

6.53.

**Título:**

**Formação de Professores do Ensino Superior e práticas curriculares**

**Autor/a (es/as):**

Guimarães, Edilene Rocha [Universidade do Minho – Portugal / Instituto Federal de Pernambuco – Brasil]

Pacheco, José Augusto [Universidade do Minho – Portugal]

**Resumo:**

A comunicação tem como objetivo analisar as relações entre os processos de formação de professores do ensino superior e as práticas de diversificação e diferenciação curricular. No Campo do Currículo, o trabalho se insere no debate sobre a formação contínua docente, com contribuições para o aprofundamento das questões sobre diversidade e diferença, que envolvem o desenvolvimento curricular no contexto da prática. Como campo da pesquisa elegemos os cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), localizado no Brasil, e seu processo de formação contínua docente. No Brasil, a formação de professores do ensino superior tem sido associada a uma política que incentiva a contratação do professor com formação inicial em cursos superiores de Bacharelado, relacionados às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando a formação docente para ser realizada como formação contínua, através de seminários, palestras, cursos complementares à graduação e através de cursos de Pós-graduação, denotando que o perfil dos professores do ensino superior tem se configurado como “engenheiros-docentes”. Assim, a formação docente vem se aproximando da ideia de desenvolvimento profissional, na qual os professores necessitam renovar seus conhecimentos a fim de acompanhar as mudanças globais. Seguindo-se uma abordagem qualitativa, para recolha dos dados empíricos, escolhemos entrevista de grupo focal, observação naturalista, análise de documentos normativos e orientadores, além de documentos institucionais. Na análise dos dados partimos dos referenciais analíticos das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003) como “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade”, e da proposta conceptual do “triângulo da diferença” desenvolvida por Wieviorka (2002), em seus três componentes interligados: a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito. Nos resultados da pesquisa destacamos: a integração ensino, pesquisa e extensão; a avaliação contínua e somativa; o planeamento flexível do ensino; a subjetividade da formação docente e aprendizagem. Concluimos que as práticas de diversificação e diferenciação curricular têm se constituído como um processo em construção, envolvendo a formação contínua docente e o trabalho pedagógico

com a diversidade e diferença, com a preocupação de formar os alunos para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação, que valoriza as aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável local da sociedade.

#### **Palavras-chave:**

Formação contínua docente, desenvolvimento curricular, diversificação e diferenciação curricular, diversidade e diferença.

### **1 Introdução**

A comunicação parte da compreensão de que a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (docentes) se constitui como um processo de preparação intelectual, técnica e política, que pretende responder às demandas e desafios presentes na realidade social. É nesse sentido que Santos (2007, p. 2) alerta que “os esforços construídos pelas instituições formadoras e entidades acadêmicas e políticas caminham no sentido de apresentar propostas para a formação inicial e continuada do professor como uma das possibilidades de mecanismos que favorece mudanças qualitativas no trabalho docente e na educação”.

Para Pimenta (2002), os processos formativos do professor têm o propósito de desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos docentes construir seus saberes-fazer permanentemente, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Ou seja,

*A concepção de que um projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre as questões que atingem o trabalho pedagógico. (Nascimento, 1997, P. 78)*

Essa perspectiva ressalta a importância do desenvolvimento da prática reflexiva no âmbito dos processos formativos do professor. “O enfoque reflexivo assume um caráter transformador na medida em que possibilita o professor participar do seu processo de desenvolvimento profissional de forma autônoma, ou seja, assumir a condição de sujeito da sua própria aprendizagem” (Santos, 2007, p. 5). Neste processo, os professores descobrem que o conhecimento e a prática educativa são construções sociais que emergem da realidade.

No Brasil, nas duas últimas décadas, as orientações da política educativa vêm propondo que a atuação dos professores seja um dos elementos-chave para a efetivação das reformas

educacionais, reconhecendo a importância da formação docente ao lado de condições favoráveis ao exercício da docência.

*As questões apresentadas até aqui nos levam a pensar que uma nova política de valorização e profissionalização dos educadores fundar-se-ia em referenciais, como o estímulo à qualificação profissional, à recuperação da dignidade profissional pela atribuição de salários justos e jornada em uma única escola, a ênfase na formação continuada, articulada à construção coletiva do projeto político-pedagógico, permitindo ao educador tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que estão inseridos (Santos, 2001, p. 5)*

A formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica tem como *locus* os cursos de licenciatura, como processo de apropriação de saberes que favoreça a construção de caminhos para autonomia profissional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica imbuída de um caráter transformador. Já a formação contínua docente parte do princípio que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida profissional. Assim, a formação docente vem se aproximando da ideia de desenvolvimento profissional, na qual os professores necessitam renovar seus conhecimentos a fim de acompanhar as mudanças globais.

No entanto, a formação de professores do ensino superior tem sido associada a uma política que incentiva a formação inicial em cursos superiores de bacharelado, relacionados às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando a formação docente para ser realizada como formação contínua, através de seminários, palestras, cursos complementares à graduação e através de cursos de Pós-graduação (Oliveira, 2006), denotando que o perfil dos professores do ensino superior tem se configurado como “engenheiros-docentes”.

É nesse contexto que destacamos os processos de formação contínua docente nesta comunicação. Segundo Costa (2004), a formação contínua docente pode ser abordada por dois grandes modelos teóricos: o modelo clássico ou estruturante; e o modelo construtivista ou interativo reflexivo.

No modelo clássico o professor que já atua profissionalmente volta à universidade para “renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional”. Esse modelo tem sido o mais promovido e aceito nos sistemas educacionais para a formação contínua docente, mas recebe críticas por considerar a universidade como *locus* atualizado de informações, desconsiderando assim as escolas como “produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à

prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional” (*Ibid.*, p.67).

O modelo construtivista parte de uma reflexão contextualizada “para a montagem dos dispositivos de formação continuada visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho”. Esse é um modelo que pode promover mudanças na prática, pois considera as “necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.” (*Ibid.*, p. 69).

Destaca-se que esses modelos de formação contínua docente não existem isoladamente em seu estado puro, sempre apresentam interfaces entre eles, ou seja, materializam-se de forma mista na formação contínua docente.

Na perspectiva da reflexão contextualizada, Nóvoa (1992) propõe que na formação voltada para o professor reflexivo, a escola seja vista como o *locus* da formação contínua docente, através da reflexão na prática e sobre a prática; Tardif (2002) defende que a formação dos professores no espaço escolar valorize o saber docente, o saber da experiência que se origina no trabalho cotidiano, pois com esses saberes os professores estabelecem diferentes “relações de exterioridade e de interioridade” na atividade de ensino.

Nesse sentido, os saberes da experiência constituem uma parte essencial na definição do modo de ser, da maneira de ser e fazer do professor da educação superior, bem como no desenvolvimento de sua identidade docente ao longo de sua trajetória social e temporal no exercício da docência, que se refletem nas relações entre formação docente e práticas curriculares.

Com essa compreensão, esta pesquisa toma como pressuposto que é na formação contínua docente e no saber da experiência onde se situam os processos de socialização e da construção da identidade docente, considerando o caráter histórico-cultural, no qual este constrói o saber experiencial, o seu ser e o fazer profissional (André; Ludke, 1986).

Assim, considera-se a formação contínua docente como um espaço de recontextualização dos saberes docentes e construção de identidades (Hong, 2010), como também um espaço de recontextualização das práticas de ensino e de construção de novas práticas curriculares, através da reconceptualização do currículo.

O “currículo do passado” considerava que o conhecimento se transmitia e se adquiria através de formas isoladas e especializadas das disciplinas, menosprezava o possível impacto das mudanças políticas e econômicas e as desigualdades de acesso que diferenciavam os alunos. Young (2010) adverte para se considerar no desenvolvimento curricular a preocupação com “o

que ensinar” em diversos contextos. Essa perspectiva remete às reflexões acerca das práticas curriculares como processos de diversificação curricular e diferenciação curricular.

O conceito de diversificação curricular será utilizado neste estudo para designar formas organizacionais de ofertas educativas, como tipos diferentes de cursos, de ensino, e modalidades de formação, nas quais os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de currículos alternativos. Assim, compreende-se por diversificação curricular a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder (Pacheco, 2008).

Considera-se, entretanto, que a diferenciação curricular é um conceito que representa, para além de alterações no conteúdo, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (*Ibid.*, 2008).

Os dois conceitos, por mais perspectivas teóricas diferentes que os fundamentam, estão ligados à identidade, diversidade e diferença (Moreira, 2002; Silva, 2002; Fleuri, 2006).

Concorda-se com Sousa (2010) que a discussão em torno do conceito de diversidade, mais restrito do que o conceito de diferença, é de fundamental importância para a compreensão das formas tradicionais de distinguir alunos, e de como essas formas de distinção tendem a dar visibilidade a algumas diferenças e ocultar outras.

O conceito de diversidade diz respeito às diferenças categorizáveis, ou seja, às diferenças que podem ser classificadas em categorias ou taxonomias. Os sistemas de categorização das diferenças ocultam não só os processos de construção de identidades e diferenças, mas, também, os aspectos menos ostensivos dessa mesma realidade. “Tais sistemas captam os aspectos mais visíveis da diferença, em detrimento de diferenças à partida menos visíveis, que são frequentemente menosprezadas a nível oficial, mas que podem ser muito significativas do ponto de vista de quem as experiencia” (Sousa, 2010, p. 28).

É nesse sentido que muitos discursos sobre a diferença centram-se em dimensões visíveis da diversidade, como raça, etnia e gênero, que enfatizam a defesa das minorias, mas acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria.

Com essa preocupação, este estudo considera que um currículo sensível à diferença é essencialmente inclusivo e assume a preocupação em descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

O debate sobre a diversidade e diferença no currículo põe em questão políticas universalistas, que nos leva a considerar a cultura como área substantiva e não simplesmente como elemento de homogeneização da sociedade (Hall, 2003).

Entendendo a educação superior como *locus* privilegiado de construção e socialização do conhecimento e considerando os processos sociohistóricos contemporâneos e seus movimentos de luta e resistência pela afirmação dos direitos humanos, que geraram mudanças na educação para atender às demandas sociais (Dias, Machado, & Nunes, 2009), é possível compreender que os currículos, “são, presentemente, instados a lidar com as diferentes representações da diferença, reivindicadas por diferentes grupos sociais” (Silva, 2009, p. 85).

Alerta-se que o trabalho pedagógico com a diferença deve ser temperado com o juízo intelectual, pensamento crítico, ética e autorreflexão. Conforme Pinar (2007, p. 30), “os professores não deviam ser somente especialistas de disciplinas escolares; sugiro que se tornem intelectuais privados-e-públicos que compreendam que a autorreflexão, a intelectualidade, a interdisciplinaridade e a erudição são tão inseparáveis quanto as esferas subjectivas e social elas próprias”.

É nesse sentido que o trabalho pedagógico com a diferença procura caminhos diferenciados daqueles que entende o aprender como resultado da relação estímulo-resposta e da aquisição de comportamentos, e assume um caminho que considera o aprender como um ato cultural sempre contextualizado na busca da formação integral.

Para Fleuri (2006, p. 4), na formação integral as “dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano” e com seu ambiente.

A formação integral é concebida como processo que valoriza a dúvida e a incerteza, envolvendo uma concepção do ensino associado à pesquisa, que visa ao desenvolvimento do sujeito autônomo e à formação da consciência crítica e emancipatória (Cunha, 2002; Santos B., 1995).

Nesse contexto, as práticas curriculares podem ser analisadas na perspectiva da diversidade e diferença, em dois sentidos: na diversificação curricular, ou seja, no modo como as diferentes modalidades são apresentadas como etapas diferentes e distintas de percursos escolares a serem percorridos pelos alunos e traduzidos no projeto educativo (Gallo, 2009); na diferenciação curricular, entendida como na forma como são organizados e materializados os processos e as práticas no interior da organização do próprio currículo, nomeadamente, na contextualização do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso educativo (Sousa, 2010).

Esse processo de diversificação e diferenciação curricular exprime-se em políticas educativas relacionadas à inclusão social, tais como, no Brasil com o oferecimento de cursos superiores de tecnologia, que visam a formação do cidadão trabalhador, e de formação docente para o trabalho pedagógico com a diversidade e diferença.

O conceito de diferenciação curricular compõe a maioria das problemáticas em debate no campo do currículo, no que se refere ao desenvolvimento curricular no cotidiano escolar. Muitas das questões educativas centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, considerada como uma problemática decorrente do processo de massificação escolar e, em consequência, a diferenciação curricular surge da necessidade e dificuldade de se adequar, de forma satisfatória, as respostas da escola, enquanto instituição curricular, às funções socialmente esperadas da escola, e as respostas dos professores, enquanto profissionais do currículo, ao trabalho pedagógico com a diferença (Roldão, 2003).

Conforme Roldão (2000), nas sociedades ocidentais, as questões da diferenciação curricular emergem na segunda metade do século XX, como resultado desse processo da extensão temporal da escolaridade e da sua generalização gradual a toda a população em idade escolar, trazendo um conjunto de mudanças para os sistemas educativos e dificuldades para a escola lidar com um público diversificado.

Surgiram tensões como resultado do acesso massificado à educação, com a elevação dos índices de reprovação e abandono escolar, diante de uma escola que não mudou estruturalmente, que continuou a organizar-se da mesma forma, desenvolver o mesmo currículo, utilizar as mesmas estratégias metodológicas e a mesma linguagem de ação pedagógica, que desenvolviam enquanto instituição destinada a uma classe de público homogêneo e socialmente pré-selecionado (*Ibid.*)

Alertamos sobre outras tensões, caracterizadoras da sociedade atual, relacionadas com a crescente dominância da sociedade da informação ou do conhecimento, que revolucionam totalmente o relacionamento tradicional com os modos de acesso, construção e circulação do conhecimento. Pinar (2007) argumenta sobre a “conversação complexa” para ilustrar um currículo em que o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos, requerendo criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexão.

Diante desse contexto, as questões relacionadas à diferenciação curricular levou ao debate político a necessidade de fazer evoluir a escola e os profissionais docentes para desenvolverem práticas curriculares, que combinem, de forma consistente, a contextualização significativa das aprendizagens para cada aluno, com a garantia de consecução de níveis de aprendizagem e competências mais elevados para todos.

Identifica-se algumas linhas de evolução na política educativa a nível internacional que são incorporadas nos diversos sistemas educativos (Roldão, 2000, p. 127-128): a) o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados; b) a necessidade de reforço do papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional; c) a necessidade de diferenciação curricular quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino.

Diante desse entendimento, esta comunicação tem como objetivo analisar as relações entre os processos de formação de professores do ensino superior e as práticas de diversificação e diferenciação curricular.

## **2 Metodologia e métodos**

Partiu-se dos referenciais para análise das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003, p. 118-119) como “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade”, em suas quatro possibilidades: a) Uma política igual e homogênea; b) Uma política curricular igual e diversificada; c) Uma política curricular diversificada e desigual; d) Uma política curricular homogênea e desigual.

Com relação à análise das relações entre os processos de formação docente e as práticas curriculares, consideramos a proposta conceptual do “triângulo da diferença” proposto por Wieviorka (2002), em seus três componentes interligados que balizam o espaço teórico da diferença: identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito.

Definir as condições em que a afirmação de uma diferença é aceitável e legítima, indica propor uma configuração ideal do triângulo da diferença, uma vez que equivale a conciliar as exigências das pessoas singulares, como indivíduos e como sujeitos, com as exigências do particularismo cultural e as exigências da sociedade inteira (Wieviorka, 2002). Assim, as análises dos dados empíricos serão sustentadas na possibilidade de aproximação da formação docente e das práticas curriculares com a configuração ideal do triângulo da diferença.

Como campo da pesquisa, elegemos os cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), localizado no Brasil, e seu processo de formação contínua dos docentes.

Dos instrumentos de pesquisa para recolha de dados empíricos, seguindo-se uma abordagem qualitativa (Tuckman, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1997), utilizando-se como técnicas de recolha de dados a entrevista de grupo focal (Gatti, 2005), a observação naturalista (Estrela, 2008), além da análise documental (Lee, 2002), sendo o *corpus* de documentos constituído por normativos e textos orientadores que servem de referencial para os cursos superiores no Brasil.



Como estudo de caso (Stake, 2007), foram considerados documentos produzidos no âmbito institucional do *Campus Recife* do IFPE, que desenvolvem o currículo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, que tem por objetivo formar gestores ambientais para assessorar, planejar, executar e gerir programas de gestão tecnológica sustentável em consonância com a legislação ambiental vigente, promovendo a conservação das áreas naturais e do ambiente construído quanto à utilização dos recursos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano sustentável.

Como principal técnica de análise de dados é utilizada a análise de conteúdos, nos procedimentos de Bardin (1979) e no modo como é analisada por Esteves (2007), com resultados agrupados nas categorias: *integração ensino, pesquisa e extensão; avaliação contínua e somativa; planejamento flexível do ensino; subjetividade da formação docente e aprendizagem.*

### **3 Resultados e discussão**

#### **3.1 Integração ensino, pesquisa e extensão**

No trabalho pedagógico com a diversidade e a diferença, os dados empíricos revelaram que o processo de formação contínua docente tem priorizado a integração entre ensino, pesquisa e extensão como metodologia utilizada para desenvolver uma proposta de organização curricular que considera as dimensões da identidade coletiva, do indivíduo moderno e do sujeito (Wieviorka, 2002), através da integração dos saberes acadêmicos, saberes científicos e saberes cotidianos comunitários.

A formação contínua docente vem produzindo uma proposta de integração curricular que considera as práticas de diversificação e diferenciação curricular compostas por uma rede de relações complexas que envolvem a formação integral e considera a diversidade e diferença. O caminho metodológico para a integração curricular compreende o conhecimento como complexo e provisório, que se renova a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e cultiva o prazer cultural e a postura crítica, criativa e investigativa, que valoriza a dúvida, a incerteza e o desenvolvimento do sujeito autônomo e à formação da consciência crítica e emancipatória (Cunha, 2002; Santos B., 1995).

#### **3.2 Avaliação contínua e somativa**

O processo de avaliação interdisciplinar surge nos dados empíricos como articulador das relações entre a formação contínua docente e as práticas de diversificação e diferenciação curricular. Este processo de avaliação interdisciplinar considera que no trabalho pedagógico

com a diversidade e diferença a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e somativa, desenvolvida a partir de uma “conversação complexa”, que considera o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade como inextricavelmente unidos, e estimula a criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexão (Pinar, 2007).

No espaço teórico da diferença (Wieviorka, 2002), o processo de avaliação interdisciplinar trabalha as dimensões da identidade coletiva, do indivíduo moderno e do sujeito, que implica uma capacidade por parte dos indivíduos de pensar com reflexividade, de se definir numa relação própria, e ao mesmo tempo de se reconhecer com uma capacidade semelhante a outrem, através das ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais.

### **3.3 Planejamento flexível do ensino**

Os dados empíricos destacam a relação dos processos de formação docente contínuo com o planejamento flexível do ensino, o qual tem estruturado as práticas de diversificação e diferenciação curricular. Esse planejamento está associado às ações de uma política curricular igual e diversificada (Pacheco, 2003), na qual a igualdade é reconhecida como fator de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzem à discriminação e à desigualdade.

Destamos que o tempo pedagógico surge, nesse processo de planejamento, como um fator limitante dessa flexibilidade. No entanto, os docentes procuram estender as ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais para além da carga-horária curricular, utilizando os finais de semana para realização dessas atividades extraclasse, garantindo a valorização das aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva.

### **3.4 Subjetividade da formação docente e aprendizagem**

Identificamos através da análise dos dados empíricos que o processo de formação contínua docente tem considerado as condições nas práticas de diversificação e diferenciação curricular em que a afirmação de uma diferença é aceitável e legítima, as quais têm permitido que as aprendizagens dos alunos aproximem-se da configuração ideal do triângulo da diferença (Wieviorka, 2002). Há uma conciliação das exigências das pessoas singulares, como indivíduos e como sujeitos, valorizando a subjetividade da formação docente que repercute na aprendizagem dos alunos, mas que consideram nas práticas de diversificação e diferenciação curricular as necessidades das comunidades locais e as exigências da sociedade inteira.

## **4 Considerações finais**

Na análise das relações entre os processos de formação de professores do ensino superior e as práticas de diversificação e diferenciação curricular, os dados empíricos enfatizam o processo de formação contínua docente como estruturante do trabalho pedagógico com a diversidade e a diferença, devido aos professores em sua maioria não possuírem a graduação em cursos superiores de licenciatura.

Diante dos achados, concluímos que as práticas de diversificação e diferenciação curricular têm se constituído como um processo em construção, envolvendo a formação contínua docente e o trabalho pedagógico com a diversidade e diferença, com a preocupação de formar os alunos para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação, que valoriza as aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável local da sociedade.

### **Referências Bibliográficas**

- André, M.; Ludke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Costa, N. M. L. (2004). A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. In *Holos*. Ano 20, dezembro, 63-75.
- Cunha, M. I. da (2002). Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In Dalva E. Rosa, Gonçalves & Vanilton Camilo de Souza (Orgs), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Dias, A., Machado C., & Nunes, M. L. (2009). Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In Adelaide Dias, Charliton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB.
- Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 101-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In *Educação & Sociedade*, Campinas, 27 (95), 495-520. Retirado em agosto 30, 2006 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Gallo, S. (2009). Uma apresentação: diferença e educação; governo e resistência. In M. Corcini & M. D. Hattge (Org), *Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam* (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro. (*Coleção* Pesquisa em Educação)
- Hall, S. (2003). Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. In *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1530-1543. Retirado em novembro 10, 2011 de <http://www.sciencedirect.com/science>.
- Lee, R. (2002). Métodos não interferentes em pesquisa social. Lisboa: Gradiva.
- Moreira, A. F. B. (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. In *Educação & Sociedade*, Campinas, 23 (79), 15-38.
- Nascimento, M. G. A Formação Continuada dos Professores: modelos dimensões e problemática. In Vera Maria Candau (Org). *Magistério: Construção cotidiana* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In Nóvoa, António (Org). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, M. R. S. (2006). Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Anais. Recife - PE: ENDIPE.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In *InterMeio*. 14 (28), 178-187. Retirado em junho 20, 2011 de <http://www.intermeio.ufms.br/revistas>.
- Pacheco, J. A. (2003). Políticas curriculares: Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2002). *Saberes Pedagógicos e atividade docente* (3 ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinar, W. F. (2007). O que é a Teoria do Currículo? Adaptação para a língua portuguesa de Ana Paula Barros / Sandra Pinto. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceitos, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). A Problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão; R. Marques (Orgs). *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. de S. (1995). *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, E. O. (2007). *Desafios e tendências na formação do educador*. Palestra proferida na Conferência Municipal de Educação no Município de Moreno, Maio. (mimeo)
- Santos, E. O. (2001). *Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério*. XXV Simpósio Brasileiro e Jubileu de Ouro da ANPAE – Anais. São Paulo.
- Silva, J. M. M. da (2009). A Curricularização da diversidade. In Adelaide Dias, Charliton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB.
- Silva, T. T. (2002). Identidade e diferença: impertinências. In *Educação & Sociedade*, Campinas, 23 (79), 65-66.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Edições.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Adaptação para a língua portuguesa de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora.

#### 6.54.

##### **Título:**

**Ações para formação de professores no programa institucional de bolsa de**