

O Centro de Referência em Alfabetização - CRA: contexto da formação docente no Distrito Federal

 Luciana da Silva Oliveira *

Resumo

No contexto das políticas de educação, a formação de professores é desafiadora no que se refere ao investimento em diferentes programas de formação oferecidos para possibilitar um estudo aprofundado e favorecer o desenvolvimento profissional docente. Por isso, esse trabalho tem o objetivo de dar ênfase às ações desenvolvidas pelo Centro de Referência em Alfabetização - CRA, que se constitui um contexto de formação continuada na SEDF. Para tanto, buscou-se conhecer um dos CRA e analisar suas práticas formativas, especificamente, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esta pesquisa baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey, em seus princípios norteadores e no método construtivo-interpretativo. Os instrumentos utilizados foram: observação, entrevista semiestruturada, redação e análise documental. A partir da análise e construção das informações, entendemos que o CRA se constitui um contexto de formação que busca - em detrimento da perspectiva técnico-profissional - pensar práticas formativas dirigidas aos professores, como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, identifica-se a necessidade de fortalecer a atuação dos articuladores e de seus espaços de formação. Desse modo, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade do trabalho pedagógico do professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas formativas. PNAIC.

Introdução

A formação de professores, no contexto das políticas de educação, impõe desafios no tocante ao investimento em diferentes propostas de formação, oferecidas para possibilitar um estudo aprofundado e garantir que o docente atue de modo a contemplar as exigências sociais.

Historicamente, em relação à necessidade de cursos de formação específica para o professor no ensino brasileiro, Gatti (2010) relembra que, no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, ocorreu a primeira proposta exclusiva para a formação de docentes no ensino das primeiras letras, em nível secundário. Segundo a autora, a partir de meados do século XX, esse curso passou a integrar o ensino médio. Atualmente, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação dos professores de anos

iniciais do ensino fundamental e da educação infantil prevê o nível superior. Saviani (2009) considera que em nosso país a questão da preparação de professores ocorreu de forma explícita após o período da independência, quando se pensou a organização da instrução popular.

Paralelamente a essa conjuntura da formação inicial dos professores surge a demanda de cursos destinados à formação dos docentes que já estão desenvolvendo seu trabalho pedagógico nas escolas, no exercício do magistério após os cursos de graduação. Assim, a formação continuada dos professores tem história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e com o tempo foi assumindo modelos diferenciados, desde cursos rápidos até programas mais extensos e em modalidades diversas. Segundo Gatti (2008), o termo educação continuada em sentido mais amplo pode se referir a qualquer tipo de atividade que contribui para o

* Luciana da Silva Oliveira é professora da SEDF.

desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários ou cursos de diversas naturezas e formatos.

No que se refere aos diferentes contextos de formação continuada, identifica-se pela dinâmica da atuação docente a ampliação das possibilidades de estudos, pesquisas e discussões a respeito de questões que envolvem o trabalho pedagógico. Destacamos, dentre esses, os Centros de Referência em Alfabetização – CRA¹ como um dos espaços que pode favorecer o desenvolvimento dos educadores e educadoras, por meio de uma formação crítica de natureza teórico-prática. A atuação dos CRAs advém, inicialmente, das necessidades geradas pela implantação de uma nova política pública.

No final do ano de 2004, o governo do Distrito Federal promulgou a Lei Nº 3.483 de 25 de novembro, que estabelece a ampliação e implantação gradativa de oito para nove anos a duração mínima do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, no ano de 2005, iniciou a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, nas instituições educacionais vinculadas à Rede Pública de Ensino da Regional de Ceilândia, e nas demais Regionais gradativamente. Essa ação ocorreu segundo os princípios da Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (2006), aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (Parecer Nº 212/2006), tendo como objetivo geral reestruturar o Ensino Fundamental para 09 anos, garantindo à criança a partir de 06 anos de idade a aquisição da alfabetização/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral.

A regulamentação dos CRA, que estavam voltados para os três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, possibilitou inúmeros debates e indagações na rede pública do DF, tais como: o acompanhamento, planejamento e sistematização do trabalho pedagógico realizado nas escolas; as concepções de alfabetização e letramento dos professores; as coordenações pedagógicas desenvolvidas na SEDF e a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente, dos docentes. Diante desses aspectos, como cada CRA organizou seu trabalho de modo a atender às necessidades e interesses locais? Que práticas formativas foram produzidas pelos CRA? Que significados essas práticas ganham para o docente e seu trabalho pedagógico?

Esse trabalho tem o objetivo de dar ênfase às ações desenvolvidas pelos CRA, que se constitui um contexto de formação continuada na SEDF. Nessa perspectiva, buscou-se conhecer um dos CRA e analisar suas práticas formativas, especificamente, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O Centro de Referência em Alfabetização: relatos, trajetória e experiências

Em relação à atuação e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de cada CRA, ressaltamos que existem princípios comuns e discussões conjuntas a fim de promover um trabalho coletivo orientado aos docentes. Com intuito de respeitar as particularidades e

dinâmicas de cada grupo, optou-se por especificar um dos CRA em que se desenvolveu essa pesquisa e conhecê-lo por meio dos relatos do grupo de articuladores que o compõe.

Inicialmente, o CRA como espaço físico tinha o objetivo de tornar-se um local de referência para as outras unidades escolares. O critério para trabalhar no CRA é ser professor e exercer a função de coordenador articulador. O maior desafio constituía-se em estabelecer a articulação entre CRA e escolas. Com a implantação do BIA no Guarã em 2007, foi criado o CRA, com o objetivo de trabalhar com os eixos, alfabetização–letramento–ludicidade. Os articuladores do CRA, à época, desenvolviam ações com os coordenadores locais e estes, por sua vez, faziam o repasse dessas para os professores nas coordenações coletivas.

Dentre as ações desenvolvidas pelo CRA, estava o estudo dos Princípios Metodológicos do BIA: Formação Continuada de professores, Reagrupamento, Projeto Interventivo, Quatro Práticas da Alfabetização e Avaliação como Processo Formativo. O trabalho do CRA com a formação continuada vem, ao longo dos anos, se constituindo em um processo de conquista junto aos professores. Como dito anteriormente, iniciou com os coordenadores das escolas, observando-se a necessidade constante de um trabalho mais direto com os docentes que estavam em sala de aula.

No ano de 2010, iniciou-se um processo de aproximação dos professores com o planejamento de atividades como: palestras, oficinas, atendimento às escolas, encontros quinzenais envolvendo temáticas relacionadas à alfabetização e letramento dando ênfase à ludicidade. E, para culminar as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, criou-se um momento de troca de experiências em um evento denominado Mostra Cultural dos Anos Iniciais.

Com a intenção de um trabalho diferenciado, a equipe do CRA se propôs a novos desafios. Recomeçar seria a palavra certa para qualificar esse momento, em que foi necessário reinventar e reiniciar algo que já existia na regional de ensino. A maior questão estava relacionada ao despertar dos docentes às novas reflexões, envolvidos em suas práticas diárias. Fazê-los entender e dar significado à proposta do BIA e às práticas propostas dos reagrupamentos, projeto interventivo e, principalmente, às concepções de alfabetização/letramento. Tudo isso exigiu envolvimento, estudo, proximidade da escola e confiança mútua.

Após os três primeiros anos da implantação do BIA, surgiram alguns questionamentos como: “o Bloco vai acabar e que tudo vai voltar a ser como antes...”; “o aluno que não aprende no 1º ano, tem que ser reprovado, isso sim”. Com certeza, tais questionamentos suscitaram a necessidade de mais estudos e momentos de formação, pois o que significa para o professor quando uma criança é considerada reprovada no 1º ano do ensino fundamental? De que forma estão sendo pensadas as possibilidades para as aprendizagens do aluno? Este foi e ainda é um desafio do CRA, discutir com os professores o que significa aprovar, reprovar e continuar seu processo de alfabetização durante um período, em que o educando compreenda as linguagens envolvidas no mundo que o cerca.

Segundo o CRA do Guará, há objetivos bem definidos quando se tem perspectiva de conscientizar e fazer acontecer. Estar presente dentro das unidades escolares junto aos professores tornou-se necessário para fazê-los entender que é preciso mudar, pois a mudança de práticas e concepções pode favorecer o desenvolvimento dos alunos. Esse trabalho, de acordo com os articuladores, foi passando e passa por momentos de frustrações, euforias, alegrias, tristezas, ensinamentos e aprendizagens. Considera-se que conquistar o espaço dentro da escola, o respeito da direção e dos professores, mobilizar os professores, envolvê-los em momentos de formação continuada, ainda hoje, é um desafio. Mesmo com tantos anos do BIA, percebe-se que os desafios não acabaram. Nesse trabalho é fundamental compreender as tensões e o dinamismo da docência, além de valorizar os nossos profissionais que são muitos e únicos, em seus pensamentos, atitudes, posturas, concepções e práticas.

Para a equipe, “o trabalho do CRA não acaba aí”. A formação continuada promovida no espaço da coordenação pedagógica, também se constitui um desafio, necessitando de planejamento sistematizado, organização coletiva e constante envolvimento para que as propostas de estudos se concretizem. Essa proposta pauta-se na compreensão de que esse momento signifique aos professores e à escola um espaço destinado para além do cumprimento de tarefas e demandas operacionais.

No ano de 2013, incluiu-se nas ações desenvolvidas pelo CRA o programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Os articuladores passaram a desenvolver, também, a função de Orientadores de Estudos do PNAIC. De acordo com o grupo do CRA, “ao acumular as funções de articulador e orientador, esse sim foi e é o nosso maior desafio, pois o PNAIC continuará até 2016”. Para os articuladores do CRA:

(...) levar a formação do PNAIC aos professores com toda a sua estrutura, nos levou a refletir também sobre a nossa prática enquanto articuladores/orientadores. Poderia descrever inúmeros acontecimentos nestes dois anos de formação, mas o que queremos ressaltar como um dos pontos positivos do PNAIC, foi o elo que se fez entre professores e articuladores/orientadores. Essa convivência semanal, essa troca, as conversas, nos tornaram parceiros. Hoje conseguimos ter uma presença nas escolas mais aceitável.

Dessa forma, nos propomos a analisar o PNAIC em meio ao contexto do CRA, a partir da avaliação de professores que participaram dessa formação.

O programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC?

A análise que segue se baseou na Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2010, 2011), em seus princípios norteadores e no método construtivo-interpretativo. Entendemos que a Epistemologia Qualitativa seja a mais adequada para nossa investigação por possuir caráter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do

conhecimento, proporcionando, desta forma, uma aproximação entre o pesquisador e o objeto de conhecimento. Ainda, ao longo da pesquisa, se torna possível conhecer a realidade em sua dinâmica processual e perceber sua relevância social, considerando a expressão das pessoas envolvidas.

A partir dessa perspectiva, devemos esclarecer que o nosso objetivo principal não foi o de estabelecer uma relação direta, imediata, linear, muito menos de causa e efeito do programa de formação continuada e da atuação profissional dos docentes e equipe do CRA envolvida, mas investigar como a equipe do CRA e o professor vivenciava a ação formativa da qual eles participavam. Para tanto, o momento empírico se constituiu como espaço de produção de ideias por parte do pesquisador diante do vivido, em que este tem o papel de pensar em possibilidades explicativas a fim de compreender as dinâmicas estabelecidas entre pessoas e grupos nos diferentes contextos.

O desenvolvimento da pesquisa contou com a observação dos professores e da equipe do CRA durante as aulas do curso de formação PNAIC. Com isso, houve a necessidade de integração e participação da rotina de trabalho do professor, assim como das atividades pertinentes ao seu ofício em sala de aula e durante a coordenação pedagógica.

Os instrumentos propostos para o desenvolvimento dessa pesquisa consistem em um sistema de informações, que originam elementos e peças fundamentais como recursos de pensamento na constituição de uma trama, que, aos poucos, tomou vida na construção das nossas primeiras hipóteses sobre as formas com que as professoras significavam suas experiências formativas. Os instrumentos utilizados foram: observação no contexto de formação do PNAIC e durante o trabalho pedagógico do professor realizado em sala de aula; entrevista semiestruturada; redação e análise documental.

A pesquisa foi realizada no contexto do curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois esse era um dos contextos de formação em que os professores estavam envolvidos. O estudo envolveu duas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa e exerciam como parte de sua atividade docente, no ano letivo de 2013, a regência em sala de aula em turmas de 1º ano do ensino fundamental. Além dessas professoras, a equipe de direção da instituição educacional e as orientadoras de estudo do PNAIC também se constituíram colaboradores importantes no curso dessa pesquisa, dada as informações que foram construídas por meio deles.

O PNAIC representa um dos eixos da iniciativa federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que objetiva garantir recursos e instrumentos aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Ao aderir ao Pacto, os estados, municípios e Distrito Federal se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Na mesma portaria do Ministério da Educação, o artigo 7º dispõe sobre o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores. Esta é caracterizada pela formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto e pela formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. Sob essas orientações e dinâmica, a proposta do curso participa de um contexto nacional mais amplo de políticas educacionais que visam garantir, entre outros, que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental; que haja a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e ainda haja a contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

A regulamentação do Pacto foi sancionada pela Lei Federal nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em seu art. 2º, a lei prevê que esse apoio será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ocorrerá por meio de:

- I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores e formação inicial e continuada de professores com capacitação para a educação especial; e
- II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações pactuadas. (BRASIL, 2013)

Mais uma vez é explicitada a formação de professores como ação necessária ao alcance das metas do Pacto. Trata-se, assim, não apenas de considerar os documentos que regulamentam o curso de formação continuada do PNAIC, mas as formas como essa política é vivenciada e particularizada pelos professores.

Dessa forma, nos propusemos a conhecer professores e instituições educacionais que nos permitissem acesso aos espaços e às ações relacionadas à história individual-social da formação continuada de professores e de contextos educacionais. Assim, estaríamos junto com os professores durante sua atividade de regência em sala de aula e no curso do PNAIC, realizado fora do espaço da escola das professoras. Pensamos que com esses procedimentos teríamos as informações relevantes para responder nossas questões de estudo.

A respeito do curso do PNAIC podemos apontar algumas considerações:

- As ações formativas baseavam-se, prioritariamente, em documentos, apostilas, livros, materiais e propostas prontas. A partir desse material, foram realizadas pesquisas pelos orientadores de estudo PNAIC para adaptação e adequação dos recursos materiais de acordo com as necessidades apontadas pelo grupo de professores;
- A relação teoria e prática constituiu essa ação pedagógica formativa a partir da concepção de que universidades e cursos formais são locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico. A superação dessa dicotomia se faz presente nas possibilidades de inovação da equipe do CRA e dos professores;
- A proposta de formação estava permeada por planejamentos

e projetos elaborados por instâncias consideradas hierarquicamente superiores ao professor. Esses modelos partiram de políticas educacionais traçadas por governo federal e distrital. De acordo com a Lei Federal 12.801, de abril de 2013, há previsão de apoio financeiro para formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos envolvidos com a alfabetização de crianças, mas realizadas em cursos de pós-graduação nas instituições de educação superior públicas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa proposta do governo federal diferencia-se da proposta de formação continuada do CRA, realizada por coordenadores articuladores, no cotidiano do CRA;

- As ações formativas foram realizadas em parceria com professores ou instituições educacionais, como o MEC, a SEDF e as universidades federais. Essas diversas instâncias e atores poderiam atuar em conjunto para o desenvolvimento de propostas mais direcionadas e organizadas para uma discussão de cunho pedagógico em detrimento das questões administrativo-burocráticas.

O intuito, a partir dessas considerações, foi analisar aspectos do programa de formação do PNAIC que as professoras participavam. Paralelo à formação, foram realizadas avaliações com participação da equipe do CRA e de docentes que participaram do curso. Assim, julgamos relevante analisar como as professoras conceberam essa experiência.

A respeito das avaliações sobre a proposta de formação do PNAIC, e seus significados para sua trajetória profissional e trabalho pedagógico, consideramos que:

- As avaliações positivas apontam elementos centrados nas discussões, nos momentos de leitura, estudos, trocas de experiências, relações com os colegas de profissão, materiais, recursos financeiros e didáticos disponíveis a elas;
 - As relações entre pares e os momentos de troca de experiências com os colegas também eram reconhecidos pelas professoras como estratégia de aprendizagem bastante significativa no processo de formação continuada;
 - As críticas se referem ao excesso de demandas burocráticas exigidas na participação do curso;
 - A experiência atual da participação das professoras e do CRA no PNAIC estava articulada à história de sua profissão, pois essas ressaltavam vivências anteriores do processo de formação, que se atualizavam no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Para elas, a participação nessa formação envolvia compromisso profissional e pessoal;
 - A dimensão pessoal, entendida na relação dialética com o social, relaciona-se com o processo de formação docente, aliada às vontades, necessidades e aos motivos das professoras. A dinâmica subjetiva emerge nas expressões das professoras por meio das vivências que atribuem novos sentidos às experiências profissionais;
- Destacamos que as experiências formativas e profissionais poderiam articular-se à docência do professor e aos motivos de sua profissão, ou seja, considerar a docência como aspecto central de uma proposta de formação a fim de favorecer o seu desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

Em relação às ações formativas do PNAIC, conclui-se que este favoreceu a ampliação e fortalecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo CRA. A necessidade do estudo e

da pesquisa impulsionou ações orientadas à autonomia, ampliando ou mesmo extrapolando orientações ou prescrições que recebiam nessa ação formativa.

Dessa forma, o exercício da docência implicava contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições próprias. Entendemos que a atuação crítica se constitui em instrumento ativo na possibilidade de gerar alternativas e encontrar outras formas de vivenciar as situações sociais e profissionais.

No contexto educacional, é interessante lembrar que os esforços direcionados à mudança e transformação do trabalho pedagógico docente se constituem objetivo principal das ações formativas que visam atender a esse profissional. O desafio, de fato, é transformar o conhecimento e o conjunto de saberes em ação pedagógica.

A partir dessa concepção, entendemos que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua

ação. Com isso, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Tratam-se de princípios ideológicos que dialogam com as propostas formativas dos Programas e com a forma como são implementadas.

Os entraves permanecem no contexto da formação continuada, na certeza de que muito ainda está para ser pensado e compreendido em relação aos processos e programas significativos aos professores, na perspectiva do desenvolvimento docente. Entretanto, identifica-se que são justamente os desafios que nos mobilizam no curso de projetos de formação, como a exemplo do CRA, idealizado coletivamente no contexto da rede pública de ensino do DF. ■

NOTAS

- 1 Recentemente, a Portaria nº 51, de 20 de abril de 2015, veio a dispor sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA, ampliando para a concepção de Centros de Referência para os Anos Iniciais - CRAI. Neste texto, estaremos nos referindo à concepção anterior.
- 2 Essa pesquisa se constitui parte integrante de um estudo desenvolvido durante o curso de mestrado acadêmico, entre 2012 e 2014. Para maiores informações, ver OLIVEIRA, Luciana da S. O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012.
- _____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2013.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Epistemología Cualitativa y Subjetividad. São Paulo: Educ, 1997.
- _____. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.
- _____. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. 2ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Luciana da S. O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.
- WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.