

Formação e valorização do docente: por onde começar?*

Maria Amélia Santoro Franco**

Universidade Católica de Santos, Mestrado em Educação (UNISANTOS),
Rua Carvalho de Mendonça, 144, Vila Mathias,
CEP 11070-906, Santos, SP, Brasil,
e-mail: ameliasantoro@uol.com.br

O texto é uma síntese de palestra proferida no Encontro Intermunicipal realizado em Santos, preparatório à Conferência Nacional de Educação, CONAE 2010. Nele reafirmo três posicionamentos, que considero fundamentais para a análise da questão da valorização e formação docente: a) O processo de formação não pode ser discutido desvinculado das condições de trabalho; das condições de carreira e das condições concretas de salário; b) a escola, local de trabalho do professor, para cumprir seu papel de formadora, deve revestir-se de condições que fomentem o desenvolvimento profissional dos docentes e c) as reformas educacionais só produzirão transformações concretas na prática, quando contarem com a adesão e apoio dos professores. As análises focalizadas são fruto de pesquisa que venho realizando junto ao Observatório da Prática Docente e indicam que: a) discursos não formam um professor; b) teorias, apesar de necessárias, sozinhas não formam o professor. Teorias funcionam na interlocução com os confrontos e contradições que a realidade impõe à prática, desta forma, funcionam como ferramentas a iluminar o sujeito e o contexto das práticas; c) receitas prescritivas que indicam um modo de fazer não formam um sujeito; no entanto a prática requer técnicas, não receitas; técnicas como teorias da ação e/ou ação em teoria; d) bônus, avaliações externas, cartilhas também não formam o professor, enfim, considera-se que a formação não se resume a cursos ou *pacotes de capacitação*; mas a formação é, acima de tudo, *condições para formação* e são essas condições os desencadeadores dos processos de valorização docente.

Palavras-chave: Formação dos Profissionais da Educação. CONAE 2010. Valorização e Formação Docente. Condições para Qualificação. Processo de Valorização Docente.

QUALIFYING AND VALUING TEACHERS: FOR WHERE TO STAR?

This paper is a summary of a speech made during the Intermunicipal Gathering held in Santos in preparation for the National Conference on Education (CONAE 2010). In it, I reassert three positions that I consider fundamental to analyze the issue of valuing and qualifying teachers: a) The qualification process cannot be discussed disconnected from work conditions, from career conditions and from concrete wage conditions; b) in order to fulfill its role as a qualifier, the school - the teacher's workplace - must line itself with conditions that drive the teachers' professional development; and c) educational reforms will only bring about concrete transformations if teachers not only join in, but support them. The focused analyses are the fruit of research I have been carrying out with the Teaching Practice Observatory that indicates that: a) speeches do not qualify a teacher; b) theory, although necessary, in isolation does not qualify a teacher. Theories work in the interlocution with the confrontations and contradictions that reality imposes on practice, and, as such, they

* Síntese da palestra proferida em Santos no Encontro Intermunicipal antecedente à CONAE 2009. Dia 27/06/2009.

** Pesquisadora CNPQ. Professora/Pesquisadora da Universidade Católica de Santos/UniSantos.

are tools that are useful to guide the subject in the context of practice; c) prescriptive recipes that show a way to do things to not qualify a subject; however, practice requires techniques, not recipes; techniques as theories of action and/or action in theory; d) bonuses, outside assessments, and primers do not qualify teachers either. In sum, we believe training cannot be not limited to courses or *qualification packages*, rather, above all, it requires *conditions for qualification*, and it is these conditions that trigger the processes of valuing teachers.

Keywords: Qualifying Education Professionals. CONAE 2010. Valuing and Qualifying Teachers. Conditions for Qualification. Processes of Valuing Teachers.

1 Questões iniciais

Por que estou aqui falando de formação e valorização do docente? Que vivências tive que me autorizam fazer essas reflexões aqui com vocês, professores e professoras da Baixada Santista?

Quero realçar três lugares de onde falo:

- 1) Como pedagoga, há quarenta anos, sempre vinculada a cursos de Pedagogia e de formação de docentes;
- 2) Como ex-diretora de escola pública, onde atuei por onze anos consecutivos numa mesma escola;
- 3) Como pesquisadora da prática docente, no momento desenvolvendo o projeto “Observatório da Prática Docente”, financiado pelo CNPQ.

Meu olhar de pedagoga está sempre buscando os conhecimentos da Pedagogia, como ciência da Educação, para fundamentar a construção de saberes pedagógicos. Considero que tais saberes são fundamentais na capacidade que o professor vai adquirindo, para articular o aparato teórico-prático, de forma diferenciada, inovadora e criativa, mobilizando-o a cada momento que sua prática requer e solicita readaptações, reajustes, novas posturas e procedimentos. Assim afirmo que a prática docente precisa da Pedagogia como fundadora de seus atos. A prática docente sem os fundamentos pedagógicos é vazia e limitante; é desprovida de sentido e não transforma as circunstâncias, nem é transformada por ela. A prática precisa dos fundamentos da ciência pedagógica e esse é o desafio da Pedagogia hoje: fundamentar e construir significados à prática.

Falar de formação docente é falar dos saberes que o professor precisa construir; é falar de como o professor se coloca em condições de construir tais saberes; é falar ainda, de que natureza são constituídos esses saberes?

O saber pedagógico **só pode se constituir a partir do próprio sujeito** (FRANCO, 2003; 2005; 2006; 2008), que deverá ir se formando como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. Se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, a partir de seu compromisso social e político de bem formar as gerações futuras. Cabendo, por certo, a discussão do que seja formar bem. De meu ponto de vista significa perceber o papel da educação na democratização das relações sociais; na equalização das oportunidades, na inclusão dos excluídos; no olhar crítico e emancipatório às classes sociais em desvantagem econômica, social, cultural e política.

Significa, portanto, investir em condições de formação; significa superar modelos de formação que investem apenas no treinamento de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres desprovidos de sentido, que nada significam na hora da prática e assumir modelos mais humanísticos e críticos. Como realça Imbert: *o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo* (IMBERT, 2003, p. 27). Esta é a direção de sentido de processos formativos: criar condições para que o sujeito aproprie-se de si mesmo, dialogue com suas circunstâncias, transforme-as e seja por elas transformado.

Disse a vocês que falo também a partir de vivências que tive como diretora de escola pública. Estive ali junto a professores, alunos, nesta comunidade, carente e excluída. Ali aprendi a tecer as minhas narrativas pedagógicas com o sangue da luta cotidiana de uma instituição em permanente tensão, absorvendo e transformando, às vezes de forma tranquila, às vezes dramática, as contradições da sociedade na qual se acha inserida. Redescobri nas

trilhas e dramas da escola o necessário papel da Pedagogia, dando direção de sentido às práticas ali desenvolvidas. Revi e ressignifiquei o papel da escola como mediadora na formação dos docentes: escola lócus de formação? Sim; mas essa relação não é automática; a escola precisa se munir de certas condições de forma a se tornar um espaço de formação pedagógica na direção pretendida pelo coletivo. Sem essas condições, a escola estrutura-se como espaço de *anti-formação*, como espaço de manipulação, o que impede seu exercício de formar-se para sua finalidade essencial: ensinar bem; produzir aprendizagens relevantes; formar valores e posturas saudáveis frente à democracia, à tolerância, à convivência coletiva.

Falo como pesquisadora da prática docente. Cada vez mais me espanto de perceber a complexidade desta prática; compreender como se aninham e se digladiam, no momento da prática, situações tão diferentes. No momento da prática, o sujeito não está vazio, pronto a executar um programa pré-estabelecido. Neste momento, há uma dinâmica tensional convivendo com o sujeito: suas convicções e suas circunstâncias; seu desejo e sua impossibilidade. Ainda ali, coexistem imagens e representações antigas de vivências como aluno; expectativas e processos de representação social da docência; saberes disciplinares, muitas vezes, *não saberes*, que se transmudam em inseguranças e medos; saberes pedagógicos, muitas vezes *não saberes*, que engessam e dificultam posturas espontâneas e criativas; saberes de experiência que, às vezes, são *não saberes*, que podem ter criado obstáculos para um exercício feliz da docência; e há as condições institucionais; administrativas; o clima do coletivo naquela instituição; há as condições pessoais do dia, do momento; há a classe, os alunos, nem sempre os mesmos, nem sempre em condições favoráveis. E há muito mais... e, é assim, nesse terreno instável e movediço, que o professor, nem sempre bem formado, tem que se fazer professor!

Pautada nessas circunstâncias quero circunscrever minha fala reafirmando três posicionamentos, que considero fundamentais:

- a) Não acredito que se possa discutir o processo de formação **desvinculado das condições de trabalho**; das condições de carreira e das condições concretas de salário;
- b) A escola, local de trabalho do professor, deve revestir-se de **condições** que fomentem o desenvolvimento profissional dos docentes;
- c) Reformas educacionais só produzirão transformações concretas na prática, quando contarem com a **adesão e apoio** dos professores.

2 Formação: processo e circunstância

Historicamente os cursos de formação de professores no Brasil organizaram-se sob a perspectiva de uma formação tecnicista, pautada em formas de fazer, numa dimensão aplicacionista. Esse sentido impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e, mesmo os estágios supervisionados, utilizados para oferecer aos futuros professores subsídios à prática, eram (e são, ainda hoje, na maioria das vezes) realizados na perspectiva de *“recorte e cola”*, ou seja, o aluno, na maioria das vezes, deveria observar e fazer igual. O pressuposto é que este sujeito é incapaz de criar sentido à sua atividade produtiva, no caso o seu fazer docente.

Essa situação, decorrente da concepção de prática como treinamento do fazer, é um dos componentes que pode ajudar a compreender o desconforto de formandos, futuros professores, nos primeiros confrontos com as atividades da prática docente. São situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer, que receberam no processo formativo, não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor.

Essa realidade é permeada por dissonâncias, o que pode demonstrar que o sujeito não está totalmente “engessado” por suas condições formativas, pois ainda é capaz de estranhar. Esse estranhamento, essa perplexidade é um espaço da possibilidade pedagógica: o estranhamento, a angústia, as dissonâncias demonstram que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo. Há um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. Há um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação. Mas há também um espaço para a negação dessa possibilidade. Na dissonância, o sujeito pode optar por deixar de lado suas expectativas e desejos e conformar-se com o usual; o sujeito abre mão do estranhamento em favor de uma segurança com o familiar.

Quero realçar o que todos já sabemos: que o processo formativo inicia-se muito antes do primeiro momento da primeira aula; e que esse processo continua para além da formatura na licenciatura. Ou seja, o processo formativo pode ir se realizando em todas as etapas de vida do sujeito. Mas, no caso da docência, não falamos da formação natural, espontaneísta, mas formação para o desempenho de uma prática social. Portanto essa formação é um espaço pedagógico, um tempo pedagógico; uma tarefa pedagógica, ou seja, intencional e planejada coletivamente.

A formação é um processo, facilitado ou não por circunstâncias específicas. Para tanto, influem o contexto institucional, as condições de trabalho; as circunstâncias de carreira e salários; que vão dando contorno ao *ser, estar e saber* do professor na profissão. É a construção de sua profissionalidade.

Contreras (2002, p. 74) considera que a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Assume-se que o conteúdo desse conceito possibilita considerar a profissionalidade, não só através do desempenho com o trabalho de ensinar, ou seja, o visível das práticas, mas, fundamentalmente, expressa valores e pretensões que se pretendem alcançar e desenvolver com essa prática.

Podemos assim reforçar que ninguém oferece formação a ninguém. A formação é um processo individual e coletivo, mas que depende do engajamento do sujeito nesse processo; implica que esse sujeito esteja disposto a se formar na perspectiva proposta. A formação deve ser buscada e construída pelo sujeito, a partir das condições dadas. Formação não se resume a cursos ou *pacotes de capacitação*; mas a **formação é, acima de tudo, condições para formação.**

Isso não significa dizer que o professor é o único responsável por sua formação. Significa que a formação não se dá sem o envolvimento emocional e cognitivo do próprio sujeito. Não adianta oferecer ao professor atividades de formação que ele não deseja, ações em que ele não se envolve; no entanto o professor precisa de condições para buscar sua formação; condições de tempo, de espaços institucionais; de infra-estrutura para estudos e pesquisas.

Nessa perspectiva fica fácil perceber que uma boa condição de formação induz condições de valo-

rização do próprio professor; de valorização do contexto de seu trabalho; de valorização das condições de formação. A valorização não se expressa somente através de condições de salário, mas fundamentalmente das condições de se sentir bem na profissão.

O professor que não foi bem formado; que trabalha em uma instituição que não lhe oferece condições de formação continuada; que não lhe oferece condições dignas de trabalho em sala de aula; esse professor não tem condições de se sentir bem em seu trabalho. Nesta circunstância, o salário sozinho não transforma as condições da prática.

Concordo com Sacristán (1999, p.72), quando realça que o vazio mais preocupante é quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino. Não há milagres, se queremos uma prática mais adequada, mais relevante e pertinente, teremos que investir em condições de trabalho que ajudem o professor a entrar em processo de formação continuada e permanente.

3 Pesquisa e formação

Imbernón, em seu mais recente trabalho (2009), enfatiza que a um professor mal remunerado, sem condições dignas de trabalho, não é possível exigir criatividade, nem inovação e nem entusiasmo. E sem esses componentes a atividade docente não se realiza. Há que se realçar que um país que paga mal seus docentes terá sempre um corpo de professores incapazes do exercício crítico e criativo da profissão.

Sabe-se que a docência não é uma atividade meramente cognitiva; a docência é uma atividade que envolve o sujeito e seus desejos, paixões e afetividades. Hargreaves (1995), há mais de dez anos, já alertava que o bom ensino implica num trabalho emocional. É preciso que o professor esteja imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafios e alegrias, de forma a criar, nas salas de aula, um clima propício à formação de alunos.

Em pesquisa recente que realizei (FRANCO 2008) junto a professores de escola pública, pude verificar que estes não estão tendo condições de transformar produtivamente as condições de trabalho a que estão submetidos. Isso ocorre por diferentes fatores, mas os professores queixam-se que se sentem sozinhos

para enfrentar os graves problemas decorrentes de salas de aula lotadas; alunos dispersivos, desatentos, violentos e que não respeitam o professor; ausência de orientação pedagógica; excesso de trabalho; falta de tempo para pensar e agir coletivamente. São complexos os caminhos que organizam a lógica das práticas e percebi que essa lógica não muda por decreto, talvez mude por compreensão, por confronto ou por superação.

Tenho também observado que os modelos de formação, muito comuns em processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas, sob forma de treinamento de habilidades e competências, têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer.

Conversando e pesquisando com professores, arraigamos nossas convicções de que: a) discursos não formam um sujeito; b) teorias, apesar de necessárias, sozinhas não formam um sujeito. Teorias funcionam na interlocução com os confrontos e contradições que a realidade impõe à prática, aí sim, funcionam como ferramentas a iluminar o sujeito e o contexto das práticas; c) receitas prescritivas de como fazer não formam um sujeito; no entanto a prática requer técnicas, não receitas; técnicas como teorias da ação e/ou ação em teoria; d) sabem também os professores e os pesquisadores que bônus, avaliações externas, cartilhas também não formam o professor.

4 O que forma um professor?

Através de pesquisa com professores pudemos evidenciar que os professores apresentam melhoras em seu desempenho profissional quando:

- a) Passam a ter acesso e diálogo (pesquisa) com a produção cultural/educacional, especialmente vinculada a sua área de formação, mas também influi muito a interlocução com os equipamentos/bens culturais vistos de modo amplo, como cinema, teatro, viagens culturais, leituras críticas de obras clássicas etc.; ou seja, inserção na produção cultural da sociedade. Um realce se faz a uma demanda específica dos docentes: queremos poder fazer mestrado, cientificizar

nossas práticas; coletivizar e ressignificar nossas possibilidades de profissionalização. Esse sentimento de docentes brasileiros é corroborado pelos estudos de Diniz-Pereira (2002) ao comentar o crescente movimento dos educadores-pesquisadores, nos EEUU. Pautado nos estudos de Anderson e Herr (1999), o autor atribui esse aumento ao fato do crescente número de professores do ensino fundamental com mestrado e, em alguns casos, doutorado, o que tem produzido um aumento de publicações, composta por *pesquisa dos educadores*¹.

Diniz-Pereira (2002, p. 19) informa que há outras condições que tornaram esse movimento mais expressivo nos EEUU, dentre as quais: o próprio desenvolvimento da pesquisa colaborativa, em que professores são convidados a trabalhar junto a especialistas, com o fim de melhorar suas práticas; a inclusão da investigação docente nos programas universitários de formação docente; bem como o movimento de reestruturação das escolas prevendo espaços e tempos para fomentar a pesquisa dos professores e a reflexão da prática. O importante é realçar que: o envolvimento com pesquisa e bens culturais é um elemento formativo fundamental. Ou seja, o professor precisa alimentar-se com as águas da cultura circundante, dialogando, refletindo, pesquisando, sempre no coletivo, em espaços próprios para isso: a escola e a universidade.

- b) Têm condições dignas de vida e trabalho: o professor quer estudar, fazer mestrado, mas precisa de tempo e condições para isso. Considero que deveria fazer parte do contrato de trabalho do professor a necessidade e o dever de buscar sua formação, mas para isso é preciso que tenha condições de tempo e de espaço.
- c) Compartilham o poder da transmissão/produção de conhecimentos. O professor traz saberes de

1 É interessante lembrar que os docentes efetivos do estado de São Paulo têm se beneficiado da bolsa-mestrado oferecida pelo governo estadual. O mestrado da Universidade Católica de Santos atende em grande parte esses docentes da rede pública de ensino. Em avaliações prévias com supervisores desta rede, verifica-se o aumento de publicações desses docentes-pesquisadores sendo apropriadas nas escolas, o que tem produzido um aumento de interesse na discussão desses trabalhos, especialmente, nas horas de trabalho pedagógico coletivo. Um supervisor afirmou-me que, nas escolas onde há docentes ou administradores pedagógicos fazendo mestrado, percebe-se uma melhoria nas práticas coletivas e um interesse maior por inovações nas práticas docentes.

sua prática, mas nem sempre tem condições de teorizar sobre esses saberes e transformá-los em conhecimentos que serão socializados e incorporados ao corpo de conhecimento da área educacional. Esse diálogo das universidades, da academia, dos pesquisadores com os professores precisa ser constantemente alimentado.

- d) Apresentam condições de crítica diante das contradições do próprio sistema educacional. O professor não tem participado das decisões das políticas públicas que recaem sobre ele. A cada momento os legisladores criam estratégias de ação, que os professores devem aplicar em sua prática. Essa situação é uma violência simbólica, que vai, aos poucos, minando a autoestima profissional, humilhando o papel social do docente, passando a imagem de que o professor não sabe decidir, por si mesmo, o rumo de suas práticas pedagógicas. Esse estado de *pauperização profissional* tem produzido efeitos danosos nos docentes, desde a apatia, sintomas de desinteresse, de falta de vontade para mudar, até doenças e abandono de cargo. Mas eu pergunto: o que fala o professor que se cala? O que pensa o professor que não participa? O que gostaria de transformar aquele professor que resiste às mudanças impostas? O professor se formará à medida que puder participar das decisões que afetam a sua classe profissional, o seu fazer cotidiano.
- e) Os cursos de formação inicial de docentes podem produzir um bom início de carreira. Esses cursos precisam ser ressignificados; não se pode banalizar e apequenar a formação inicial. O discurso de que a formação se faz na prática é falacioso. Só se formará com a prática aquele docente que teve uma boa formação inicial, em que desenvolveu a capacidade de pesquisar a própria prática; a capacidade de ler e discutir com pesquisadores da área; as habilidades necessárias a um bom desempenho de suas funções. O professor mal formado, em cursos abreviados ou em cursos a distância, não tem condições de adentrar em processos de autoformação continuada. Isso se agrava, considerando-se que, com raras exceções, a escola ou escolas onde trabalhará, não tem condições de funcionar como espaço de formação. Esse professor mal formado também não tem condições de transformar as *não condi-*

ções que a escola oferece, pois seu curso de formação inicial não o empoderou para tal fim.

Suojanem (1999) tem um trabalho especificamente denominado “*a pesquisa-ação como estratégia para o empoderamento*”, em que analisa que o exercício criativo e transformador de uma prática profissional só pode ser exercido pelos sujeitos que têm o sentimento de controle de sua vida e de suas decisões, o que lhes dá a capacidade de sentirem-se encorajados para mudar, rever, transformar. “*Empoderar*”, para a autora, é um ato de construção de capacidades, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de apreensão de crescente poder de conhecimento e controle, que vai se incorporando através do exercício da cooperação, do compartilhamento de saberes e do trabalho coletivo. A autora apóia-se em Wilson (1996, p. 3), para afirmar que o *empoderamento* significa comprometer-se com os objetivos comuns, assumindo riscos e demonstrando iniciativa e criatividade. Realça também que o *empoderamento* sempre implica numa direção ética advinda do compromisso social coletivamente assumido.

Após essas reflexões coloco como considerações finais aquelas condições que podem ser vistas como condições necessárias para caminharmos na direção de uma melhor articulação dos conceitos *formação e valorização*, vistos como práticas políticas de *empoderamento* dos docentes:

- 1) Alocação de um professor por escola;
- 2) Professores contratados por concurso;
- 3) A escola como um espaço decente de convivência coletiva;
- 4) A escola equipada pedagogicamente (*rich staff*): Diretor, Vice, Orientador educacional, coordenador pedagógico e coordenadores de área;
- 5) A escola como espaço investigativo: experimentação coletiva ao invés de espaço de intervenção;
- 6) Cursos de formação de docentes presenciais, organizados com rigor científico e pertinência pedagógica; com viva articulação das teorias educacionais com a prática pedagógica; a partir de ações colaborativas entre as escolas e a Universidade;

- 7) Presença da pesquisa educacional como eixo da formação, da docência e da produção de conhecimentos pedagógicos;
- 8) Criação de redes de inovação; de comunidades de prática entre escolas e professores;
- 9) Processos de formação continuada desenvolvidos na escola, pela equipe pedagógica, a partir dos confrontos com a prática; em substituição aos pacotes de cursos avulsos e sem sentido que têm sido cotidianamente impostos aos docentes;
- 10) É preciso tempo, as mudanças do professor implicam em mudanças na cultura profissional. São lentas, complexas e difíceis. Cada professor precisa de tempo para apreender e significar as mudanças. Lembrando: as mudanças dos outros nem sempre desencadeiam nossas próprias mudanças.

Cada um desses itens acima colocados precisaria de uma análise mais detalhada de sua pertinência. Afirmo que tais sugestões à Conferência Nacional de Educação 2010 decorrem de exaustivos estudos e pesquisas, com o professor, a partir de seu local de trabalho. Pesquisas essas mediadas por estudos investigativos de outros profissionais, entre ele, os que citei: Imbernón, Contreras, Sacristán, Pimenta, Diniz-Pereira, dentre outros.

Referências

ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v 28, n 5, 40, 1999. p. 12-21.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Autêntica, 2002.

FRANCO, M. A. S. ; PIMENTA, S. G. *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação*. Volumes 1 e 2. Editora Loyola. 2008.

FRANCO, M. A. S. *A Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas. Papirus. 2003.

FRANCO, M. A. S. *A Pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 31, fascículo 3. p. 483-502. Dez. 2005. São Paulo 2005.

FRANCO, M. A. S. *Saberes Pedagógicos e Prática docente. Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. V. 1. p. 27-50, Edições Bagaço. Recife, 2006.

HARGREAVES, A. *Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age*. In: SMYTH, J. *Critical Discourses on Teacher Development*. London: British Library. 1995. p. 149-179.

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo. Cortez. 2009.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora. 2003.

SACRISTÁN, G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores*. In: NÓVOA, J. (Org.). *Profissão Professor*. Porto Editora. 1999. p. 63-92.

SUOJANEN, U. *Action Research – a strategy for empowerment*. In: K. Turkki (Ed.). *New approaches to the study of everyday life*. Part II. Helsinki, Finland Publications 4, 1999. p. 81-88.

WILSON, P. *Empowering the self-directed team*. Great Britain: Gower Publishing Limited, 1996.

