



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

BESSA, Shirley Veloso Costa<sup>1</sup>

PEREIRA, Bruno Gomes<sup>2</sup>

### RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores para atuação no Ensino Médio, analisando o comportamento dos estudantes e egressos desse nível de ensino na sociedade, considerando a intervenção do profissional da educação e o currículo proposto para os cursos de formação docente. Inicialmente será feito um comentário sobre as atitudes desses estudantes com enfoque sobre a influência da educação escolar na definição de seu comportamento e posteriormente uma reflexão sobre aspectos gerais da formação de professores, indicando caminhos para melhoria na

---

<sup>1</sup> Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo. Orientadora Profissional na Fundação Bradesco – Escola de Conceição do Araguaia/PA. E-mail: [shirleyvc3@yahoo.com.br](mailto:shirleyvc3@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Licenciado Pleno em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício de Aguiar Franco (FAPAF). Mestre em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da UFT, Campus Universitário de Araguaína. E-mail: [brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com).

qualidade desses cursos de formação. Essa pesquisa procura contribuir com os estudos no âmbito da formação de professores, oportunizando-os maiores reflexões a respeito de sua prática pedagógica. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino Médio; Currículo.

## **TEACHER TRAINING FOR PERFORMANCE IN SECONDARY EDUCATION**

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the training of teachers to act in high school, analyzing the behavior of students and graduates of this educational level in society, considering the intervention of professional education and the proposed courses of teacher education curriculum. Initially there will be a comment on the attitudes of these students focusing on the influence of education in defining their behavior and subsequent reflection on general aspects of teacher education, suggesting ways to improve the quality of these courses. This research seeks to contribute to studies in the training of teachers, providing opportunities for them to think deeper about their practice. The methodology used in this study was the literature search.

Keywords: Teacher Training; High School; Curriculum.

## INTRODUÇÃO

O papel do professor é validar, mais do que anunciar, a informação. Preparar e direcionar as discussões levantadas em sala de aula, pois o bom ensino é "aquele que promove o desenvolvimento mental, as habilidades e capacidades de pensamento" (CARVALHO *apud* DAVYDOV, 2006). O professor encaminha os alunos à compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações, construindo conhecimentos, sendo a escola um local de mediação cultural.

Nessa perspectiva, este artigo procura discutir sobre a formação e contribuição do professor no Ensino Médio da Educação Básica. Para tanto, partimos do princípio da Resolução CNE-CP 02.2002 de 18 de fevereiro de 2002 em seu art. 5º, inciso II, em que o "projeto político pedagógico de cada curso levará em conta que o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor". Esse conhecimento amplo é fundamental para atuação docente enquanto interventor na solução de problemas em um diagnóstico eficaz.

Além dessa *Introdução*, este artigo também conta com as seguintes seções: Contexto Histórico-social, Aspectos Gerais da Formação de Professores, Considerações Finais e Referências.

## CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Observamos, todos os dias, inúmeras notícias sobre violências das mais diversas formas, sem distinção de classe social ou educacional. De crimes hediondos a crimes políticos. Atitudes individualistas e inconsequentes que não levam em consideração o ser humano, não importando o nível do relacionamento estabelecido. Jovens que se entregam às drogas e a uma vida sem limites, disciplina e/ou quaisquer regras. A sociedade como um todo sofre com esse comportamento, até mesmo os que decidem viver assim. O desemprego, o desequilíbrio nas relações familiares, pessoais e comunitárias, a situação socioeconômica mundial contribuem para fomentar esses comportamentos.

A partir dessa observação, surge o questionamento sobre como interferir nessa realidade. A educação formal e/ou informal pode fazer a diferença, conforme a LDB nº 9394/96

de 20 de dezembro de 1996 afirma em seu art. 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Sendo assim, na educação encontra-se a oportunidade de transformar essa realidade, modificar os rumos da humanidade para chegar a uma sociedade justa, igualitária e fraterna. Mas quem faz a educação? Onde ela acontece? Como diz a LDB, citada acima, acontece em todos os espaços onde há ação humana. Em algumas esferas, no entanto, não há consciência de que a educação está acontecendo, é no ambiente escolar que isso se torna evidente e espera-se que os professores façam essa educação acontecer.

Sob a orientação dos professores estão centenas de vidas em formação, podendo ser direcionadas para a construção da sociedade que sonhamos. Para tanto, é necessário que esses profissionais tenham consciência e habilidade para fazer essa intervenção. A preocupação primordial, nesse sentido, é a formação desses profissionais. É

preciso que os cursos de formação de professores os habilitem para lidar com eficiência com a nova realidade social. Assim, Campos (2004, p.1) afirma que: “as novas tarefas colocadas aos sistemas educacionais: propiciar a construção das competências necessárias à constituição de sujeitos sociais dotados da adaptabilidade necessária à inserção em contextos sociais marcados cada vez mais pela incerteza”.

Nesse sentido, a ideia de incerteza, contemplada por Campos, atribui à escola uma natureza fluida, orgânica e constantemente construída, tendo em vista que se trata de um espaço social amplo e permeado por culturas diversas.

## **ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Campos (2004, p. 1) diz que a reforma da formação dos/as professores/as, implementada pelo Estado na década de 1990, teve como objeto central “a ideia da construção de um “novo” profissionalismo docente capaz de responder tanto por uma gestão eficaz dos processos de aprendizagem, como por seu próprio desenvolvimento profissional”, e

continua dizendo que a proposta para esse “novo perfil profissional implicaria uma ‘revisão radical’ das formações em curso, consideradas tradicionais, posto que organizadas a partir de uma perspectiva acadêmica do tipo ‘disciplinarista’ ou ‘conteudista’(grifos do autor)”.

Fundamentada na noção de competências essa proposta se apresenta por uma “formação desejosa de criar uma nova cultura profissional, baseada na valorização da prática como *locus* de construção da ação competente” (CAMPOS, 2004, p. 2; grifos do autor). E o que seriam essas competências? O Ministério da Educação e Cultura (MEC) conceitua como:

a capacidade de mobilizar recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio dos saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas.

Essas competências foram definidas no Decreto Lei nº 3276/99 de 6 de dezembro de 1999, em seu art. 5º onde diz:

as competências gerais são: competências referentes ao comprometimento com os valores

inspiradores da sociedade democrática; competências referentes ao papel social da escola; competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento dos processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O professor deve, em sua formação, adquirir conhecimento amplo sobre áreas relacionadas ao desenvolvimento físico e psicológico do educando, assim como dos aspectos sociais, políticos, econômicos nos quais está inserido, sendo diretamente afetado por esses fatores, para que diante de situações inusitadas que ele enfrentará possa resolver de maneira satisfatória a problemática iminente, oportunizando ao educando um momento de crescimento e aprendizado para a vida, pois devemos “colocar cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima” (PERRENOUD *et al*, 2002, p.43).

Além disso:

O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar os procedimentos

necessários para aprender de forma autônoma. A metodologia de ensino não diz respeito unicamente às técnicas de ensino, ao trabalho em grupo, ao uso de vídeo e outros recursos didáticos. Metodologia de ensino consiste nos meios pelos quais o professor pode ajudar o aluno a pensar com instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que está sendo ensinada (CARVALHO *apud* LIBÂNEO, 2004)

O conhecimento acumulado, atualmente, está disponível a todos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, não sendo o espaço escolar a única via para adquiri-lo; o papel docente é mediar esse aprendizado conduzindo o educando a aprender a aprender, induzindo-o à elaboração do raciocínio, à construção do pensamento crítico-reflexivo, onde cada situação é um momento de aprendizado para o exercício da cidadania, fazendo com que os conteúdos ou experiências trocadas façam parte de sua 'bagagem' ajudando-o na tomada de decisões ou mudança de comportamento para sua própria realização pessoal, profissional ou social. Essa mediação acontece pela habilidade do profissional em conduzir este processo.

Atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa,

múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002, p.19).

Um profissional com essa aptidão tem condições de intervir na realidade educacional e social, percebendo o educando enquanto ser integral, que vai à escola com toda a sua história e com ânsia de conseguir respostas para seus questionamentos ou encontrar conhecimentos que o ajudem a solucionar seus problemas ou ainda, mudar os rumos de sua vida. A formação desse profissional é então, fundamental para desenvolver essa competência, considerando todos os contextos complexos, diversos e desiguais para “aprender a compartilhar decisões envolvendo maior participação dos membros da sociedade e para adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais.” (ARAÚJO *apud* MACHADO, 1998).

As mais variadas situações problemáticas fazem parte do cotidiano escolar: uso de drogas, bebidas, sexualidade precoce, gravidez na adolescência, bullying, separação dos pais, violência sexual,

traumas emocionais e psicológicos vividos pelos educandos, que na maioria das vezes encontra no professor o ‘amigo’ ou ‘alguém’ que possa ‘desabafar’ e dar uma orientação para solucionar o problema e/ou até melhor encaminhar sua trajetória. Esse professor nem sempre tem a resposta para tais circunstâncias, se omitindo muitas vezes por não saber como orientar esse aluno. Se fora do ambiente escolar não há respostas, e também na escola não encontra apoio, tem-se a opção de enveredar por caminhos oferecidos por uma parte marginal da sociedade que induzem a atitudes agressivas e mudança de comportamento. Como cita Selenir e Margareth (2008, p.61): “a formação integral, hoje necessária, extrapola o espaço da educação formal e considera muitos outros espaços da vida social, em termos de convívio, percepções, sensações e vivências na construção do cotidiano.” Nesses outros espaços os educandos aprendem e apreendem uma nova cultura, novos valores.

A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro. A ideologia dos tempos contemporâneos, que prega o individualismo exacerbado, que nega

e até combate as iniciativas coletivas, faz com que o sujeito não enxergue o outro. O outro é o diferente, é o estranho, é o nada. O que tem valor é o *eu* e aqueles com os quais o *eu* se identifica. O outro não desperta a solidariedade, o respeito, o bem-querer, e pode, por qualquer motivo banal, ser destruído, eliminado, segredado e excluído (SELENIR & MARGARETH, 2008, p.55).

Para mudar essa conduta no cotidiano é necessária uma conscientização de todos os envolvidos no processo e a compreensão de toda a complexidade e dificuldades da vida coletiva. O desafio é “pensar a formação de um novo homem capaz de apreender o mundo em que vivemos em condições de transformá-lo, e não somente de reproduzi-lo.” (SELENIR & MARGARETH, 2008, p.57)

Mas, na prática, que tipo de formação iria propiciar aos professores a aquisição dessas competências? Ou essas competências têm a ver com a natureza de cada indivíduo, podendo desenvolvê-la ou adquiri-la?

Sob a perspectiva apresentada, deve-se considerar todo esse universo social e propiciar aos professores uma formação onde haja a reflexão, discussão e entendimento de conceitos como identidade cultural e social, gênero, etnia, sexualidade,

alteridade, diferença, tolerância, discriminação, preconceito, violência, desenvolvimento psicológico e social e outros tantos. O professor deve se preparar para ser mediador da informação, direcionar discussões levantadas pelos alunos a uma reflexão crítica da realidade vivida, proporcionando um momento de construção de novas expectativas para a transformação da sociedade por meio da mudança de comportamento que vai do individual ao coletivo frente às adversidades cotidianas.

Conforme Almeida *apud* Nóvoa (2001, p.4) “a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional.” O desenvolvimento pessoal garante ao profissional a capacidade de mobilizar conhecimentos na solução de problemas que surgem no ambiente escolar, desenvolvimento esse fundamentado no conhecimento de si mesmo e domínio na condução de sua história para induzir o educando a uma reflexão sobre seu potencial preparando-o para decidir sobre os rumos de sua trajetória, pois:

*ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de construir em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a construção de significados que não*

*possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir.* (PEREIRA, 2004, p.5; grifos do autor)

É necessária uma convicção pessoal de que há novas possibilidades para provocar esse sentimento no cidadão que cresce sob sua orientação. No aspecto profissional a habilidade e segurança no que faz, embasada na reflexão sobre sua prática, possibilitando intervenções preventivas e corretivas, traz a eficácia para o processo ensino-aprendizagem, alcançando os objetivos propostos pela educação para uma sociedade justa e igualitária; e o organizacional enquanto ambiente que proporciona esse desenvolvimento, a escola deve sofrer alterações em sua cultura incluindo nessa transformação a implementação e consolidação de práticas participativas e gestão democrática, para que com o envolvimento da comunidade escolar, as necessidades de todos sejam contempladas.

Outro aspecto a ser analisado na formação de professores é o currículo. A proposta da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 em seu art. 2º é:

A organização curricular de cada instituição observará, além do

disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Todos esses itens convergem para a formação de competências como princípios norteadores desse preparo, exigência desta mesma Resolução em seu art. 3º, inciso I: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”.

O currículo é parte fundamental das muitas estratégias para a melhoria da qualidade da educação. A proposta do governo brasileiro contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais é aberta e flexível para adequação das realidades regionais, possibilitando a participação da comunidade no desenvolvimento da educação num processo integral e contextualizado. É necessário que a escola trate de

questões que interferem na vida dos alunos e dos problemas que enfrentam em seu dia-a-dia. Para isso, é importante que o profissional em formação tenha oportunidade de vivenciar situações-problemas sob a orientação de seu professor, refletir sobre a prática observada, analisar criticamente o contexto e a teoria estudada, para agilizar uma ação eficaz que apresente uma solução para o problema, tendo em vista a formação integral do educando, proposta da LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 em seu art. 2º onde diz que “a educação [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]”.

Assim, a estrutura curricular precisa abordar questões filosóficas, ideológicas, técnicas, políticas, econômicas, culturais, sociais, históricas, estéticas e éticas. Não está envolvido apenas com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas numa esfera onde se criam e reproduzem significados sociais.

Nessa articulação teoria-prática se dá o currículo integrado que segundo Albuquerque *apud* Hernandez (2006): “favorece a compreensão que se realiza mediante diálogo, a pesquisa a partir de fontes

diversas de informação". É definido como aprendizagem por problemas, sendo utilizado especialmente nas faculdades na área da saúde, onde os alunos têm contato com situações reais e buscam aportes teóricos para solucioná-los, firmando e elaborando novos conhecimentos. Segundo Perrenoud (2002, p. 21):

Desde o início, os estudantes são confrontados com casos clínicos: primeiramente, simples e no papel e, posteriormente, mais complexos e relativos a casos reais. Diante desses problemas, eles tomam consciência dos limites de seus recursos metodológicos e teóricos, e isso faz com que surjam as necessidades de formação. A partir daí, eles podem partir em busca de conceitos, teorias ou ferramentas para retomar o problema a ser resolvido com mais recursos. Nesse caso, os aportes teóricos e metodológicos passam a ser respostas, no sentido de John Dewey, o qual afirmava que seria ideal que toda aula fosse uma resposta.

Em cursos de formação de professores esse trabalho pode ser executado por meio de simulações, projetos onde os estudantes têm contato com problemas de sala de aula e trabalham a partir das observações feitas, das surpresas vividas, dos sucessos e fracassos presenciados, dos medos e alegrias experimentados, das dificuldades de controlar os processos de

aprendizagem ou mesmo o comportamento dos alunos e discutí-los, fazendo relação com os conteúdos propostos, procurando respostas, preparando o estudante para o confronto diário com as situações pertinentes à sua profissão, favorecendo a aquisição ou o despertar de competências necessárias para o sucesso e eficácia na condução do processo ensino-aprendizagem. As diversas situações que envolvem manifestações de valores e princípios devem ser previstas no currículo a partir das disciplinas que trabalharão áreas do conhecimento que abrangem a vida do educando de forma integral.

O currículo orienta o trabalho do professor, sua prática pedagógica, mas "não deve suplantar a iniciativa e a responsabilidade dos professores, convertendo-os em meros instrumentos de execução de um plano prévia e minuciosamente estabelecido." (PILETTI, 2004). Não é acabado, mas deve ser construído no dia-a-dia da escola, com a participação de todos os interessados, educadores, educandos e comunidade, como um guia para o professor situado entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica,

sugerindo não só matérias e conteúdos como também sua organização e sequência, métodos e processos avaliativos adequados, considerando as condições em que vai se concretizar: condições dos professores, dos alunos, do ambiente escolar, da comunidade, do material didático disponível para um melhor desenvolvimento do processo educacional.

E para que o professor seja um sujeito ativo na construção desse currículo a LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 propõe em seu art. 13º a incumbência aos docentes de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Cumprindo esses itens o profissional estará interferindo diretamente na realidade educacional,

pois a proposta pedagógica de cada estabelecimento de ensino é construída a partir do diagnóstico dessa mesma realidade, considerando as necessidades locais para efetiva intervenção. Para estar em consonância com as demandas da sociedade, é essencial que a escola trate dessas questões inerentes à sua comunidade que interferem na vida dos alunos.

A partir desta preocupação, instituiu-se no currículo escolar um conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção de várias áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas, que facilita o trabalho do professor quando no dia-a-dia da sala de aula utiliza esses temas na condução do processo ensino-aprendizagem. "Os temas transversais que compõem os PCN's são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo, por envolver problemáticas sociais, atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial" (NESPOLI, 2009, p. 65).

Assim:

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um

compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (MEC, PCN, 1998, p.65)

O tema transversal é inserido nas disciplinas na intenção de, associadas, disponibilizarem ao educando habilidades que favoreçam a intervenção em sua realidade de forma consciente e crítica pois, "o ser humano não faz o que quer, mas sim, aquilo que objetiva é subjetivamente possível, e, fará tanto mais, quanto mais for dotado de competência humana para tal realização" (NESPOLI, 2009, p. 66).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente, a literatura sobre a formação do professor centrada nos aspectos metodológicos e curriculares deslocou-se para uma perspectiva que considera todo o contexto escolar em sua relação com a sociedade em que está inserido.

É necessário que o professor deixe de ser apenas um técnico, um executor, para se tornar um investigador, capaz de criar

possibilidades, resolver situações complexas por meio de uma integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos adquiridos em sua experiência docente.

Essa prática se dá por meio de uma reflexão sobre a ação que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos educandos, afim de superar as dificuldades encontradas.

Nesse sentido, esse artigo procurou mostrar que a formação de professores deve ser entendido como algo em constante construção. Assim, o docente deve adotar uma postura de agregação de saberes que podem contribuir para uma formação mais humanitária e interdisciplinar.

A formação desse professor não se dará em momentos distintos, mas no diálogo da teoria com a prática possibilitando ao professor uma postura investigativa, considerando as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica.

Portanto, a formação do professor deve contemplar todas as áreas de conhecimento que dizem respeito ao desenvolvimento humano nas esferas sociais, políticas,

econômicas, psicológicas, partindo de saberes historicamente acumulados, de fontes de pesquisa científicas para que o docente esteja preparado para atuar frente à diversidade que se apresenta no ambiente escolar, viabilizando a formação do indivíduo consciente para o exercício pleno de

sua cidadania, habilitado para inserção no mercado de trabalho que lhe oportunizará condições dignas de sobrevivência, acarretando espontaneamente uma mudança na realidade social.

### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia: da possibilidade à concretização*. Disponível em: [www.iseure.com.br/anpae/171.pdf](http://www.iseure.com.br/anpae/171.pdf). Acesso em jul.2009.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A Problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. *Revista Profissão Docente* (online), Uberaba, v.1, n. 1, fev 2001.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Ars. Poética, 1995a.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. *Modelos de gestão: qualidade e produtividade*. 2ª ed. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BRASIL. MEC. *Referências para a Formação de Professores*. Brasília, dezembro 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. *Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Decreto Lei n 3276/99 de 6 de dezembro de 1999*. Brasília. 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A formação por competências e a reforma da formação de professores/as*. Teias: Rio de Janeiro, ano 5, n 9 – 10, jan-dez 2004.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. *A formação de Professores para o desenvolvimento de atividade de aprendizagem usando as novas tecnologias*. 2006.

NESPOLI, Ziléa Baptista. *Pedagogia e Empreendedorismo*. Curitiba. IESDE Brasil S.A, 2009.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PILETTI, N. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2004.

Recebido em: 29-06-2014

Aprovado em:27-11-2014