

(RES)SIGNIFICAÇÃO PARA A FUNÇÃO DE FORMADOR DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Alessandra Camargo Godoi¹

RESUMO: O presente artigo discute a função de formador, na perspectiva do trabalho que exerce nos cursos de formação continuada de professores, abordando desde sua gênese, enfoques histórico e conceitual da função, que direcionam a sua identidade, autonomia, saberes e formação na perspectiva de uma autoformação e valorização profissional que consolide esta função, existentes em vários espaços institucionais, mais não reconhecida e consolidada nos quadros das secretarias de educação. Os dados e informações aqui presentes são provenientes de pesquisas anteriores sobre esse profissional que nos dias atuais é fomento para muitas atividades formativas nos mais diferentes espaços e instituições. O estudo permitiu mergulhar na seara dialética e emblemática da função de formadores, e percebê-lo em diversos aspectos e contextos. Os resultados da pesquisa indicaram que o formador é de fato um transformador de sua própria prática profissional e a prática dos professores que forma, mas não tem o devido reconhecimento e valorização, por isto a necessidade de (res)significá-lo nos seus espaços de atuação. Para tanto, uma rede de formadores que os credencie a função, amparada na legalidade e condições de exercício da função é uma das construções possíveis de ser discutida e empreendida pelos formadores e instituições que representam.

Palavras-chave: Formador, Formação Continuada, Formação e Valorização.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos a formação de professores, no sentido amplo da palavra, teve *lócus* somente na universidade. Considerando que o professor com nível superior teria todos os atributos para atuar com a competência exigida ao exercício docente, a universidade seria único e exclusivo lugar para esta formação.

Ao analisarmos um pouco da história docente, percebemos que há avanços e retrocessos significativos no que concerne aos aspectos conceituais e metodológicos para consolidar a formação dos professores, para além do âmbito das Instituições de Ensino Superior - IES. Nessa perspectiva, a formação continuada docente, passou a ser então papel não só das IES, mas incorporou outras condições e situações válidas ao contexto do

¹ Técnica da Gerencia de Formação e Desenvolvimento de Pessoas - Secretaria de Educação do Tocantins. Mestre em Educação – UnB. Pós-Graduada em Língua Portuguesa (ASOEC) e Psicopedagogia Clínica (IBPEX). Graduada em Letras (UNITINS).

desenvolvimento profissional dos professores já formados. Isso foi ampliado com o aparecimento de cursos de formação continuada, ministrados por outros órgãos, tornando-se cada vez mais recorrente, por exemplo, a oferta destes cursos via secretaria de educação e escolas. Empresas das mais variadas linhas, inclusive fora da área da educação, passam a ser ofertantes de cursos em distintas temáticas correlatas a esta área, cujo papel era ser mais específica no atendimento das especificidades das instituições escolares e secretarias de educação amparadas nos anseios dos professores. Essa situação implicou em abolir a oferta de cursos únicos para determinado nível de ensino e em todos os lugares e ao mesmo tempo, por meio de programas e projetos já estruturados e, logicamente, sem muita consonância as realidades locais, risco eminente das instituições que aderem a cursos prontos, os ditos ‘pacotes’ de formação continuada até então, comumente contratados pelas instituições de ensino.

Este cenário histórico inaugurou o surgimento da figura do formador, sujeito que - mesmo não estando no contexto universitário - conduz os processos formativos de professores e outros profissionais da educação, em diferentes formatos, espaços e tempos.

O objeto de trabalho dos então formadores era e é ainda o assessoramento pedagógico do fazer-docente, sob a ótica da articulação teoria e prática e pela proposta de **ação-reflexão-ação**, possibilitando assim o fomento didático e metodológico às atividades para a gestão do conhecimento e gestão da sala de aula.

Decorridas mais de quatro décadas, àqueles profissionais e os profissionais que hoje exerceram esta função, persistem algumas indagações que suscitam um alargamento para o ato de repensar esta função, sobretudo, nos aspectos de suas atribuições e competências profissionais de modo a (res)significá-la no contexto educacional.

Convém ressaltar que o ‘formador’ é antes de tudo um professor formado, e como tal, precisa saber e viver a sala de aula em todos os seus dilemas, necessidades e desafios, assim como os da sua própria função. Assim, mesmo diante dos avanços das políticas públicas educacionais, voltadas para a formação continuada de professores, principalmente, as praticadas nas duas últimas décadas e, não desconsiderando os seus retrocessos, inquietou saber

a forma – perfil funcional e profissional - de como os formadores são recrutados para esta função nos seus locais de atuação, sendo este o problema de pesquisa, tendo como lócus a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, onde desde o ano 2000 se institucionalizou o primeiro programa de formação continuada de professores, mesmo não sendo de iniciativa própria, mas por adesão a programa nacional de formação de professores, dando início a oferta de cursos de formação, precedido da necessidade de um ‘formador’ para conduzi-lo.

A discussão em questão objetiva, a partir de dados e pesquisas já instituídas nesta área, compreender melhor a função de formador ao longo deste tempo, em três aspectos: a) a (res)significação deste profissional no contexto das instituições que atua; b) o processo de identidade e autonomia que desenvolve nestes locais de atuação e c) a sua relação com os seus saberes, com a formação e com a valorização profissional.

Nóvoa (2009) diz que a ênfase da formação de professores perpassou do profissionalismo para a *profissionalidade*, pelo fato de não poder dissociar o pessoal do profissional por isso um processo de construção contínuo e permanente é uma necessidade inegável.

1. RAIZES DA FUNÇÃO DE FORMADOR: ALGUMAS RETOMADAS E POSSIBILIDADES

Essa função de formador pode ser historicamente correlacionada às funções de diretor, supervisor, coordenador e inspetor no início dos anos 70. Todavia, já nesta época, nem sempre seu trabalho não foi bem recebido pelos professores, uma vez que o concebiam como ‘fiscalizador do conhecimento’. Tão função implica em formar os professores continuamente e intervir diante dos movimentos pedagógicos presentes nos materiais didáticos dispostos pelos programas ou projetos de formação docente.

Sabe-se que o trabalho docente traz em seus primórdios traços de seleção e exclusão de pessoas vinculadas aos aspectos social e histórico de cada época, o que perdurou por mais de três séculos no formato de um sistema

educacional precário e amparado na manutenção desta ordem por longos e amargos anos (LOPES, FARIA & VEIGA, 2000).

Somente a partir do século XIX, décadas de 30 e 40, a formação docentes torna-se um processo organizado e sistematicamente institucionalizado. Estas formações iniciaram no Brasil com intensos traços do formalismo pedagógico, cujas práticas anteriores eram de formar com métodos de ensino aprendidos e trazidos do exterior do país.

Saber-se que a cultura educacional em trazer métodos de ensino 'de fora', em muitos casos perdura até hoje, com a adesão das instituições a programas e projetos externos e implantados em locais que não apresentam a mesma realidade, dentre elas: estrutura física e pedagógica, recursos humanos adequados, materiais originais, fidelidade na operacionalização e público alvo assim como tempo o de realização adequado ao desenvolvimento e apresentação de resultados práticos relacionados aos estudos então realizados.

Os indícios de formalismo pedagógico podem ser entendidos como os primórdios da formação docente e início do processo de profissionalização no país. Assim, lutas, leis, resoluções, normativas, reformas, métodos educacionais e instruções e orientações consagraram os mais diversos contextos de formação docente nos grandes centros, direcionando-o para as demais localidades de forma lenta, mas gradual.

Compreender a história da formação e o trabalho docente é fator imprescindível para que se entenda o nascimento e instalação da função de formador. Para Imbernón (2011) a formação docente é um processo contínuo que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, engloba questões relativas ao salário, a carreira, ao clima de trabalho, as estruturas, aos níveis de participação e de decisão. É o *locus* da construção do desenvolvimento profissional por onde perpassa tudo isso.

Hoje, o formador é sujeito presente em todos os espaços educacionais, mesmo não tendo sua função institucionalizada, ele atua em escolas, setores de secretarias de educação, associações de profissionais de educação, em fim em instituições que tenham propósito de formar continuamente seus profissionais.

Conceitualmente ele é o sujeito que exerce continuamente a ação de formação sistematicamente organizada pela instituição a qual pertence, com um grupo de profissionais, durante certo tempo, visando um resultado na prática pedagógica profissional. É um professor com nível superior, preferencialmente na área da educação, com atributos prévios para o exercício da função.

O estudo sobre a figura do formador não é de fácil identificação nos meios acadêmicos. Há uma inclinação institucional e generalizada em pesquisar os professores e os cursos de formação continuada.

O estado da arte nessa área para Brzezinski *et al* (1999)

podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo (BRZEZINSKI *et al*, P. 305,1999)

Nesse caso há notadamente um volume de estudos e pesquisas nos repositórios das universidades que acumulam temáticas e amparo literário bem repetitivo. Torna-se uma coleta de dados e informações institucionais e citações literárias sem muito sentido, do ponto de vista da intervenção sobre as possíveis reflexões e críticas ali identificadas.

Um dos poucos estudos encontrados sobre esse profissional no Tocantins pesquisou entre 2008 a 2010, os formadores e a formação continuada no que diz respeito aos seus saberes e práticas (PEREIRA 2010). O resultado desta pesquisa trouxe elementos importantes para entender que estes profissionais não são previamente selecionados para a função mediante constatação de perfil funcional ou profissional e preparo prévio para incluir-se em um programa ou projeto, mas são indicados a executá-la a partir de orientações procedimentais que promovam de fato uma transformação na sua prática e na prática dos professores.

Ao receber uma orientação técnico-operacional para aplicação de material didático os formadores seguem uma pauta de trabalho que direciona uniformemente uma sequência de conteúdos vinculados ao programa em questão estes anteriormente feitos por adesão ou contratação da instituição que representa. Em casos esporádicos notam-se alguns formadores atuando com ousadia para discutir e extrair deste material, elementos pedagógicos e

metodológicos que possam ampliar seus saberes e conhecimentos e fazer a transposição didática demandada, alterando as pautas de trabalho em função do melhor conhecimento e condução do grupo de estudos, com objetivo de auxiliar melhor aos professores em suas necessidades. Em grande escala a expectativa dos professores formandos é de que este formador possua conhecimento e formação além do seu grupo, fato que nem sempre acontece.

No cenário atual ainda encontramos problemas gerenciais e pedagógicos que afetam a atuação do formador nos grupos de estudos, colocando-o em situação vexatória diante a) do conhecimento aquém dos professores que forma, até mesmo da sala de aula nos dias atuais; b) da falta de condução adequada em situações de conflito nos grupos; c) da desistência da função, gerando alta rotatividade e d) do descontentamento de parte dos professores.

Esses problemas prejudicam, sobremaneira, o desenvolvimento das atividades e de alcance dos objetivos tanto do curso como dos formadores em seu papel. Causa sentimento de impotência nos formadores e descrédito por parte dos professores, vindo a duvidar da qualidade das formações ofertadas, mesmo sabendo da importância delas e a requerendo, deliberadamente, das instituições ofertantes.

2. IDENTIDADE E AUTONOMIA DOS FORMADORES: ASPECTOS EM CONSTRUÇÃO

É relevante reforçar que as características do desenvolvimento pessoal e profissional que emergem a identidade profissional docente, enfatizam a epistemologia da prática, contradizendo que esta profissão estaria reduzida a um conjunto de técnicas. Mas que de fato, muitos desgastes funcionais contribuíram para a crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1991).

Considerando que a função de formador foi identificada há pouco mais de 40 anos, ainda não há notícias de ter sido institucionalizada e reconhecida devidamente. Fato este que em muitas definições de organogramas administrativos das instituições a função ora aparece, ora desaparece dos quadros de modulação institucionais. Todavia, ela não tem, até o presente momento, a legalidade e normatividade para se consolidar a exemplo de outros países que já avançaram nessa questão.

Nota-se no caso do Tocantins, que a função ganhou força entre os anos de 2000 a 2009, na secretaria de educação, desmembrada nas regionais de ensino para desenvolvimento da formação continuada docente, dos técnicos e dos professores.

Historicamente, observa-se que a função é maquiada por outras nomenclaturas fato que intimamente ligado aos 'modismos' de cada época. O formador pode ser identificado como tutor, monitor, multiplicador, coordenador de grupo, orientador de estudos ou assessor, tendo como objeto de trabalho a condução de grupos de estudos continuados, geralmente planejado em um programa ou projeto, com tempos, espaços diferentes com a prerrogativa de formar continuamente, sujeitos que tenham consciência de sua profissionalização, visando ajudá-los a se tornarem profissionais reflexivos pelo acesso ao conhecimento e pela transformação da prática profissional. (PEREIRA, 2010).

Sabe-se que a identidade de uma profissão é originada pelos seus pares numa construção histórico-social. Nestes termos, entende-se que a identidade deste profissional está imbricada ao contexto político, profissional e a experiência pessoal. Quando se busca a identidade de um formador, no sentido de que trata essa discussão, não se encontra literatura específica, tendo que o compará-lo, inicialmente, a identidade do professor. Todavia, o fato não é inválido, pois ele é realmente um professor antes de ser formador. Ampliando esta ideia, reconhece-se que é antes de tudo, uma identidade híbrida (MOREIRA, 2007). Cria-se assim uma impressão ou sentimento de que o formador é um profissional 'sem identidade' ou a perdeu por não ser mais professor e ter assumido outra função do seu contexto profissional.

Sendo a identidade um processo de construção social passível de (res)significação devido ao seu fluxo e contradições históricas, a profissão de formador se efetiva, mesmo empiricamente, em resposta às necessidades sociais.

Assim, a construção da identidade dos professores certamente contribui para o 'ser formador'. Mas há que se reconhecer que ela deve ir para além disto, complementa-se esse conceito de identidade a necessidade de ser dinâmica diante do contexto exigido, fomentada pelas responsabilidades de formação humana, além de educacional.

Nesse contexto, o 'então professor' que passou a 'ser formador', possui uma identidade que perpassa por modificação, que muitas vezes não é por ele percebida e nem reconhecida por seus pares. Certamente há um elemento que ajuda a fortalecer essa percepção que é a autonomia para inferir **no que, para quem e como faz o seu trabalho antes, durante e depois dos estudos com os professores**. Esse fato nem sempre revelado ao ser eleito/indicado para ser um formador, ou ainda investigado ou detectado no decorrer do trabalho.

Quanto à autonomia, nota-se que os formadores são, por vezes, tolhidos pela organização conceitual dos programas e projetos de formação, por não permitir modificações nos procedimentos pedagógicos, mesmo tendo sido identificadas no decorrer dos estudos em grupo. Certos problemas que demandariam um tratamento pedagógico específico, diferente do que estabelece os estudos são por vezes deixados de lado, o que pode agravar ou emperrar o avanço do conhecimento e assessoramento do formador ao professor. Deste modo tira-se dos formadores a ação de intervir no problema e assim poder atuar didaticamente junto aos professores em formação.

Ao se discutir esse aspecto da função do formador, nota-se que muitos deles se veem acuados na condução dos estudos por não reunir os elementos profissionais demandados para essa atuação. Um dos exemplos já detectados em alguns estudos e pesquisas elucida essa condição. Trata-se da maneira como os formadores lidam com os conflitos de ideias ou pessoas, dentro dos grupos de estudos. Muitos formadores se restringem a ouvir aos professores, sem muito ter o que contribuir para a resolução do problema, pois não tem elementos para identificar e intervir, a partir de seus saberes e conhecimentos, para saná-lo.

Contudo, é inegável que há formadores que se esforçam ao assumir a função e buscam munir-se de conhecimentos legais e conceituais, estratégias, metodologias, além de dados e informações plausíveis ao assessoramento ao público alvo dos estudos. Porém, observa-se que isto é muito mais um investimento próprio do que uma orientação da instituição que trabalha.

3. PROFISSIONALIZAÇÃO, SABERES, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO: BUSCANDO UMA (RES)SIGNIFICAÇÃO

Charlot (2006) confirma “que não é tão fácil formar professores [...] não porque não sabemos formar [...], mas porque não sabemos o que é exatamente o professor [...]”. A afirmação do autor é alarmante e se deve ao fato de que nem mesmo a universidade se tem certeza do que é um professor e como formá-lo para exercer essa profissão, na visão do autor. Suspeita-se que isto possa estar atrelado as constatações de que ao inserir-se no campo de trabalho, os professores ora formados, não se sintam preparados para o exercício da docência.

Conhecer os sujeitos no que concerne à dimensão cultural social e política da educação, a cultura geral e profissional e conhecimento da história e historicidade do grupo de professores é sem dúvida um dos saberes que segundo Tardif (2002) estão na “base da profissionalização”.

Considerando a afirmação acima e partindo do pressuposto de que a formação inicial do formador é não é suficiente e ainda que a sua formação continuada ou mesmo o programa ou projeto de atuação, não atenta para a gama de saberes, conhecimentos pedagógicos, suportes teóricos e metodológicos, que ele necessita, questiona-se como o formador pode exercer a sem esses elementos? Igualmente, é difícil admitir o que se deveria saber quando não se sabe.

Todavia, é importante lembrar que o conceito de profissão constitui corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007). Indo mais além, o formador deve dispor de compreensão geral e situar-se sobre o seu status profissional, *habitus*, dilemas e necessidades para exercer essa função. Tardif (2002) amplia sobre os saberes docentes e formação profissional, afirmando que os saberes compõem-se de vários saberes provenientes de outras fontes e suas relações com outros saberes, justifica-se assim a importância de o formador conhecer e viver a sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação do formador muitas vezes, está amparada apenas em conteúdos disciplinares e normas operacionais de como fazê-la, sem o devido ‘trato pedagógico’ da gestão da sala de aula, comprometendo sua efetivação no assessoramento teórico e metodológico.

A formação continuada neste contexto direciona para um ‘campo arenoso’, por permitir certo reducionismo, aligeiramento ou até mesmo estagnação, sem conclusões alguma, tampouco resultados possíveis a curto e

médio prazo e, amparada pelo então imediatismo pedagógico que não valida a relação teoria e prática. A formação continuada baseada em 'modelos prontos', 'central de tira dúvidas', 'receitas infalíveis' que vingaram em outras épocas, já não atende mais a expectativa dos professores nos dias atuais.

Deste modo, a teoria e prática que os formadores devem dispor advêm do conceito político-epistemológico que requer sua efetivação, agravada pela falta de consciência dos próprios professores em formação. Hargreaves (1997) amplia que

[...] os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula, já que os profissionais que freqüentam um curso voltam às escolas e encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreensivos, que não dividiram com eles a aprendizagem realizada durante a formação. Mas seria necessário que analisássemos outras questões para respondermos qual "o impacto" e "os benefícios" da formação docente (HARGREAVES, p.?, 1997)

A afirmação do autor remete à condição de muitas vezes os estudos trazerem fortemente a teoria e a prática fica esquecida ou pela falta de compreensão e aplicação da teoria e na prática e vice versa. Nesse sentido, vivência e experiência tanto do formador quanto dos professores, são aliadas ao contexto da construção do conhecimento os quais precisam ser compreendidos como indissociáveis.

No que concerne a prática e a qualidade do trabalho do formador, Sacristán (2002, p.81) ao afirma que "não falamos sobre a nossa prática, mas sobre a prática dos outros, que não podem falar, que não tem capacidade de fazer discurso", o autor adverte aos professores que não escrevem sobre as suas práticas, deixando para quem está longe dela (os pesquisadores), essa tarefa. A fala é agressiva, mas real.

O cerne da discussão sobre a qualidade do trabalho do formador surge na perspectiva de (re)estabelecimento de políticas públicas nacionais e locais, em um momento de fragilidade nacional devido à descontinuidade de vários programas e projetos de formação continuada, em todas as modalidades e níveis de ensino.

O ponto de partida é exatamente a inquietação, a quebra de paradigma, o incômodo diante deste profissional. Muitos agem de acordo com suas crenças e culturas, precisando de fundamentação teórica para compreendê-la

podendo assim, analisar suas práticas. Nesse sentido, contrapõe muitas vezes o que está posto nos programas e o fazem mesmo assim.

Ora se a teoria tem o papel de fazer observar e entender o pensar e o agir, a prática é ponto de partida para a escrita das teorias, há que se perceber, no entanto, que esta uma não existe sem a outra. Mas que também precisa avançar na sua aplicabilidade. Há de fato uma carência também quanto à produção de conhecimento e análise da prática pelos formadores.

O formador que não estiver atento às mudanças necessárias corre o risco de se *desprofissionalizar*, por conta das exigências educativas e pela desnutrição de seus conhecimentos, que teoricamente, deveria estar ajudando aos professores a encontrarem possíveis respostas para as questões e dilemas da docência.

Nesse sentido, o que seria uma possível solução? A pergunta ronda as instituições e provoca aos formadores para muitas reflexões funcionais e profissionais. Cabe a cada um sentir-se pertencido ao contexto e intervir na sua própria prática, para mudar este cenário, valendo-se de todos os elementos já aqui discutidos para justificar e fortalecer a necessidade de valorização e consolidação desta função nas instituições que representam, numa perspectiva dialética e dialógica que promova a (res)significação concreta do formador enquanto sujeito que impacta a qualidade da educação em seus mais diversos aspectos e contextos.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVES

A compreensão dos elementos teóricos e a observação prática deste estudo levaram ao entendimento da figura do formador, da sua história social e profissional nacional e no Estado do Tocantins, especificamente na Secretaria da Educação. Há que se considerar todas essas questões que emergem no cenário de reivindicação para a (res)significação da função do formador, amparada na necessidade deste profissional dentro das instituições.

Todavia, é impossível pensar tal situação desafiadora e emblemática, sem a discussão que envolva estes sujeitos, suas instituições e os programas de formação continuada que atuam, rumo a uma normatização e valorização condizendo com a importância e permanência da função, desvencilhando-se do

entendimento desvelado das gestões da Pasta da Educação, a cada nova gestão.

A análise desta conjuntura é eminente e provoca a mobilização de diversas instâncias, sobretudo, por ser o formador um novo sujeito que agrega valores à formação. Cabe um aprofundamento mais acentuado desta questão com os interesses profissionais dos formadores e instituições.

Vislumbra-se, portanto, algumas proposições possíveis à construção desses profissionais, quais sejam: a) discussão no âmbito das universidades pela melhoria dos currículos das licenciaturas que lance luz a essa discussão; b) o apoio às secretarias de educação, pelas universidades, na realização de curso de especialização de 'formação de formadores' para essa finalidade; c) atenção das instituições onde atuam os formadores, para rever a situação funcional deste sujeito. Igualmente importante é a criação de uma Rede de Formadores que os credencie para a função, com investimento em sua formação continuada, dispondo de espaço e equipamentos adequados e, principalmente, amparados pela legalidade. Notadamente, isso provocaria debates sobre a valorização do sujeito que forma, considerando a melhoria da qualidade do trabalho pelos formadores na formação continuada de professores.

Esse estudo, acima de tudo, quer provocar as políticas públicas desenvolvidas em programas e/ou projetos de formação continuada de professores da rede pública de ensino estadual, sobretudo, em relação às condições de trabalho, investimento profissional e assessoramento educacional, balizados pelas diretrizes curriculares acreditando que ao contrário, seria difícil compor grupo de profissionais que possa, de fato, ser intitulado de 'formadores' como condições *sine qua non*.

5. REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI I, ANDRÉ. M. SIMÕES. R. H.S CARVALHO J.M. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões sobre educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA Fº, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, A.F.C. **O formador e a formação continuada: saberes e práticas.** Dissertação de Mestrado, UnB, 2010.

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

TARDIF & LESSARD, **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005