

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO POSSIBILITAR A MUDANÇA EDUCACIONAL?

Thays Suelen de Moraes Pereira (1); Letícia dos Santos Carvalho (2)

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte – thaysuelenm@gmail.com; leticia_carvalho@hotmail.com)

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido alvo de discussões no âmbito das políticas educacionais, seja pela imprescindibilidade de sua materialização ou pelo descaso que tem enfrentado no atual cenário educativo. De toda forma, algo é incontestável: a necessária formação de professores para atuar nessa modalidade educativa, na perspectiva de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o que nos revela a literatura sobre os aspectos que devem delinear o desenvolvimento profissional dos professores, estes agentes ativos da mudança? Considerando-se a importância da formação continuada, assumimos que esse processo necessita ser ancorado pela reflexão e colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento. Contudo, tais dimensões do desenvolvimento profissional são inviabilizadas por uma cultura profissional docente, fortemente marcada pelo isolamento. Partindo dessa problemática, procura-se, a partir da revisão da literatura, com base em reflexões teóricas e estudos empíricos, tecer considerações, de como a colaboração e a reflexão contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, possibilitam a mudança educacional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, reflexão, colaboração, Educação de Jovens e Adultos, formação continuada.

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de continuação dos estudos na idade regular (BRASIL, 2017). Como se trata de uma modalidade que envolve jovens, adultos e, cada vez mais, idosos, a diversidade que há dentro de sala de aula vai para além da idade e da própria subjetividade dos sujeitos, adentrando em aspectos relacionados a gênero, religião, questões étnico-raciais, conjunturas familiares, de trabalho, dentre tantas outras, já que, como explicita Paiva e Fernandes (2016, p. 31), “a diversidade possível entre jovens e adultos é infinita”. Desse modo, para compreender a dinâmica dessa modalidade e desenvolver práticas significativas com os sujeitos que a compõem, compreendendo os contextos sócio-histórico-culturais desses educandos, é preciso que o professor esteja munido de conhecimentos teóricos e práticos específicos para o trabalho com a EJA, o que muitas vezes não é contemplado na formação inicial (GATTI, 2010).

É nesse contexto que se apresenta a formação continuada para o professor que atua na educação de jovens e adultos. Cientes que a formação inicial não consegue dar conta de tantas especificidades, a formação continuada possibilita ao educador pensar, refletir e executar em

sala de aula práticas pedagógicas que considerem o modo próprio de fazer a educação de jovens e adultos.

Partimos da consideração do que o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, no qual o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas.

Assim sendo, o estabelecimento de discussões teóricas que contemplem o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada é de extrema importância, uma vez que este é um aspecto imprescindível para uma atividade profissional que envolve o conhecimento referente à prática letiva e à reflexão sobre as suas ações (ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional possibilita a realização do papel profissional na direção de uma melhoria da profissionalidade docente (DAY, 2001; FULLAN, 2007; LEITE; RAMOS, 2010; MARCELO GARCÍA, 2009).

Nessa direção, buscamos responder à questão de investigação: de que maneira a formação continuada de professores da EJA pode ser orientada para a mudança educacional?

Salientamos que apesar da mudança poder ser compreendida como ruptura, portanto, como práxis, ressignificação da prática (FULLAN, 2007), nem sempre é sinônimo de progresso: mudar pode estar relacionado com se adaptar, sobreviver em um determinado contexto de trabalho, o que não garante repercussões positivas que resultem na melhoria profissional (ALMEIDA, 2012; MARCELO GARCÍA, 1999).

Faz-se necessária a mudança que se relacione com a autonomia de professores na condução de seus percursos formativos, como uma forma de produzir a profissão docente, além de estar relacionado com o desenvolvimento da escola, com as necessidades de formação identificadas pelos professores, em ligação com o desenvolvimento curricular e a organização da escola (ALMEIDA, 2012; DAY, 2001; HARGREAVES, 1998; NÓVOA, 1992).

Metodologia

Para responder à questão de investigação, elegemos a revisão da literatura como a metodologia mais adequada para se tecer uma reflexão teórica, por considerá-la uma metodologia que destina-se a contextualizar o estudo. Segundo Cardoso et. al. (2010, p. 25) “Ao contextualizar o estudo, o investigador encontra espaços de inovação nas brechas ainda em aberto, a percebe-se de articulações com outros temas, situa o presente estudo no contexto de outros já existentes, evitando assim a repetição de investigações”. Por tais características é que elegemos, para fins desse estudo, tal aporte metodológico. Além disso, deixamos claro

que a revisão da literatura não é um processo acrítico, pois, através dela, podemos abrir perspectivas e expor o nosso ponto de vista (CARDOSO et. al., 2010).

Resultados e discussão

Para que o desenvolvimento profissional dos professores se fundamente em bases sólidas, e as mudanças aconteçam, as ações de desenvolvimento profissional devem considerar elementos de ordem afetiva e social e assumir um caráter coletivo de natureza colaborativa que propicie a superação de obstáculos (DAY, 2001; GARCÍA, 2009). Nessa direção, assumimos que é fundamental envolvê-los em reflexões centradas na prática e na colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento (VAN ZEE; LEY; ROBERTS, 2003).

Todavia essa reestruturação só pode ocorrer se o professor estiver insatisfeito com o modelo de formação pautado no individualismo. Tal aspecto é evidenciado no estudo desenvolvido por Bell e Gilbert, apresentado por Hewson (2007), o qual, apesar de não ser relacionado diretamente com a EJA, trata de aspectos da formação de professores que se aplicam ao contexto do nosso campo de estudo. A investigação envolveu quarenta e oito professores e revelou que o desenvolvimento dos professores passa por três fases progressivas de interdependência do desenvolvimento pessoal e social com o desenvolvimento profissional. Assim, na primeira fase os professores já perceberam, dentre outros aspectos, que existia algo de problemático no isolamento que mantinha com os seus pares. Essa tomada de consciência os preparou para alterarem as práticas consideradas problemáticas. E assim, ao vivenciarem situações de interação colaborativa com os colegas, estes passaram a ver seus pares como críticos apoiadores e não avaliadores do seu desempenho. Na segunda fase, ao conhecerem novas ideias, abordagens e atividades, desenvolveram um novo sentido de ser professor, mais refletido e apoiado na confiança e na colaboração crescente com o seu grupo de pares. Por fim, na terceira fase, o desenvolvimento pessoal conduziu os professores ao sentimento de confiança no próprio desenvolvimento. Sentiram-se, também, mais seguros na colaboração com os colegas, promovendo novas iniciativas de trabalho colaborativo.

Loucks-Horsley et. al. (2003) propõem estratégias de desenvolvimento profissional dos professores a partir do desenvolvimento das várias estratégias de acordo não só com os objetivos estabelecidos, mas também com o posicionamento dos professores no processo de mudança. Para eles, as estratégias focadas na prática do professor ajudam os professores a aprenderem com a implementação de uma nova abordagem, prática, ou processo com os

alunos. À medida que praticam novas mudanças na sala de aula, eles aumentam a sua compreensão e as suas competências. Algumas estratégias são a análise do trabalho dos alunos.

Acrescentamos, ainda, que as estratégias realizadas em grupos colaborativos fornecem oportunidades para refletir, ao avaliar o impacto das mudanças nos alunos e, por conseguinte, no professor, pois o espaço escolar é, por excelência, o local onde emergem as atividades de formação de seus profissionais, identificação dos problemas e elaboração de soluções, aspectos esses que privilegiam a escola como lugar de aprender e lugar de fazer (BARROSO, 2003) o que contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Considerando que o desenvolvimento profissional efetivo tem como um de seus pilares o trabalho colaborativo, a colaboração em contextos formativos constitui-se numa estratégia de grande relevância para os professores (BOAVIDA; PONTE, 2002), ao observarmos que há empenho de diversas pessoas para se atingir um objetivo comum, fortalecendo os professores a elaborarem atividades com segurança, e possibilitando a reflexão coletiva sobre o contexto da sala de aula (DAY, 2001). Desse modo, a colaboração é condição essencial para o desenvolvimento pessoal (FULLAN, 2007), pois nas culturas colaborativas as relações são guiadas para o desenvolvimento (DAY, 2001). Para que haja desenvolvimento, é necessário a mudança, bem como a implicação do sujeito nos seus próprios processos de desenvolvimento profissional, o que pode ocorrer através da reflexão centrada na prática (ALMEIDA, 2012).

É na equipe, com o compartilhar dos limites e possibilidades do grupo, que as reflexões ganham força transformadora e que a identidade profissional se vai delineando. E é nessa direção que consideramos a colaboração como viabilizadora da reflexão sobre a ação e inerente à atividade docente (DAY, 2007; KORTHAGEN, 2009).

Defende-se que os professores devem aprender *na e a partir da* prática, de forma reflexiva, ao pensar sobre as potencialidades e limitações da sua prática pedagógica, bem como em formas de superar essas limitações (FULLAN; HARGREAVES, 2000). E essa reflexão se efetiva de forma mais coerente a partir de práticas colaborativas, o que proporciona ao professor ser investigador da sua prática.

Contudo, apesar da relevância das práticas colaborativas para o desenvolvimento profissional, há uma resistência dos professores em trabalhar colaborativamente, pois isso requer a superação do medo, das dificuldades e principalmente a imprescindibilidade de se sentirem pertencentes a um grupo colaborativo, no qual as críticas são tidas como essenciais para o avanço qualitativo do seu desenvolvimento profissional.

Essa resistência relaciona-se ao fato da cultura profissional dos professores ainda ser muito marcada pelo individualismo, espírito defensivo. Desse modo, a dinâmica de colaboração entre colegas sobre as práticas de ensino não se configura em um exercício valorizado o que distancia a prática colaborativa da formação dos professores (CUNHA, 2005; ESCUDERO, 1999).

Outro agravante é sinalizado por estudos empíricos sistematizados por García (2004), os quais salientam que a formação não tem permitido aos futuros professores a reelaboração do que observam e vivenciam nas práticas supervisionadas. As investigações indicam que essas experiências em sala de aula não alteram o modelo de ensino transmissivo. Ou seja, ao invés de construírem novas práticas, reproduzem aspectos que caracterizam o ensino tradicional. Estudos evidenciam que essa forma de atuação docente ocorre devido à ausência da reflexão, a partir de um trabalho colaborativo, sobre essas práticas.

No tocante à formação continuada de professores da EJA, ainda temos o desafio da falta de incentivos governamentais, mesmo esta se apresentando como uma condição indispensável para o pleno exercício da docência (OLIVEIRA, 2013).

Como sinaliza Rodrigues (2004), a formação continuada não deve ser concebida de forma cumulativa, mas sim como espaço de reflexão sobre as práticas e reconstrução da identidade profissional. Para Candau (1996), há duas concepções de formação continuada: a tradicional, que assume a perspectiva de atualização e reciclagem dos conhecimentos em um espaço destinado a isso como instituições de ensino superior, e a nova perspectiva de formação continuada que considera a importância da escola como *locus* de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. É essa segunda perspectiva que dialoga com o nosso entendimento de formação continuada que potencializa o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, torna-se necessário buscar a efetivação dessa nova concepção de formação continuada dentro da escola. A lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, afirma que:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (grifo nosso)

Essa terminologia “aperfeiçoamento” traz consigo a concepção de formação continuada que permeia o nosso país e não contribui para o desenvolvimento profissional de professores. Essa perspectiva, de acordo com Rodrigues (2004), não considera o processo

educativo que considera as especificidades intelectuais do ser humano, considerando-se que, como sinalizam Alheit e Dausien (2006), um simples prolongamento da escolaridade de base sem transformação profunda das condições e da qualidade do processo de aprendizagem conduz, na maior parte das pessoas atingidas, à perda de motivação e a um ajustamento instrumental da aprendizagem.

Ao tratarmos de formação continuada, precisamos pensar em um processo de formação dentro de uma prática da reflexividade crítica, que se constrói dentro do espaço escolar e que precisa ter como *locus* de formação o espaço que o professor está inserido. Como mostra o artigo 67 da LDB 9.394/96, o professor precisa de um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, mas também para reflexão crítica individual e coletiva, com base em sua prática e em materiais teóricos que venham subsidiar suas ações em sala de aula, principalmente quando tratado da educação de jovens e adultos.

Na realidade escolar o que se evidencia é que essa promoção, prescrita na lei, não tem sido efetivada e, quando tem, muitas vezes não contempla os professores da EJA. Dessa forma, além desses educadores não terem formação adequada para atuar na modalidade, visto que muitos cursos de formação inicial centram seus estudos no processo de ensino-aprendizagem da criança, eles não têm recebido atenção apropriada nos cursos de formação de professores (RIBAS, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, mostram que o preparo inadequado do docente que, em modo geral, teve uma formação tradicionalista, não contempla as novas demandas e características dos jovens, adultos e idosos que se encontram na escola. Como expresso no documento, o novo papel do professor é:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL/CNE, 2001, p. 04).

Dessa forma, dentro de uma perspectiva tradicionalista de formação, essas características tornam-se distantes das possibilidades de atuação do professor, e é por esse motivo que ele deve estar imerso em uma constante prática de formação continuada. Esse novo papel do professor, quando aplicado a EJA, requer ainda mais do docente, pois envolve não somente os aspectos supracitados, como também a quebra de paradigmas e estigmas socialmente construídos e reproduzidos sobre os indivíduos que integram a modalidade.

A visão que o professor tem da EJA e da sua função na vida dos jovens, adultos e idosos que dela fazem parte influenciam o modo como agir dentro de sala de aula. Não há como o professor assumir esse papel possuindo uma visão tradicionalista dos sujeitos que compõe a EJA nem, como afirma Di Pierro (2010), prender-se a um paradigma compensatório, sempre pautado no que falta nos alunos, não em suas potencialidades pessoais.

É nesse sentido que a atuação do docente na EJA apresenta tantos desafios, principalmente quando se trata do processo de formação continuada, que deve se dar tanto na feitura de cursos de pós-graduação que contribuam com a ação do professor em sala de aula, mas também no contínuo processo de reflexão-ação da prática pedagógica. Como afirma Freire (2015, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

Desse modo, a reflexão sobre a prática pedagógica permite ao professor da EJA analisar o seu fazer em sala de aula, subsidiando sua ação de *fazer pensando e pensar fazendo*, o que implica, como explicita Gatti (2010), saber fazer e porque fazer.

Estamos vivenciando mudanças tanto no que se refere ao currículo da Educação Básica quanto à formação dos professores, ambas signatárias do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As novas políticas que vem sendo implementadas, além de não valorizarem os profissionais do magistério no que se refere a investimentos, não evidenciam como viabilizar o desenvolvimento profissional de professores, pois práticas pautadas na emancipação, autonomia, reflexão e colaboração não são sequer sinalizadas. Afinal, como bem afirmou Freire (2015, p. 110): “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro *fazer*. Ele é, pelo contrário, contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de *prática – de teoria*”. Nesse sentido, que concepção de formação continuada serve como pano de fundo para as novas políticas para formação de professores? Fica a indagação.

Sendo assim, no contexto da educação de jovens e adultos, a prática pedagógica do professor deve se criar e se recriar com base em uma prática de formação continuada, que envolva o processo de reflexão-ação e que permita ao professor compreender as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

No decorrer do estudo ficou evidenciado que a formação continuada permite ao professor tanto qualificar sua prática, como também contribuir com o sucesso escolar dos

educandos. Como visto, a ausência da formação continuada do professor dificulta o desenvolvimento de práticas significativas em sala de aula, o que causa o desinteresse do alunado e, como consequência, a repetência e a evasão de muitos educandos.

Além disso, percebe-se que os documentos oficiais tratam do aperfeiçoamento profissional continuado, como expresso na LDB nº 9.394/96, contudo a efetivação dessas políticas não tem atingido o chão da escola. Percebe-se que muitos fatores estão imbricados nesse processo que envolve o professor, os alunos, a escola e a efetivação das políticas públicas.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, deve se preocupar com seu contínuo processo formativo, contudo ele deve também receber o suporte da instituição escolar. A escola, nesse processo, tem o papel fundamental de dar subsídios aos professores para que eles possam ter uma formação continuada.

Percebe-se que fatores como carga horária excessiva, a visão utilitária do aperfeiçoamento profissional, o trabalho solitário dentro do próprio espaço escolar, dentre outros, afetam o processo de formação continuada de grande parte dos professores. Dessa forma, a efetivação das políticas públicas voltadas para formação desses profissionais, principalmente daqueles que atuam na EJA, devem sair dos papéis para serem, de fato, executadas na escola, atingindo o professor e assim colaborando com o seu processo formativo.

O ato de formar-se se caracteriza em um processo amplo de aprendizagem contínua que se desenvolve individual e coletivamente dentro de um contexto histórico, social e cultural, incorporando, criando e recriando novos conhecimentos, conceitos e práticas (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Dessa forma, a formação continuada envolve tanto o espaço no qual o professor está inserido, como também os sujeitos que se relacionam com ele.

A partir da revisão da literatura, evidencia-se a urgência da reflexão centrada na prática e a colaboração como meios para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de os levar a refletir sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida, o que poderá viabilizar o início de uma mudança educacional, enfim.

Referências

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALMEIDA M. Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores. Tese de Doutorado em educação. Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa, 2012..

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira (Ed.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 200, p.117-144.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, P. 43-55.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Portugal: Porto Editora, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>> acesso em 02 de setembro de 2018.

ESCUADERO J. M. M.. La formation permanente del profesorado universitario: Cultura, Política e Processos. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, 34 (1), 1999, p. 133-157.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3.ed.. New York: MacMillan, 1986, p. 505-526.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. Paulo. **Professora, sim; Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernardete A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

HEWSON, P. W. (2007). Teacher professional development in science. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), **Handbook of research on science education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 2007, p. 1179-1203.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In FLORES, M.A.; SIMÃO, A.M. (Eds.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores**: Contextos e perspectivas. Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 39-60.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In: LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior** (p. 29-45). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic, 2010, p. 29-45.

LOUCKS-HORSLEY, S.; LOVE, N.; STILES, MUNDREY, S.; HEWSON, P. W. Designing professional development for teachers of science and mathematics. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, PPU S.A, 1999.

NÓVOA, A. (2005) O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão professor**. (2ªed). Porto: Porto Editora, p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17, 2016.

PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Actas do *Prof Mat* 98 (p. 27-44). Lisboa: APM.

RIBAS, M. S. **‘Ser professor’ na educação de jovens e adultos**: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação continuada**: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. UFPI, 2004.

VAN ZEE, E.H., LAY, D.; ROBERTS, D. Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. **Science Education**, 87, 2003, p.588-612.