

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA NOVA CONFIGURAÇÃO A PARTIR DA LÓGICA DO MERCADO

Adriana Rocha da Silva¹

Alda Maria Duarte Araújo Castro²

RESUMO: O artigo analisa as tendências da formação continuada de professores, no contexto das atuais reformas da educação básica e a necessidade de sua adequação às novas exigências do processo produtivo. Discute os diferentes modelos de formação continuada que têm subsidiado as políticas de formação de professores nas últimas décadas, com destaque para os modelos da formação interativo-reflexiva e da autoformação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que permitiu sistematizar os conhecimentos sobre a temática. Os estudos realizados evidenciam que o modelo de formação continuada, proposto no âmbito da reforma educacional, mudou a tradicional concepção de formação continuada e assumiu uma nova configuração de caráter mais instrumental, mais prático que não propicia uma sólida formação teórica, não tem contribuído efetivamente com a profissionalização docente, tampouco com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma educacional. Formação continuada. Formação interativo-reflexiva. Autoformação

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. End. Rua: Havaí, 267 – Jd. Lola - Gonçalves do Amarante. CEP: 59100-140 Natal / RN. E-mail: adrir_rocha@hotmail.com

² Dra. em Políticas Educacionais. Profa. do Depto. de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. End. Av. Raimundo Chaves, 2231, Apto. 301 – Lagoa Nova. CEP: 59064-390 Natal – RN. E-mail: alda@ufrnet.br

TEACHERS CONTINUOUS FORMATION: A NEW CONFIGURATION FROM THE MARKET LOGIC

ABSTRACT: The article analyses the teachers' continuous formation, in the context of present elementary education reforms and the need of their adaptation to the new productive process demands. Discusses the different patterns of continuous formation that have assisted the teachers' formation policies on the last decades, with distinction to the interactive-reflexive and self formation patterns. It is about a bibliographical and documental research that allowed to systemize the knowledge about that set of themes. The studies done made it evident that the continuous formation pattern, proposed on the educational reform ambit, changes the traditional continuous formation concept and assumes a new configuration with an increased instrumental character, more functional, that can not propitiate a consistent theory formation, it has not have contributed effectively to the teachers' professionalization, neither, to the teaching-learning process evolution.

KEY WORDS: Educational reform. Continuous formation. Interactive-reflexive formation. Self formation.

O artigo discute as tendências da formação continuada de professores, no contexto das atuais reformas da educação básica, partindo do pressuposto de que, em um cenário de transformações ocorridas na sociedade contemporânea nas últimas décadas, o campo educacional e a formação de professores despontam, como condição de renovação e elevação da qualidade da educação básica, e se encontram na pauta das agendas internacionais e nacionais como estratégias capazes de superar os déficits educacionais das nações.

Nesse cenário, a formação continuada passa a ser a grande prioridade das políticas de formação de professores, sendo utilizada como mecanismo da reforma da educação para atualizar e capacitar os professores que já estão em atuação nos sistemas escolares. Para o desenvolvimento da formação continuada os organismos internacionais orientam a utilização da modalidade da educação a distância, formação em serviço e na escola, consideradas fundamentais para a formação permanente dos professores.

O artigo está estruturado em três partes: a primeira faz uma discussão das principais tendências no campo da formação continuada evidenciando a necessidade de adequar essa formação às novas exigências do processo produtivo; a segunda discute os diferentes modelos de formação continuada que têm subsidiado as políticas de formação de professores com enfoque nos modelos da formação interativo-reflexiva e na auto-formação, considerados pelos organismos internacionais como mais adequados para a formação dos professores. E a terceira parte apresenta algumas considerações a partir das leituras realizadas,

procurando mostrar que o modelo de formação continuada, proposto pela reforma educacional, não propicia uma sólida formação teórica que contribua efetivamente com a profissionalização docente e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO CONTINUADA: ATUAIS TENDÊNCIAS E DESAFIOS

As discussões acerca da temática “formação continuada de professores” no Brasil não é algo novo, embora, tenham se intensificado com as reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990. Essas reformas deram uma nova configuração à formação continuada redimensionando o seu conceito para adaptá-la às novas exigências do mundo produtivo. Os discursos oficiais, tendo como referência as diretrizes dos organismos internacionais, defendem que a formação continuada deve ser pensada em novos termos, para atender a um maior número de professores a um menor custo.

O desenvolvimento das novas tecnologias como computador e internet, a adoção do ideário neoliberal com a defesa de redução do Estado nas políticas sociais na atualidade, também contribuíram para a nova configuração que a formação continuada vem assumindo dentro das políticas educacionais. Para Marin (1995), a interferência dessas inovações, no campo da formação, implica dizer que a formação continuada de professores possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências que emergem das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Segundo Meneses (2003), pode-se entender a formação continuada a partir de dois grandes eixos: o primeiro através de propostas que valorizam o produto, os resultados, e desconhecem os professores como sujeitos capazes de construir seus próprios conhecimentos nas diversas situações interativas e com base em suas reais necessidades. Essa formação se configura por meio de cursos de curta duração e sem periodicidade definida.

O segundo eixo concebe a formação continuada como um processo a ser assegurado ao longo da vida dos professores, balizado pela pesquisa em educação e pelos compromissos institucionais educacionais desses profissionais. Nesse eixo, inserem-se propostas, mais orgânicas, que se propõem a superar a fragmentação e garantir certa continuidade a essa formação.

O primeiro eixo da formação apresentado por Meneses (2003) pode ser associado aos paradigmas de produção taylorista/fordista, no qual impera o

modelo de racionalidade técnica. Esse paradigma é marcado pela fragmentação das funções, separando os pesquisadores e especialistas - que produzem conhecimentos, modelos e programas de ensino - dos professores considerados meros consumidores das propostas pedagógicas e simples executores de políticas educacionais.

Desse modo, o perfil de professor definido por esse modelo é o de um mero técnico executor de tarefas. Segundo Ribas (2000, p. 52),

o professor deve atender às normas que lhe facilitaram o processo e utilizar materiais (notadamente textos didáticos) que dirijam o trabalho e, assim, desenvolver a prática escolar de forma homogênea. Isso implica que o professor competente é quem leva à prática as teorias e aplica, de forma rigorosa, os princípios de intervenção. Usa o tirocínio para pôr em prática a proposta de pesquisadores, especialistas e administradores. Na fase de desenvolvimento do tecnicismo, também chamado de trabalho eficientista.

Como podemos perceber, a atividade profissional do professor é, sobretudo instrumental dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Investe-se na formação do professor como um intelectual, e os aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico são desconsiderados. Assim, a competência profissional resume-se ao conhecimento da disciplina e ao conhecimento da didática desta.

O segundo eixo da formação apresentado por Meneses (2003) refere-se às novas exigências da formação profissional, pautada nas diferentes formas de produção exigidas pelo capitalismo. Esse recente modelo produtivo baseado na flexibilização e na interação de tarefas provocou transformações significativas no setor empresarial com repercussão no campo educacional. Segundo Castro (2005), esse momento passou a exigir uma reorganização do sistema educacional não só para atender a uma demanda por educação, mas para atender às necessidades dos estudantes e ao novo perfil do profissional.

Nessa perspectiva, esse novo profissional deve desenvolver habilidades que lhe permitam elaborar novos conhecimentos, analisar, criar, pensar, organizar estratégias, saber transmitir saberes e interagir. Desse modo aumentam as exigências em relação ao trabalho do professor, pois hoje se exige que, além de dominar o conteúdo que leciona o professor seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz e organizador do trabalho em grupo. Nesse contexto em que a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização e com o intenso processo de produção e divulgação do conhecimento, o professor é

desafiado a mudar, a melhorar e a construir novas posturas profissionais, enfim, ser capaz de responder às novas demandas educacionais e de redimensionar sua prática.

No que se refere às atuais tendências para a formação dos profissionais da educação, percebe-se uma falta de compromisso com a formação inicial e uma supervalorização de uma política de formação continuada em serviço que ocorre, na maioria das vezes, a distância. Nessa perspectiva, a prática profissional do exercício docente passa a ser entendida como o principal elemento que constitui a formação continuada em serviço e esta é identificada com todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional sejam elas, palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. O objetivo central das propostas de formação continuada em serviço é a qualificação docente visando à melhoria da sua prática por meio do domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho.

Na atualidade, a necessidade de qualificação do profissional docente está articulada às seguintes necessidades: a) superar os problemas ou as lacunas existentes na prática docente; b) promover a introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrente da produção de novos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Tais aspectos justificam a importância da formação realizada no exercício da prática profissional, no entanto essa formação, de modo geral, acaba acontecendo sem uma sólida base teórica, pois visa, apenas, ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Essa visão aligeirada e fragmentada não permite que o futuro profissional seja formado para atuar numa perspectiva que o permita compreender as relações sociais que perpassam os saberes escolares.

Uma outra tendência, que tem marcado as reformas no campo da formação dos professores, é o uso da educação a distância. Essa estratégia não é recente, desde a década de sessenta, programas pontuais e esporádicos vêm sendo utilizados numa tentativa de qualificar os professores da rede pública, no entanto, nas últimas décadas, ela vem despontando como fundamental nas políticas educacionais.

Diferentes críticas são feitas à forma como essa formação vem sendo implementada no país. Segundo Castro (2001), os aspectos mais relevantes dessas críticas realçam o fato de que a política de educação a distância em implantação se constitui prioritariamente, em programas desarticulados e ações fragmentadas, bastante tímidas e precariamente instaladas que, em muitos casos, levam a situações de desperdício de ordem financeira, humana e material e não têm contribuído para uma sólida formação dos professores e nem tampouco para a profissionalização docente.

Ainda, segundo a autora, no contexto das políticas educacionais neoliberais, a educação a distância passou a ocupar um lugar central nas estratégias educativas para diminuir os déficits do sistema, ampliar o acesso da população a educação, democratizar o ensino e reduzir os gastos nas áreas de serviços educacionais tornando-se, assim, uma das mais importantes ferramentas do sistema educacional de divulgação do conhecimento, da informação, da cultura e da capacitação de recursos humanos.

Dessa forma, é perceptível que, apesar das exigências da qualificação, as políticas implementadas não têm privilegiado a valorização do professor e nem propiciado uma formação que possibilite atualizações consistentes acerca das temáticas educativas. A formação continuada propiciada na atual reforma educacional tem se mostrado incapaz de promover um processo constante de auto-avaliação e de construção permanente de competências profissionais.

Ao analisar as diferentes tendências no campo da formação continuada, podemos evidenciar que esse é um campo complexo e multifacetado, sofrendo interferências de vários fatores, entre eles, os políticos, sociais e econômicos. No atual contexto, é possível concluir que as atuais tendências para a formação continuada de professores estão articuladas à reforma educacional, centradas na ótica da formação em massa, em serviço e a distância, e constituem modelos que fragmentam a formação de professores e não caminham na lógica da profissionalização docente.

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A falta de uma política consistente de valorização do magistério tem levado essa carreira a uma deterioração progressiva. Constata-se, cada vez mais, a falta de motivação e o despreparo desses profissionais para promover uma educação de boa qualidade, capaz de romper os baixos índices de produtividade do sistema educacional.

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) evidenciava que, embora tivesse crescido o número de professores habilitados para o ensino, verificava-se, ainda, um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência, tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação contínua dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão, de lotação e, fundamentalmente, da política salarial da carreira.

A defesa dos documentos oficiais é que a formação continuada deveria ser

uma prioridade tanto para suprir as lacunas de uma formação inicial deficitária quanto para disseminar, entre os professores, conteúdos e conhecimentos capazes de assumir a tarefa de revitalizar a prática pedagógica. Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada têm gerado, ao longo dos anos, uma discussão entre educadores que discordam do entendimento restrito adotado nos documentos oficiais do que seja formação continuada.

No intuito de conferir clareza ao conceito de formação contínua dos professores, Jackson (1971 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 49-50) aponta duas perspectivas, consideradas por ele como contrastantes:

- a) a perspectiva do déficit ou deficiência tem como premissa que a formação do professor é obsoleta ou ineficiente. Os adeptos desse paradigma filiam-se, normalmente, às correntes comportamentalistas e sua finalidade é dotar os professores com práticas específicas. Segundo o autor, o caráter obsoleto da formação deve-se a: formação inicial limitada; falta de atualização do domínio científico e disciplinar; e ignorância acerca das novidades do domínio educacional;
- b) a perspectiva do crescimento entende o trabalho do professor como uma atividade complexa multifacetada e visa não o reparar de uma inadequação pessoal do professor, mas a procura de uma maior realização do praticante desse ofício. Assume, ainda, que não há uma única forma de ser um bom professor. A experiência do ensino é valorizada acima dos conhecimentos exteriores sobre essa atividade. Considera-se, contudo, que a experiência não é suficiente para estimular o crescimento do professor. Para isso, são necessários tempo e instrumento adequado.

Analisando essas abordagens e remetendo-as à realidade brasileira, Castro (2001) conclui que as diversas formas de capacitação, executadas pelos sistemas educacionais, baseiam-se na perspectiva do déficit, significando que são utilizadas para suprir falhas e deficiências da formação inicial, caracterizando o seu caráter forçado e aleatório dos conteúdos que não tomam como base as necessidades e expectativas reais dos professores.

No entendimento de Porto (2000), as concepções de formação diferem em pressupostos filosóficos e epistemológicos e podem ser identificadas como tradicional, comportamentalista e tecnicista, quando definem os cursos e/ou programa a partir da lógica da racionalidade técnica.

Por outro lado, podem ser entendidas como dialética, reflexiva, crítica, investigativa, quando se organizam a partir de contextos educativos e das necessidades dos alunos. Esses paradigmas não se excluem totalmente no processo

de formação inicial e contínua dos professores, mas as diferentes formas de perceber a formação têm definido práticas diversificadas para a formação continuada dos professores, contribuindo ou deixando de contribuir com a formação de um profissional comprometido com o seu fazer pedagógico.

Assim, compreendemos que diversas são as formas de conceber o processo de formação continuada de professores. Ao longo da sua evolução ela vem sendo marcada por diferentes nomenclaturas. Termos como *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente*, têm sido utilizados para definir a formação continuada. Tais nomenclaturas trazem em si um conjunto de princípios e concepções materializadas nas práticas formativas incorporadas pelos sistemas de formação continuada de professores no Brasil.

Marin (1995) faz uma discussão sobre os diversos conceitos utilizados para designar a formação continuada de professores. Para a autora, o termo *reciclagem* vem sendo utilizado desde a década de 1980, de forma incorreta quando define o processo de formação continuada de qualquer profissional, uma vez que é logicamente utilizada nas propagandas de empresas e na mídia como expressão para caracterizar processos de modificações de objetos e materiais como: papéis, garrafas e copos reaproveitados para outras finalidades.

O processo de modificação obtido através da *reciclagem* implica alterações radicais de objetos e matérias que, segundo Marin (1995), são incompatíveis com a idéia de atualização pedagógica e cultural, para a obtenção de melhores resultados. Nesse sentido, o conceito de *reciclagem* não se aplica na perspectiva dos profissionais da educação. Segundo a autora,

jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores. (1995, p. 14)

Em sintonia com essas idéias, Meneses (2003) acrescenta que o uso dessa terminologia acaba, no contexto atual, por permitir a implantação e realização de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos que absorvem reduzidas abordagens do universo educacional de forma superficial desconsiderando os saberes dos educadores.

Outro termo que vem sendo considerado nos cursos de formação continuada de professores diz respeito à palavra *treinamento*. Esse termo é definido

como sinônimo de tornar destro, apto, capaz de realizar determinado trabalho que se deve concluir num prazo estabelecido, podendo, também ser utilizado com o sentido de aquisição de habilidades através de atividades ou tarefas repetitivas.

Para Lima (2002), o verbo treinar também pode significar a aquisição de certos automatismos que podem ser adquiridos tanto por indivíduos quanto por animais. No caso dos indivíduos, são possibilitados através de atividades como digitar, andar de bicicleta, dirigir um automóvel. Já no caso dos animais, permite a execução de certas atividades automáticas condicionadas através de reflexos estimulados. Só tem sentido utilizar o conceito de treinamento para indicar a formação do professor em uma perspectiva limitada na qual ao professor é atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico.

Essa tendência é respaldada na teoria behaviorista e tem sido bastante utilizada pelas instituições de formação docente, encontrando-se cada vez mais presente em suas práticas pedagógicas. Apesar das críticas feitas ao modelo, Marin (1995) justifica que elas podem ser utilizadas em casos específicos como: a educação continuada de profissionais da área de Educação Física que requer um treinamento capaz de possibilitar a aquisição de destrezas musculares ao ensinar e aprender novas técnicas de uma modalidade esportiva. Portanto, cabe às agências pedagógicas identificar o momento mais adequado para a sua utilização.

A formação continuada também tem sido designada por meio do termo *aperfeiçoamento*, que significa ato ou efeito de aperfeiçoar-se. O verbo aperfeiçoar apresenta-se com os seguintes significados: tornar mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, perfazer ou completar, adquirir maior grau de instrução ou aptidão. (MARIN, 1995 apud FERREIRA, 2003)

Nesse sentido, no que se refere às práticas educativas não é possível pensá-las, em termos de ações no sentido de completar uma pessoa, uma vez que a capacidade intelectual do indivíduo é construída socialmente através de interações com seus pais e com seu meio ambiente. De acordo com Marin (1995 apud FERREIRA, 2003, p. 16)

a perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de formação continuada.

Sendo assim, os professores precisam estar cientes de suas limitações e

das limitações presentes no seu fazer pedagógico que é, sem dúvida, marcado por uma série de ensaios e tentativas de acertos e erros. Portanto, o processo educativo não deve ser pensado em termo de aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos” e deixar alguns saberes, ações ou pensamentos indesejáveis para adquirir outros mais relevantes e necessários.

O termo *capacitação* também tem sido usado para designar a formação continuada. Marin (1995), utilizando uma definição do dicionário Luft, identifica dois sentidos para o termo capacitação: a) tornar-se capaz, habilitar-se; e b) convencer-se, persuadir-se.

Segundo a autora, o primeiro sentido parece ser compatível com a idéia de formação continuada uma vez que aceitamos a noção de que, para exercer a função de educador, é preciso que as pessoas se tornem capazes de adquirir as condições de desempenho próprias à profissão sem contar com o rompimento deste com antigas práticas pedagógicas. Já no que se refere à segunda opção, a atuação do professor deve caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou persuasão.

Nesse sentido, concordamos com a autora. Entendemos que o processo formativo deve ser uma construção baseada no diálogo, na negociação. Os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos por idéias. Eles devem ser sujeitos de sua formação.

Nessa perspectiva, as propostas de formação continuada ou os “pacotes educacionais” que trazem, em sua concepção, os termos acima colocam a formação teórica do professor apenas na dependência dos problemas práticos sem, na maioria das vezes, refletir criticamente acerca das mudanças exigidas em relação ao seu novo perfil.

De acordo com Candau (1999), os termos elencados acima são identificados como integrantes da perspectiva “clássica”. Essa perspectiva enfatiza a presença dos professores nos espaços tradicionalmente considerados como o *lócus* de produção do conhecimento como as universidades onde os docentes fazem cursos de diversos níveis, os cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou, ainda, em simpósios, congressos e ou encontros.

O que caracteriza todos esses espaços de formação, de acordo com Candau (1999), é a ênfase posta na possibilidade de os professores serem reciclados, ou seja, no sentido de atualizar a formação recebida. Nesse sentido, há uma deturpação do sentido de formação continuada, pois ela não é entendida como uma continuação da formação inicial, mas como mecanismo de sua substituição ou complementação consistindo, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica.

As classificações apresentadas pelos diferentes autores evidenciam uma característica comum, organizam-se dentro da lógica da racionalidade técnica, na qual os programas, procedimentos e recursos são elaborados previamente e utilizados em ações de formação continuada para diferentes grupos de professores. Para Macêdo (2006), esses modelos de formação em curto prazo podem ser mais eficientes, no entanto são os modelos construtivistas que podem contribuir de maneira mais significativa para que haja mudanças na atuação pedagógica dos professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA: A ÊNFASE NO MODELO INTERATIVO - REFLEXIVO

Com as mudanças ocorridas em nível mundial inicia-se um amplo processo de discussão acerca do novo perfil do trabalhador. O elevado grau de desenvolvimento tecnológico, o intenso processo de produção e divulgação do conhecimento passam a exigir dos profissionais das diversas áreas e especialmente do profissional docente, novas formas de agir diante das transformações vividas pela sociedade.

Na atualidade, não basta dominar os conteúdos a serem trabalhados. Faz-se necessário que o professor saiba refletir sobre sua prática atuando como mediador e facilitador da aprendizagem dos seus alunos. O professor deve ser capaz de transpor conhecimentos para situações educativas ajudando seus alunos a interagirem e a construírem seu próprio conhecimento.

O trabalho do professor não deve privilegiar, apenas, o saber escolar, ou seja, ele deve ter como ponto de partida o meio sociocultural do aluno e, a partir dele, formular estratégias que permitam ampliar as experiências do seu cotidiano. O que se propõe, atualmente, como exigência, nos debates educacionais, para o trabalho do professor é que ele deve possibilitar aos alunos a realização de aprendizagens, levando-os à reflexão sobre a sua própria realidade.

Em função dessas exigências, o modelo interativo-reflexivo vem sendo considerado pelos diferentes autores (NÓVOA, 1991; PORTO, 2000; LIBÂNEO, 2002; SANTOS, 1998) como uma das tendências mais adequadas para a formação continuada dos professores, uma vez que as propostas de formação centradas na solução de problemas derivados da prática são as que preparam melhor o docente para o enfrentamento de situações futuras.

O conceito de professor reflexivo surgiu no contexto da década de 1990 e dentre os seus principais defensores estão (SCHON, 2000; ZEICHNER, 1993). No entanto, suas origens remontam ao pensamento e à filosofia de John Dewey

que defende a idéia do aprender fazendo, aprender através da experiência. Dewey (1967) faz uma diferenciação entre os atos de rotina e atos reflexivos, e foi o seu conceito de reflexão que serviu como pano de fundo para os estudos de Schön (2000), e posteriormente, de Zeichner (1993).

Para Dewey (1967), o ato de rotina é guiado pelo impulso, tradição e autoridade e os atos não empreendem ruptura. A ação reflexiva é uma maneira de ponderar e responder os problemas, é uma maneira de ser do professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.

De acordo com Pimenta (2002), na atualidade, foi Donald Schön quem propôs uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, do reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções dos problemas que os profissionais encontram no seu dia-a-dia.

De acordo com Schön (1995), o pensamento reflexivo constitui-se baseado em três conceitos: o conhecimento na ação (saber implícito que permite ao professor agir), a reflexão na ação (pausa na ação para reorganizar a prática), a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação (sistematização teórica das ações, podendo gerar mudanças na prática futura).

Explicando melhor esses três conceitos, Schön (1995) diz que o conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana, manifestando-se no “saber fazer”. Em toda ação inteligente existe um tipo de conhecimento que pode ser fruto da experiência e da reflexão passada. Toda ação competente, espontânea ou improvisada revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que se pode fazer dele.

O conhecimento tácito presente na ação configura-se como um hábito. Todavia, tal conhecimento não é suficiente para enfrentar situações novas ou imprevistas. Para resolver tais problemas, os professores usam a *reflexão na ação* e criam caminhos capazes de solucioná-los. Ainda para Schön (1995), as experiências acumuladas, constituem-se em um repertório de ações práticas sempre evocadas em situações semelhantes. Mas ao deparar-se com situações cujo repertório criado é insuficiente para resolvê-las, porque exigem maior compreensão e explicações mais profundas, quanto ao contexto, origem ou aquisição de teorias que as justifiquem, portanto, o professor se vê impulsionado a procurar novas alternativas e em um movimento mais ousado, o professor faz uma *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

Para Gómez (2000), esses três processos propostos por Schön compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com as “situações divergentes” da prática. Nenhum desses processos pode ser considerado independente, nem, naturalmente, suficiente para explicar uma intervenção eficaz. Pelo contrário, se exigem e se completam entre si para garantir uma intervenção prática racional.

A formação reflexiva consiste num processo de reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores à medida que estes analisam criticamente a sua ação pedagógica e inclui tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-los.

Embora a proposta de professor reflexivo de Schön tenha trazido contribuições significativas para o campo da formação de professores, ela vem sofrendo uma série de críticas em seus diferentes aspectos. A principal crítica feita a Schön refere-se aos fundamentos pragmáticos de sua proposta, uma vez que ela apresenta um certo tecnicismo na formação de professores, que, contraditoriamente, impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático ao atribuir menor importância ao papel da teoria para a formação dos professores e interpretação da realidade. (GHEDIN, 2002, p. 131)

Apesar da defesa do professor reflexivo que vem permeando os documentos oficiais, esse modelo de formação não deve ser considerado como uma fórmula mágica capaz de resolver os desafios e os problemas encontrados. Na prática, é preciso reconhecer, antes de tudo, que formar um professor reflexivo implica reconhecer a presença efetiva de um intelectual constantemente obrigado a se autoformar. Nesse sentido, a formação não se conclui. Segundo Porto (2000, p. 14),

cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Analisando a citação de Porto podemos dizer que não há formação ou prática definitiva; o que existe é um processo de criação constante e infundável que é refletido e reavaliado dentro de uma concepção dialética do conhecimento na qual o saber cede lugar ao saber fazer reflexivo entendido como autoformação.

Para Alarcão (2003), o paradigma do professor reflexivo pode ser melhor

compreendido se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situado no coletivo dos professores no contexto da escola na qual cada um atua. Nessa perspectiva, a prática pedagógica passa a ser concebida a partir de duas dimensões indispensáveis: a primeira relacionada ao processo educativo que acontece no interior da escola; a segunda evidencia-se na prática social, relacionada à formação do homem em suas relações político-culturais.

Nesse sentido, cabe às instituições encarregadas da formação profissional dos professores tornar essa reflexividade coletiva possível, materializando-a por meio de programas de formação pensados e organizados para estimular os professores a interrogarem sobre as suas dúvidas e incertezas, confirmar ou refutar suas proposições, e não para “pensar pelos professores”. Trata-se de programas de formação que busquem criar condições adequadas para que os professores possam lidar com os processos teórico-metodológicos da formação continuada, uma vez que, esta é concebida como elemento vital na organização de situações didáticas possibilitando uma relação com a construção das competências profissionais.

Nessa perspectiva, abandona-se o conceito de formação docente como processo de atualização, concebido por meio da aquisição de conhecimentos científicos, didáticos e psicopedagógicos descontextualizado da prática educativa do professor, para se adotar um conceito de formação voltado para a construção teórica sobre a prática fundamentada numa reflexão crítica da realidade.

Com o intuito de mostrar uma solução para a ênfase no praticismo apresentada na teoria do professor reflexivo, Ghedin (2002), inspirado nas idéias de Vásquez (1977), propõe uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, uma vez que esta se configura em um movimento operacionalizado, o qual implica a inseparabilidade entre teoria e prática.

A teoria exerce um papel muito importante na prática dos professores, pois é a partir da teoria que estes se tornam capazes de *analisar, compreender e criticar* os contextos históricos, sociais e culturais em que se dá sua atividade docente, podendo, assim, intervir e transformá-los.

Dessa maneira, o professor-reflexivo não é somente aquele que sabe refletir sobre sua prática no momento em que ela acontece, que é capaz de definir estratégias de ação para mobilizar os diferentes conhecimentos na busca da solução dos problemas existentes em sua atividade educativa, mas também aquele que considera que suas atividades ultrapassam a sala de aula e contempla, na sua prática, aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais situados no contexto mais amplo da sociedade.

Nesse contexto, permeado de contradições e negações, o posicionamento crítico do professor contribuirá para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagens que permitam aos alunos o reconhecimento do seu potencial de transformação, enquanto sujeitos, politicamente, mais ativos e conscientes de sua condição social.

A AUTOFORMAÇÃO: A NOVA EXIGÊNCIA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No mundo em constantes mudanças provocadas pelo processo de globalização e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e da informação, as demandas do processo formativo passam a ocupar um lugar de destaque como forma de adequar os perfis dos profissionais às novas exigências do processo de trabalho. Nesse cenário, o discurso da autoformação aparece como uma necessidade das sociedades contemporâneas. Segundo Estrela (2003), a autoformação pode ocorrer em duas dimensões: a) na perspectiva da formação permanente; e b) na procura do desenvolvimento pessoal e profissional.

Na perspectiva da formação permanente, vamos encontrar as principais diretrizes nos documentos elaborados no âmbito da UNESCO, principalmente no Relatório Jacques Delors elaborado em 1993. Nesse documento, há o seguinte entendimento sobre a formação permanente,

uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida-educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos que aprender ao longo da vida, e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (1998, p. 104)

Nessa perspectiva, o termo *formação permanente* apresenta-se como a educação concebida ao longo da vida em contínuo desenvolvimento. Esse termo, de modo geral, encontra-se voltado para uma concepção de educação provedora de mudanças no interior da escola, não, apenas, para a aquisição de novos conhecimentos, mas também à transformação dos sujeitos e das suas práticas, ou seja, o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de

perceber as implicações da prática pedagógica na sua própria formação, bem como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos.

Essa concepção de formação que acompanha o indivíduo ao longo da vida levando em consideração os conhecimentos adquiridos antes da formação inicial e por toda a carreira profissional é definida pelo Relatório Jacques Delors, como uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir e deve levar a pessoa a,

tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. (DELORS, 1998, p. 106-107)

Tal tipo de formação requer dos professores da educação básica uma constante atualização que, somada à transitoriedade do conhecimento e a sua constante evolução, exige dos docentes uma melhor qualificação, tornando as necessidades educacionais cada vez maiores e por esse motivo, a formação continuada uma exigência.

A noção de educação permanente, no entanto, segundo Taddei (1999), não pode ser considerada um fenômeno característico das sociedades modernas. De acordo com esse autor,

há séculos a evolução do trabalho e o progresso das técnicas exigiu por parte dos trabalhadores uma contínua adaptação, a qual encontrou uma resposta, em forma parcial, na formação. Esta última, como duplo processo de profissionalização e socialização, propõe, constantemente, o problema da relação entre a identificação e a aquisição de competências, sua aplicação nas atividades profissionais e coletivas e seu reconhecimento social. A história da formação está, pois, ligada ao trabalho e, no modo capitalista de produção, às conflitivas relações entre capital e trabalho. (1998, p. 351)

O processo de atualização, conforme podemos perceber a partir dessa citação, é uma necessidade que acompanha a evolução do trabalho, entretanto

os organismos internacionais e a visão oficial sobre a educação permanente e a formação continuada se apóiam em afirmar a “juventude” desse fenômeno conferindo-lhe um caráter inovador. Essa noção da relação entre educação e trabalho, como forma de aumentar a competitividade das empresas, não é nova e é sistematicamente enfatizada no Relatório Delors (1998, p. 104-5) como veremos na citação:

o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridas, na formação inicial, tornem-se rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento do profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência da ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por outro lado, às pessoas, ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção.

Dessa forma, podemos verificar que o Relatório Delors defende a formação permanente de qualquer profissional na perspectiva de que essa formação seja capaz de dinamizar o mercado de trabalho proporcionando, assim, o crescimento econômico. Traz, ainda, implícita a idéia de que o nível de qualificação, por meio da formação, produz um aumento na produtividade, que se traduz, por sua vez, em salário, reforçando, dessa forma, a teoria do capital humano.

O documento destaca, ainda, a necessidade de se redefinir o papel do professor, a partir dos quatro pilares para a educação do século XXI - *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer*. Acredita-se que esses pilares do conhecimento devem ser considerados fundamentais por todo ensino estruturado, considerando que a educação é uma experiência global para ser vivenciada ao longo de toda a vida. O relatório enfatiza, ainda, a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional.

O professor precisa tomar consciência de que a atualização e o aperfeiçoamento dos conhecimentos e técnicas são fundamentais para manter o equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica necessárias para a melhoria da qualidade do ensino (DELORS, 1998).

Nessa perspectiva, a educação permanente e a formação continuada devem ser entendidas conforme nos diz Castro (2005, p. 49),

dentro da lógica atual das políticas neoliberais como resposta específica, à evolução do capitalismo na sua forma atual. O novo contexto econômico, marcado pela volatilização e desvalorização do conhecimento tradicional, proporcionado pelo surgimento do novo paradigma produtivo, caracterizado pelas inovações tecnológicas; pela terceirização e os novos processos organizacionais na produção e no trabalho interno das empresas, atribui à educação permanente e a formação profissional contínua como parte dessa educação, a difícil tarefa deve permitir a adaptação flexível dos trabalhadores aos novos requisitos produtivos.

De acordo com Taddei (1999), a educação deve adequar-se ao mundo dos empregos. Isso não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos nem, muito menos ainda, criar fontes de trabalho, mas, que é da responsabilidade do sistema educacional promover o que os neoliberais chamam de “empregabilidade”. (2004, p. 49)

Desse modo, torna-se de fundamental importância que os programas de educação e capacitação profissional para os trabalhadores possam fornecer-lhes maiores possibilidades de trabalho em setores econômicos em que as aquisições de novas competências funcionam como condição necessária para o sucesso no desempenho de suas atividades e possibilita-lhes o exercício da cidadania. Assim, a educação continuada é uma estratégia utilizada para buscar a empregabilidade e a formação dos professores.

A formação continuada, na procura pelo desenvolvimento profissional, é defendida pelos profissionais da educação e assume uma outra perspectiva. Diante das exigências para o novo perfil do professor, é preciso entender a formação como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento. Para Porto (2000, p. 13), essa formação deve estar associada à idéia de autoformação e esta, por sua vez, articulada a definição da palavra formação o que nos remete,

à idéia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete a necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer, fazendo-se.

Nessa perspectiva, a autoformação é entendida como uma perspectiva global do processo de desenvolvimento do ser humano, ou seja, como processo geral de desenvolvimento da espécie humana e tem o sentido de capacitar o sujeito para auto-gerir o seu projeto de vida em relação com seu meio, enfatizando

as idéias de globalidade e inter-relação, pois é o sujeito quem se constrói em cada situação. Mais especificamente a autoformação faz referência a essa capacidade do sujeito para detectar, avaliar e decidir que perfil de formação necessita e onde e como pode desenvolvê-lo.

A formação defendida por Porto (2000) se encaminha da lógica da formação continuada, na procura de desenvolvimento pessoal e profissional. Destacamos ainda, vários autores que também defendem a formação nessa perspectiva, entre eles elencamos Veiga, 1998, Nóvoa, 1995, Alarcão, 2003, Imbernón, 2004. Para esses autores, a formação deve ser um conjunto de saberes e competências que envolvem a prática educativa.

A formação deve se constituir em um processo com a finalidade de fornecer um conjunto de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do sujeito em seus aspectos cognitivo, social, afetivo, político. Desse modo, o processo de formação continuada deve ser capaz de formar o professor com capacidade para enfrentar os dilemas sociais, ou seja, as contradições da sociedade complexa e em constantes mudanças.

Nesse sentido, o professor deve ser consciente da necessidade de buscar por si próprio essa formação. E é esse aprendizado construído nas relações sociais que o levará a constituir uma profissionalização docente. Discutindo sobre o processo de profissionalização, Enguita (2001 apud RAMALHO, 2004, p. 39) faz a seguinte colocação,

a profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais ou grupos ocupacionais subordinados. Para os professores, uma nova visão de profissionalização é necessária, ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. O professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão.

Essa perspectiva de formação busca articular uma formação teórica de qualidade que permita aos professores o acesso a todo um corpo teórico-metodológico de conhecimentos aos saberes que integram a sua prática profissional, portanto não é uma formação dada somente dentro das universidades ou esporadicamente, deve ser buscada constantemente, o que se configura como

um processo de autoformação. Alarcão (2003) corroborando com essa perspectiva de formação abordada por Veiga (1998) e Enguita (2001), lança mão de uma dimensão para a proposta de formação pautada no professor como agente social denominada de coletivo social na qual está em jogo o conhecimento do seu valor, de suas potencialidades e de sua função social numa dinâmica de construção da profissionalidade docente.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2004) entende que é importante a organização de um tipo de formação que permita ao professor desenvolver-se como um profissional crítico e investigador, um agente de mudança que desenvolva constantemente maneiras de agir individual e coletivamente, que seja capaz de compreender a importância de saber o que deve fazer e a importância saber por que deve fazê-lo. Nesse contexto, o processo de profissionalização docente requer que o professor possa avaliar criticamente sua atuação e o contexto em que atua.

Portanto, o processo formativo deve incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. A aprendizagem, dentro desse processo, faz-se acompanhada da competência para construir um discurso sobre a prática, como disposição para confrontar os limites do conhecimento da explicação e solução das questões da realidade.

A formação continuada na perspectiva da autoformação demanda condições adequadas de realização; o professor deve se sentir motivado a procurar espaços formativos que lhe dê suporte para recuperar o prestígio e a deterioração da imagem social da profissionalização docente na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no campo da educação, nas últimas décadas, fizeram emergir um novo paradigma de formação de professores, que flexibilizou os tempos de formação, os modelos e os conteúdos e que privilegiou a reflexão sobre a prática do professor e uma maior participação nas decisões tomadas no âmbito da escola. Essas reformas foram orientadas e seguiram a lógica dos organismos internacionais, especificamente do Banco Mundial, que privilegiou a relação custo benefício e os investimentos feitos na capacitação continuada em serviço.

Disseminadas pelos organismos internacionais, essas diretrizes foram incorporadas pelos discursos oficiais e operacionalizadas na forma de legislação

educacional, que, por meio de pareceres e decretos, procurou dar uma nova configuração à formação continuada dos professores, de natureza mais rápida, mais flexível e capaz de atingir massivamente os professores da educação básica. Dessa forma, algumas estratégias de formação se sobressaíram, para além dos modelos de formação clássica que dominaram o cenário educacional nas últimas décadas, como os treinamentos, os cursos de aperfeiçoamento e as capacitações. Entre esses modelos de formação, destacamos a interativa-reflexiva, realizada no âmbito da escola e a autoformação.

Evidencia-se que, no âmbito da reforma no campo da formação continuada de professores, há uma tendência muito forte em induzir um modelo de formação que deve acontecer, coletivamente, na escola e, portanto, se caracterizaria como interativo-reflexiva. Nesse sentido, a escola passa a ser indicada como o “*locus*” ideal da formação por possibilitar uma reflexão na prática e pela prática. É um tipo de formação continuada que pouco tem contribuído para a profissionalização docente, apesar de colocar em evidência a experiência dos professores e de realçar que é no cotidiano escolar que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas.

A noção da autoformação na perspectiva da formação permanente é indicada pelos organismos internacionais entre eles, a UNESCO por meio do Relatório Delors, como um tipo de educação concebida ao longo da vida em contínuo desenvolvimento e que exige dos professores da educação básica uma constante atualização, uma qualificação cada vez mais elevada tornando as necessidades educacionais cada vez maiores, e por esse motivo, a formação continuada é uma exigência. No entanto não podemos desconhecer as condições objetivas do trabalho do professor. Na atualidade, a precarização do trabalho docente traduzida na sobrecarga de trabalho, em baixos salários, na grande rotatividade dos professores na escola tornou-se fator impeditivo para que eles busquem com seus próprios recursos uma formação permanente.

Dessa forma, ao analisarmos as diferentes tendências no campo da formação continuada, evidenciamos que, apesar do discurso da centralidade da formação dos professores, as políticas implementadas se encaminham na contramão do discurso e, no lugar de procurarem formar um professor com consistência teórica capaz de refletir sobre sua prática e o seu contexto social, desenvolvem uma formação em serviço e a distância, fragmentando, assim, a formação docente.

Ressaltamos a necessidade de romper com essa lógica e procurar desenvolver uma sólida formação, que relacione de forma equilibrada a teoria e a prática. A formação continuada deve ser entendida como parte integrante da formação

do professor exigindo, portanto, uma atualização permanente, em termos profissionais e culturais. A formação continuada, hoje, no contexto da sociedade do conhecimento e das inovações tecnológicas deve ser efetiva e abrangente, deve ser universal e com a possibilidade de atender à demanda de todos os professores.

É importante considerar, ainda, que as diferentes formas assumidas pela formação continuada, sempre na perspectiva do déficit, têm contribuído para a fragmentação da profissão docente, pois não possibilita a construção de marcos identitários. É preciso adotar políticas de formação que contribuam para a construção de um projeto político de formação, cuja centralidade resida em uma concepção de um profissional engajado com questões atuais e não, apenas, como profissional eficiente, cujas ações moldam-se em função de uma perspectiva tecnocrática de educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Izabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).
- _____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professores no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antonio (Org.). O psicólogo e a escola. Natal: EDUFRN, 2000.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- _____. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria da. Formação de professores tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. Política de educação a distância: o programa TV Escola como estratégia de formação de professores. 2001. 100 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências humanas e aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- _____. Política de educação a distância: uma estratégia de formação continuada. Natal; EDUFRN, 2005.

- DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).
- DEWEY, John. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- ESTRELA, Teresa Maria. A formação continua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, 1999.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- GÓMEZ, A. I. Perez. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SÁCRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época).
- LIBÂNEO, Jose Carlos. Refletividade e formação de professores: uma outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Maria Divina Ferreiro. Formação continuada: reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. In: NORONHA, Claudianny Amorin; CUNHA, Emanuel Ribeiro (Orgs.). Ensino e formação docente: propostas, reflexões e práticas. Belém: [s.n], 2002.
- MACÊDO, Valcinete Pepino. Políticas de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2006.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação continuada. São Paulo: CEDES, 1995.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 69, 1999.
- MENESES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. Revista da FAEEBA, Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p 311-320, jul./dez., 2003.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrindo. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrindo; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org). Educação continuada. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrã; GUALTHIER, Clermont (Orgs.). Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RIBAS, Marina Holzmann. Construindo a competência: processo de formação de professores. São Paulo: Olho D'água, 2000.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. In: VEIGA, Ilma Passos A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TADDEI, Emílio. H. "Empregabilidade" e formação profissional: a "nova" face da política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da praxis. Trad. Luis Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do Magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZEICHNER, KEN. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: set./2008

Aprovado em: out./2008