

AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Kelly Cristina Ducatti-Silva, doutora em Educação, docente na UEPG.

Denise Puglia Zanon, mestre em Educação, docente na UEPG.

Resumo

Dentre os desafios contemporâneos na formação inicial e continuada de professores, evidenciamos na proposição expressa pelo Ciclo de Estudo e Linguagem – CIEL, o aspecto relativo à função da universidade pública: fomentar o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão e, entre esses e o campo de atuação do professor. O ato de refletir sobre a ação docente exige o acompanhamento permanente da sociedade, frente à sua transformação e, por conseguinte, da educação em sua amplitude. Os momentos de estudos e discussões potencializados no ambiente universitário têm sua origem nas inquietações dos acadêmicos, professores e formadores, configurando-se como movimento de saberes criativos, capazes de reunir as produções empreendidas acerca do magistério a fim de ensaiar possíveis respostas às demandas profissionais. Na perspectiva de corroborar com o incentivo e divulgação de experiências que objetivam contribuir no processo de formação inicial e continuada de professores, realizadas via projetos em parceria com a comunidade escolar, o presente Grupo de Trabalho (GT) propõe criar e fortalecer um espaço de reflexão sobre as diversas formas de contribuições advindas dos projetos desenvolvidos pela/na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mediante os aspectos elencados, apresentamos a seguinte problemática: quais as possíveis contribuições dos projetos apresentados para a formação inicial e continuada de professores? Buscamos respaldo teórico em Freire (1996); Libâneo (2002); Pimenta (2002); Tardif (2002, 2011), Veiga (2008), e demais autores que abordam a temática.

Palavras-Chave: Educação. Licenciatura. Didática. Prática Pedagógica. Projetos.

1 Introdução

Neste artigo apresentamos preocupações, inquietações, e também os resultados originários de um conjunto de 10 (dez) relatos que geraram discussões e reflexões no GT15 – Grupo de Trabalho “15” (quinze) – CIEL-UEPG. Reconhecemos tal exercício como imprescindível para alimentar possibilidades de criação e continuidade de projetos de ensino, extensão e pesquisa, cujo objetivo seja reunir condições que favoreçam o estabelecimento, a aproximação e a inter-relação teórico-prática, no processo de formação inicial e continuada de professores.

O tema deste GT– *As contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para a formação inicial e continuada de professores* – convocou-nos, de forma coletiva, a mobilizar pensamentos, expressar as angústias que, certamente se traduzem como combustíveis e nos movimenta em direção à criação de meios contributivos para a formação de professores a fim de atender as demandas presentes no contexto educativo.

Este grupo, composto por professores da Educação Básica, do Ensino Superior e acadêmicos de diferentes licenciaturas: Letras, Matemática, Artes e Pedagogia, envolveram-se durante o GT, nas discussões fomentadas a partir dos trabalhos apresentados, manifestando disponibilidade para manutenção do diálogo entre as duas esferas de formação, fortalecendo um espaço de reflexão sobre as diversas formas de subsidiar projetos desenvolvidos, os quais têm como meta convidar o professor para refletir, com vistas a ampliar, redimensionar sua prática pedagógica.

Deste modo, o eixo condutor desta produção coletiva¹ apoia-se em duas questões que após as exposições, na manhã do dia 21 de julho de 2013, foram levantadas pela coordenação do GT: a) Quais concepções sobre formação de professores perpassam as diferentes propostas apresentadas neste GT? e b) O que nos mobilizou a participarmos deste GT?

2 Dialogando com os relatos

O primeiro trabalho exposto teve como foco o relato sobre dois projetos estruturados na tríade ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo para a formação inicial e continuada de professores. No relato do primeiro projeto, foram descritas as atividades do Centro de Línguas para a Comunidade (CLC). Trata-se de um projeto existe há 15 (quinze) anos, com oferta de vários serviços para a comunidade, dentre os quais: cursos de línguas, tradução, provas de proficiência e organização de eventos.

O segundo projeto, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) privilegia o trabalho interdisciplinar entre os cursos de licenciaturas

¹ Contou com a contribuição dos relatos orais e/ou escritos disponibilizados pelos participantes do GT15: Denise Puglia Zanon; Eliane Santos Raupp; Giselle Cristina Smaniotto; Igor Castilho Porsette; Isabel Cristina Vollet Marson; Jeane Silvane Eckert Mons; José Mario Zarpellon; Kelly Cristina Ducatti-Silva Maria José Angeli de Paula; Mirely Christina Dimbarre; Rosana Dzierva Padilha.

em Educação Física, Artes Visuais e Música na área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Mediante a descrição dos projetos, destacamos que os autores² dos trabalhos, relataram que escolheram participar deste GT em função do interesse como pesquisadores e intencionistas em conhecer e entender o trabalho com projetos de extensão³ semelhantes desenvolvidos em outras universidades.

Sobre as duas proposições, ressaltamos a compreensão de García (1999), pois especialmente o segundo projeto revela aspectos relativos ao processo de formação inicial em diferentes licenciaturas, sendo que sobre a formação destacamos:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

Chamou-nos a atenção, a dimensão pessoal no processo de formação, as possibilidades e proposições para a formação requerem um olhar atento dos formadores, no sentido de articular as diferentes dimensões que compõem os caminhos formativos dos futuros professores, um processo que perpassa a vida do profissional e não somente ações estanques e isoladas.

Na segunda apresentação, destacamos a importância e as contribuições da participação no Projeto de Extensão “Ajudando o menor aprendiz a se comunicar melhor”, desenvolvido junto ao curso de graduação, entre os anos de 2010 e 2011, com a formação e a prática dos professores de Língua Portuguesa, atuantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto auxiliou na formação dos professores

² Prof^a Dra. Maria José Angeli de Paula e do Prof^o Ms. Igor Castilho Porsette, ambos do Departamento de Línguas e Letras, da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Importante lembrar o disposto na Constituição Federal (1998), no que respeita à extensão nas universidades, considerando que um número expressivo de relatos neste GT, estão relacionados à projetos de extensão em diferentes instituições de ensino superior. No artigo 207, identificamos: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Constituição Federal, 1998, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

atuantes em sala de aula na EJA, especialmente no que se refere à metodologia de ensino desenvolvida na prática de sala de aula, aos planos de ensino e aos materiais didáticos.

No terceiro relato, também caracterizado pela extensão, a acadêmica do curso de Pedagogia demonstrou que percebeu a ocorrência do diálogo entre acadêmicos inseridos em um determinado Projeto de Extensão, professores da escola básica e docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para realçar que o ensino, pesquisa e extensão destinadas à prática educativa exigem disponibilidade para o diálogo, trazemos a compreensão de Freire (1996, p. 135-136):

Testemunhar a abertura aos outros, disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

É com esse olhar de diálogo que encontramos na quarta apresentação a compreensão sobre o papel das narrativas quando o acadêmico em contato com a docência observada pode também iniciar o processo de se projetar como futuro professor, ou seja, como nos disse Freire (1996) realizar uma reflexão sobre a aventura docente. Aventura aqui, no sentido de entender a prática educativa como processo de criação, envolvimento e conhecimento de diferentes saberes que no cotidiano escolar interagem com o imaginário e o inusitado presente no fazer docente.

Nesta proposta, evidenciamos que os acadêmicos foram instigados a observarem aspectos sobre a dimensão didática do trabalho docente, práticas pedagógicas bem sucedidas e como se caracterizam o saber e o aprender na docência.

Os relatos, experiências e observações dos acadêmicos foram descritos em forma de narrativas, as quais socializadas em encontros mensais do grupo constituíram-se fonte de dados apresentados neste GT. Foram problematizados então: qual a contribuição que estes registros oferecem para a formação inicial na docência para os acadêmicos de diferentes licenciaturas? Considerando o problema de pesquisa, numa análise preliminar em relação às contribuições que o instrumento de coletas utilizado no referido projeto, constatamos que as narrativas oferecem potencialidades para romper com a dicotomia entre o contexto da formação inicial de professores e as aulas observadas no contexto escolar.

Houve a opção pela abordagem de pesquisa de cunho qualitativo, e considerando o necessário aporte teórico para análise das narrativas as autoras recorreram à Connelly e Clandinin (1995); Tardif (2002); Veiga (2004). Foram evidenciados indícios de que a produção das narrativas possibilita o registro e reflexão dos acadêmicos sobre a relação teoria e prática que conseguem estabelecer, a partir de práticas “bem sucedidas”, observadas, vivenciadas, tendo em vista as questões determinantes expressas no contexto escolar.

Sobre a observação, sua relevância na formação e prática docente é reconhecida na expressão de Corradini; Mizukami (2011, p. 54):

O desenvolvimento da habilidade da observação por meio de profundas apreciações requer a capacidade de permanecer aberto e flexível, não se atendo de imediato às primeiras impressões; procura-se não fazer julgamentos, mas analisar o contexto. Nossas verdades podem não ser absolutas, quando interpretadas sob um único ponto de vista, em detrimento das interações multifatoriais que afetem diretamente nossos resultados, fazendo surgir barreiras intransponíveis, ou mesmo criando novos obstáculos.

Encontramos no quinto trabalho uma proposta originada das observações conforme as características apresentadas por Corradini e Mizukami (2011). Neste aspecto, privilegiou-se no relato, a produção de conhecimentos com o objetivo de romper com o hiato entre teoria e prática por meio da efetivação do vínculo entre universidade e sociedade.

Para isso, a coordenação⁴ do Grupo de Estudo do Texto – GETE (UEPG), vinculado ao Projeto de Extensão Estudos do texto em contextos de ensino e aprendizagem, propôs criar espaço de reflexão para tratar da formação de leitores e produtores textuais sem causar, nesse processo de ensino-aprendizagem, rupturas entre os níveis de ensino: anos iniciais e finais do ensino fundamental, médio e superior com a possibilidade de produção acadêmico-científica com vistas à formação do futuro professor. O objetivo acerca do projeto é minimizar lacunas existentes entre um e outro nível de ensino de modo que haja uma estrutura de diálogo, favorecendo a continuidade de pensamentos e ações que contemplem as necessidades identificadas nos diferentes períodos de ensino que compõe de um lado, a Educação Básica, e, de outro, o Ensino Superior, sem desconstruir os vínculos entre eles.

⁴ Prof^a Ms. Eliane Santos Raupp

A sexta apresentação, contemplou projeto de extensão⁵ igualmente proposto e desenvolvido na UEPG, que tem como motivação central, colaborar na formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais por meio da realização de oficinas que desenvolvem jogos para alfabetizar e letrar, a fim de incluir o lúdico no processo de apropriação da escrita.

Os acadêmicos dos terceiros anos do curso de Pedagogia são participantes desta proposta que objetiva instrumentalizar o professor alfabetizador para ensinar a ler e escrever por meio de atividades significativas e prazerosas. Para tanto, são realizados estudos e confecção de jogos de análise fonológica, jogos de reflexão sobre os princípios da escrita alfabética e jogos para consolidar as correspondências grafofônicas e promover o trabalho com a ortografia da língua, tendo como resultado do processo de alfabetização a fluência da leitura e da escrita.

O trabalho tem revelado que as (os) professoras (es) em formação reconhecem a complexidade do processo de alfabetização e pensam sobre os conhecimentos que precisam desenvolver para mediar o processo de aprendizagem da escrita, além de experimentar que é possível promover nos anos iniciais do ensino fundamental momentos lúdicos de aprendizagem nos quais as crianças constroem conhecimentos sobre o funcionamento da escrita e avançam em seu processo de alfabetização.

Neste processo de análise dos relatos no âmbito do GT, chamamos a atenção para o papel do professor formador na condição de proponente dos projetos de extensão, trazendo as reflexões de Placco e Souza (2009, p. 85):

A mediação exercida pelo formador implica seu compromisso com a formação contínua e o desenvolvimento profissional de seus formandos, na medida em que este movimento contínuo é exigência do próprio movimento de desenvolvimento da sincronicidade do profissional e da evolução do conhecimento.

Percebemos, nesse sentido, uma dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa por meio da extensão, ou seja, por meio da aproximação dos acontecimentos materializados na sociedade é que fazemos ensino, fazemos pesquisa. Portanto, ensinar pela pesquisa e pela extensão significa buscar a aproximação entre os três componentes. Significa ainda, integrar os processos: de transmissão e apropriação do saber

⁵ Coordenado pela Prof^a Ms. Giselle Cristina Smaniotto, lotada no Departamento de Pedagogia da UEPG.

historicamente sistematizado; de construção dos saberes e os de objetivação desses conhecimentos.

Por sabermos da dimensão do papel da docência no ensino superior é possível depreender que não se faz ensino, depois pesquisa e depois extensão, ou vice-versa, mas os desenvolvimentos desses processos ocorrem concomitantemente.

Neste caminhar, o sétimo relato tratou da pesquisa intitulada “Formação de professores de Língua Inglesa: (re) aprender e (re) ensinar com ambientes virtuais de aprendizagem”⁶, tendo como proponente, professora vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa que discutiu as possibilidades formativas da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na docência da Língua Inglesa em nível de Ensino Superior.

A professora salientou a necessidade de um maior investimento em discussões sobre a natureza dos usos de tecnologias como o computador e a internet na educação, com a condição de superação da racionalidade técnica e instrumental, pois as tecnologias de informação e comunicação podem ser inseridas no espaço escolar como elementos pedagógicos promotores de aprendizagem e autonomia, como fora evidenciado por Brito e Purificação (2006, p. 31-32).

A inserção rápida da informatização nos espaços escolares, possibilitam novas configurações espaciais, temporais e de aprendizagem como ressalta Kenski (2006, p. 29). Mas na concepção de Masetto (2006, p. 134-136) ainda existe resistência dos professores à utilização das TICs nos espaços escolares. Deriva que o seu uso na docência, motivando o processo ensino-aprendizagem, ainda não é uma prática comum e professores não as utilizam no fazer pedagógico por desconhecerem os seus benefícios. Nesta perspectiva a pesquisa apontou que a implantação de projetos pedagógicos que envolvam tecnologias no campo educacional viabilizam a contínua atualização da formação docente e investimentos em relação ao espaço físico e equipamentos.

O oitavo relato versou sobre o conceito de formação continuada dos professores da rede pública do Estado do Paraná no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que é um projeto inovador dentro das políticas públicas. Foi

⁶ Trata-se de uma pesquisa realizada pela Prof^a Ms. Isabel Cristina Vollet Marson durante o Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná em 2007, resultando na dissertação intitulada “Ambientes virtuais de aprendizagem e docência da língua inglesa na educação superior”.

idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério no Estado do Paraná em comum acordo entre gestores da Secretaria de Estado da Educação – SEED e representantes do Sindicato dos Professores – APP.

O PDE teve início no ano de 2007, prevendo avanço no plano de carreira do professor e melhoria de qualidade no ensino público do Paraná. O Programa é desenvolvido em parceria com as Instituições Estaduais de Ensino Superior do Estado – IEES do Paraná e SEED. Tem duração de dois anos, sendo que na primeira fase o professor conta com dedicação exclusiva de 100% (cem por cento) para atividades previstas pelo Programa. Na segunda etapa, o docente retorna para a escola de origem, reassumindo 75% (setenta e cinco por cento) das atividades referente à sua carga horária de trabalho, e os demais 25% (vinte e cinco por cento) são dedicados à elaboração do Trabalho final - artigo.

O nono trabalho abordou a avaliação do Curso de Metodologia Científica destinada aos Professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Inicialmente, em contato com os professores do PDE, foi possível observar o desconhecimento do conteúdo inerente aos elementos estruturantes de um projeto de pesquisa/intervenção. Além disso, um número significativo de professores não tinha clareza suficiente sobre a identificação do problema de pesquisa a ser investigado. Afirmaram que durante a formação inicial não tiveram contato com a disciplina de Metodologia Científica e atribuíram a esse fato a explicação para tal dificuldade.

A percepção é de que houve na disciplina Metodologia Científica, no âmbito do referido programa, contribuição significativa para que os professores organizassem e expusessem suas ideias sobre o objeto de estudo a ser pesquisado, atendendo à característica da produção científica com a finalidade de elaborar um Projeto de Intervenção na escola de origem.

Por fim, o décimo trabalho tratou do Projeto de Intervenção proposto pelo professor da rede pública estadual de ensino, que participa do PDE neste ano de 2013. Em sua apresentação, o professor destacou a adoção da técnica do origami para o ensino de geometria, evidenciando o objetivo de seu trabalho: refletir sobre as possibilidades didáticas da adoção da técnica do origami no ensino de geometria para os alunos do nono ano do ensino fundamental.

Revelou ainda, que intenciona buscar novas possibilidades para o ensino de geometria, privilegiando a técnica do origami. Dentre os autores e referenciais adotados, o professor mencionou as contribuições de: Aschenbach (1990); Veiga (2008); Imenes (1997); Iavelberg (2003); Saint-Onge (2001). O professor destacou que este projeto será desenvolvido no corrente ano, em estabelecimento de ensino na rede pública estadual de ensino.

Diante da possibilidade de discutir sobre as concepções que perpassam as diferentes propostas apresentadas anteriormente e, ainda dizer sobre o objeto que nos reuniu neste grupo, entendemos que a conjuntura provocadora e convocatória para manter espaços de diálogos em relação às práticas educativas, fora debatida por Antônio Nóvoa em um artigo resultante da palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Naquela ocasião, o autor criticou o excesso das retóricas e o empobrecimento das práticas pedagógicas. Em relação ao discurso científico-educacional, Nóvoa (1999, p. 6) afirmou:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação ação”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem.

É com a intenção de desconstruir as ideias de dicotomia teoria/prática e conhecimento/acção apresentadas acima que encontramos, no GT15, espaço para discutir as produções acerca dos projetos, seja de ensino, extensão ou pesquisa, sustentados tanto pelo cenário de formação inicial quanto da continuada. O movimento foi de promover, de algum modo, as mudanças identificadas pelos participantes como necessárias. Tal movimento parece ser inspirado pelas concepções de ensino-aprendizagem, formação inicial, formação continuada, marcadas pelo desenvolvimento pessoal e pela profissionalidade dos professores das diferentes áreas do conhecimento.

Reconhecemos na avaliação asseverada por Nóvoa (1999, p.10-11) uma configuração muito próxima da mobilidade de ações e pensamentos demonstrados nesta produção. O autor ponderou como necessária a construção de uma formação de professores alicerçada pelas lógicas de valorização da “experiência como aluno, como

aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado”.

Nesse sentido, o espaço de discussão trouxe à tona a função da universidade, a valorização do conhecimento do docente universitário e proponente de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e nesse ínterim, a importância do estabelecimento de parcerias como elemento estrutural para a sustentação dos projetos que trazem a formação inicial e continuada como meio potencial de estudo da prática docente.

Os discursos presentes nos relatos dos expositores dos trabalhos apresentados confirmam que “A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder através de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 41). Complementamos: por melhor que seja a formação inicial ela não se faz sem considerar as vicissitudes que se apresentam com seu desenvolvimento, as quais desencadeiam o processo de estudo e de reflexão, caracterizando-se em propostas que tenham objetivos minimizar lacunas existentes no âmbito da formação. Em tempo, as proposições são as possibilidades que encontramos para pensar sobre o avanço qualitativo na tríade ensino, pesquisa e extensão.

3 Considerações

Ao analisarmos o GT15 em sua totalidade foi possível perceber que os projetos foram propostos a partir de inquietações semelhantes: a busca pela reflexão sistematizada sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação inicial e continuada de professores nos mais diversos contextos educacionais.

Diante das fragilidades e das possibilidades apontadas no decorrer das explanações, podemos destacar um eixo condutor das discussões: a difícil tarefa de aproximar o discurso teórico da universidade (pesquisa) com as práticas educativas e culturais nos diversos ambientes educacionais (ensino/extensão). Muito embora esse eixo tenha se destacado nos debates, salientamos que todas as apresentações buscaram, exatamente, minimizar esse descompasso apontado.

Identificamos em cada um dos relatos, aspectos que dizem da contribuição dos projetos em relação à formação inicial e continuada bem como com a própria

profissionalização do formador. A questão que ganhou destaque com a conclusão das apresentações foi a importância das parcerias entre os proponentes dos projetos e demais profissionais interessados em investir nas discussões e ações acerca da formação de professores, a começar pelo exemplo do GT15, fomentado em decorrência das parcerias realizadas, pois a partir destas, além do fortalecimento das proposições criam-se oportunidades para manutenção do diálogo, a reavaliação das concepções teóricas e da própria prática pedagógica.

Outra questão é o fato do professor reconhecer-se como pesquisador, e Veiga (2004, p.22) em um dos subtítulos do capítulo denominado: “As dimensões do processo didático na ação docente”, destacou: “Pesquisar as incertezas”, no sentido de compreender que quando o professor investiga o que ensina, este processo possibilita a descoberta, o reconhecimento da importância do saber científico, permite ainda investigar a prática pedagógica, gerando interrogações e novas descobertas.

Com efeito⁷, ao descobrir-se como pesquisador, o professor fundamenta a sua prática pedagógica tornando-a mais eficaz, à medida que reflete sobre ela, pode então, trilhar novos caminhos para chegar aos seus objetivos. A pesquisa possibilita reflexão a partir dos resultados que indicam ações a serem incorporadas. Desta forma, a formação continuada deixa de ser “reciclagem”, ou “capacitação”, torna-se espaço de produção de conhecimento. O professor se reconhece como “aluno” para ser sujeito da sua prática pedagógica.

4 Referências

- ASCHENBACH, M. H. C. V. **A arte magia das dobraduras**. São Paulo: Scipione, 1990.
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2013.
- BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um re-pensar. Curitiba: IBPEX, 2006. 120 p.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

⁷ Avaliação feita pela Professora Carmen Ditzel que participou como ouvinte do GT15 e das discussões fomentas por ele no âmbito do CIEL.

- CORRADINI, S.N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/formacao-docente-o-profissional-da-sociedade-contemporanea/view>. Acesso em: 16 de agosto de 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários e prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal:Porto Editora, 1999.
- IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte.** São Paulo: Artmed, 2003.
- IMENES, L. M. **Geometria das dobraduras.** São Paulo: Scipione, 1997.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002, p.11-57.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2006. 157 p.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 133-173.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-15, jan/jun.1999.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e trabalho do professor: Que aprendizagens, que formação? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D. S. R.; BERHENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes.** Coleção Educação: teoria e prática, 10. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 81-97.
- SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é como se faz.** São Paulo: Loyola. 1999.
- TARDIF; M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Vozes, 2011.
- VEIGA, I. A. P. As dimensões didáticas no processo da ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-57.
- VEIGA. I.P.A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.