

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE TUPI PAULISTA. Vanda Moreira Machado Lima; Larissa Bicho Janegitz; Lucas Scarini Ferrari; Marli Rodrigues Carvalheiro. (UNESP/Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Campus de Presidente Prudente). **Eixo 3:** Projetos e práticas de formação de professores. **Financiamento:** PROGRAD/ UNESP- Programa Núcleo de Ensino.

INTRODUÇÃO

A parceria rede municipal e universidade a fim de construir ações de formação contínua de professores em serviço é um aspecto dessa pesquisa, que se insere na perspectiva de valorização da instância municipal. É relevante desenvolver pesquisa em escolas municipais, principalmente após o processo de municipalização que envolveu o país a partir de 1990. Muitos municípios construíram os seus Sistemas de Ensino, tornando-se responsáveis por todas as funções inerentes a esta nova situação, inclusive a formação contínua dos professores. Esse processo no Brasil, na maioria dos municípios, ocorreu de forma atropelada, sem que os mesmos pudessem se preparar para incorporar e assumir uma rede de ensino fundamental.

A pesquisa relatada iniciou em 2009, com o objetivo de diagnosticar as necessidades formativas dos professores municipais, como subsídios para construir ações de formação contínua em serviço. A abordagem metodológica foi qualitativa, utilizando como instrumentos o questionário, a análise documental e seminários reflexivos, envolvendo a rede municipal de Tupi Paulista, constituída por três unidades escolares, localizada no interior do estado de São Paulo, aproximadamente 680 km da capital, com 14.262 habitantes.

Desenvolvemos dois questionários, um em 2009 e outro, em 2010, ambos aplicados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Usamos a análise documental para resgatar a especificidade da escola e dos componentes curriculares da base comum dos anos iniciais. Denominamos seminários reflexivos os encontros mensais, com início em 2010. Seminário, pois prioriza o estudo de temas identificados como necessidades formativas dos docentes cuja ideia central é promover a aprendizagem ativa, o debate, a estruturação de conceitos, proporcionar a “todos os participantes uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe” (SEVERINO, 2002, p. 63), num clima de colaboração recíproca e trabalho coletivo.

A escola pública dos anos iniciais é o foco dessa pesquisa, pois a compreendemos como fundamento e base de toda a educação escolar. “Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras se podem prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível” (TEIXEIRA, 1956, p. 25).

Essa pesquisa priorizou a escola pública como ponto de partida e de chegada. Garcia (2001) questiona se o que pesquisamos contribui para melhorar a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Gatti (2002), por sua vez, adverte-nos quanto às limitadas possibilidades das pesquisas educacionais chegarem de fato à sala de aula. Contribuir para uma escola pública de melhor qualidade é um compromisso que exige dos pesquisadores diálogo contínuo, crítico e corajoso entre universidade e escola. Princípio que norteou as ações dessa pesquisa, propiciando momentos de reflexão coletiva às escolas parceiras para que as idéias resultantes do estudo circulem, provoquem discussões, reflexões e questionamentos, podendo repercutir positivamente na sala de aula das escolas públicas.

O artigo apresenta as necessidades formativas dos professores e os resultados parciais do trabalho desenvolvido nos seminários reflexivos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola surge para substituir a educação que ocorria na família e na Igreja, tornando-se um dos espaços capazes de transformar a sociedade e de promover o exercício da cidadania que significa ser partícipe da vida social e política do país. Assim a “escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 145).

A função social da escola é a socialização do saber historicamente acumulado e a formação de seres humanos, realizando a prática educativa que “envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser aprendido), de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 168). Uma escola que precisa viabilizar um espaço propício para formar pessoas críticas, que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capaz de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele, respeitando seus limites, mas criando

possibilidades. Para alcançar essa função é necessário assegurar uma formação qualificada de professores que promova sua participação ativa no projeto político pedagógico da escola, no conviver com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação do povo, que estimule o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para romper com a fragmentação das disciplinas específicas, assegurando uma formação integral.

Os programas de formação contínua podem contribuir desde que considerem efetivamente o seu papel crucial dos professores, suas necessidades formativas e sua realidade educacional.

Os cursos de formação de professores precisam discutir a prática docente embasada na teoria para viabilizar ações transformadoras. Uma dessas ações refere-se a conhecer bem o espaço de trabalho docente e ter a “noção mais exata dos limites e das possibilidades de sua ação transformadora em sala de aula” (SILVEIRA, 1995, p. 28).

O professor deve proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diferentes áreas do saber. O que supõe ter domínio dos conteúdos que ensinará. A formação acadêmica é necessária, na medida em que proporciona ao professor os subsídios teóricos para sua prática docente.

É essencial, a busca por métodos eficazes de ensino que possibilitem ao aluno participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento de sua capacidade crítica.

A qualidade do trabalho pedagógico se relaciona às condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e tais condições só serão asseguradas mediante pressão organizada dos docentes. Abster-se de participar das lutas sindicais, significa um descompromisso, consciente ou não, com a qualidade do ensino. Então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram (SILVEIRA, 1995).

A sala de aula é espaço específico da atuação política e transformadora do professor. A aula é uma atividade essencial do docente, visto que exige clareza de quem é o seu aluno, de qual conteúdo pretende ensinar, de qual metodologia utilizar. E finalmente, é preciso que o professor seja “coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula” (SILVEIRA, 1995, p.29). Essas práticas sugerem um grande desafio aos cursos de formação inicial e contínua de professores.

A formação contínua é essencial, visto que a profissão de professor “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam” (IMBERNÓM, 2000, p.65). Entendemos a formação contínua como possibilidade de proporcionar aos professores espaços de vivenciar um processo constante do aprender a profissão, não como resultado do acúmulo de informação, mas como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos. Não como a solução para uma formação inicial insuficiente, mas como imprescindível no desenvolvimento profissional docente. Ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim.

As pesquisas sobre formação contínua têm valorizado as necessidades formativas dos professores como ponto de partida. Superando a dicotomia teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade docente e o caráter pontual e assistemático das ações que ocorriam na forma de “treinamento” e “reciclagem”. A análise de necessidades formativas é considerada etapa do planejamento de programas de formação na medida em que orienta a formulação de objetivos e fornece informações para a definição de conteúdos e atividades formativas. O êxito em reformas educacionais depende da valorização do professor como um parceiro ativo (RODRIGUES e ESTEVES,1993).

A escola é espaço privilegiado para formação contínua. No entanto,

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (FUSARI, 1997, p.168).

A formação contínua fora da escola, em congressos regionais, estaduais e nacionais, propicia enriquecimento profissional, pessoal e cultural do professor. Distanciar-se da escola, da família e da própria cidade constituem-se possibilidades de conhecer pessoas, autores e obras; trocar experiências e materiais; ampliar contatos; assistir programas culturais como teatro, cinema e shows, visitar museus, livrarias, exposições e locais históricos. (FUSARI, 1997).

Priorizar a escola como espaço de formação não significa afirmar que o professor só pode aprender sua profissão na escola.

Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada (LIBÂNEO, 2001, p.23).

A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão” (CANÁRIO, 1997, p.1) e constroem seus saberes docentes, visto que se defrontam diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões. Assim ao longo de seu percurso profissional, os professores aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstroem seus saberes.

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Em relação ao interesse dos professores pesquisados por cursos de formação contínua, verificamos que a maioria (94,4%) manifestou interesse, o que pode demonstrar um compromisso dos docentes com o seu desenvolvimento profissional.

Ao apontar o que um curso de formação contínua deveria contemplar os professores indicam o conteúdo a ser trabalhado e, também, modalidades de formação. Quanto ao conteúdo destaca-se a “prática pedagógica na sala de aula, articulação teoria e prática, debates, reflexões” (69,4%) e as “necessidades do professor e da escola” (11,1%). Quanto às modalidades identificam a necessidade dos cursos serem “dinâmicos” (2,8%) e “propiciar troca de experiências” (2,8%).

Constatamos que 73,7% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar apenas teoria ou pouca prática. Essa ideia é reforçada, pelo fato de que 7,9% dos apontamentos docentes revelam o descontentamento com cursos que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade.

Em relação às maiores necessidades formativas os docentes registraram: a ausência de tempo para estudo (15,1%), a necessidade de valorização profissional (15,1%), a orientação da equipe pedagógica (15,1%)

e a necessidade de cursos para novos conhecimentos (11,3%). Tivemos 17% dos professores que deixaram essa questão em branco.

Ao indagar os professores sobre os conteúdos considerados mais difíceis e fáceis várias categorias foram mencionadas, mas apresentaremos nas Tabelas 1 e 2 as três categorias com maiores percentuais indicadas para cada disciplina dos anos iniciais. A ausência da disciplina de Educação Física se justifica devido à presença do professor especialista na rede municipal.

Tabela 1 – Conteúdos considerados difíceis de serem trabalhados nos anos iniciais

Disciplinas	Categorias	Difícil	
		Freq.	%
Língua Portuguesa	Resposta em branco	9	17,6
	Interpretação de textos	9	17,6
	Nova ortografia	9	17,6
Matemática	4 operações	10	20,0
	Tabuada	10	20,0
	Resolução de problemas	9	18,0
História	Resposta em branco	22	61,1
	Cronologia	6	16,7
	Articular temas atuais e antigos	5	13,8
Geografia	Resposta em branco	23	63,8
	Leitura de mapas	10	27,8
	Articular temas atuais e antigos	1	2,8
Ciências	Resposta em branco	22	59,5
	Experiências	10	27,0
	Corpo humano	1	2,7
Arte	Resposta em branco	18	37,5
	Teatro	9	18,7
	Artes visuais	6	12,5

Fonte: Pesquisa (2009)

Tabela 2 – Conteúdos considerados fáceis de serem trabalhados nos anos iniciais

Disciplinas	Categorias	Fácil	
		Freq.	%
Língua Portuguesa	Resposta em branco	20	44,4
	Leitura	8	17,8
	Oralidade	6	13,3
Matemática	Resposta em branco	20	54,1
	Sistema Numérico Decimal	6	16,2
	Sequência numérica	5	13,5
História	Resposta em branco	23	60,5
	História da Criança	7	18,4
	Pesquisa	3	7,9
Geografia	Resposta em branco	24	66,7

	Município	5	13,9
	Vivências	3	8,3
Ciências	Resposta em branco	22	61,1
	Aulas práticas	6	16,7
	Meio Ambiente	4	11,1
Arte	Resposta em branco	29	72,5
	Música	2	5,0
	Teatro	2	5,0

Fonte: Pesquisa (2009)

Os dados acima evidenciam a presença significativa de respostas em branco, principalmente na Tabela 2 superando os 50% em todas as disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa (44,4%). Esse dado pode revelar que as necessidades formativas nem sempre são conscientes, ou que os professores não quisessem identificar suas dificuldades e facilidades em relação aos conteúdos.

Alguns conteúdos apontados são, ao mesmo tempo, considerados como mais difíceis e fáceis. Fato que inicialmente seria interpretado como incoerente, mas verificamos que as necessidades formativas dos professores se divergem.

Os professores apontaram aspectos da metodologia em uma questão que solicitava a apresentação dos conteúdos trabalhados nos anos iniciais. O que pode revelar ausência de compreensão dos conceitos citados, ou mesmo a dificuldade dos docentes em apresentar os conteúdos das disciplinas que lecionam.

Na disciplina de Matemática, por exemplo, a resolução de problemas não se refere ao conteúdo, mas sim a metodologia. Nas disciplinas de História, Geografia e Ciências foram registradas: articular temas atuais e antigos, leitura e interpretação, pesquisa, leitura de mapas, vivências, experiências e aulas práticas, categorias que se constituem como metodologia. Notamos a necessidade formativa de aprofundamento, em cada uma das disciplinas dos anos iniciais. É preciso considerar que a metodologia é um aspecto relevante para formação contínua nessa rede municipal.

Acreditamos que, para atuar na docência, o professor precisa ter muitos saberes, porém, o domínio do conhecimento da área específica de atuação é o primeiro e essencial saber. Ser professor nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante. Exige-se dentre tantos saberes, o domínio do conhecimento de diferentes áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

Em função das dificuldades apontadas pelos professores para decidir o que ensinar, como ensinar, e o por que ensinar, a pesquisadora e a rede municipal iniciaram a construção coletiva das bases do currículo municipal para os anos iniciais, como uma ação de formação contínua em serviço. Nessa ação tornou-se imprescindível detectar

[...] o essencial, a “espinha dorsal” de cada área do conhecimento, é, mais que uma tarefa, um desafio, a ser enfrentado pelos educadores em seu conjunto, pela equipe escolar como um todo. Impossível vencê-lo sem essa visão de totalidade, em que parte e todo, geral e específico se inter-relacionam, se interdependem e se determinam mutuamente. Isto exige um trabalho articulado, integrado, coordenado, unitário, em que professores das diferentes modalidades, graus, níveis, séries, termos, disciplinas, planejam, avaliem constantemente e reflitam em conjunto sobre o geral e os específicos de seu trabalho, a partir de orientações básicas comuns (SAVIANI, 2009, p. 10).

O processo de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola exigiria uma reflexão coletiva que valorizasse a realidade municipal.

SEMINÁRIOS REFLEXIVOS: FORMAÇÃO, DINÂMICA E RESULTADOS

Nos seminários reflexivos desenvolvemos a socialização do material da pesquisa, discussões com embasamento teórico, reflexões coletivas da realidade municipal, articulações com os demais profissionais que não participam da equipe, decisões que constroem os novos rumos da pesquisa e alteram o cotidiano das escolas municipais.

Com a parceria da rede municipal e universidade formamos uma equipe, composta por 24 pessoas, sendo 54,2% professores, priorizando os efetivos, 45,8% outros profissionais (secretária municipal, diretor, coordenador, psicóloga e psicopedagoga e a pesquisadora). A partir de 2011 juntou-se a equipe quatro alunos bolsista dos cursos de licenciatura.

A participação da equipe é assegurada pela rede municipal, visto que são dispensados das atribuições regulares e tem como tarefa socializar as atividades com seus colegas de trabalho.

Os motivos que os levaram a participar foram diversos. Os três maiores percentuais foram: “ampliar e aprimorar os conhecimentos” (33,3%), “aprender sobre o tema de estudo proposto, currículo” (23,1%) e “participar da

elaboração do currículo dos anos iniciais para o município de Tupi Paulista” (20,5%).

Nos seminários reflexivos de 2010, discutimos o objetivo da escola pública, o papel do professor, do diretor, do coordenador pedagógico e outros profissionais que atuam nas escolas municipais e a reflexão sobre currículo. A partir de 2011 iniciamos a reflexão sobre a disciplina de Língua Portuguesa.

Dentre esses aspectos abordaremos neste artigo a reflexão sobre o papel da escola pública. Inicialmente a pesquisadora apresentou a especificidade dessa escola e textos abordando o tema. Ao discutirmos esse tema surgiu a necessidade de trazer para a equipe o objetivo de cada escola que constava no projeto pedagógico. Notou-se que os objetivos das três escolas eram idênticos. Resolvemos realizar um levantamento sobre o papel da escola considerando a opinião dos funcionários, pais, alunos e professores mediante um questionário, aplicado e tabulado por cada escola. O resultado foi apresentado, discutido e modificado no seminário reflexivo, e, posteriormente, nas escolas. Finalmente, esse objetivo, retornou ao seminário e decidimos, a partir do material apresentado, elaborar o papel social da escola pública municipal de Tupi Paulista que consistiu em:

1. Garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos;
2. Proporcionar um ensino de qualidade, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo a estes o acesso a cultura, aos conhecimentos historicamente acumulados, formação de valores, solidariedade e tolerância na vida social;
3. Considerar em suas propostas pedagógicas princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum); estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (direitos e deveres de cidadania, criticidade, respeito à ordem democrática) conforme prevê a legislação educacional;
4. Acompanhar os resultados de avaliações externas e internas visando progressão no desenvolvimento contínuo dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem;
5. Elaborar, discutir e implementar o Projeto Pedagógico, o Regimento Escolar e outras normas que se fizerem necessárias, através da reflexão coletiva com vias ao consenso e bem comum;
6. Estabelecer maior articulação entre escola e família.

No final de 2010, decidimos elaborar o 2º questionário a todos os professores dos anos iniciais da rede municipal, com o objetivo de coletar dados para a continuidade da pesquisa. Indagamos aos professores qual a função da escola pública dos anos iniciais. Os dados surpreenderam, visto que os docentes destacaram: a formação de um cidadão crítico e atuante (20%), construir e oferecer acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade (16,5%), construir autonomia cognitiva e moral, com ênfase nos valores (11,8%), formar pessoas comprometidas com a transformação social e capazes de mudar sua realidade (10,6%), propiciar ensino de qualidade (7,1%) e contribuir para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo (7,1%), dentre outras. Observamos nas respostas conceitos presentes nas leituras e discussões dos seminários e nos debates nas escolas, o que pode significar apenas uma mudança de discurso ou a apreensão de uma nova concepção, mas consideramos um avanço.

Realizamos uma avaliação dos seminários reflexivos solicitando que a equipe registrasse os aspectos significativos do trabalho de 2010. Dos dados coletados as quatro categorias com maiores percentuais foram:

ü 27,3% Momentos de reflexão, estudo, socialização, trocas de experiências e aprendizado;

ü 20,5% Referencial teórico desenvolvido;

ü 15,9% Possibilidade de articular textos acadêmicos com a nossa realidade;

ü 15,9% Presença, participação e entrosamento dos gestores e da secretaria municipal de educação.

Alguns relatos da equipe reforçam os aspectos mencionados.

“As leituras dos textos, com as reflexões no grupo e sempre voltando para o questionamento de como estamos caminhando, ou seja, refletindo o papel do professor” (Sujeito 5).

“O espaço de estudo proporcionado, o conteúdo abordado, a dinâmica estabelecida para os estudos e a reflexão da própria prática de trabalho (Sujeito 17).

Os aspectos significativos evidenciaram o papel relevante da reflexão, da socialização, do estudo teórico e da valorização da realidade do município.

Vale ressaltar que essas características foram apontadas como essenciais em ações de formação contínua nos dados coletados em 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou aspectos essenciais para ações de formação contínua de qualidade, como estabelecer parcerias fortes, tanto com professores, quanto com dirigentes municipais de educação. Os cursos de formação contínua devem focar a articulação entre teoria e prática, construir espaços de estudo, pesquisa e reflexão coletiva, além de considerar a realidade e as necessidades formativas.

A reivindicação dos professores por uma formação que enfatize sua prática pode ser entendida como anseio por “receitas de bolo”, ou desvalorização da teoria, o que de fato não está de todo ausente. No entanto, a ênfase na prática não significa necessariamente uma desvalorização do embasamento teórico, mas pode ser um desejo de que as dificuldades docentes, advindas dos problemas reais que enfrentam na prática profissional no seu espaço de trabalho, sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas. Percebe-se a ânsia do docente em melhorar sua prática para atender seus alunos com qualidade. Essa ideia é reforçada, pelo fato de que 7,9% dos apontamentos docentes revelam o descontentamento com cursos que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade.

Ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental é um enorme desafio, visto que ele trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso. Quando os docentes se posicionaram sobre o que acham mais fácil/mais difícil de ensinar em cada área, revelam o que efetivamente trabalham. Faz-se necessário uma reflexão sobre os conteúdos significativos em cada disciplina para uma formação adequada aos alunos, visto que verificamos a presença de aspectos da metodologia numa questão que solicitava conteúdos.

O processo de reflexão e de autoanálise na elaboração coletiva do currículo dos anos iniciais, garante qualidade e identidade ao ensino municipal, exigindo vontade política para viabilizar envolvimento e investimento em ações de formação contínua, que proporcionem conhecimento pedagógico e comprometimento dos docentes com seu trabalho e desenvolvimento profissional.

Os sistemas de ensino devem proporcionar as suas escolas momentos coletivos de reflexão sobre a proposta curricular, que discutam o que é próprio de cada série, de cada idade, de cada nível de ensino e permita a construção de uma proposta curricular centrada no interior da escola,

responsável por pensar e produzir seu currículo, “onde o profissional se *forma* e *forma*, ensinando e aprendendo a conviver e a aprender” (MOREIRA, 2004).

Nessa pesquisa a rede municipal tem garantido espaço para que os professores “se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atividades e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem [...]” (RIBAS e CARVALHO, 1999, p.39), é um modo de contribuir para um ensino de qualidade. A reflexão coletiva favorece um nível cada vez mais elevado de consciência da prática e uma compreensão crítica da atividade docente baseada na teoria.

Esta é uma investigação que visa criar conhecimentos que auxiliem na intervenção nas escolas públicas municipais com um desejo muito profundo de melhorar a qualidade de ensino em nossa região. Acreditamos ter dado um passo significativo para que esse desejo se torne realidade.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Congresso Nacional de Supervisão na Formação, 1997, Universidade de Aveiro, de 18 a 20 de setembro. **Anais**. 1997. p. 1-17.

FUSARI, J.C. **Formação Contínua de Educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Relatório. 1997. p. 156-200.

GARCIA, R.L. Para quem investigamos- Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al.. **Para quem pesquisamos - para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-36.

GATTI, B.A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p.

IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da Nossa Época; v.77).

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U. F.; **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

MOREIRA, A.F.B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M.Z.; MOURA, A.P. **Políticas e práticas curriculares**: impasses tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2004. p. 11-42.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. O Caráter Emancipatório de uma prática Pedagógica Possível. In: QUELUZ, A G; ALONSO, M (Org.) **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 37-45.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto, 1993.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 5.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.ed. ver.ampl.São Paulo: Cortez, 2002. 335p.

SILVEIRA, R.J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**-Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia-UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

TEIXEIRA, A. A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.26, n 64, p.3-27, out/dez. 1956.