

DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE SUPERAR O MAL-ESTAR DOCENTE

Altair Alberto Fávero *

Evandro Consalter **

Resumo: O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores como possibilidade de enfrentar o mal-estar docente. O texto é resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Improvisação docente no contexto da expansão a educação superior: o problema da identidade do professor”, desenvolvido junto ao PPGEDU da UPF e do Seminário Políticas de Formação Docente realizado junto aos alunos do Mestrado e Doutorado do referido programa. O texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, tomando por referência os estudos de Pimenta (2008), justifica a necessidade de implantação de trabalhos interdisciplinares e coletivos nas escolas como forma de “redesenhar as identidades docentes”; em seguida, defende a necessidade de planejar a formação continuada de professores, analisando três enfoques indicados nos estudos de Benincá (2002): informal/espontâneo, institucionalizado e forjado na práxis pedagógica; o terceiro tópico analisa, a partir dos estudos de Fávero (2009) e outros autores, a possibilidade de superar o mal-estar docente por meio da formação continuada; por fim, nas considerações finais, o texto apresenta alguns indicativos que podem se mostrar produtivos para analisar as propostas de formação continuada que são ofertadas nos diversos cenários educacionais.

Palavras-chave: Formação de professores. Mal estar docente. Desafios da docência

Introdução

A formação de professores sempre esteve ligada à função que a escola exerceu perante a sociedade. Sendo assim, a escola é simples reprodutora da sociedade ou ela é transformadora? Certamente essa é uma das recorrentes indagações que perpassa os debates educativos a respeito da função da escola. Por muito tempo, a sua função, e consequentemente do professor também, limitou-se à transmissão de conhecimentos culturalmente acumulados de uma geração à outra (papel reprodutor); mas de outro, a escola, por meio de suas ações (e

* Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: favero@upf.br

** Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Políticas Educacionais. E-mail: evandroconsalter@gmail.com

aí está a presença ativa do professor) ela também foi capaz de introduzir mudanças e inovações (papel transformador).

Em seu livro *Educar em tempos incertos*, o pesquisador espanhol Mariano Fernández Enguita (2004) considera que esses moldes educacionais (função reprodutora) caracterizaram a grande maioria das sociedades pré-industriais, que reproduziam uma visão de mundo como algo estático ou até cíclico, sem nada que pudesse tocar a ideia de progresso. Isso não significa que não aconteciam transformações sociais ao longo desse tempo, porém, eram imperceptíveis de uma geração à outra. Considerando esse contexto estável e quase invariante da sociedade, o processo de aprendizagem tinha como finalidade a incorporação das novas gerações ao trabalho. Nesse contexto, a função da educação era claramente entendida como a reprodução da estrutura social dessas sociedades.

Para Fernández Enguita (2004, p.30), a escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo, ou intermediário, entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado. A sua própria organização revela essa aproximação. As classes, as salas, os espaços e os tempos rigorosamente distribuídos, facilitando o controle e a soberania de um modelo hierarquizado.

Por outro lado, com o advento tecnológico da segunda metade do século XX e com a popularização do acesso à informação na primeira década do século XXI, a humanidade começa a vivenciar novas e grandes transformações. Segundo Fernández Enguita (2004), foi-se o tempo em que os fins individuais e coletivos da educação e da profissão docente estavam claros e bem definidos. Para o pesquisador, a humanidade passa por uma mudança intrageracional, ou seja, grandes transformações são perceptíveis dentro de uma mesma geração e exatamente envolvendo os aspectos fundamentais da existência humana, como, por exemplo, a economia, a cultura, a família, a política e, é claro, a educação.

Essas transformações acabam por inferir, inevitavelmente, seus reflexos sobre o sistema educacional. De acordo com Fernández Enguita (2004), rompe-se a velha sequência na qual, a um período inicial de educação e aprendizagem, seguia-se um período de vida ativa baseado na plena competência do trabalhador, do cidadão, do consumidor. Dessa forma, o grande avanço tecnológico vivido pela humanidade, dinâmico e cambiante, passou a exigir dos cidadãos novas etapas de aprendizagem, ora alteradas, ora simultâneas ao trabalho não apenas em determinado período, mas sim ao longo de toda a vida. Por consequência, o papel do professor não mais se restringe a dar a formação inicial e suficiente à vida de um aluno, visto da necessidade da formação contínua, mas sim, é sua responsabilidade, segundo

Fernández Enguita (2004), assegurar a cada aluno a oportunidade de *aprender a aprender*, continuamente.

Em virtude dessas rápidas transformações sociais, deparamo-nos com a necessidade de transformações no nosso sistema educacional. Para Pozo (2002), cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem. Portanto, as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Dessa forma, além de em diferentes culturas e também em diferentes gerações se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem também variam.

Conforme destaca Fávero (2009), essas transformações sociais não foram acompanhadas pelas necessárias mudanças no processo de formação profissional dos educadores, provocando uma crise da instituição escolar. O grande avanço tecnológico presenciado na última década tem proporcionado o acesso à informação a uma imensa parcela da população que antes se restringia a buscar o saber unicamente dentro das salas de aula. Os meios eletrônicos, por exemplo, possibilitam o acesso a informações de maneira muito mais rápida e atraente que a oferecida pelas escolas.

Para Fernández Enguita (2004), a escola está mal equipada para competir nesse terreno. Conforme o pesquisador, as rotinas mais elementares da escola são particularmente tediosas e exigentes em comparação com a divertida e confortável trivialidade da televisão, videogames e computadores. Para Araújo (2006), nos atuais moldes de educação, bastam algumas aulas para que os docentes percebam que a formação acadêmica recebida é insuficiente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar.

Diante dessa contextualização inicial, selecionamos três textos, objeto de estudo e investigação do Seminário Políticas de Formação Docente, do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF para tecermos algumas reflexões sobre a crise do sistema educacional e a necessidade de reavaliarmos a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Os textos base são: *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*, da professora Selma Garrido Pimenta (2008), *A formação continuada*, do professor Elli Benicá e o texto *Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente*, do Professor Dr. Altair Alberto Fávero (2009; 2011), professor ministrante do referido seminário.

A partir das leituras e das discussões decorridas do seminário, tentaremos textualizar algumas concepções de formação atinentes a cada texto e, a partir dessas, ancorar outras produções bibliográficas que tratam sobre a temática por ora abordada. Pretende-se, ao final

deste estudo, permitir uma melhor compreensão sobre as mazelas que perpassam a atividade docente e as possibilidades pertinentes à superação da crise no sistema educacional.

1 Identidades da docência

Em seu texto *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*, a professora Selma Garrido Pimenta (2008) aponta para a necessidade de se repensar a formação inicial e contínua de professores. Segundo a pesquisadora, as teorias de reprodução de saberes escolares, muito usadas nos anos 1970 e 1980, se mostraram insuficientes para a superação das desigualdades presentes nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

Se tratando de formação inicial, os currículos organizados por meio de conteúdos formais têm distanciado o docente de uma prática que possa permitir uma maior e melhor reflexão acerca do fazer docente enquanto instrumento de mediação e de transformação social. Por sua vez, no que tange aos cursos de formação continuada, tem se revelado uma preocupação focada na atualização de conteúdos e não nos processos e seus contextos. Uma vez não colocado como ponto de partida e de chegada a formação, pouco ou nada contribuirão para articular e transformar os novos saberes em novas práticas.

Em contraponto à instrumentalização do fazer docente, Pimenta (2008) aponta para a necessidade da implantação de trabalhos interdisciplinares e coletivos nas escolas. Se por um lado existem sujeitos distintos, de culturas distintas, com idades, anseios e desejos também distintos, não podemos limitar a prática pedagógica a uma atividade homogênea, puramente técnica e instrumentalizada. A partir dessa perspectiva, se analisarmos, por exemplo, a contribuição que as ciências humanas oferecem ao estudo da condição humana, veremos o quanto frágil é essa contribuição justamente por serem desligadas umas às outras, fragmentadas e compartimentadas. Nesse sentido, para Morin (2010), tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem.

A partir desses fatores, o texto de Pimenta (2008) também destaca a necessidade da construção de uma identidade profissional do professor. O fato de esse profissional dever ser um mediador do processo educativo não o exime de incorporar uma identidade profissional. Essa, por sua vez, se constrói a partir da significação social da profissão e da constante revisão desses significados, os quais podem ser mutáveis com a passagem do tempo ou permanecerem consagrados como práticas culturalmente significativas.

Mais ainda, essa identidade profissional está diretamente ligada ao “eu” pessoal de cada professor. Sua história de vida, suas angustias, suas experiências, seus desejos e sua forma de ver o mundo fazem parte dessa construção. No entanto, Pimenta destaca três saberes da docência como elementos constitutivos da identidade profissional dos professores: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Em relação aos saberes da experiência, deve-se destacar que todos os professores, em um determinado período de suas vidas passaram pela escola como alunos e, dessa forma, guardam lembranças desses tempos em relação aos seus professores, seus colegas e a diferentes escolas. Outros, já tiveram a oportunidade de estarem nas salas de aula como professores em virtude de um magistério ou de um curso técnico que lhes concedeu a oportunidade de ministrarem determinados conteúdos específicos. Neste caso, o desafio dos cursos de formação inicial é, portanto, fazer com que esses profissionais construam sua própria identidade profissional e superem o olhar sobre a docência, sobre o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno e passem a vislumbrar do ponto de vista de ser professor.

Por sua vez, os saberes do conhecimento destacados pela autora, fazem referência ao mundo de informações em que estudantes de graduação de cursos de licenciatura são submetidos. A dúvida que paira sobre os futuros profissionais é o que e como fazer exatamente com esse conhecimento. Num primeiro momento, Pimenta (2008) atenta para a necessidade de se destacar a distância ente conhecimento e informação. Conforme Morin (2010), conhecimento não se reduz à informação. A informação, por sua vez, é um primeiro estágio para a construção do conhecimento.

Dessa forma, uma escola que se alimenta apenas na informação corre o grande risco de cair num esvaziamento existencial diante da democratização ao acesso às informações inferidas pelos grandes avanços tecnológicos das últimas décadas. Uma escola, portanto, que se alimentou durante décadas da transmissão de informações cada vez mais numerosas aos alunos, diante da necessidade de uma integração entre as áreas do conhecimento para poder dar respostas aos desafios impostos pela modernidade emerge a necessidade de repensar a identidade profissional de seus professores. Consequentemente, os cursos de formação de professores também devem mudar sua estrutura curricular e os fundamentos de que orientam a construção da identidade profissional do futuro professor.

Nesse sentido, o que podemos atestar é que muitos cursos de formação de professores têm desvirtuado o processo formativo dos futuros profissionais da educação. Esteve (2004)

considera que alguns modelos de formação têm criado uma identidade profissional falsa nos futuros professores. Esses profissionais chegam a se imaginar, conforme o autor, profissionalmente trabalhando como historiadores ou químicos, quando, na realidade, trabalharão profissionalmente como professores de história ou de química.

Além disso, constata-se que com o grande acesso às informações permitido pelas modernas tecnologias, esse perfil de docente, que vê o domínio do conteúdo como essência de sua profissão, se vê acuado diante a complexidade da sociedade do conhecimento. Basta alguns anos de docência para constatar que a realidade do magistério não corresponde aos ideais que aprendeu durante seu processo formativo.

Por fim, os saberes pedagógicos elencados por Pimenta revelam a necessidade de os profissionais da educação incorporarem à sua bagagem formativa não apenas conhecimentos específicos, mas também saberes pedagógicos e didáticos. Na história dos cursos de formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma isolada e distinta. Na história da educação, sobressaem-se destaques sobre os saberes científicos e saberes técnicos, porém, ao passo que a escola configura-se como uma instituição não estática, assim como mudam as características sociais, o fazer pedagógico também deve ser ponto de análise e reflexão.

O teoricamente correto em uma determinada época pode não mais assumir a mesma essência em outro período. É dessa forma que os cursos de formação inicial devem proporcionar aos seus alunos pesquisas sobre a atividade docente com o objetivo de uma melhor compreensão da realidade, para buscar a mais adequada prática pedagógica. Tal demanda revela a necessidade de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. Contudo, a constituição de uma identidade profissional de professores como profissional prático reflexivo e não como técnico especializado, configura-se como elemento fundamental para se alcançar uma melhor qualidade profissional a partir dos cursos de formação inicial.

2 Possibilidades de formação continuada

Conforme já mencionamos, a escola enquanto instituição inserida em uma realidade social cambiante infere a necessidade dos professores darem continuidade a sua formação. Ou seja, a formação inicial não é suficiente para o pleno exercício profissional. Dessa forma, entramos então no âmbito da educação continuada, que segundo o texto de Benincá (2002) se processa sob três enfoques: o processo informal e espontâneo, a busca por cursos de formação

continuada e o método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva. Trataremos de abordar cada uma dessas possibilidades a seguir.

No que tange ao processo informal e espontâneo, deve-se considerar o conhecimento advindo do senso comum. Por ser adquirido de forma espontânea, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tão pouco, a necessidade de transformar-se. Em decorrência dessa percepção, Becker (1993) considera que pela falta de ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento é concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa, concepção, conforme Becker (1993) é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida.

Há de se considerar também, que nessa perspectiva os conhecimentos relevantes e eficazes são os produzidos pelas grandes massas e também pela mídia. Assim, o profissional que busca orientação a partir dessa forma de conhecimento, corre o risco de ser um sujeito manipulado, blindado ao conhecimento científico e acadêmico. Sua atuação profissional contribui para a formação de uma sociedade voltada para o consumo, para o passivismo e para o mercado.

Em relação ao segundo enfoque destacado por Benincá (2002), que diz respeito à busca por cursos de formação continuada, destaca-se a necessidade do professor desenvolver o seu próprio estilo de investigação para não correr o risco de se tornar dependente sempre de novos cursos. Além disso, muitos cursos de especialização, por exemplo, são focados em áreas específicas, o que pode não contemplar as necessidades do profissional da educação como um todo. Dessa forma, os cursos de formação continuada emergem a necessidade de serem acompanhados de atitudes investigativas dos agentes envolvidos para realmente contribuírem com o processo formativo desses profissionais.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar que nem sempre os cursos de formação continuada tem por princípio a formação. Conforme Fávero e Esquinsani (2011), após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observou-se um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, também um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação. Conforme os autores, constatou-se que a tendência do professorado é pela opção de cursos meritórios, envoltos em tons afetivos em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor reflexão de cunho teórico. Ou seja, certos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus

propósitos fundamentais para atender a um anseio de cunho comercial: a afetividade como argumento de metabolismo para o cotidiano dos professores.

Dessa forma, a formação continuada como pressuposto para o desenvolvimento de uma postura transdisciplinar nas práticas de ensino recai num esvaziamento teórico e metodológico. Consequentemente, a formação continuada se restringe a um modelo sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que professores e alunos estão inseridos. Assim, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

Por último, o método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se.

Com essa premissa, o processo de investigação deve situar-se num paradigma qualitativo, considerando a dialética professor/pesquisador, entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano escolar. Assim, o professor poderá analisar e ressignificar a relação entre teoria e prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir, por meio da ação reflexiva, o seu processo formativo. Acredita-se, por meio dessa ação, compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência.

3 Possibilidades de superar o mal estar docente

Por sua vez, o terceiro texto, objeto de nossa análise, *Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente*, do Professor Dr. Altair Alberto Fávero (2009), destaca dois caminhos, como o próprio título sugere, como possibilidades de superar o mal estar docente. O primeiro deles diz respeito à reestruturação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores. O segundo, à elaboração de estratégias de ajuda aos professores em exercício através de programas de formação continuada. Analisemos cada um deles.

Em relação aos cursos de formação inicial, trata-se de estudar e antecipar os possíveis conflitos que os recém formados irão encontrar no exercício da docência. Dessa forma, se estará possibilitado ao professor a busca de alternativas para resolver ou até sanar esses problemas e evitar o mal estar da profissão. Soma-se a esse fator a necessidade da reorganização curricular dos cursos de formação de professores. Fazenda (2009) considera que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais apenas conduzem o aluno ao acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, tendo em vista a velocidade das transformações sociais e do desenvolvimento tecnológico.

Ainda a esse respeito, Freire (2011) destaca o crescente distanciamento entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Segundo o autor, a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura técnica corre o grande risco de ser uma curiosidade *castrada*, que não é capaz de ultrapassar uma posição cientificista diante do mundo.

Já em relação aos professores em exercício profissional, os cursos de formação continuada podem ser o caminho para esses profissionais poderem reencontrar sua identidade profissional e a essência de sua proposta pedagógica. Com isso, reencontrar não apenas a realização pessoal, mas principalmente aumento na qualidade da educação. A formação permanente, ou continuada, é pois, como destaca Martins Silva (2011, p.01) “algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruírem, modificarem. É ato de formar-se”.

Freire (2011) justifica a necessidade da formação continuada pelo fato de que a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. Para o autor a educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mais ainda, Freire destaca o fato de ao longo da história, o homem ter incorporado à sua natureza não apenas “saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais”.

Todavia, tanto a formação continuada como a inicial não podem ser vistos como eventos separados, mas sim como um projeto único, onde a formação inicial é apenas o primeiro estágio a ser alcançado. Além disso, a escola deve se configurar como um espaço não apenas de execução de saberes propiciados pelos cursos de formação, mas sim como um espaço também de formação, de reflexão sobre a ação e de constituição de novos saberes não apenas aos alunos, mas também aos professores. Nesse sentido, Pérez Gómez (1995), chama atenção para o fato de a maioria dos programas de formação de professores assumem um modelo de racionalidade técnica ou instrumental. Ou seja, eventos formativos que têm

vislumbrado o professor apenas como um executor de tarefas e não como um agente reflexivo diante de sua prática educativa.

Dessa forma, deve-se considerar entre tantos, dois aspectos fundamentais para se desenvolver na escola um espaço reflexivo e de formação. O primeiro seria a introdução de uma gestão democrática, que contemple práticas curriculares participativas, propiciando a condição necessária para se alcançar essa proposta. O segundo diz respeito ao professor assumir uma postura prático-reflexiva e despir-se do perfil de executor de tarefas.

Com a adoção dessa postura, acredita-se que o exercício da docência e o ambiente de trabalho, uma vez estabelecido como espaço de ação e de reflexão na ação, acompanhado de uma gestão democrática, caracterizaria um novo paradigma social, onde o trabalho do professor passaria a ser visto como necessário e indispensável à sociedade. Assim, estaríamos alcançando um novo patamar sobre a formação de professores e sobre a profissão docente possibilitando, dessa forma, a superação desse estágio de mal estar da profissão.

Considerações finais

Após as referidas leituras, acredita-se poder tecer algumas considerações sobre formação de professores e atividade docente. A primeira delas é de que parece haver consenso sobre a necessidade de formar permanentemente o professor que já está atuando. A segunda, que alguns episódios de formação continuada podem não corresponder às reais necessidades dos docentes, tendo em vista a mercantilização de alguns eventos formativos. Por fim, que o próprio professor deve assumir uma postura formativa e reflexiva diante de sua atividade prática.

Dessa forma, a reflexão sobre a ação docente, como marca para a transformação da realidade de um sistema que já não mais comporta as demandas da atual sociedade, deve estar presente também nas coordenações pedagógicas e nos projetos político pedagógicos das escolas e, principalmente, nos programas de formação inicial e continuada de professores. O princípio de que o papel do professor não pode mais ser o de transmissor de conhecimentos, na grande maioria das vezes fragmentados, deve ser o agente motivador da formação de professores.

Diante do cenário observado, concordamos com Arendt (1992) que toda crise nos obriga a retomar as questões que a desencadeia, exigindo respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Conforme a autora, uma crise só se torna um desastre

quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Dessa forma, não apenas se estaria aguçando a crise como privando os sujeitos por ela envolvidos de uma experiência concreta da realidade e da oportunidade de reflexão consciente sobre tal fenômeno e da sua superação.

Através da adoção de uma postura reflexiva sobre a sua prática docente, acredita-se possibilitar aos profissionais educadores a oportunidade de qualificarem seu processo formativo, a sua ação pedagógica e alcançarem o merecido êxito e reconhecimento profissional. Além disso, como destaca Esteve (2004), essa postura também proporciona que o professor não corra o risco de se tornar mero vigia da permanência formal dos alunos em sala de aula.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992;

ARAÚJO, Ulisses F. Ética, cidadania e educação comunitária. **Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo**, v.01, p.51-54. São Paulo, 2006.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIME, Flávia Eloísa (orgs). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática..**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2002.

FERNÁNDEZ ENGUITA. Mariano. **Educar em tempos incertos**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, Altair A. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitório, DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique, (org.). **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FÁVERO, Altair; ESQUINSANI, Rosimar. Me ame, me abrace, me acolha! saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista contrapontos – Eletrônica**, v. 11, n.1, p.6-13, jan-abr, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. Ivani Catarina Arantes Fazenda, coordenadora. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2011.

MARTINS SILVA, Janaína da Conceição. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 55/3 – 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução: Eloá Jacobina; 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Selma Garrido Pimenta (org.) São Paulo: Cortez, 2008.

PÉREZ GÓMES. Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.