

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA - CAMINHOS
DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Clayton José Budin, Flavia Medeiros Sarti

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

No sentido de contribuir com a discussão a respeito do mercado de formação docente, o presente trabalho tendo por objetivo descrever e caracterizar o funcionamento de uma proposta específica de formação continuada docente, que se distingue nesse contexto por apresentar características particulares referentes à remuneração, certificação e papel desempenhado pelos próprios professores de Educação Básica, como formadores de seus pares. Como referencial empírico têm-se os chamados “Grupos de Formação”, os quais atuam como espaço de formação para professores de uma rede de ensino municipal paulista. A referida pesquisa vem sendo desenvolvida em torno de dois eixos centrais: 1) movimento de profissionalização dos professores; e 2) o lugar do professor nesse processo de profissionalização do magistério. O interesse é identificar o lugar que os saberes dos professores e suas ações ocupam nesse processo de profissionalização. A metodologia de pesquisa baseou-se a partir de dados reunidos por meio de pesquisa documental e entrevistas realizadas com os responsáveis pela formação continuada na referida rede. Alguns resultados iniciais da pesquisa apontam que o professor-formador, constitui-se em um personagem muito instigante, pois, seu papel nos GFs aparece de maneira um tanto indefinida, entre a figura do professor expert e do líder de grupo, ou coordenador e organizador das atividades. Uma compreensão mais apurada sobre a modalidade formativa proposta pelos GFs naquele contexto e o modo como tal proposta insere-se no movimento de profissionalização do magistério requer identificar mais precisamente os contornos da figura do formador, sendo esse um dos desafios assumidos pela pesquisa. Palavras-chave: Formação continuada, professor-formador, profissionalização docente.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA - CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Clayton José Budin, Flavia Medeiros Sarti. UNESP, Rio Claro.

Nas ultimas décadas, a formação de professores tem sido bastante discutida tanto no âmbito da pesquisa educacional, quanto na esfera das políticas públicas voltadas para a educação. As discussões então empreendidas enfatizam diversos aspectos do tema: a ampliação do número de cursos de formação existentes, o aprimoramento da qualidade da formação oferecida, ou ainda, a ênfase na formação continuada, vista como possibilidade de sanar problemas e lacunas deixadas pela formação inicial. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 27), diversas ações políticas tem sido feitas no Brasil visando melhorias na Educação pública, dentre essas políticas destacamos as de “formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada”.

Uma característica enfatizada por Nóvoa (1992), com relação à formação docente é que a necessidade de se valorizar as experiências dos professores, e possibilitar a eles uma maior participação no processo formativo, de forma a incentivar a troca de saberes entres eles. Para isso

É importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 14)

Como resultado dessa atenção acentuada à formação docente, vem se configurando no campo educacional um amplo e diversificado mercado formativo voltado para os professores (Souza e Sarti, 2011). O trabalho aqui apresentado segue no sentido de contribuir com a discussão a respeito desse mercado de formação docente, tendo por objetivo descrever e caracterizar o funcionamento de uma proposta específica de formação continuada docente, que se distingue nesse contexto por apresentar características particulares referentes à remuneração, certificação e papel desempenhado pelos próprios professores, como formadores de seus pares. Os chamados “Grupos de Formação” foram criados em 1987 e, desde então, atuam como espaço sistemático de formação para professores de uma rede municipal paulista de ensino.

A sobrevivência e o funcionamento desses grupos no interior do já referido mercado formativo voltado para os professores da Educação Básica chama atenção e motivou a proposição de uma investigação que, realizada no nível do mestrado, focaliza mais especificamente a figura dos formadores que neles atuam. A referida pesquisa¹ vem sendo desenvolvida em torno de dois eixos centrais: 1) movimento de *profissionalização dos professores*; e 2) o *lugar do professor nesse processo de profissionalização do magistério*. O interesse é identificar o lugar que os saberes dos professores e suas ações ocupam nesse processo de profissionalização.

No presente trabalho, apresentamos alguns resultados iniciais da pesquisa que segue em andamento, a partir de dados reunidos por meio de pesquisa documental e entrevistas.

A formação continuada como parte da profissionalização docente

A profissionalização do magistério é um movimento contemporâneo analisado por vários autores como Nóvoa (2011), Zeichner (1993), Contreras (2002), Goodson (2008), Imbernón (2010), Gauthier (1998), Tardif (2005), Tardif e Lessard (2008) e aponta para a necessidade de uma revalorização social da docência no que se refere a questões de ordem econômica, mas também com relação às representações sociais que circulam sobre sua atuação no meio social.

A profissionalização de uma ocupação envolve aspectos diversos relativos à conquista de autonomia, com a responsabilização e controle do trabalho por parte dos profissionais; à criação de um código de ética que regule as ações do grupo profissional, à conquista de remuneração adequada, com o reconhecimento da relevância social e da complexidade do trabalho a ser realizado; à sofisticação dos saberes que orientam a ação, bem como à elevação do nível de formação exigida para o ingresso e exercício profissional.

No âmbito deste trabalho, focalizamos mais demoradamente o último aspecto, relativo às mudanças que o processo de profissionalização impõem para a formação dos professores, alçando-a a níveis cada vez mais elevados do sistema educacional e tornando-a cada vez mais longa e contínua.

A formação de um profissional constitui-se como um processo que se inicia mesmo antes da formação inicial e prossegue ao longo da sua atuação profissional, portanto, revelando-se como um processo em movimento. A ideia de formação ao longo da vida, permanente, impõe-se então como paradigma para a formação profissional e, neste sentido, também para a formação de professores (Sarti, 2013).

De acordo com Alheit e Dausien (2009, p. 186), os aspectos individuais ligados à formação ao longo da vida correspondem “a aprendizagem como (trans)formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais”. Isso quer dizer que, no desenrolar da vida, as diversas experiências pessoais e profissionais transformam os indivíduos e, para tanto, se faz necessária uma formação permanente, afinal, em cada época de nossas vidas vivenciamos de modo diverso os momentos de aprendizagem. A temporalidade possibilita “novas fases ou novas situações nas quais se solicita essa necessidade de reflexividade, de reconstrução, de sincronização, de projeto da ‘vida pessoal’” (Alheit e Dausien, 2009, p. 189) Neste sentido, a formação continuada impõe-se como necessidade na vida profissional e como possibilidade de mudanças, com a reflexão e a reconstrução da prática. O mesmo argumento assume força no campo da formação docente e no mercado formativo que nele se desenvolve (Souza e Sarti, 2011).

A modalidade de formação continuada focalizada pela pesquisa cujos dados são aqui discutidos reúne características comumente presente no mercado voltado para a formação docente, mas se distingue nesse contexto no tocante a alguns aspectos, que se afina com o discurso sobre a profissionalização docente: os professores são remunerados para realizá-la e o trabalho formativo é coordenado por professores da rede municipal de ensino, que além de seu trabalho docente, exercem também o papel de formadores de seus pares.

Essa característica nos chama a atenção pela ruptura com modelos mais tradicionais de formação nos quais, segundo Sarti (2012), o professor da educação básica assume um papel mais passivo, em um contexto em que a universidade e o Estado ocupam lugares mais privilegiados, definindo e produzindo a formação docente, restando ao professor um papel mais passivo, de menor poder, marcado somente pelo consumo das políticas e produtos formativos que lhes são dirigidos.

De modo a romper com o tradicional modelo formativo de professores, Sarti (2013) baseada em Bourdoncle, ressalta a necessidade de que os professores de carreira assumam uma posição mais ativa e com maior poder de decisão no campo da formação docente, participando mais diretamente na formação de seus pares. Nesse mesmo sentido, esta pesquisa se desenvolve no intuito de verificar em que medida se dá a participação dos professores-formadores no processo formativo de seus colegas, de modo a investigar o trabalho realizado por eles e o papel dado a eles pelo poder público local.

Esse modo de organizar a formação docente e a participação dos professores em seus processos formativos aponta para possibilidades de constituição de uma “cultura de

colaboração” (Imbernón, 2010, p. 23), no âmbito da qual se encontram todos os que intervêm no processo educativo compartilham de uma autonomia conquistada.

A autonomia profissional atua como um poder da ocupação para atribuir ao trabalhador um *status* profissional (Freidson, 1998), ou seja, uma ocupação constituiu-se como uma profissão quando ela possui saberes legitimados por aqueles que a desenvolvem, e desta forma, o controle do conhecimento e dos atributos profissionais são partilhados pelos que realizam o trabalho.

Os Grupos de Estudos e Formação: uma modalidade formativa

O Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do município focalizado por esta pesquisa, por meio de sua Coordenadoria Setorial de Formação, oferece um programa de formação continuada aos professores da rede, organizado em duas vertentes: atividades centralizadas proporcionadas a todos os profissionais da Educação em seu “Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional – Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE) e atividades formativas descentralizadas que ocorrem nas próprias escolas.

A formação centralizada é organizada em duas modalidades: os cursos (aulas, oficinas e/ou palestras oferecidas por especialistas convidados ou mesmo professores da mesma rede); e os Grupos de Formação (GFs), onde são reunidos professores de um mesmo componente curricular que se encontram semanalmente ao longo do ano letivo sob a coordenação de um professor da rede, designado como “formador”.

Os GFs existem no município focalizado por nossa pesquisa desde a década de 1987, no entanto, passaram por algumas mudanças ao longo dos anos, tendo em vista as diversas propostas formativas elaboradas por cada administração municipal. Porém, o que tem permanecido nas diversas administrações é o incentivo oferecido aos professores da rede para participarem desses grupos: eles são remunerados com valores equivalentes a horas-aula, por meio de CHP (Carga Horária Pedagógica) ou HP (Hora-projeto). No entanto, a participação dos professores nos GF segue sendo facultativa.

No final de cada semestre, o professor que tiver uma participação efetiva no GF recebe um certificado equivalente a 60 horas, que lhe permite compor sua pontuação geral na rede e alcançar benefícios quanto ao processo de remoção ou escolha de turmas. As atividades do GF são retomadas no semestre seguinte e os professores podem dar continuidade a sua participação, inclusive ao longo dos próximos anos. Esse aspecto foi destacado, em entrevista, pelo Assessor de Currículo, profissional responsável pelos Grupos de Formação:

Quando a gente fala em ‘Grupos de Formação’, eles têm periodicidade, mas não é algo que tem início e conclusão. Eles são constantes, por que a base deles é a reflexão teórica e prática sobre o trabalho, a relação da teoria da Universidade com a prática. Ele não tem um conhecimento próprio, específico, para ser desenvolvido. É esse trabalho da prática, de olhar para a Diretriz Curricular Municipal, de olhar para os desafios, para as metas, enfim, para as expectativas de aprendizagem, e qual a melhor forma de estar desenvolvido isso (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Para que os professores possam participar dos GFs é reservado um dia específico da semana, segundo seu componente curricular. Geralmente, os encontros são realizados no período vespertino e sua duração equivale a três horas/aula (a quarta-hora aula é realizada a distância, considerada como atividade).

Uma série de iniciativas tem sido implementadas com vistas à valorização da formação continuada naquele município. De acordo com o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (Portaria SME 114/2010) em seu artigo 64, indica que “a formação continuada, promovida pela SME, representa o prolongamento da formação inicial e se realiza ao longo do exercício profissional”. Além disso, apresenta um dos objetivos dessa formação para os professores que consiste em realizar debates e discussões acerca de conceitos vinculados a temas educacionais mais gerais. Objetiva, também, possibilitar que os professores socializarem os trabalhos que realizam em suas unidades escolares.

Para que tais princípios sejam efetivados, o papel dos GFs é considerado como sendo importante na rede. De acordo com o Assessor de Currículo entrevistado, o papel desses grupos é discutir a teoria da universidade, se apropriar dela e relacioná-la com a prática pedagógica, “é o exercício de ir para a prática e trazer para o grupo de formação. Olhar, discutir, verificar essas experiências, aprofundar essa pesquisa, vai de novo para a sala de aula, e traz para o grupo. Esse é o diferencial, pois os cursos, pelo seu tempo, às vezes não consegue chegar na sala de aula, no aluno”.

Outro aspecto destacado pela Coordenadora Setorial de Formação é o papel atribuído ao GF como um espaço de socialização do trabalho realizado nas escolas, em sala de aula, “olha fulano de tal na escola x, desenvolve esse trabalho e seria muito legal de socializar [...] Acho que o objetivo maior era esse mesmo, de estar socializando, podendo discutir, fazer a reflexão sobre a temática”.

Deste modo, conseguimos perceber alguns aspectos importantes dos GFs e o lugar que eles ocupam na formação continuada dentro da referida rede.

O professor de educação básica na formação continuada: caminhos da profissionalização docente

Tendo como referência o conceito de profissionalização, o foco assumido pela pesquisa em curso para a reunião dos dados e discussão dos mesmos recai sobre a figura do “professor-formador”, designação que os professores que coordenam cada GF recebe na rede. Como tal formador é escolhido entre os outros professores efetivos da rede? O que exatamente se espera de sua atuação?

Em entrevistas realizadas com dois responsáveis pela seleção e escolha dos professores formadores (a Coordenadora Setorial de Formação e o Assessor Técnico de Currículo), ambos relatam que o diferencial dos professores formadores, na maioria das vezes, está relacionado à qualidade do trabalho que os mesmos desenvolvem com seus alunos. De acordo com a Coordenadora Setorial de Formação, quando um professor faz um trabalho que é reconhecido em sua escola, ele é convidado a socializar esse trabalho e os GFs atuam como um dos espaços para sua atuação (além das oficinas e cursos de formação).

Após ser identificado como um candidato ao exercício dessa função formativa, o professor é chamado para uma entrevista que, segundo o Assessor de Currículo, tem o objetivo de verificar se ele tem atende “aos critérios estabelecidos para ser um formador”, ai “ele é contratado para que exerça essa função”. Para ele, o candidato a formador

Tem de aliar essa prática reconhecida como professor a essa prática de liderança. E é claro, uma intencionalidade desse profissional em exercer esse trabalho. É um trabalho que exige muito, tem muita cobrança de seus pares, porque é um professor da rede como todos os outros, e esse trabalho com essa coordenação, essa liderança, requer realmente um perfil específico para ter a notoriedade, o respeito dessa turma. (ASSESSOR DE CURRÍCULO, 2013).

Com essa proposição do Assessor de Currículo nos suscitam algumas ideias, afinal, para ele, um bom professor seria potencialmente um bom formador de professores. O perfil profissional para ser um formador aparece no alinhamento de um professor com práticas reconhecidas por seus pares, que possuem saberes profissionais da prática, juntamente com a liderança, a capacidade de liderar é essencial para que o professor possa se tornar formador de seus pares. Portanto, seu depoimento põe em relevo três características essenciais relativas aos professores-formadores: estar na ativa em sala de aula, uma expertise prática e atitudes de liderança.

Desde o ano de 2009, o assessor de currículo é a pessoa mais envolvida com os Grupos de Formação, de modo que coordenava esses grupos, sendo inclusive o

responsável por selecionar os professores-formadores. Sobre essa esse período, ele explica:

Com os formadores que foram convidados, professores da própria rede, com um determinado perfil de formador, eles foram chamados então para coordenar esses grupos de formação. A gente tinha então reuniões semanais, coletivas, de formação, de integração, onde a gente discutia os caminhos e os avanços desses grupos de formação. (ASSESSOR DE CURRÍCULO, entrevista, 2013).

Ainda, de acordo com o relato do Assessor Técnico de Currículo, o grande diferencial dos Grupos de Formação para os demais cursos de formação oferecidos pela própria SME consiste na articulação entre teoria e prática, facilitada pelo fato de o formador ser também professor de carreira, atuante na rede de ensino.

Assim, destacamos outra característica do GF, o fato de atrelar as discussões do grupo com as práticas pedagógicas dos professores participantes. A *prática* é enfatizada como um dos eixos de articulação do GF, pois, no momento de socialização do trabalho em sala de aula, proporciona-se a reflexão sobre o seu trabalho. Os Grupos de Formação assumem, portanto, o local da formação continuada, em *alternância* com a escola, possibilitando, segundo depoimento do assessor, que os professores partilhem suas experiências, reflitam sobre suas práticas, debatam sobre propostas pedagógicas e vivenciem momentos formativo coletivo, junto a seus pares.

Para o Assessor de Currículo,

Essa relação, essa apropriação que o professor que participa do GF faz essa relação com o formador, com a teoria e com a prática, é o que acho que desenvolve uma formação ímpar, única, porque ela está diretamente ligada, direcionada à execução da sua prática. Então a formação tem tudo a ver, ela não fica fora, distante, a apropriação é rápida e muito significativa. (ASSESSOR DE CURRÍCULO, 2013).

Seu depoimento sugere a importância da formação realizada em *alternância* entre a escola e o GF, realizado no CEFORTEPE. Fica deste modo evidente que, para ele, a existência e potencialidade dos GFs estão condicionada a esse movimento de alternância.

Nesse sentido vale destacar a presença, no grupo de professores, de profissionais reconhecidos pela Secretaria de Educação e mesmo pelos seus pares, os professores competentes e que se destacam pela receptividade dos colegas pelas práticas de propostas pedagógicas diferenciadas, como relatam a coordenadora de formação e o assessor de currículo, afinal, os formadores foram escolhidos pelo seu trabalho desenvolvido em suas escolas, e por serem reconhecidos por seus pares como bons professores.

Além disso, segundo a coordenadora de formação, em diversos momentos ela coloca que os professores da rede preferem alguém da própria rede para atuar como

formador, pois, enfatizam a importância da proximidade com a realidade cotidiana dos professores, de modo que os professores se identifiquem com a figura do formador: “O nosso professor pede para que seja alguém próximo dele, próximo a realidade dele”, e ainda, para que ele “se identifique com a escola que ele trabalha, o meio ali que ele está”.

Nesse cenário, ressaltamos dois aspectos relacionados à figura do formador: o *reconhecimento* e a *socialização profissional*. Nas falas do Assessor e da Coordenadora, fica claro que há o reconhecimento dos formadores como “bons professores”, valorizando o seu trabalho em sala de aula, sua *expertise*; esse reconhecimento é dado também pelos seus pares. Ainda, os professores se identificam com o formador, sendo ele, alguém que vivência experiências semelhantes as dos seus colegas, faz com que os professores criem uma identidade com o formador, apontando para sentimentos relativos a um processo de socialização profissional.

Algumas considerações já possíveis

O que nos interessa nessa pesquisa é perceber qual papel os professores de educação básica desempenham ou podem desempenhar no processo de formação continuada, e nesse caso, compreender o papel desenvolvido pelo professor-formador.

A ideia proposta é que a investigação de estratégias de formação que coloquem o professor em uma posição mais ativa no processo formativo ofereça oportunidades para a discussão de tendências do mercado de formação docente, vinculadas ao processo de profissionalização do magistério.

Duas características referentes à profissionalização docente aparecem nucleares nos Grupos de Formação, quais sejam: as lógicas da *alternância* e do *acompanhamento*, uma que se dá com a escola e o local de formação, e outra pelo trabalho do professor-formador. Desta forma, aproxima a formação continuada ao dia-dia da sala de aula, a dinâmica cotidiana do espaço escolar.

Essa forma de conduzir o processo de formação continuada procura superar a tradicional dicotomia teoria-prática, articulando, sistematicamente, fundamentos e atividades do cotidiano dos professores. Nessa articulação, são consideradas e afirmadas as vozes, experiências e histórias, pelas quais os professores atribuem sentido às suas práticas; os conceitos e procedimentos são aprendidos em meio às diferenças e o diálogo com a experiência do outro e a teoria (Monteiro e Giovanni, 2000, p. 136).

Essa característica é destacada pelos profissionais da rede municipal, a necessidade de articulação dos conhecimentos teóricos com a vivência prática, se dá por meio da alternância e, vem se mostrando presente no discurso sobre a formação docente

e sobre a profissionalização do magistério. Podemos compreender isso quando Sarti (2013, p.219) nos aponta que as discussões a respeito do atual modelo formativo de professores demonstram a “importância que a experiência prática tem assumido para a formação, como meio de preparar melhor os professores para o trabalho docente (BANCEL, 1989; HOLMES GROUP, 1995; BRASIL, 2002) e apontam para a afirmação de uma modalidade formativa caracterizada pela alternância entre o local de formação e a escola”.

Outra característica dos Grupos que se afina com o processo de profissionalização docente, é marcada por Sarti (2013), quando os professores mais experientes ao passarem a formar seus pares, assumem uma nova identidade profissional. Deste modo, nos leva a pensar no caso dos professores-formadores que, por sua experiência, por seu repertório de conhecimentos da prática e da realidade do ensino na rede municipal, são escolhidos para assumir esse papel de destaque nos grupos de formação.

Nas práticas de *acompanhamento*, o formador acompanha o trabalho do professor em formação na sala de aula, com a intenção de intervir nesse trabalho. Sarti (2013) embasada por Roquet (2009) aponta que

As práticas de acompanhamento na formação docente tendem a ganhar maior evidência e contornos mais profissionais. O acompanhamento vem-se estabelecendo na área como possibilidade de uma formação que ultrapasse as funções tradicionais e que se integre melhor à vida adulta, concebida, em seu dinamismo, sob uma perspectiva transicional (SARTI, 2013, p. 218).

Embora os formadores dos GFs não acompanhem diretamente o trabalho dos professores em sala de aula, a lógica do acompanhamento mostra-se de certo modo presente em seu trabalho posto que, durante os encontros os professores são chamados a socializarem suas práticas e reflexões, tendo o formador a oportunidade (senão a tarefa) de perceber as dificuldades, as estratégias e as aprendizagens vivenciadas por esses professores. O processo de formação pode, então, ser vivido em seu dinamismo e perspectiva transicional, como indica Roquet (citado por Sarti, 2013).

A proposta formativa em Grupos de Formação também se aproxima do processo de profissionalização docente, por reunir os profissionais do mesmo componente curricular e lhes permitir assumir um papel mais ativo nesse processo, de modo que, os saberes profissionais são conferidos e referenciados pelo professor-formador e pelos seus pares.

Essa característica de trabalho dos GFs em organização por equipe afina-se ao discurso da profissionalização docente, segundo o qual o trabalho em equipe é uma característica importante, afinal, é a capacidade reflexiva em grupo, por meio dos pares, que pode haver um processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões

sobre o ensino. Neste mesmo sentido, Nóvoa (2011, p. 21) nos aponta que é a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional, “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas é que os professores avigoram o sentimento de pertencimento e identidade profissional”.

As modalidades formativas que, como a aqui apresentada, colocam o professor de educação básica em uma posição mais ativa e de maior destaque, e que lhe possa permitir a tomada de decisões sobre a formação de seus pares, afina-se com o processo de profissionalização docente.

Cabe ressaltar, por fim que o professor-formador, especialmente focalizado neste trabalho, constitui um personagem muito instigante. Seu papel nos GFs aparece de maneira um tanto indefinida, entre a figura do professor *expert* e do líder de grupo, do coordenador ou organizador das atividades. Uma compreensão mais apurada sobre a modalidade formativa proposta pelos GFs naquele contexto e o modo como tal proposta insere-se no movimento de profissionalização do magistério requer identificar mais precisamente os contornos da figura do formador. Esse é um dos desafios assumidos pela pesquisa em andamento.

Notas

¹ A pesquisa está inserida em projetos de pesquisa mais amplos, sobre o lugar dos professores no campo da formação docente e sobre o mercado formativo que se desenvolve nesse espaço (ambos financiados pelo CNPq) que por sua vez, integram o projeto temático “Programas Especiais de formação de professores, educação à distância e a escolarização: pesquisa de novos modelos da formação em serviço”, da FAPESP.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006

CONTRERAS, J. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, p. 53 – 85, 2002.

FREIDSON. E. **Renascimento do profissionalismo** – teoria, profecia e política. Trad, Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante, In: **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, I. F. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: **Conhecimento e vida profissional** – estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, p. 209-221, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n 89, p. 1159 – 1180, set./dez. 2004.

MONTEIRO, A, M, F, C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MONTEIRO, D. C. & GIOVANNI, L. M. Formação Continuada de Professores: o desafio metodológico. Cap. 6. In: **Educação continuada** – reflexões e alternativas. MARIN, Alda Junqueira (Org). Campinas-SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances** - Vol. III, p. 5-14, Setembro de 1997.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir de masterização dos IUFM franceses. In: **Educação em Revista**. V. 29, n.4. Belo Horizonte, dez de 2013, p. 215 – 244.

_____. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SOUZA, D.T.R.; SARTI, F. M. Projeto de Pesquisa. **Mercado de Formação Docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Projeto CNPq, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor** – histórias, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade** Educ. Soc. v.24, nº 85, Campinas-SP, p. 1125-1154, dez. 2003.