

NECESSIDADES PESSOAIS E COLETIVAS DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Flávia Graziela Moreira PASSALACQUA¹
Edson do Carmo INFORSATO²

Eixo Temático: Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente
Categoria: Comunicação

RESUMO: O presente trabalho faz parte de um estudo que tem como objetivo identificar necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua influência na Formação Continuada em Serviço. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como instrumentos para coleta de dados, as observações nos diferentes ambientes escolares, entrevistas e diálogos informais, aplicados em 10 professores em duas Escolas Municipais de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo. Os dados obtidos foram organizados em categorias empíricas conforme a metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin e analisados com base nos referenciais que abordam a formação de professores na perspectiva das demandas formativas da sociedade contemporânea. Os resultados alcançados mostram que as necessidades pessoais dos professores são de tal monta que obscurecem as profundas necessidades coletivas imprescindíveis de serem supridas para a eficaz escolaridade das crianças e que a formação continuada dos professores tem como tarefa tomá-las como prioridades para que essa escolaridade se cumpra.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Formação Continuada em Serviço. Necessidades Formativas dos Professores.

Nas últimas décadas, ascenderam em importância os estudos e as pesquisas sobre as relações intrínsecas entre o nível de eficácia das escolas e o nível de qualidade do trabalho do professor (LÉLIS, 2012), atendendo às exigências postas pelo cenário contemporâneo, tendo em vista o descompasso entre como é o trabalho do professor e como este deve ser realizado dentro das escolas (ESTEVES, 1995). Nesse aspecto, soma-se ao trabalho docente alguns fatores que geram mal-estar no exercício da função pedagógica que são causados, principalmente, pela sobrecarga de trabalho e pelas dificuldades de acesso ao aprimoramento profissional adequado (LÉLIS, 2012).

As políticas educacionais e mesmo a maioria dos estudos sobre a educação apontam que as mudanças necessárias na escola têm nos professores os seus principais agentes (OLIVEIRA, 2004). Como essas mudanças atribuem papéis sociais amplos para a escola, evidentemente os encargos dos professores passaram também por uma necessidade de ampliação. Mais do que professores de conteúdos das matérias escolares, eles devem ser formadores de atitudes cívicas, de valores democráticos compartilhados,

¹Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/FCLar) – Campus de Araraquara/SP – Brasil. CEP: 14800-901. E-mail: flaviagraziela@hotmail.com

²Docente do Departamento de Didática – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/FCLar) – Campus de Araraquara/SP – Brasil. CEP: 14800-901. E-mail: tamoyo@fclar.unesp.br

fomentadores dos cuidados com a saúde, com o meio ambiente e, ainda, mediadores dos conflitos entre uma sociedade consumista, imediatista e uma escolaridade que se destina ao preparo de cidadãos letrados e reflexivos, portanto, críticos (BRASIL, 1997-2013; SAMPAIO, et al., 2004). Oliveira (2004), ao se referir a essa ampliação do escopo profissional dos professores afirma que

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...]. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Ainda são apontados como sinais de desordem na profissão, principalmente a partir do final do século XX - devido às mudanças sociais e no ensino e, sobretudo, ao avanço das tecnologias (TEDESCO, 2004) - a falta de motivação intrínseca dos professores, a má remuneração e os planos de carreira, o aumento de doenças e licenças-saúde, o aumento da evasão na profissão, a falta de recursos materiais para o trabalho eficaz, a falta de apoio técnico-pedagógico, o número elevado de alunos por turma, a indisciplina e dispersão dos alunos dentro das salas de aula, a falta de envolvimento das famílias com o processo de escolarização dos seus filhos, além da falta de segurança e um crescente aumento da violência em determinados locais (LÉLIS, 2012; LÉLIS, et al., 2010; GATTI, et al., 2009). Esses e outros fatores são somados às inúmeras necessidades que emergem cotidianamente da vida e na vida desses professores, refletindo diretamente no como eles atuam em sala de aula. Tais necessidades resultam do confronto entre as experiências, os desejos, as vontades e as aspirações por um lado e, por outro, as frustrações, os dilemas, as dificuldades e os problemas sentidos por eles no dia-a-dia (RODRIGUES, et al., 1993).

Considerando os elementos apontados, que acabam por evidenciar a precarização do trabalho docente, ressaltam-se as dificuldades de acesso à formação continuada (LÉLIS, 2012). Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconheça o direito a programas de Formação Continuada para os profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino, verifica-se que tal direito nem sempre tem podido ser exercido, ou seja, nem sempre a formação continuada tem sido oferecida nos sistemas educacionais, não obstante os direitos assegurados. Há que se reconhecer, no entanto, que após a promulgação da LDB e mais recentemente do estabelecimento das Diretrizes Nacionais sobre a Formação de Professores, houve um aumento considerável da oferta de formação continuada em todos os sistemas educacionais (GATTI, 2008). Porém, os modelos de formação nos quais são baseadas essas ofertas replicam, em parte, o fracasso formativo observado na formação inicial.

Autores como Imbernón (2009-2010), Nóvoa (2009), Tardif (2002), Day (2001), Marcelo Garcia (1998), Rodrigues, et al. (1993) entre outros, ressaltam que os modelos de formação que são baseados em estruturas curriculares tradicionalistas, em que a teoria é precedida da prática, não atendem às demandas e propósitos de uma atualização profissional condizente com as exigências da contemporaneidade. É, portanto, consenso entre esses autores que a formação continuada não pode ser vista como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e aprimoramentos, mas sim como um trabalho que vise uma reflexão crítica sobre as práticas e ações em sala de aula e que permita uma construção permanente da identidade pessoal e profissional dos professores. Eles, além de outros pares, também reconhecem a escola como *lócus* de formação, sendo o exercício da profissão gerador da busca pela própria formação e o espaço onde se deve concentrar as ações e estratégias de formação continuada. Nesse sentido, intensificam os estudos que enfatizam a dimensão da pesquisa na formação (BORTONI-RICARDO, 2008; PIMENTA, 2005) os quais registram a importância da pesquisa na formação de professores, compreendendo-os como construtores de conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre sua atividade. Registros similares a esses já estavam presentes em Nóvoa (1997) quando este autor explanava que a formação deveria estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

No entanto, Nóvoa (2009-2013) ressalva que, para atender às necessidades do mundo contemporâneo, não se deve deixar à deriva o trabalho coletivo, colaborativo e compartilhado entre os professores. Nessa perspectiva, destaca-se na formação continuada uma lógica de ação que provê estratégias facilitadoras de mudanças individuais e coletivas, buscando resolver as situações problemáticas vividas cotidianamente dentro do próprio local de exercício da função pedagógica, com o intuito de que haja melhoria nas práticas de sala de aula. Por essas condições afirmadas, ela identifica-se como formação em serviço.

A formação continuada na modalidade em serviço, no entanto, assume sua importância em meio às diversas críticas realizadas aos cursos de formação continuada que possuem práticas formativas modulares realizadas fora do ambiente de trabalho dos professores (SANTOS, 2010). Esses cursos são caracterizados como:

[...] mera reprodução de práticas formativas desenvolvidas pelas agências formadoras, que em suas manifestações organizadas pelas agências empregadoras poderiam ser entendidas com base no paradigma da deficiência, de inspiração clássica, que coloca como mote da formação contínua, a atualização ou reciclagem das aprendizagens realizadas na formação inicial. (SANTOS, 2010, pg.08)

Nesse aspecto, o autor chama a atenção para a necessidade de uma reorganização do trabalho dos professores, contemplando o plano do ensinar e do aprender. A formação

continuada, no entanto, para ser considerada em serviço, deve ser constituída dentro do exercício de trabalho dos professores, evitando segundo Santos (2010), que os professores sejam tratados como “clientes” em busca de treinamento e progressão da carreira, e também, não assumam solitários a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino. O autor esclarece que a formação continuada em serviço deve conter três elementos formativos baseados nas necessidades formativas: as de ordem individual, em que as necessidades são referentes às condições de acesso e permanência do docente na fase de formação continuada; as de ordem coletiva, em que as necessidades referem-se ao aspecto profissional em relação às diversas demandas e especificidades do ambiente escolar; e às de ordem sistemática, em que as necessidades se referem as tensões entre o esperado enquanto profissionalização docente e as lutas travadas pelos professores em diferentes instâncias (SANTOS, 2010).

Sobre a ótica das necessidades formativas, os estudos de Rodrigues e Esteves, (1993), Galindo (2007-2011), Rodrigues, (2006), Pimenta (2007), Galindo e Inforsato (2008), Yamashiro (2008), Di Giorgi et al. (2011), Leone (2011-2012) entre outros, partindo de observações sobre a maneira com que os docentes atuam e direcionam suas práticas no cotidiano da sala de aula, mostram as possibilidades e os desafios para que a formação de professores possa avançar rumo à melhoria da qualidade da educação e do ensino público, além de enfatizarem a importância de se pensar a elaboração de políticas e ações voltadas à formação continuada de professores nas diferentes fases da carreira sob a ótica das necessidades formativas.

Rodrigues e Esteves (1993), advogam que a formação continuada deve se constituir com a finalidade de atuar nas preocupações, dificuldades, anseios, vontades e interesses que os professores apresentam. A partir dessa premissa, Galindo e Inforsato (2008) sinalizam que os estudos sobre necessidades configuram-se como uma estratégia favorável e significativa para se obter dados relevantes sobre os diferentes ambientes escolares, afirmando que

[...] a “análise de necessidades” potencializa ações formativas voltadas à formação continuada de professores porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais dos sujeitos, refletindo, portanto, a construção de representações sociais contextuais dos docentes, suas aspirações e/ou desejos de efetivar mudanças. (Idem, p.64)

Como, então, as necessidades são definidas por profundas aspirações, desejos e carências pessoais ou profissionais, provenientes das demandas institucionais e sociais que são vivenciadas cotidianamente (RODRIGUES, et al., 1993), o estabelecimento de programas de formação continuada devem ser condizentes com a realidade dos sujeitos participantes, aproximando-se dos contextos escolares e possibilitando a coparticipação dos professores na tomada de decisão e definição de objetivos (GALINDO, et. al., 2008).

Assim, partindo desse princípio, propusemos um estudo com o objetivo de estabelecer critérios de desenvolvimento de estratégias de formação continuada em serviço de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com base nas necessidades formativas observadas e dentro de uma perspectiva da participação do professor/formando, tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa. No entanto, com o andamento da pesquisa, os pressupostos inicialmente pensados esbarraram em diversos obstáculos originados nas ocorrências do cotidiano escolar, devidas às necessidades formativas dos professores, e que nos fizeram rever o caminho da pesquisa em andamento e a metodologia adotada. Os percalços que inviabilizaram parte das ações inicialmente projetadas nos proporcionaram a reflexão de “que nem sempre aquilo que inicialmente mostra-se como um impedimento para a realização de uma pesquisa é de fato algo ruim para ela, muito pelo contrário, pode vir a tornar-se um aliado na busca pelo avanço científico” (PASSALACQUA, 2013, p.136).

Assim sendo, o conjunto de dados foi obtido por meio de observações das aulas de dez professores de duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das observações feitas nos demais ambientes escolares como, por exemplo, a biblioteca, a sala de vídeo ou informática, conversas informais presentes no diário de campo e entrevistas com utilização de roteiro semiestruturado e devidamente transcritas, assim como, o levantamento de informações a respeito dos locais de investigação e as suas ocorrências diárias. Não faremos uso direto do material empírico, mas informaremos, em termos das suas categorias que foram estabelecidas mediante a análise de conteúdo (BARDIN'2011), no que diz respeito às necessidades pessoais e coletivas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais são as principais contribuições para a formação continuada em serviço poder alcançar resultados satisfatórios.

Contribuições: possibilidades e limites

Como as necessidades são amplas, heterogêneas e se caracterizam de acordo com o contexto social em que se manifestam (RODRIGUES, et al. 1993; GALINGO, 2011), ou seja, vida familiar, pessoal, cultural, profissional, etc., estando comumente relacionadas com as condições de desprazer e insatisfação, as necessidades pessoais ou individuais, por exemplo, evidentemente estão voltadas para a pessoa de cada professor e podem estar “associadas aos conflitos presentes na organização das escolas, refletindo sobre as necessidades profissionais” (PASSALACQUA, 2013, p.51). Elas, também podem ser conscientes ou inconscientes, ou seja, podem ou não serem percebidas e sentidas pelos indivíduos/professores, ou mesmo podem ser manifestadas de maneira indistinta, o que acaba dificultando a sua percepção e identificação por quem as manifesta (RODRIGUES, et

al., 1993), mas, elas também podem provocar certa bipolaridade entre o desejo e a expectativa alimentada pelo indivíduo (GALINDO, 2011).

Entre as múltiplas formas em que as necessidades se apresentam, elas também estão no coletivo, dentro da totalidade de indivíduos de um determinado contexto, por exemplo, um grupo de professores de uma escola. Identificar necessidades coletivas requer prudência, pois elas se manifestam em cada indivíduo/pessoa através de suas particularidades, distinções e especificações, o que muitas vezes pode mascará-las ou serem ocultadas por eles, dificultando sua identificação (RODRIGUES, et al., 1993). Tais necessidades podem apontar os interesses e intenções do grupo em relação ao cumprimento do plano e metas da escola, ou mesmo quanto a determinadas carências em relação ao espaço escolar, ao aprimoramento profissional, ou apontar as más condições de trabalho dos professores, a carência da relação entre os pares como também pode apontar a carência da vida cultural e social deles (PASSALACQUA, 2013).

Os dados do nosso estudo e as respectivas análises que fizemos (PASSALACQUA, 2013) sobre as necessidades pessoais e coletivas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permite-nos propor contribuições para o campo da formação continuada em serviço, suas possibilidades e os seus limites, para que se obtenham resultados satisfatórios. Sendo assim, através do cotejamento dos dados empíricos, apontamos alguns aspectos relevantes favoráveis e outros aspectos limitadores para o estabelecimento de ações de formação continuada em serviço em propostas de colaboração e parceria.

Entre os aspectos favoráveis, pode-se citar: a relativa estabilidade do corpo docente, uma vez que poucos professores mudam de escola com a mudança de ano letivo e, assim, este fator pode contribuir para as ações formativas e sua continuidade; o nível alto de escolaridade dos professores, com o registro de grande número de pós-graduações, além de todos possuírem a escolaridade adequada, Magistério e/ou Pedagogia, para o grau de ensino em que trabalham, facilitando a articulação e elaboração de estratégias formativas; a existência de profissionais que respondem pela coordenação pedagógica de cada ciclo escolar, o que potencializa a transformação deles em atores fundamentais nos processos de formação com a reorganização do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), resgatando o seu papel formativo.

Entre os aspectos limitadores, destacam-se as resistências dos professores quanto aos processos de mudanças e aos indivíduos que não pertencem à escola, como pesquisadores e autoridades administrativas e/ou avaliativas; a assistência/ajuda do pesquisador/formador para a resolução dos problemas encontrados em sala de aula, sem contar com a colaboração/parceria do professor, que podem dificultar os propósitos formativos; a padronização das práticas e a ausência de métodos de ensino que configuram

um ambiente escolar com tarefas fragmentadas e pouco didáticas; a negativa dos professores quanto à existência de necessidades de formação com justificativas baseadas na experiência adquirida ao longo dos anos na carreira e a interiorização cultural de que os docentes dominam os conteúdos a serem ensinados aos alunos; a dualidade entre teoria e prática e a falta de valorização da formação pessoal dos professores.

Quanto as especificidades que envolvem as necessidades formativas dos professores, nosso estudo de mestrado (Passalacqua, 2013) enfatiza que as necessidades dos professores divide-se entre aqueles que aceitam e os que não aceitam as intervenções formativas, estando principalmente ligadas às suas necessidades pessoais, expressas em suas resistências. Nesse sentido, a pesquisa referida revelou que tanto os professores que possuíam maior experiência no exercício da carreira pedagógica quanto os professores jovens, apresentaram pouca disposição para o envolvimento com novos desafios e processos de mudanças, ambos apresentando dificuldades para lidar com as situações que fogem ao seu padrão de trabalho, inibindo o estabelecimento de estratégias de formação continuada realizadas no exercício da função docente. Considerando o tempo de exercício profissional dos professores em suas diferentes fases (HUBERMAN, 2000) era de se esperar dos docentes mais experientes na carreira e próximos à aposentadoria, certo distanciamento afetivo, diminuição das expectativas, falta de investimento na profissão, aumento da confiança, conservadorismo e rigidez quanto ao exercício da função, portanto, sendo comuns atitudes que denotassem resistências ao aceitar novos desafios e projetos. Já para os professores jovens era esperado que apresentassem um perfil contrário; por terem menos experiência na carreira poderiam ser propensos a aceitar com maior facilidade as inovações. No entanto, as características observadas nesses eram muito semelhantes às aquelas do corpo docente de longos anos no exercício da profissão. Mesmo destacando que essas fases, dentro do ciclo de vida profissional dos professores, não são lineares, nelas também se manifestam necessidades formativas (GALINDO, 2011), que podem estar associadas às expectativas sociais, à gama de atividades, à hierarquização de papéis dentro de um grupo de professores, ao planejamento e organização escolar, aos valores pessoais, entre outros aspectos, que estão interligados à vida de cada um dos professores e que refletem na vida profissional deles.

Para concluir, nosso estudo (Passalacqua, 2013) aponta que os elementos citados devem ser considerados pelas políticas de formação continuada de professores, no intuito de melhorar a qualidade do ensino público e para isso as ações e estratégias formativas baseadas na parceria e na colaboração entre Universidade e Escola precisa ser intensificada para que se amplie o conhecimento das possibilidades e dos limites dessas ações tendo em vista a efetiva realização da formação continuada em serviço.

Referências bibliográficas:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70ª.ed. São Paulo: Ed. Casa de Idéias, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei Nº. 9.394 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de Dezembro de 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2001.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.93-124.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

_____. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestação de necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Revista Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Ed. Artmed. Por Alegre, 2010.

_____. Uma nueva formación permanente Del professorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Rev. Bras. de Formação de Professores – RBFP** – vol.1, n.1, p.31-42, Maio/2009.

LÉLIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n.29, p.152-174, jan./abr. 2012.

LÉLIS, I; XAVIER, L. O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. **Sisifo. Rev. de Ciências da Educação**, 11, pp. 25-34, 2010.

LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência**: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

_____. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.51-75, 1998.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; et al. (orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª. ed. Editora Unesp, São Paulo, 2013. p.199-210.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de Professores e profissão Docente. In: NÓVOA. A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-34.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

PIMENTA, J. M. P. B. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras/UNESP – Araraquara/SP, 2007.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.31, n.3, 2005.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez., 2004.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Revista Interface da Educação**, Paraíba, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2010.

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

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente-SP**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2008.