

## A OFERTA DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA: ACEITAÇÃO OU RESISTÊNCIA?

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira <sup>1</sup>

Thayna Raquel Santos Pinto <sup>2</sup>

Áurea Virginia Jovita Oliveira Nascimento <sup>3</sup>

Jucineide Silva Scrima <sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a oferta de ações de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de São Luís/MA, os desafios e perspectivas dos docentes quanto à aceitação ou resistência em participar desses encontros. A formação continuada de professores é evidenciada nas políticas públicas educacionais, como um dos principais fatores para a garantia da melhoria da qualidade da educação, por isso, faz-se necessário que as ações de formação contemplem as reais necessidades dos docentes e da comunidade escolar. Para discussão e entendimento desse processo de formação continuada de professores no município de São Luís, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, baseado nos estudos de Tardif (2014), Libâneo (2011), Imbernón (2009, 2010, 2016), Pimenta (1999), Geraldi (2003); e entrevista semiestruturada com professores dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino, com vistas a apresentar a percepção dos docentes sobre as ações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A partir da análise das falas dos professores quanto aos fatores que motivam ou desmotivam sua participação nos encontros de formação, foi destacado a importância das ações de formação continuada para práxis docente, de forma a contribuir para gerar mudanças no contexto educacional. No que se refere aos motivos que levam à resistência, os docentes afirmam que os conteúdos abordados não contemplam suas reais necessidades, outro fator destacado é o caráter transmissor que é dado a esses momentos, tendo em vista que as experiências dos professores não são levadas em consideração.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, qualidade da educação, aceitação, resistência.

### Introdução

O presente estudo é fruto de pesquisas realizadas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nos anos de 2018 até 2019 a pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa. De acordo com Oliveira (2008) , a pesquisa qualitativa se caracteriza por focar seus estudos na interpretação do mundo real

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - MA, jusciane.oliveira@discente.ufma.br;

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – MA, thaynaraquel208.tr@gmail.com;

<sup>3</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – MA, aureaetiago2010@gmail.com;

<sup>4</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – MA, juchsilva@gmail.com

e compreender as experiências vividas pelos seres humanos. O estudo se desenvolveu por meio de entrevistas semi estruturadas e contou com a participação de 10 professores de duas escolas da rede pública municipal de São Luís.

O objetivo principal do estudo consiste em analisar a oferta de ações de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de São Luís/MA, os desafios e perspectivas dos docentes quanto à aceitação ou resistência em participar desses encontros. Nesse sentido, a formação continuada de professores se constitui como um elemento de suma importância, que pode interferir favoravelmente, ou não, no aspecto qualitativo da educação pública municipal, cujo a relevância social vincula-se ao inexorável papel que lhe compete diante das demandas sociais por uma educação de qualidade, o que impõe a esse profissional estar em permanente processo de ampliação do universo de conhecimentos teórico-práticos e pedagógicos.

No entanto, os programas de formação continuada de professores apresentam muitas dificuldades ou entraves na implementação, podendo contraditoriamente ser identificados como combustíveis para a resistência de parte dos docentes que perdem a motivação devido às dificuldades no âmbito da implementação de programas e ações de formação, dadas as condições objetivas em relação ao atendimento das reais necessidades dos professores no trabalho educativo que realizam na escola, gerando resistências em participar.

## **2.1 Formação continuada de professores: diversos olhares**

A concepção de formação inicial e continuada de professores com vistas à melhoria da qualidade se contrapõe às tendências decorrentes dos sistemas de ensino de “treinar” os docentes mediante cursos “práticos” que apresentam novas teorias e metodologias distantes do saber e das experiências dos professores. A formação define a prática profissional como campo permanente e sistemático de aprendizagem do professor, que serve como fator basilar de transformação das políticas públicas educacionais (LIBÂNEO, 2011). Para esse autor, repensar a formação inicial e continuada de professores pressupõe:

Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isso supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade

de ensino. Uma concepção de formação de professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade. (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

É evidenciada a importância da articulação entre a formação inicial e continuada para a construção da identidade do profissional da educação e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação docente deve ser pensada como um processo dinâmico, que está em constante mudança na perspectiva crítico-reflexivo, ao passo que, para garantir uma formação de qualidade aos alunos, é primordial a oferta de uma formação de qualidade para os professores, isto é, a formação docente é uma peça-chave para a construção de um sistema educacional que atenda a todos com qualidade. De acordo com Freire (2002), na formação de professores, a atividade mais importante é a reflexão crítica sobre a sua prática, não somente refletir, mas compreender as suas ideias construídas e refletir sobre elas, com o objetivo de melhorar a sua práxis.

Corroborando com o autor, Nóvoa (1992, p. 13) afirma que a formação de professores precisa se ressignificar na sua totalidade, englobando aspectos da formação inicial e continuada que estimulem uma formação na “perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. O autor evidencia que a formação não é construída por acumulação, e sim pelo processo crítico-reflexivo. Para isso, é necessária a criação de espaços de interação que lhe permita construir a sua identidade profissional, já que o professor enquanto agente político deve assumir o protagonismo da sua própria prática, com o objetivo de mudanças no contexto social.

Para Nóvoa (1992), a formação continuada de professores pode ser organizadas em dois formatos, com concepções e objetivos díspares. O primeiro ancora-se na dimensão individual, podendo contribuir para a obtenção de técnicas e conhecimentos, todavia contribuem para a construção de uma barreira que impossibilita a troca de saberes, acentuando a ideia do professor como mero transmissor de saberes. Já no segundo, a formação baseia-se na dimensão coletiva, que permite ao professor alcançar a sua autonomia por intermédio da produção de saberes e valores.

Para o autor, “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança [...]. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 17). Portanto, a formação é um processo

contínuo que está diretamente ligado às práticas educativas em articulação com o contexto escolar; são ações que andam de mãos dadas, e a formação deve ser dialógica e investigativa conforme a realidade da escola, com vistas a transformações.

De acordo com Geraldi (2003), a concepção de formação de professor está associada à ideia de processo, construção de saberes por meio das experiências e estudos realizados na universidade. Essa formação é ilimitada, não é mensurável, acontece no dia a dia, uma vez que o professor sempre construirá saberes, pois a sociedade é dinâmica, sempre assume uma nova roupagem com as mudanças provocadas pela globalização.

A prática docente é complexa e heterogênea; portanto, cada atividade formativa deve atender às necessidades específicas de cada profissional. Conforme aponta Geraldi (2003, p. 156), “hoje, se exige do professor que saiba lidar com um conhecimento em construção, não mais com um pronto e acabado, mas que entenda a educação como um compromisso político, ético e moral, que considere o desenvolvimento humano”. Logo, para alcançar tal objetivo, a formação deve basear-se em processos e atitudes, tendo em vista que o sistema educacional exige desses profissionais estar em constante processo de construção de conhecimentos, o que evidencia a relevância da formação continuada como um processo contínuo, ultrapassando a ideia de que o conhecimento profissional se limita à aplicabilidade da teoria e da técnica científica para a resolução de técnicas instrumentais (ROSA; KHIDIR, 2004).

De acordo com Imbernón (2016), as reformas educacionais e transformações sociais e científicas ocorridas no século XX compeliram os professores a buscar novas formas de ensino. Tal iniciativa ganhou ênfase no século XXI através de um grupo de professores(as) que passou a analisar e refletir acerca da importância da formação permanente diante das novas funções direcionadas aos docentes decorrentes das políticas sociais, bem como para atender a todos e garantir um ensino de qualidade.

A partir disso, entende-se que a formação permanente é uma necessidade desse profissional, ao passo que “os professores já não são aquelas pessoas que, recorrendo a um livro único ou enciclopédia (para todas as matérias), ensinavam as questões básicas para poder ter acesso à cultura” (IMBERNÓN, 2016, p. 51). Para o autor, essa concepção de formação deve ser repensada, visto que, no presente século, os docentes se converteram em profissionais da educação que constroem e reconstroem conhecimentos levando em conta o contexto social.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada vem se destacando como atividade essencial para se alcançar o sucesso nas reformas educacionais, porém não há propostas e mecanismos que viabilizem uma maior inovação nos sistemas públicos de ensino, devido à predominância de governos conservadores guiados pelas políticas neoliberais, que ofertam programas distantes da prática docente. Para o autor (2010, p. 39), nos processos de formação continuada de professores, “há muita formação e pouca mudança”, e uma das razões para esse resultado é a influência de políticas e formadores que atuam ancorados numa formação de caráter transmissor, uniforme e descontextualizado das reais necessidades do educador.

A formação não pode ser pensada apenas como uma forma de aprender ou inovar em determinadas práticas, mas pode ser “uma arma contra práticas laboratoriais” (IMBERNÓN, 2010, p. 46), marcadas pelo individualismo, cujos princípios estão no modelo tradicional, mercantilista e meritocrático. Conforme explicita Imbernón (2010), no processo de formação continuada, o professor deve se tornar protagonista de sua própria formação, sendo assim:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

É possível apreender que, para o referido autor, a formação deve ser garantida em um espaço de diálogo, que exige organização e metodologia crítica na formação continuada de professores, que auxilie o docente a autoavaliar sua prática, isto é, revisar seus pressupostos ideológicos e comportamentais. Entende-se que, mais do que atualizar, a formação deve se constituir um espaço de pesquisa, planejamento e inovação, pois os docentes precisam assumir a condição de serem sujeitos de sua própria formação.

Imbernón (2010, p. 65) acrescenta que é preciso desenvolver nos cursos de formação uma metodologia fundamentada nos princípios da colaboração, a qual “é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. Para o autor, essa formação deve proporcionar uma reflexão por meio da participação, com vistas a criar um

ambiente de escuta e de comunicação, para desenvolver ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Em suma, Imbernón (2016) ressalta que a formação continuada deve se constituir um espaço de pesquisa e inovação mediante a troca de experiências na elaboração do planejamento e projetos de intervenção da escola, realizando o movimento entre a dialética de aprender e de desaprender. Essa formação deve auxiliar o professor a desenvolver atitudes nas relações coletivas, socioculturais, morais, pessoais, políticas, físicas e emocionais.

No tocante aos saberes dos professores, Tardif (2014, p. 36) destaca-os como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes de formação profissional definem-se como saberes que são propagados pelas instituições de formação dos educadores; logo, professor e ensino tornam-se objetos de saber para as ciências da educação.

Para além desse saber, o autor destaca os saberes disciplinares, que surgem na integração da formação inicial e continuada nas disciplinas ofertadas nas instituições formadoras e que estão introduzidos em vários campos de conhecimento da educação. Já os saberes curriculares referem-se àqueles que o professor precisa se apropriar no decorrer de sua vida profissional, geralmente são perceptíveis na forma de programas desenvolvidos pela escola, nos quais o docente devem aplicar. Por fim, há os saberes experienciais, em que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio” (TARDIF, 2014, p. 39).

Dessa maneira, os saberes experienciais surgem das vivências do professor, podendo acontecer na forma individual ou coletiva, envolvendo os demais saberes. Nesse sentido, os saberes experienciais validam as vivências do professor como ação de mudança na prática educativa. O professor não possui uma única concepção de formação, pois ele apresenta um repertório de saberes que utiliza em seu processo de formação, seja inicial ou continuada. Os saberes não se fragmentam, mas se articulam na prática educativa dos educadores.

Para Tardif (2014, p. 14), os saberes experienciais são gradativamente desenvolvidos, logo esses conhecimentos são plurais, oriundos de fontes e natureza diversas, sendo definidos como um conjunto de saberes docentes, que “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em

construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente”. O saber experiencial é heterogêneo e dinâmico podendo ser construído em diferentes situações do contexto educativo.

De acordo com Pimenta (1999), o quantitativo de sistemas de ensino vem crescendo, porém o processo formativo não está atendendo às necessidades sociais e educacionais da comunidade escolar. Para a autora, esse cenário evidencia a importância de formações que priorizem uma nova identidade profissional ao professor, pois “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18). A formação de professores não é realizada em um curto período, mas através de um conjunto de ações construídas em conformidade com o contexto social em que o docente está inserido, considerando que a identidade do professor está em constante processo de mudanças, devido as demandas da sociedade que exige uma ação concreta dos docentes diante das necessidades da escola. Dessa forma, a identidade docente é construída no processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento do professor no seu cotidiano a partir de seus saberes produzidos em seu ciclo social com outros profissionais da educação.

### **A oferta de Ações de Formação Continuada de Professores na rede municipal de ensino de São Luís/MA: aceitação ou resistência?**

A participação dos professores nos encontros de formação é essencial, como já mencionado nas categorias anteriores, no entanto, no contexto escolar, surgem fatores internos e externos que podem incentivar os docentes a participar ou resistir às formações. Esses fatores denotam o quanto é importante conhecer o contexto das formações, como elas ocorrem e a quem atende.

Ao questionar os gestores e professores se já tinham resistido em participar das ações de formação continuada, 11 dos entrevistados revelaram não resistir, associando à formação a um processo contínuo: “Não, eu nunca resisto, [...], porque apesar de já ter todo esse tempo todinho de experiência, então o conhecimento nunca é demais, a gente nunca deve estar fechado para isso, e como tudo muda diariamente, então, a gente tem que estar a par das mudanças” (P.2, Escola B).

O depoimento da professora da escola “B” corrobora com a concepção de Tardif (2014) em relação aos saberes dos professores, ao discutir que esses conhecimentos são

plurais, sendo construídos ao longo da história de vida e profissional do educador. Para a produção do saber, é necessário que o docente passe por um processo de aprendizagem e formação. Dessa forma, o depoimento da professora evidencia que o conhecimento não é algo construído a curto prazo, pois a sociedade contemporânea está em um constante processo de mudanças que ultrapassa os muros da escola e chega à sala de aula, necessitando o educador estar preparado para mediar o conhecimento frente a essas mudanças.

A formação continuada, como já mencionado, é uma ação social, isto é, uma ação complexa que, em seu processo de organização, apresenta diversos obstáculos para a sua realização. Sabe-se que a participação dos professores nas ações de formação é necessária para a prática de mudanças no contexto social e escolar, contudo, segundo Imbernón (2009), há uma diversidade de problemas que interferem diretamente na aceitação dos docentes em participar das ações de formação. A resistência à participação não se restringe a uma única situação, mas a um conjunto de fatores que levam os professores a participar com boa aceitação ou resistir às pautas, por entenderem ser esvaziadas de conteúdos que possibilitem ampliar o universo de conhecimentos sobre a sua prática.

Apesar de a maioria dos entrevistados ter afirmado não resistir às ações de formação justificando a sua importância, 3 professores declararam resistir às ações de formação continuada oferecida pela Semed por diversos motivos — dentre eles, destacam-se a repetição dos conteúdos de formação, bem como a desarticulação da formação oferecida pela rede com a realidade escolar dos docentes. No que tange à pesquisa, buscou-se saber se os professores já resistiram em participar da formação continuada oferecida pela Semed; nessa perspectiva, o depoimento abaixo é bem expressivo:

Já, porque as vezes eu acho muito repetitivo, muito assim alfabetização, alfabetização, alfabetização, alfabetização, a verdade é que eles mostram vários jogos de alfabetização, aí o que adianta você sabe toda a teoria e na prática você não consegue?, porque as salas são lotadas, por exemplo são 300 jogos, como vai aplicar esses 300 jogos em uma sala cheia, é muito complicado muito difícil, aí tem que esperar quando vier poucos alunos para aplicar quando vem eles mandam um jogo, aí tem que ir pedir para diretora e as vezes ela não dava, tudo trancafiado, aí dificulta executar na prática. (P.5, Escola B).

O depoimento da professora da escola “B” evidencia que a formação tem priorizado a alfabetização. Isso evidencia que os docentes sentem a necessidade de serem abordados outros conteúdos nos encontros, para além da alfabetização, uma vez

que, apesar de ser uma temática necessária para os anos iniciais, há outras necessidades que precisam ser contempladas nas formações.

Outra questão apresentada na fala da professora é quanto aos cursos ofertados pela secretaria não condizem com a realidade de sala de aula, haja vista as dificuldades metodológicas da aplicação em sala de aula, devido à quantidade de alunos; logo, apenas uma parte dos estudantes participa das atividades pedagógicas. Além disso, segundo a entrevistada, há uma certa resistência da gestão para disponibilizar os materiais (jogos) a serem aplicados em sala.

Para Libâneo (2011), há uma incoerência nos programas de formação continuada, pois, quando ofertados, não refletem em mudanças na sala de aula, da mesma forma que não atendem aos interesses pessoais e profissionais dos professores, levando esses sujeitos a resistirem em ampliar os seus conhecimentos por meio da formação continuada.

A formação de professores caracteriza-se como uma das ações para alcançar a melhoria da qualidade da educação pública. Nesse sentido, a formação em seu caráter dialógico deve atender às necessidades dos professores, levando em conta as diversas situações que adentram na sala de aula, e o professor como mediador do conhecimento deve conseguir estar preparado para lidar com diferentes situações provocadas pelas transformações da sociedade contemporânea.

Em relação às prioridades dos professores, é necessário que as formações contemplem ações que contribuam em processos práticos de ensino e aprendizagem. Quanto a essa questão, uma das entrevistadas afirmou resistir às formações, pois segundo ela as pautas abordadas não refletiam a sua prioridade no momento. Posto assim, a docente expressou que: “eu já resisti muitas vezes, porque às vezes me foi oferecido algo que eu acreditava que não seria de alta relevância para o momento” (P.7, Escola B).

O depoimento da entrevistada demonstra que a docente tinha outras ações que julgava necessário ser abordadas nos encontros de formação para que viesse a ser atendida em sua totalidade. Essa declaração dialoga com a análise realizada no tópico anterior, em que os entrevistados revelaram não participar da elaboração das pautas de formação continuada. Para Imbernón (2010), os professores, nos encontros de formação, devem ter espaço para explanar sobre o que necessitam, quais os problemas estão enfrentando, para se tornarem protagonistas em seu processo de formação. Logo:

[...] não é um técnico que desenvolve inovações prescritas por outros, [...], mas de que são eles próprios, os professores que podem participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos, de um processo de formação, mais dinâmico e obviamente, mais flexível. (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

O professor assume centralidade nos encontros de formação, tendo em vista que é no seu contexto escolar, a sala de aula, que a sua prática precisa sofrer mudanças. Dessa forma, a participação direta dos docentes nas ações de formação é essencial, não só para marcar presença e cumprir protocolos, mas para contribuir para o desenvolvimento crítico reflexivo do professor. O depoimento da docente da Escola “A” revela que um dos fatores que contribuem para a sua resistência em participar dos encontros de formação é o caráter transmissor que é dado a esses momentos, tendo em vista que as experiências dos professores não são levadas em conta. Nesse sentido, ao ser indagada se já resistiu em participar, assim respondeu:

Já. Porque eu gosto muito de falar, de opinar e geralmente a minha opinião não era aceita, não porque eu estava fora da linha, mas porque eu ficava falando só. Os outros professores concordavam comigo, mas eles não tinham coragem de entrar junto comigo naquela opinião de defender aquela tese, porque muitos professores infelizmente acham que a partir do momento em que eles põem a opinião deles ele vai ser marcado, vai ser visto como polêmico, ele vai ser mal visto ou vai ter problemas, ele prefere deixar do jeito que está, aí por isso as vezes eu ia porque era minha obrigação, mas eu achava horrível participar daquilo, porque eu não conseguia ficar calada, então isso de ter que ficar calada me matava por dentro, então isso não me deixava confortável nem feliz. (P.3, Escola A).

O depoimento indica que os professores omitem as suas necessidades nos espaços de formação com receio de terem problemas em sua carreira profissional. Para Imbernón (2009, 2010), apesar de haver muita formação com o foco na inovação, essas ações não refletem nas escolas, o que pode estar relacionado ao caráter transmissor, em que a formação é ofertada de maneira descontextualizada, diferente dos problemas enfrentados pelos professores em seu contexto de atuação profissional. Posto assim, a formação é vista como uma obrigação por parte do professor, visto que as ações apresentadas não contemplam, normalmente, o seu contexto individual e coletivo.

### **Considerações Finais**

A realização do estudo permitiu conhecer que as ações de formação continuada de professores oferecidas pela Semed ainda estão ancoradas no caráter transmissor, em

que os professores “participam” para cumprir as suas responsabilidades, uma vez que a maior parte das formações já vem preestabelecida, com foco na alfabetização e no fazer docente, exprimindo um caráter (neo)tecnicista, reduzindo o trabalho docente à mera execução de políticas, programas e ações exteriores ao seu pensar/agir construídos na sua trajetória de formação e exercício profissional.

Apesar da importância da alfabetização para os anos iniciais, os professores declararam que desejam ter formações com outros focos, tendo em vista a complexibilidade do trabalho educativo que se realiza em sala de aula. As resistências, manifestadas pelas professoras entrevistadas, em participar da formação continuada oferecida pela Semed revelam que políticas de formação pensadas fora do contexto escolar e das reais necessidades docentes não garantem legitimidade no espaço/tempo do trabalho educativo e, ao mesmo tempo, deslegitimam os saberes experienciais de educadores, bem como outros saberes construídos ao longo da sua trajetória.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, 2003, Aveiro. **Anais** [...]. Aveiro: Universidade de Aveiro; CIFOP, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade docente e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; KHIDIR, Kaled Sulaiman. O PDE e a formação continuada de professores. *In*: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Escolas gerencialistas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 153-162.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.