

CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES ALFABETIZADORES

CONTRIBUICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DE MAESTROS ALFABETIZADORES

CONTRIBUTIONS OF THE PNAIC FOR THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE BY LITERACY TEACHERS

GEISA MAGELA VELOSO¹

velosogeisa@gmail.com

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO²

claudiaparecida@gmail.com

CECÍDIA BARRETO ALMEIDA³

cecidiab@gmail.com

RESUMO

O artigo problematiza a formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC-PACTO, discutindo a produção de saberes docentes, com ênfase na relação teoria-prática. Os dados foram coletados junto a 120 municípios e revelam a importância estratégica de programas de formação continuada desenvolvidos pelo poder público, posto que, no universo pesquisado, apenas 08 desenvolvem processos próprios de formação docente. A análise qualitativa da realidade indica que os professores produziram representações positivas sobre o PACTO, que tem favorecido o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa • Relação Teoria-Prática • Formação Continuada; Saberes Docentes.

1 Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

3 Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Mestre em Educação pela Universidade São Marcos.

RESUMEN

El artículo problematiza la formación de maestros desarrollada por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta/PNAIC-PACTO, discutiendo las condiciones de producción de saberes docentes, con énfasis en la teoría-práctica. Los datos coleccionados en 120 municipios atendidos por la Universidad Estadual de Montes Claros/Unimontes revelan la importancia estratégica de programas de formación continuada desarrollados por el poder, pues en el universo investigado, solamente 8 desarrollan (desarrollaran) sus propios procesos de formación docente. La análisis cualitativa de la realidad indica que los maestros han producido representaciones positivas sobre los procesos de formación en el contexto del PACTO, lo que tiene favorecido el compartir de saberes y de aprendizajes, estableciéndose una red de cambios, en que teoría y práctica se articulan en la producción de situaciones orientadas a la alfabetización y letramiento de los niños.

Palabras clave: Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta • Relación Teoría-Practica • Formación Continuada • Saberes Docentes.

ABSTRACT

This article discusses the training of teachers in the context of the National Pact for Literacy in the Right Age / PNAIC-PACTO, discussing the production of teacher knowledge, with emphasis on the theory-practice relationship. The data were collected from 120 municipalities and reveal the strategic importance of continuing education programs developed by the public power, since in the universe surveyed, only 08 developed own processes of teacher training. The qualitative analysis of reality indicates that teachers have produced positive representations about the PACT, which has favored the sharing of knowledge and learning, establishing a network of exchanges, in which theory and practice are articulated in the production of didactic situations aimed at literacy and literacy of children.

Key Words: National Pact for Literacy in the Right Age • Theory-Practice Relationship • Continuing Education • Teacher knowledges

INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre a qualidade da educação pública tornou-se comum a abordagem do papel do professor, na qual se questionam sua ação e os resultados alcançados, e lhe são direcionadas severas críticas, ancoradas em elementos diversos, dentre os quais a formação para o exercício docente e a construção de saberes necessários ao trabalho pedagógico.

Para Kincheloe (1997), a perspectiva tecnicista de educação tem convencido os professores a desvalorizar o domínio teórico, evitando as questões epistemológicas, ideológicas e pedagógicas que subjazem à sua prática. E assim, ao se engajarem em processos de formação inicial ou continuada, com uma visão do ensino como técnica, os educadores buscam atividades e exercícios, que lhes tornem capazes de transmitir conteúdos e de controlar o comportamento dos alunos. Para o autor, quando a dimensão crítica é removida da atividade docente, o resultado é uma postura do tipo “livro de receita”, que falha no entendimento das ambiguidades da sala de aula. Assim, o professor procura ajustar as técnicas que conhece às situações corriqueiras ou idiossincráticas que a atividade docente lhe coloca e o resultado é a alienação do processo

educativo, em que alunos e professores não compreendem a realidade na qual se encontram inseridos.

Nessa linha de raciocínio, Giroux (1998) afirma que, ao participar de processos de formação dessa natureza, ao invés de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida prática, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento teórico. Para rever esses modelos de formação inicial e continuada é necessário superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, de forma que os professores possam compreender a sua relação dialética. Como afirma o autor, “as estruturas teóricas e os fatos são parte inseparável do que chamamos conhecimento” (1998, p. 83).

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 200), a formação continuada deve objetivar a “atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os arranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.” Ainda segundo as autoras, esse modelo de educação continuada centra-se na capacidade de autocrescimento do professor e na compreensão de que já possui um saber que servirá de base para o trabalho com novos conceitos e opções (2009, p.198).

Diferentes autores, como Nóvoa (1992), Santos (1998), Alarcão (1998) defendem o engajamento dos professores em processos de formação continuada. Davis, Nunes e Almeida (2011, p.13) também consideram que as escolas necessitam, com urgência, de programas de formação para os professores, “como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca”. Para as autoras, o panorama atual da educação brasileira “não concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes”.

Orientados por essas discussões, neste capítulo problematizamos a formação de professores desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC-PACTO, discutindo a produção de saberes docentes, com ênfase na relação teoria-prática. Para tanto, foi realizada pesquisa de natureza qualitativa, em que participaram professores da rede municipal de ensino de 120 unidades administrativas do norte e região central do Estado de Minas. Para a coleta de dados foi aplicado um formulário para 176 orientadores de estudo, em que foram identificados processos de formação desenvolvidos pelos municípios. Para as análises também foi utilizado questionário sociocultural, aplicado em novembro/2014, para 3.500 professores, sendo considerados os posicionamentos livremente apresentados por 378 destes sujeitos.

Nesse contexto, o capítulo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira, discutimos a importância de políticas públicas voltadas para a formação docente e, na segunda, apresentamos posicionamentos de professores acerca da relação teoria-prática na construção de saberes no âmbito do PACTO.

Políticas Públicas e Formação de Professores

No Brasil, a necessidade de políticas públicas para a formação continuada dos professores foi intensificada na década de 1990, quando foram implantadas reformas curriculares e divulgados novos paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que fundamentam

os conteúdos curriculares da escola básica. Além desses fatores, os baixos índices de desempenho dos alunos na apropriação da cultura escrita e dos conhecimentos matemáticos, revelados pelas avaliações externas têm impulsionado proposições sobre a formação continuada de professores.

Davis, Nunes e Almeida (2011) sistematizam estudos sobre formação continuada em dois grandes grupos. O primeiro centra a atenção no sujeito professor. Nesse grupo encontram-se proposições que defendem uma maior qualificação dos professores em termos éticos e políticos como condição para retomarem sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferirem um novo sentido à sua profissão. Uma outra proposição considera que a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, cabendo à formação continuada superar essas deficiências, relacionadas aos conhecimentos científicos e metodológicos essenciais para o trabalho em sala de aula. Ainda nesse grupo as autoras destacam as proposições que consideram os ciclos de vida dos professores e sua relação com a formação continuada, na qual se levam em conta a experiência no magistério, os investimentos na profissão, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

No segundo grupo, as autoras destacam os processos que envolvem as equipes pedagógicas como direção, coordenação e corpo docente das escolas, em que as proposições objetivam “desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-los a atender mais e melhor sua clientela.” (2011, p.26). Nesse sentido, os professores deixam de ser os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, e com toda a equipe pedagógica da escola, estabelecem e buscam resultados coletivamente definidos com os pares e toda a comunidade escolar.

Para Imbernón (2009, p.37), a formação continuada deve buscar uma aproximação com a agência escolar e com as situações problemáticas atravessadas pelo professor, bem como uma reestruturação nos programas ofertados com o objetivo “de ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social”. Espera-se que os processos de formação continuada ofereçam condições para que se construam respostas para indagações e anseios, a fim de que os professores se sintam mais seguros e aptos a promover as mudanças necessárias em suas práticas.

Apesar de toda essa discussão, que sinaliza premência do engajamento dos professores em processos formativos, Davis, Nunes e Almeida (2011) destacam que algumas secretarias municipais de educação ainda não têm elaborada uma política de Formação Continuada com contornos próprios. Nelas, dois procedimentos foram observados: a) relegar a formação continuada dos docentes às iniciativas das próprias escolas, sem lhes fornecer amparo efetivo quanto a como proceder, algo que equivale a abandonar a função de Estados e municípios de aprimorar suas respectivas redes de ensino; e, b) contratar firmas especializadas em formação continuada, que oferecem pacotes formativos prontos para o conjunto dos professores, independentemente de seus problemas e necessidades, ignorando a variedade de suas demandas e, inclusive, as de aprendizagem dos alunos. Para as autoras, em um e em outro caso, o que marca essas secretarias de educação é a “ausência de um conhecimento sólido de sua rede de ensino, que

permita um diagnóstico de suas carências e o encaminhamento de soluções passíveis para saná-las” (2011).

Informações coletadas junto aos orientadores de estudos dos 120 municípios atendidos pela Unimontes confirmam essas afirmações. Os dados indicam que, antes de participarem dos processos de formação do PACTO, em 36 municípios (33,33%) os professores não participaram de nenhum processo de formação continuada e apenas 08 (6,66%) desenvolveram alguma ação de formação – ainda que pontual e assistemática –, com oferta de jornada pedagógica, oficinas, leituras, estudo de textos, discussões e grupos de estudo. Os dados revelam a importância estratégica de políticas públicas propostas pelos Governos Federal e Estadual, bem como a dependência dos municípios em relação aos programas de formação continuada por eles desenvolvidos. Dentre os programas ofertados pelo Ministério da Educação, desenvolvidos pelos municípios, encontram-se o Pró-letramento (51), Pro-gestão (49), Escola Ativa (16), Salto para o Futuro (07), Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (01), Programa de Capacitação de Diretores/PROCAD (01), Programa de Educação em Tempo Integral/Proeti (01), Curso do Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE (01), Escola da Terra e Educação Campo (02); enquanto que, pelo governo mineiro, foram citados o Programa de Capacitação de Professores/PROCAP (25), Curso do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE e SEEMG (04), Programa de Intervenção Pedagógica/PIP (01). Ainda aparece a oferta de curso contratado junto à iniciativa privada, como é o caso do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas/IBEP, Projeto Alfa e Beto, Programa Acelera Brasil, desenvolvidos por um município participante do estudo.

Em nosso estudo, os depoimentos dos professores indicam que os processos formativos do PACTO atenderam às suas necessidades, apesar de este ser um processo de formação não gerado no interior das escolas e/ou das secretarias municipais de educação. À luz das ideias de Paulo Freire, o PACTO tem explícito, em seus constructos e nas práticas de formação, o propósito de formar “professores inventivos e produtivos que possuam identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não como mero reproduzidor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012, p.20). É esse perfil docente que o Pacto espera formar; e para atingir os seus objetivos o programa se estrutura em rede de colaboração, em que os professores formadores da universidade, a partir de sua experiência com os objetos de estudo, com a sala de aula e com a alfabetização, formam os orientadores de estudos que organizam, com os mesmos princípios, a formação dos professores que atuam nas escolas e trabalham para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Por esses princípios, e apoiado nos depoimentos dos professores, percebemos que o programa tem favorecido o crescimento profissional dos professores em diferentes dimensões: 1) possibilita o desenvolvimento humano, favorecendo a socialização, a ampliação dos laços de pertencimento, a constituição de uma rede de amizades, o rompimento com o isolamento; 2) favorece a ampliação do universo cultural, a aprendizagem de novos conteúdos e conceitos; 3) produz a constituição de uma rede de colaboração entre os professores, o intercâmbio de experiências e saberes; 4) gera mudanças nas práticas pedagógicas, com efeitos positivos nas salas de aula e nas aprendizagens dos alunos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sem sombra de dúvidas, está contribuindo

de forma positiva em minha prática, para desenvolver os conteúdos com diversas estratégias, favorecendo o aprendizado dos mesmos. Outro ponto positivo para mim é não estar solitária frente às angústias em sala de aula. A troca de experiência me ajuda e motiva buscar o novo em minha prática. Enfim, o curso contribui favorecendo um melhor aprendizado dos meus alunos (Professora 113; Montes Claros).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa contribuiu para a minha vida profissional e prática pedagógica, principalmente o trabalho com jogos pedagógicos que facilitam a aprendizagem através do lúdico e as leituras de deleite que incentivam os alunos à leitura. Através dos encontros do Pacto tive a oportunidade de compartilhar a minha experiência pedagógica e também aprendi muito com os colegas (Professora 160; Montes Claros).

Os depoimentos dos professores encontram-se com análises de Nóvoa (1992, p. 15), ao defender a relevância do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional docente. Para o autor, as práticas de formação continuada organizadas em torno de professores individuais podem contribuir para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Já os modelos de formação coletiva “contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” Nessa perspectiva, a formação continuada “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (1992, p. 16).

É importante notar que as práticas coletivas de formação possibilitaram a criação de contextos profícuos para que professores pudessem compartilhar experiências e repensar os conteúdos para a prática educativa. Outro ponto significativo relaciona-se às representações sociais construídas pelos professores, que serão analisadas a seguir.

Reflexões, sentimentos e representações dos professores sobre o PACTO

No âmbito do PACTO, a prática da reflexividade se constitui como um princípio formativo, em que a atualização e aprofundamento dos saberes favorecem o desenvolvimento profissional dos professores. A proposta sinaliza a necessidade de superar abordagens meramente empíricas, reconhecendo os saberes já produzidos pelos professores como base para novos saberes, fundamentados na análise das ferramentas conceituais e das categorias construídas a partir dos estudos científicos. Conforme sinaliza o caderno de Princípios da Formação, “o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” (BRASIL, 2012, p. 12).

Nas representações dos professores, o princípio da reflexividade tem orientado as ações de formação desenvolvidas nas escolas. A formação tem se organizado pela necessária articulação teoria-prática, em processo pelo qual tem sido ultrapassada a ideia de formação como “livro de receitas”, para se produzir saberes-fazer teoricamente informados e direcionados para a sala de aula:

O curso está sendo uma oportunidade única para o aperfeiçoamento de conhecimentos para os professores. É um dos melhores cursos já realizados na área da educação e deveria ser abrangente a todos os professores de todas as séries. É um curso onde a teoria e a prática caminham

juntas e isso faz com que o educador cresça profissionalmente (Professora 275; Olhos D'água). É uma formação válida, uma vez que temos a discussão teórica, enriquecida com o relato de experiência. Isso torna o conteúdo aplicável em sala de aula. Os jogos quebram paradoxos e a criança aprende brincando (Professora 347; Montes Claros).

Na minha opinião, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa só veio acrescentar e melhorar a minha prática pedagógica. Vale ressaltar o quanto aprendi, também teoricamente, visto que, me proporciona um aprendizado ímpar, com materiais riquíssimos e de fácil entendimento. Por ser um curso tão proveitoso, penso que, muito ainda irá contribuir, não só atualmente, com já está acontecendo; mas para toda a minha carreira profissional (Professora 343; Montes Claros; grifos da professora).

Por constituir-se como faces de uma mesma questão, teoria e prática se articulam para tornar possível o crescimento profissional dos professores, sem perder de vista que as aprendizagens das crianças se constituem como o objetivo de todo o empreendimento formativo.

[O Pacto] é importante para a prática educativa e contribuiu efetivamente para a formação continuada de professores-educadores. É uma proposta educacional que contribuiu para melhorar a ação coletiva e individual de cada docente, suscitando a criticidade, a transformação do pensar, a partir da realidade do discente por meio de metodologias didáticas que proporcionem o saber, valorizando cada saber e incluindo o diferente (Professora 113; Montes Claros).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe para mim um grande enriquecimento, na minha formação profissional, melhorei meu rendimento escolar, tornando minhas aulas mais dinâmicas onde eu e meus alunos sentimos prazer. Eu em trabalhar, e meus alunos em estudar e aprender cada dia mais (Professora 60; Manga).

Ao assumir uma postura ativa, crítica e reflexiva diante de sua prática, o professor mobiliza o conhecimento construído na sala de aula e passa a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos. Mas, essa percepção somente é possível porque o professor também se vê como sujeito de direito, como protagonista, capaz de mudar a si mesmo e de renovar seus modos de ser e de fazer. A multiplicidade que perpassa os espaços da sala de aula envolve estudo, discussão, planejamento, socialização de saberes, avaliação, e requer, segundo Hamilton (1996); Bullough e Pinnegar (2001), compreender a si próprio e sua prática para um melhor entendimento da educação.

Consideramos que os efeitos produzidos na formação dos professores, nos diferentes municípios participantes do PACTO, foram gerados pelo estudo teórico-prático e pelas experiências vivenciadas pelos orientadores de estudo no âmbito da Unimontes, cujos processos formativos foram organizados em torno de dimensões coletivas. A articulação de saberes teórico-práticos e a preocupação com o coletivo permitiu tomar o professor como protagonista, oferecer-lhe condição para repensar as práticas pedagógicas e produzir novos saberes visando garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, desenvolvemos processo reflexivo de formação, entendendo que os professores não são meros aplicadores de atividades práticas; são sujeitos concretos que pensam, problematizam, produzem, reproduzem, criam, sonham com o belo e o científico e são afetados pelo desejo imanente de transformação. Becker (2002, p.89) afirma que o professor é aquele que

“elabora perguntas, critica conteúdos, questiona os conteúdos com os fenômenos observados no cotidiano, que constrói formas inéditas sintetizando sua experiência e sua história individual”.

Na Unimontes, as estratégias de intervenção na prática pedagógica foram baseadas nos conhecimentos propostos pelos cadernos de formação do PACTO, cujas temáticas referem-se ao cotidiano escolar, que foram articuladas com as demandas dos professores, identificadas e/ou desveladas pelas necessidades educativas mais prementes sinalizadas pelas avaliações sistêmicas, mas, também, pelos sujeitos em formação.

Nos seminários de formação, as atividades foram planejadas, organizadas e experienciadas com os orientadores de estudo. Dentre as estratégias formativas, a análise da estruturação e a vivência de sequências didáticas e projetos didáticos permitiram aos professores revisitar seus próprios conhecimentos acerca dessas estratégias para reconstruírem seus conhecimentos. Além de vivenciarem os desafios da prática, os sujeitos em formação puderam ampliar as possibilidades que essa forma de planejamento didático pode trazer para o cotidiano da sala de aula.

Eu achei que já sabia como era a sequência didática, mas depois que eu estudei, eu vi que faltava muito mais (Orientadora de Estudos; Montes Claros).

Trabalhar o encontro como um projeto ajuda no entendimento e reforça cada vez mais a mudança de postura docente (Orientadora de Estudos; Januária).

Os relatos revelam a reconstrução cognitiva acerca da organização e da estrutura das sequências e projetos didáticos, sinalizando os novos conhecimentos e ações que envolvem a realização desse trabalho como estratégia de ensino. Ainda sugere que vivenciar uma ação didática, ao invés de se produzir um discurso sobre a temática, propicia a reflexão e articulação entre teoria e prática, permitindo constatar que o saber se articula ao saber fazer. Desse modo, conhecimento, vivência e reflexão entrelaçam-se como uma das maneiras mais eficientes para fundamentar a dinâmica dos encontros para formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados junto aos professores orientadores de estudo e alfabetizadores sinalizam para a importância e necessidade de programas de formação continuada como política de Estado e de direito dos professores, como condição para sua atualização, produção e domínio do conhecimento. A percepção da docência como processo em construção e, por isso, dinâmico, implica também na continuidade, regularidade e proposição de programas.

Constatamos que os professores produziram representações positivas sobre os processos de formação no âmbito do PACTO, que tem favorecido o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças. Por fim, a oferta do PACTO tem atendido a um universo expressivo de professores, sem, contudo, desconsiderar as expectativas pessoais, as demandas locais e educacionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BECKER, F; MARQUES, T.B.I. Ensino ou aprendizagem a distância. Educar, Curitiba, nº 19, 9. 85-98, 2002.

BRASIL. Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BULLOUGH, R. V. J.; PINNEGAR, S. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. Educational Researcher, vol. 30, no. 3, p. 13-21, 2001.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. de (coordenação). **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros**. Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HAMILTON, M. L. Mapping a terrain: Identifying and exploring self-study. Trabalho apresentado no Encontro anual da American Educational Research Association, New York. 1996. Disponível em <http://www.people.ku.edu/~hamilton/1996mapping.html>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

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

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, L L C P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (org). Formação de professores: políticas e debates. São Paulo: Papyrus, 1998.

Recebimento-12/04/2017

Aprovação-23/06/2017

APOIO FINANCEIRO: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais/FAPEMIG.