

## **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**Nelda Plentz de Oliveira**  
IFSC  
neldaplentz@gmail.com

---

### **RESUMO**

Considerando a trajetória de formação inicial dos docentes da Educação Profissional, o *campus* Florianópolis-Continente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC) propôs, a partir de 2007, uma formação continuada em serviço estruturada de tal forma que procurasse refletir a e na prática dos docentes do *campus*. Pretende-se com esta pesquisa verificar quais os sentidos que os docentes do *campus* em tela atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica, no cotidiano da Educação Profissional. Dessa forma, o presente trabalho analisa o papel da formação continuada nos processos de produção, apropriação e socialização dos saberes de seis docentes da referida Instituição. Para a análise das narrativas coletadas junto aos professores contemplados na amostra, utilizou-se os pressupostos teóricos da História Oral e da pesquisa qualitativa. Espera-se que a presente pesquisa traga dados à Instituição para que essa proposta pedagógica seja consolidada na forma de política institucional. Além disso, buscam-se subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que atendam às questões levantadas pelos docentes no cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional, formação continuada, prática, docentes.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho é um desdobramento do estudo de mestrado concluído em 2011, na Faculdade de Educação da Unicamp, sobre a Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Profissional dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), no Campus Florianópolis-Continente, considerando que os docentes nesta modalidade de ensino não possuem formação para o magistério, ou seja, não têm a formação pedagógica oferecida pelas licenciaturas. Os professores são engenheiros ou bacharéis.

Esta pesquisa procurou analisar as influências da Formação Continuada em Serviço no cotidiano dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *campus* Florianópolis-Continente. Interessou também investigar, por meio dos dizeres presentes no grupo de professores pesquisado, como as docentes<sup>1</sup> significam na sua prática pedagógica os conhecimentos trabalhados na formação de professores oferecida pelo *campus*.

### **2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: O ESTUDO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA ORAL**

Certeau (1994), pesquisador das práticas culturais, chama atenção para o sujeito ordinário, comum, imerso no mundo do consumo, que não é passivo. Utiliza-se de táticas para fazer uso do que lhe é oferecido, inclusive “inventando” outras formas de emprego para o que lhe é ofertado e fabricando outras invenções ao seu consumo. Percebe-se, em diferentes tempos históricos, como a Educação Profissional “consumiu” as mudanças a ela atribuídas ou como encontrou e encontra “modos de fazer”, de tal sorte que ratifiquem o disposto no “mercado de bens” ou que suscite “outras formas de fazer.”

Considerando que o espaço de sala de aula e da instituição como um todo pode ser um campo de contradições, optou-se por seguir os princípios da metodologia de pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo:

A Metodologia de Pesquisa Qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e

---

1 O grupo de docentes pesquisado é formado apenas por mulheres e seus nomes na presente pesquisa são fictícios.

atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalidades de variáveis.

[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (1994, p. 21-22).

A metodologia de pesquisa qualitativa possibilita trabalhar com essa realidade que apresenta desafios para ser apreendida. Representa uma forma de captar significados, desejos, aspirações, crenças, valores, e atitudes; atingindo, desse modo, um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.

A investigação apoiou-se, ainda, nos pressupostos teóricos da História Oral (HO), considerando as possibilidades que a metodologia proporciona ao dar escuta aos sujeitos entrevistados, dando-lhes oportunidade de rememorar suas trajetórias de vida, situando no tempo e no espaço as vivências e acontecimentos que os constituem como docentes. Dessa forma, reconstruem a sua história profissional a partir de elementos constitutivos da trajetória da instituição vividos por eles mesmos.

Guedes-Pinto [s.d., p. 3], ao se referir ao trabalho com memórias, ressalta que “ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido.[...]”, e continua: “[...] A rememoração possui essa força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência.[...]” Essas considerações traçadas por Guedes-Pinto [s.d.] a respeito de a rememoração possibilitar reflexões podem ser observadas no relato a seguir da professora, quando ela retoma seu processo como professora na época da elaboração dos currículos na instituição:

“[...] Mas aquele momento de construção dos cursos foi muito bom. Comparando com a gente que fez a segunda modificação, que ficou panificação e confeitaria, criaram os dois separados. Eu acho que deu um salto muito grande. Eu vejo muitos erros, e hoje parece que está uma tendência para ficar tudo na confeitaria. Está querendo voltar a separar, porque antes era separado, agora voltou. Eu acho que o nosso curso está muito confeitaria e tem que ser um pouco dos dois. Talvez porque os alunos queiram também. Daqui a pouco nós vamos saber, mas já dá para ver que há vários erros que temos que mudar, conversar. (Carolina, professora de Panificação e Confeitaria)”

Para proceder às entrevistas foi utilizado um roteiro, o qual foi analisado previamente e confrontado com a problemática e os objetivos da pesquisa,

partindo do pressuposto de que essas entrevistas trazem importantes contribuições para a produção de dados a serem problematizados pelo estudo.

Ao preparar o roteiro para as entrevistas, esperava-se perceber como a questão da formação continuada em serviço para as docentes, engenheiras e bacharéis, apareceria nas suas narrativas em relação a seu cotidiano da EPT. A partir das interações, percebeu-se que suas narrativas tiveram um papel na pesquisa além do esperado. Conforme terminavam as entrevistas, constatava-se que aquele “tempo” e “espaço” também se transformavam em formações, trocas sobre o fazer pedagógico. Pela disponibilidade de tempo de todas, pelas contribuições que apresentaram em suas falas, foi possível constatar a importância de espaços em que os professores possam refletir sobre sua prática e sobre os temas que constituem o seu cotidiano. Guedes-Pinto (2002) e Thomson (1997) abordam esta questão de os processos rememorativos proporcionarem aos sujeitos que dele participam tal grau de reflexão que se torna, ele mesmo, um momento formativo.

As entrevistas foram elaboradas objetivando retomar com as professoras como ocorreu sua formação inicial, como essas docentes têm vivenciado a formação continuada em serviço e que reflexos percebem na sua ação pedagógica dentro do contexto da Educação Profissional.

O universo da pesquisa se constitui no campus Florianópolis-Continente, com uma participação de seis docentes da área de Alimentos e Bebidas. O período pesquisado corresponde à implantação do *campus*, com a chegada dos professores (2007), até o início de 2010.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – A PROPOSTA EM AÇÃO**

*Não tive nenhuma formação para a docência anterior ao IFSC, nada. Nem reuniões periódicas [...] o resto tudo foi aqui no IFSC. (Luiza, professora de serviços de restaurante)*

A epígrafe desta seção demonstra a realidade da EPT no que diz respeito à formação de seus docentes. Os professores desse universo educacional possuem formação profissional específica para sua área de atuação, mas não para a docência. Esse panorama exclui a possibilidade de exigência de formação específica para a docência para atuação na EPT. Nessa perspectiva, surge o questionamento: como se dá a formação para a docência nesse contexto?

Esse profissional que exercia nas empresas, no mercado de trabalho, outras funções que não a docência vê-se agora tendo que lidar com planos de curso, planos de ensino, planos de aula, metodologias para o ensino, estratégias para manter o aluno atento ao que ensina, problemas de disciplina, conteúdos a serem ensinados em um Curso Técnico e toda uma estrutura que demanda outros saberes que não aqueles que ele vivenciou na formação inicial.

Cabe destacar que muitos desses docentes trazem como base para sua atuação a prática de seus professores da graduação, da pós-graduação ou de outras fases de sua vida acadêmica. Esse fato, mencionado por uma das professoras que fazem parte da amostra deste estudo, traz à luz os questionamentos: como quebrar os modelos construídos historicamente, que se baseavam na detenção do poder e do conhecimento pelo professor? Como ter um professor que se preocupa em relacionar teoria e prática para uma cultura de reflexão e pesquisa da sua própria prática, possibilitando uma construção permanente da sua ação? O depoimento da professora Luiza vai em direção a essa problemática:

Não tive nenhuma formação para a docência anterior ao IFSC, nada. Nem reuniões periódicas e a única coisa que me fez aproximar um pouco de leituras de educação mesmo foi quando a gente fez revisão do curso superior de Gastronomia, na outra instituição, porque ia vir o pessoal do MEC para aprovar a abertura do tecnólogo. Aí lá eu li algumas coisas para revisarmos e tentarmos montar aquele projeto que não estava bom, então foi à única coisa que eu fiz naquele período, o resto tudo foi aqui no IFSC. (Luiza, professora de serviços de restaurante)

Ao planejar uma estrutura de formação continuada em serviço para os docentes do *campus* Florianópolis-Continente, tomaram-se como referência para os encontros conceitos propostos por Paulo Freire (1997) especialmente no que diz respeito a: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 43). Nesse âmbito, esperava-se que o professor, ao participar de atividades que propunham a reflexão de sua prática pedagógica, refletissem sobre sua própria ação. O Projeto foi denominado “Formação de Formadores”, pois se entendia os professores como formadores, os quais, no processo de formação de outros sujeitos, também estavam se formando. Também foi tomada como premissa para aquela formação “*in loco*” os escritos de Antônio Nóvoa (2002, pág. 19) que salienta “[...] a elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não uma ótica normativa e prescritiva. [...]” sobre a profissão docente. Seguindo esta perspectiva, Paulo Freire defende que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa... os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo [...]” (FREIRE, 2010, p. 79).

Tomou-se como base, então, que a ação pedagógica é mediada pelo meio social e cultural no qual estão inseridos os sujeitos de tal ação. Vale destacar que não se perdia de vista o que adverte Apple (1982), ao se referir às influências “poderosas” exercidas pela política, economia e cultura sobre a prática educativa, não responsabilizando, dessa forma, apenas o professor por essa ação. Gimeno Sacristán também contribui para esta visão, ao dizer que:

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Para Charlot (2005), a escola tem papel importante para reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar, trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, a cultura e o saber. O autor salienta ainda que, para que haja uma transformação das práticas pedagógicas, é preciso condições objetivas que garantam a concretude desse processo, de modo a rechaçar a reprodução de um modelo organizacional historicamente constituído. Charlot pondera a necessidade de levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele atribui ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. Então, propor uma formação de professores que produzisse sentidos à ação docente somente seria exitosa se partisse das vivências dos sujeitos envolvidos. Entender como os professores se relacionam com o saber e como se constituiu sua aprendizagem é o que permite olhar para o ensino sob um outro viés. Para tanto, o relacionamento que o professor tem com o aprender interfere diretamente no seu fazer pedagógico, entendendo que o saber acontece na relação com o saber. Considerando-se também o sujeito como inacabado, construído e conquistado.

A concepção de Charlot (2005) sobre a ideia de ensino implica um saber a transmitir. A ideia de formação sugere dotar o indivíduo de competências. O formador é o indivíduo das mediações, das variações, das trajetórias; enquanto o professor é o indivíduo dos conceitos, dos saberes constituídos como referências estáveis e das aquisições acumuladas do patrimônio cultural. Esse conceito desenvolvido pelo autor também norteou a proposta da formação de formadores:

(...) Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar também é transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p.93)

Retomando o contexto onde se insere este estudo, as reuniões de formação ocorridas no IFSC foram sempre organizadas de modo a discutir os temas pertinentes à realidade vivida pelos professores em sala de aula. O horário de ensino de todos os professores do *campus* Florianópolis-Continente contemplava, no ano de 2007, quatro horas semanais destinadas à formação, e, a partir de 2008 até início de 2010, duas horas semanais. Ou seja, havia a concepção de que a formação continuada podia também se desenvolver em serviço, junto ao seu local de trabalho e às suas demandas imediatas.

Em um primeiro momento, foi trabalhada com os professores a metodologia das competências, considerando o conceito de Perrenoud (1999), Ramos (2005) e Deluiz (2001), para a elaboração dos currículos dos cursos. Outra novidade para a maioria dos docentes que não tinha formação pedagógica e que não havia experimentado a docência de alguma forma, até chegar ao IFSC, era a elaboração de planos de curso. Pode-se perceber essa questão na fala da professora:

“[...] porque quando demos aula já chegamos a um curso já montado que alguém já tinha dado como seria o perfil, e nunca foi falado como é essa construção, a gente já recebia: - tu dá essa disciplina, dá conta disso e pronto, dá a média do aluno passou ou não passou”. (Ana, professora de Cozinha)

As nossas primeiras reuniões de formação no *campus* foram mobilizadas para se pensar sobre o perfil do profissional que esperávamos formar nos Cursos Técnicos, atividades que os egressos deveriam desempenhar na sua área de formação no mercado profissional, os conhecimentos que necessitariam ter para aquela determinada área técnica, entre outros aspectos. Sobre esses momentos, a professora Neli, do curso de Cozinha, expõe sua percepção: “[...] nos fez refletir sobre o plano de ensino, sobre avaliação que a gente aplica e entender as competências também, [...] As formações foram muito importantes, com certeza se não tivessem existido, aí mesmo eu não teria entendido sobre competências.”

Uma das atividades de formação proposta foi a de uma oficina de elaboração de matriz curricular para os Cursos Técnicos, tivemos a palestra de profissionais envolvidos com o tema da formação técnica, como a ministrada pelo professor Paulo Roberto Wollinger<sup>2</sup>, também professor do IFSC, que ocupava naquela ocasião uma importante posição no MEC com relação à implantação de cursos superiores de tecnologia.

A atividade proposta pelo professor Wollinger possibilitou a participação de todos na elaboração dos cursos. O espaço permitiu que as ideias e concepções

---

2 Professor do IFSC, à época exercia função no MEC. Além da criação de cursos do próprio IFSC, o professor participou da implantação de cursos em outras Instituições, como no CESUMAR em Maringá (Paraná), coordenando a criação do curso de Gastronomia naquela instituição.

de Educação Profissional fossem descortinadas e construídas, não deixando de revelar os embates e o campo de lutas que perpassam as discussões curriculares, conforme ilustra a fala de uma professora: “[...] é saber montar a matriz curricular, saber o que aquele professor está dando para eu daqui a pouco não dar muito abaixo nem muito acima do que ele tem naquele módulo inteiro [...]” (Ana, professora de Cozinha).

A formação dos formadores<sup>3</sup> do *campus* foi estruturada tomando como ponto de partida a prática de sala de aula do professor. Para tanto, buscou-se o referencial teórico a partir do que os professores levantavam de sua realidade e das dificuldades que encontravam desde o início, como por exemplo: avaliação por competências, avaliação em um currículo integrado, conceito de competências e de organização curricular, estratégias de ensino associadas à organização por competências.

Ao longo das formações que ocorreram no IFSC, evidenciou-se a necessidade de aprofundar teórica e metodologicamente a noção de competência atrelada às implicações do desenvolvimento de um currículo integrado, neste caso, organizado por competências. Outro ponto importante trabalhado foi o entendimento de integração curricular, para além de trabalho coletivo – como princípio de organização curricular.

As teorias pedagógicas foram trabalhadas considerando os relatos das práticas dos docentes. Depois de passar pelas diferentes abordagens, da mesma forma como foram trabalhadas as teorias sobre o currículo, partiu-se das elaborações dos planos de curso, criados pelos professores naquela primeira oficina com o professor Wollinger. Nessa dinâmica, os professores identificavam suas formas de trabalho, conforme se pode perceber na narrativa da professora Luiza “[...] a ambientação profissional<sup>4</sup> consegue fazer a integração do currículo melhor do que o PI [...]”.

A fala da professora denota a compreensão dos conceitos trabalhados nas formações e vem ao encontro do que Hernandez (2008) propaga sobre não engessar as práticas que possibilitem aprendizagens significativas. Retomando o conceito de apropriação desenvolvido por Chartier (2003), ao estudar a história

---

3 Esta etapa de formação contou com a participação das professoras Jane Bittencourt (UFSC) e Geovana Lunardi (UDESC)

4 Ambientação profissional é uma atividade dentro do currículo, onde os alunos simulam um ambiente profissional - neste caso, uma cozinha e um restaurante com clientes a espera de uma refeição. Os alunos preparam as refeições de acordo com o organizado previamente para um número X de pessoas. Esta atividade possibilita a integração de conhecimentos e habilidades de duas áreas profissionais, com práticas distintas, pois um grupo trabalha na cozinha e outro no restaurante, porém o resultado do trabalho é o mesmo para os dois grupos, o atendimento aos clientes de maneira eficiente. A área de A e B relata as dificuldades dos relacionamentos de trabalho do pessoal da cozinha com o pessoal do restaurante/bar. A atividade proposta pela escola é uma maneira de os alunos se perceberem como profissionais e que cada função em um restaurante é interdependente.

das práticas de leitura e os modos que os sujeitos dela se apropriam, percebemos na fala da professora um processo de apropriação do conceito, e, a partir dele, a percepção e criação de outras formas de trabalhar a integração do currículo. Outra fala que denuncia a referida apropriação é a da professora Neli, “[...] hoje não consigo planejar uma unidade curricular/disciplina sem ‘trocar’ os conhecimentos que considero importantes com outros professores, preciso conversar e apresentar aquilo que estou planejando para um determinado curso [...]”.

Quanto à temática “avaliação”, as oficinas partiram dos instrumentos utilizados pelos docentes em suas áreas. Os professores elaboraram novas formas avaliativas, reorganizaram fichas de avaliação para atividades práticas dos alunos, avaliaram e refizeram questões de provas.

No tocante à metodologia das competências, os professores trabalharam com os diferentes enfoques que essa proposta estabelece para a Educação Profissional, ora centrado no indivíduo, ora centrado no mercado. A construção das competências estava baseada em suas diferentes concepções epistemológicas: condutivista, funcionalista, construtivista ou crítica. Após as discussões amparadas nos trabalhos de Perrenoud (1999) e Deluiz (2001), os professores avaliaram os cursos elaborados inicialmente; a partir de 2008, os cursos que apresentavam competências para cada unidade curricular passaram a focar competências e habilidades gerais para o curso. Essa reorganização é justificada pelo fato de a pedagogia das competências trabalhar a integração do currículo. Sendo assim, as unidades curriculares que constituem a matriz curricular de um curso necessitam se organizar de modo que uma determinada competência possa ser trabalhada em diferentes unidades, o que muda é o enfoque dado em cada unidade curricular.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aproximação com os modos de fazer das professoras do *campus* possibilitou a visibilidade de “como” colocam em prática, em seu ofício de ensinar, os desafios percebidos, e como se apropriam do “lugar” que não lhes era conhecido ou que foge do vivido até então – o que vivenciaram em sua vida escolar ou como docentes do ensino superior, por exemplo.

As possibilidades para um trabalho docente que dê conta das especificidades vivenciadas pelas professoras compõem-se da retomada da formação continuada<sup>5</sup>, distribuindo-se em dois eixos: uma formação que atenda

---

5 Destaca-se que essa formação teve suas atividades interrompidas no ano de 2010.

aos professores que ingressaram no final de 2009 e 2010 em diante, que possibilite a esses docentes a compreensão do que se faz em EPT e porque se faz dessa forma; outra que dê prosseguimento ao trabalho iniciado anteriormente, retomando conceitos como o de avaliação por competências, estratégias de ensino e elaboração de material didático. Esses temas são postos em relevo pela professora Danieli do curso de Panificação e Confeitaria, ao dizer que: “ficou um gostinho de quero mais, temas como avaliação, metodologias, elaboração de material didático...”

Os limites à continuidade de um trabalho de formação relacionam-se, principalmente, à dinâmica dos trabalhos do *campus*, o qual atende não somente a comunidade local, mas os diversos municípios da região metropolitana da Grande Florianópolis, da serra e do norte do Estado de Santa Catarina.

Quanto ao desenvolvimento da formação e posicionamento dos profissionais que a executam, a professora Neli do curso de Cozinha fala sobre a necessidade de objetividade das formações de professores, pois para ela: “a área da educação é muito ampla. Portanto, quem organiza estes espaços formativos, tem que fechar, amarrar mais e trazer os conteúdos já selecionados, de tal forma que não tivéssemos que ler diferentes autores, pois nosso tempo é curto.” O discurso da professora expressa a ideia de que os professores não precisam se apropriar das teorias pedagógicas; que alguém tem que trazer a “receita” pronta.

É imprescindível romper com o pensamento instituído de que as formações de professores têm que ser pontuais ou de cunho imediatistas. Faz-se necessário sanar as questões que surgem no cotidiano escolar por meio de ações precisas, proporcionando a continuidade dos espaços formativos, garantindo a emancipação profissional e conduzindo à consolidação da autonomia docente (NÓVOA, 2002).

## 5. REFERÊNCIAS

1. APPLE, Michael. . **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982
2. CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
3. CHARTIER, Roger. **A visão do historiador modernista**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

4. CHARTIER, Roger, Trad. de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. **Formas e Sentidos, Cultura Escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
  5. CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
  6. DELUIZ, Neise. **O enfoque das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**, texto referência para a teleconferência Currículo por Competências: Potencialidades e Desafios, organizada pelo Senac Nacional, Rio de Janeiro, 2001.
  7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 79.
  8. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
  9. GIMENO SACRISTAN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.
  11. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia [s.d.]. **Memorial de formação: registro de um percurso**. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf> [acessado em 13/06/2011]
  12. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. São Paulo: Fapesp; Campinas: Faep/Mercado de Letras, 2002.
  13. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
  14. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis: 1994.
  15. NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 2002.
  16. PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
  17. RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005
- TOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias**. In *Projeto História*. São Paulo: EDUC, nº15, abril, 1997.