



FORMAÇÃO CONTINUADA DIANTE DO PANORAMA NACIONAL

Rita de Cássia da Rocha Cavalcante¹

RESUMO

O século passado inscreveu a formação continuada como um dos fenômenos importantes para investigação científica e atribuiu ao termo o nome do próprio período vivido. Desde então, vários estudos vêm sendo desenvolvidos em diferentes países, enfocando aspectos do processo de formação docente e de ensino, sob perspectivas distintas de compreensão teórica. Assim, este artigo busca discorrer sobre a formação continuada diante no panorama nacional brasileiro a fim de preencher lacunas conceituais a respeito desse tema. Por se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica, esta investigação utilizou diferentes bases de dados para levantar os estudos mais intrinsecamente relacionados à formação continuada. Espera-se com esses escritos trazer à baila científica a discussão acerca da insurgente necessidade de se investir em ações que aprimorem a prática docente no âmbito educativo.

Palavras-chave: Formação Continuada; Prática Docente; Ensino.

ABSTRACT

The last century inscribed continuing formation as one of the important phenomena for scientific research and attributed to the term the name of the period itself lived. Since then, several studies have been developed in different countries, focusing on aspects of the teaching and teaching education process, from different perspectives of theoretical understanding. Thus, this article seeks to discuss the continuing education in the Brazilian national panorama in order to fill conceptual gaps regarding this theme. Because it is characterized as a bibliographical research, this research used different databases to raise the studies more intrinsically related to continuing education. It is expected with these writings to bring to scientific dance the discussion about the insurgent need to invest in actions that improve the teaching practice in the educational field.

Keywords: Continuing Education; Teaching Practice; Teaching.

RESUMEN

El siglo pasado inscribió la formación continua como uno de los fenómenos importantes para la investigación científica y atribuyó al término el nombre del período en sí. Desde entonces, se han desarrollado varios estudios en diferentes países, centrándose en aspectos del proceso de enseñanza y enseñanza de la educación, desde diferentes perspectivas de comprensión teórica. Por lo tanto, este artículo busca discutir la educación continua en el panorama nacional brasileño con el fin de llenar los vacíos conceptuales con respecto a este tema. Debido a que se caracteriza como una investigación bibliográfica, esta investigación utilizó diferentes bases de datos para plantear los estudios más intrínsecamente relacionados con la educación continua. Se espera con estos escritos llevar a la danza científica la discusión sobre la necesidad insurgente de invertir en acciones que mejoren la práctica docente en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación continua; Práctica docente; Enseñanza.

¹ Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asuncion, Paraguai (2013) e coordenador de curso da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.



INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas do Século XX, os estudos sobre formação continuada de professores se ampliaram. A produção teórica se intensificou, várias perspectivas explicativas foram construídas por diversos autores, e algumas divulgadas para o público.

Investigar a formação continuada de professores é tratar de um campo de discussões relativamente recente e, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio (COLLARES; MOYSES, 1995, p. 101 apud HYPOLLITO, 2000, p. 103). Outra colocação necessária a se fazer é que os termos formação contínua, formação continuada, educação continuada e educação permanente, quando são colocados em relação a sua destinação, referem-se, respectivamente, à ordem profissional e à cultura geral e não devem ser vistos em oposição (FERREIRA, 2003).

Nesse entendimento, os termos a formação continuada, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação não podem ser confundidos. E é necessário trazer à tona vários questionamentos contextualizados. Os mais destacados são: “será a formação continuada capaz de fazer as vezes de um salário digno? Ela será capaz de colocar-se no lugar de condições de trabalho condizentes com a natureza do ofício? A formação continuada existia anteriormente pela garantia dos dois fatores acima?” (BITTENCOURT, 2003, p. 66-71).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este último século “tem sido denominado o século da formação contínua [...] um dos sinais das políticas educativas de mundialização impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO” (ESTRELA, 2003, p. 43), embora, no vocabulário educacional, a expressão ainda seja recente, pois não existe há mais de duas décadas, mas já faz parte dos programas de disciplinas nos Cursos de Pedagogia, conquistando espaço nos congressos da área educacional, publicações especializadas, grupos de estudos e, até laboratório (BITTENCOURT, 2003, p. 65).



Assim, a formação contínua é “uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram, nas últimas décadas, mas como uma nova categoria” (FERREIRA, 2003, p. 20). Nos dias atuais, é de vital importância investigar a escrita no nosso tempo, poderá pôr ao seu serviço ou rentabilizar os valores de diversidade, flexibilidade, incerteza e criatividade de que a pós-modernidade se reclama e que as construções teóricas sobre a formação, aliás, contemplam (ESTRELA, 2003, p. 58).

É imperativo dessa formação retomar o combate às formas de colonização sistêmica do mundo entre ‘mundo da vida’ organizacional ou a prevalência de mundo, seja industrial, mercantil ou mundial, cujas lógicas instrumentais venham a conflitar com os princípios comunicativos e emancipatórios de mundo da cidadania democrática quer prepará-los para a reflexibilidade crítica para a ética da justiça e para a ética do cuidado, transformando-os desse modo em subjetividades inquietas, mas solidárias (ESTÊVÃO, 2003, p. 238). Nesse sentido, hoje é necessário mostrar que:

[...] professor é quem, sobretudo, tem voz própria e faz os alunos caminharem no sentido de construir a sua própria voz. Os professores são trabalhadores do conhecimento, que encarnam a aprendizagem reconstrutiva política que se trata do exercício de autonomia dos sujeitos capazes de fazer a história própria. O professor é o profissional mais estratégico dos tempos atuais (DEMO, 2000, p. 87-91).

Portanto, cabe à formação o dever de inquietar os professores como intelectuais públicos (ESTÊVÃO, 2003 p. 235), posto que não podemos deixar de escutar tantas vozes até há algum tempo consideradas como sem importância, que começam a se impor, exemplificando caminhos da escola (LINHARES, 2000, p. 62).

AS INVESTIGAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A literatura mais recente sobre formação profissional de professores mostra que “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da



educação de modo geral” (GAUTHIER, 1998, p. 31). O profissional reflete antes, durante e após a ação no curso de sua reflexão e utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efetivação de saberes (através dos esquemas de ação), não há competência, só conhecimento (PERRENOUD, 1999).

A formação de professores “deveria visar não apenas ao desenvolvimento de ações e de teorias do professor, mas também ao enriquecimento de esquemas de ação (que sirvam de ligação entre a pessoa e seu meio)” (CHARLIER, 2001, p. 91). Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de ator (*insider*) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas mais do que sofrê-las (CHARLIER, 2001 *apud* YINGER, 1977). O aprendizado profissional se define nas interações com a prática (GONÇALVES, 2000, p. 107 *apud* SCHÖN, 1987). O profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação (CHARLIER, 2001, p. 92).

Convém ressaltar que dar uma formação profissional mais ou menos continuada, ‘descontínua’, atendendo aos ritmos que apresenta, não é um erro do sistema, o que, na verdade, é deficiente é manter essa concepção como a única válida (VALLEJO, 2002 p. 30). O sistema educacional depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolver uma abordagem por competência. Tal abordagem supõe a emergência de um novo tipo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente (PERRENOUD, 1999, p. 70).

Essa finalidade é visada de forma preferencial, em quase todos os países do mundo, e o objetivo de um profissionalismo centrado no docente definido, exclusivamente, por sua capacidade de produzir conhecimentos e habilidades, provavelmente não conseguirá sequer isso, como a experiência atesta (VALLEJO, 2002, p. 31 *apud* GARRIDO, 1998). Se os países em transformação estão prontos para mobilizar seus professores na aventura do desenvolvimento, nem sempre tem os meios de formá-los (PERRENOUD, 1999b, p. 08).

A análise dessas questões recoloca a necessidade de que se vejam as ações humanas em suas contradições, isto é, nunca é demais insistir o quanto o desenvolvimento dos sujeitos históricos está sempre exposto a contradições e distorções. O clientelismo, e as formas várias de imediatismos e utilitarismos



que, no fundo, constituem apenas caricaturas de um sujeito não podem ser com ele confundidos (LINHARES, 2000, p. 79).

Na realidade, sendo as coisas o que são, tanto do ponto de vista das condições de trabalho, quanto dos programas e da formação de professores, deve-se provavelmente aceitar que, em muitas classes ainda, e por muito tempo a principal regulação em andamento seja retroativa. Se essa é a realidade, melhor reconhecê-la e favorecer essa forma de regulação do que nenhuma (PERRENOUD, 1999b, p. 100), isto é:

[...] se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro não saberão desempenhar esse papel por si mesmos (PERRENOUD, 1999c, p. 5).

Como visto, a educação continuada, como geradora de mudanças, participa do futuro com risco de formar ou deformar (BITTENCOURT, 2003 p. 66).

Um problema resulta da forma de apropriação da formação por parte dos seus destinatários. Se tivermos em conta a formação dos professores, reconhecemos que, por vezes, eles não veem a formação como um direito, mas antes como uma obrigação ao serviço de desígnios individualistas de gestão das carreiras e dos imperativos do próprio ministério da educação que lhes dizem quais são as suas necessidades de formação e que tipo de formação devem cursar (ESTÊVÃO, 2003, p. 232).

A *proletarização do professorado* (PERRENOUD, 1999c) é vista através da formação descontextualizada ou *semiformação* ou *deformação*, em que o profissional na solidão, sem referência com o seu potencial libertador e crítico, pauta no desperdício das experiências dos professores, como função moralizante e redentora, no tempo de desencanto que reduz a atividade docente a mera prestação de serviços. Os professores se veem culpados e vítimas de seu processo de *periferalização*, sentido pelo abandono da profissão, já evidente em alguns países do mundo (ESTÊVÃO, 2003).

Pensa-se que, antes de melhorar a qualidade de vida dos professores, mediante políticas salariais condignas, fica difícil exigir deles mais do que essa realidade permite. O professor não é nem o herói, nem o vilão dessa história. Ele



é um profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetidos às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista (SEVERINO, 2001).

Embora o professor tenha sido historicamente visto, no Brasil, como alguém a serviço do governo que, durante dezenas de anos, foi tratado como funcionário e a sua autonomia, sem dúvida exercida na sala de aula, manifestada mais por uma atitude defensiva do que ativa no que se refere à escola e à comunidade (ESTRELA, 2003, p. 55).

Dessa forma, uma questão recorrente nesse tipo de formação é a “desigualdade de oportunidade no atendimento aos docentes” (GONÇALVES, 2000, p. 107). No Nordeste brasileiro, sabe-se que, “durante os primeiros 100 anos de funcionamento da Escola Normal e nos primeiros 10 anos de Habilitação ao Magistério, o ensino regular não conseguiu alterar o quadro triste do professor leigo, concluindo-se que o problema vai além do tipo de formação oferecida” (FUSARI, 1990, p. 36), e mesmo com os avanços conceituais trazidos pela LDB e a adoção da educação a distância, a problemática permanece, visto que se alega a necessidade de completar a formação superior de cerca de 800 mil professores, não graduados, até 2007, prazo final legal estabelecido (SEVERINO, 2001).

Convém ressaltar que a expansão da escolarização não foi, todavia, um projeto desarticulado, mas é, sim, o coração da política educacional das últimas décadas. Expansão feita sem o adequado aumento de investimentos representou uma forte deterioração dos salários e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Uma política de incentivo à expansão do sistema de ensino superior privado, com criação de faculdades isoladas para formação de professores, em geral com cursos noturnos e de qualidade duvidosa, garantiu o ingresso de profissionais em número suficiente para viabilizar o projeto (BITTENCOURT, 2003, p. 71).

Nesse sentido, a formação contínua pode funcionar como mecanismo selecionador e potencializador de talentos e, ao mesmo tempo como legitimador de exclusões dos menos dotados cultural e socialmente (ESTÊVÃO, 2003, p. 235). Sabe-se que, quando um professor procura programas de formação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência de prática docente (GONÇALVES, 2000,



p. 108). No entanto, o mercado de formação funciona de modo articulado com um mercado de exclusão.

Assim, “um projeto de formação contínua pode reforçar uma cultura de co-
operação, não a cria completamente e pode entravá-la se violentar certos pro-
fessores” (PERRENOUD, 1999b, p. 165), visto que:

[...] faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente. Isso representa uma chance de avançar mais rápido se as condições se prestam a isso, mas também o risco de conflitos e sofrimento se as relações entre professores são difíceis e se a paz só é mantida porque cada um evita expressar uma opinião sobre as práticas dos outros (Op. cit. p. 166).

A formação continuada dos professores precisa ser repensada cotidia-
namente, no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana [...] “entendida como um mecanismo permanente de capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios [colocados] a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho” (FERREIRA, 2003, p. 20).

Essa tem sido a luta dos educadores mais comprometidos com a causa da educação, quando levantam a bandeira da formação continuada como um direito do professor e afirmam:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais de educação articulada à formação inicial e a condições de trabalho de salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, *omnilateral*, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação como o coletivo (ANFOPE, 1998).

Portanto, é de “vital importância a consideração dos aspectos sociais, culturais, éticos, políticos e estéticos da educação” (GONÇALVES, 2000, p. 107 *apud* Frigotto, 1996 p. 92). Para Severino (2001):

[...] a formação do educador, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como um profissional, contudo que isso implica num plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da



cidade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educandos (SEVERINO, 2001 p. 189).

“Em qualquer hipótese, deve-se romper um círculo vicioso: se o modelo de formação dos alunos for reforçado pelo modelo de formação dos professores, e vice-versa, de onde virá a mudança?” (PERRENOUD, 1999 p. 82). Cumpre-se entender que, “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, ao menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta” (ESTRELA 2003 p. 57).

Convém não esquecer que “o desejo de ser, que corresponde à busca da realização da vida como força motriz de cada um, é o ponto de partida de toda a trajetória humana, de cada ser que, vindo ao mundo, integra-se, desenvolve-se, torna-se sujeito e cidadão desse mundo” (FERREIRA, 2003 p. 17). Nas palavras de Vazquez (1990, p. 191), “quando o homem se coloca objetivos e, além disso, deseja realmente que esses se transformem em um dado efetivo tais fins são causas de ação e nesse sentido determinam o futuro”.

Mas “não basta o fetiche da nomenclatura, é preciso outra cultura” (SEVERINO, 2001, p. 191), e:

[...] se quisermos contribuir para mudança dos professores e das escolas, teremos de partir de suas culturas, o que, aliás, será mais coerente que a defesa que se faz, em termos teóricos, de ‘dar vez e voz’ aos professores com a importância atribuída ao contexto da ação formativa ou educativa (ESTRELA, 2003 p. 54).

Lembrar que “a cultura de cada povo é sempre original, representando um trajeto histórico particular” (DEMO, 2000, p. 90), e “a cultura institucional é percebida como um processo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pela qual é estabelecida a própria estrutura organizacional [...], constitui-se no modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização (MACHADO, 2000, p. 10) e que envolve três níveis: artefatos, valores e crenças e as concepções básicas (TEIXEIRA, 2000, p. 12; SCHEIN, 1995, p. 14-16), com o ordenamento de duas zonas: a da invisibilidade e a da visibilidade (NÓVOA, 1995, p. 30-32).



FORMAÇÃO CONTINUADA: PANORAMA DOS ESTUDOS

Carvalho (2002), detendo-se nessa a produção teórica, identifica quatro olhares distintos que caracterizam o professor: competente, reflexivo, orgânico e pós-crítico. As três primeiras denominações têm fundamento na modernidade. A primeira – do professor como profissional competente - é tributária do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; a do professor como profissional reflexivo significa a confluência entre o vitalismo e o pragmatismo de Dewey; e a terceira, que concebe o professor como intelectual orgânico, fundamenta-se no neomarxismo gramsciano e na teoria crítica. A última perspectiva, que coloca o professor como profissional pós-crítico, encontra-se em gestação, buscando fundamentos nas tendências pós-estruturalistas e pós-modernas.

Fusari (2007), tratando da formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental, enfoca a democratização do ensino e afirma que ela passa pela competência docente. Para o autor:

[...] competência docente é uma elaboração histórica continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência ('saber fazer bem'), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais enquanto cidadão -profissional – educador. Isso significa dar fim a uma concepção de competência docente inata - 'dom' - estática, fechada e acabada, estimulando, nos educadores, uma atitude de busca contínua de aperfeiçoamento do seu processo de desenvolvimento pessoal (cidadania) e profissional (trabalho) (FUSARI, 2007).

Essa formação de educadores em serviço implicaria cursos, encontros, seminários, com cooperação técnica direta e indireta por extensão. A Secretaria de Educação, em convênio com a universidade, nos limites de suas ações, não vem preparando os recursos humanos para os reais desafios e as necessidades do ensino fundamental. Isso equivale dizer que “a competência dos educadores necessita ser formada no cotidiano do trabalho do intraescolar, na dinâmica da Unidade Escolar, no dia a dia, na sala de aula, na rotina da escola enfim” (FUSARI, 2007, p. 29).

Ao questionar diretores de unidades escolares, o autor descobriu que havia realismo crítico em suas perspectivas, porquanto eles admitiam a dinâmica da escola como “contraditória e, portanto, prenhe de espaços nos quais algo



inteligente, criativo e crítico pode ser feito em prol da melhoria do ensino. Eis aqui a possibilidade de a formação do educador ocorrer em serviço, no cotidiano da organização da Unidade Escolar” (FUSARI, 2007, p. 30). Segundo o autor, a rotina do funcionamento da escola “pode ser a possibilidade de o professor aperfeiçoar, continuamente, sua competência docente-educativa, o mesmo podendo ocorrer com diretores, assistentes e demais profissionais que atuam no sistema formal” (FUSARI, 2007, p.31).

Investigando a formação continuada centrada na escola, Paula (2006, p.01) se propõe a levantar alguns indicadores de reflexão para uma política de formação continuada de professores centrada na escola, objetivando a construção de uma política de formação em serviço que promova o desenvolvimento profissional docente e possibilite uma maior autonomia profissional. Ela afirma que é “imprescindível um projeto de formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor” (PAULA, 2006, p.01), e que há um distanciamento entre o professor da universidade e o que atua na escola. Assim, “muitos dos programas de formação continuada como cursos, palestras e seminários são implantados pela mantenedora sem critérios bem definidos e não alteram a prática pedagógica” (PAULA, 2006, p.04).

Contrapondo-se a essa situação real, a autora apresenta a ideia principal de fortalecer a escola como um espaço de formação dos professores, desenvolvendo suas potencialidades e qualificando “o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos, palestras, seminários e simpósios, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem” (PAULA, 2006, p. 1). Esses estudos poderão ser estabelecidos a partir das necessidades apontadas pelos professores na prática diária e na busca de soluções para os problemas apresentados (PAULA, 2006, p. 1).

Nesse sentido, Paula (2006) concebe a formação continuada para profissionais que atuam na escola como um dos elementos básicos do Projeto Político-pedagógico e uma exigência necessária para a manutenção de sua proposta socioeducativa. Para tanto, são exigidos:



[...] constantes momentos de ação/reflexão, de articulação entre teoria/prática, como construção coletiva, participativa e integrada de modo que a equipe de educadores, pedagogos, funcionários e gestores sejam responsáveis pelo processo (PAULA, 2006, p. 4).

Melo (2003), ao tratar da formação continuada de professores, depreende dos preceitos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - que a escola é o local privilegiado da formação docente. Valendo-se dos estudos que tratam da capacitação docente, a autora reafirma “que os projetos eficazes são aqueles que partem das demandas dos profissionais envolvidos no trabalho escolar” (MELO, 2003, p. 2) e aponta uma série de características que contribuiriam para construção de modelos da formação permanente nas escolas, a saber: formação dirigida à equipe de professores, e não, aos professores individualmente; ter como eixo norteador a demanda concreta e contextualizada dos professores que participam da formação; ser realizada em horário de trabalho, pois faz parte da atuação docente; conceder um papel protagonista à equipe, no planejamento e na realização das atividades de formação, e evitar ações estereotipadas e elaboradas externamente; reconhecer que as tarefas de formação permanente são um instrumento básico para garantir o desenvolvimento profissional; e reconhecer a relevância da autogestão da formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e de trabalho.

A autora reconhece a prática como objeto da capacitação docente, e os professores, como protagonistas e gestores das necessidades formativas. Na escola, as atividades seriam planejadas com base nas necessidades dos profissionais, o que requer formas e conteúdos variados. Pensando em possibilidades de intervenção, Melo (2003, p. 4) cita uma lista de atividades, expressando a diversidade de instrumentos de formação que “só dependem da vontade de realizá-los e de alguém que se encarregue de organizá-los.”

Azambuja (2005, p. 1), em um artigo intitulado “A formação continuada e a continuidade da formação” afirma que a expressão *formação continuada* remete à ideia de tempo em dois sentidos: primeiro, refere-se, como o próprio termo sugere, à continuidade da formação, não impedindo que rupturas possam existir durante o processo. Essa interpretação do termo permite que os sujeitos imprimam o seu ritmo para o desenvolvimento da sua formação.

Segundo a autora:



[...] a liberdade de escolha em relação a qual curso realizar e quando iniciar é fator exclusivo do formando. Essa característica da formação continuada - de possibilitar que cada pessoa possa ser autônoma em relação à temporalidade da continuidade de sua formação - é um dos componentes que singularizam as trajetórias docentes (AZAMBUJA, 2005, p. 1).

Trazendo a discussão de alguns autores, Azambuja (2005) demonstra que a formação continuada, em síntese, é entendida por alguns autores como um sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica, com uma simples requalificação dos docentes em seus contextos de trabalho, sem importância para o desenvolvimento educacional. Assim, a formação continuada auxilia no processo de atualização, mas os cursos de formação não suprirão todas as necessidades do público. Contrapondo essa visão, a autora enuncia que:

[...] a formação contínua pode ser considerada como um meio de melhoria não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e a troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos. Isso não só implica no desenvolvimento da qualidade da formação docente como também a singulariza no seu tempo e espaço de realização” A formação, seja ela continuada ou não, é constantemente avaliada pelos que nela se encontram envolvidos direta e indiretamente, isto é, *sujeito em formação ou sujeito em situação* (AZAMBUJA, 2005, p. 02).

Segundo Azambuja (2005), a concepção que os formadores têm de educação e de sua profissão inter-relaciona os processos de formação e as práticas profissionais existentes e decorre de um caminho simbólico, em que se encontram vários registros de personificação dos processos formativos, com as marcas temporais e espaciais do próprio lugar da formação.

Mota (2009), ao remontar os aspectos históricos, detendo-se nos contemporâneos da formação continuada de professores, mostra que, nas últimas décadas, essa nova categoria necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. Segundo a autora, os estudos realizados por Marin (1995), Nóvoa (1997), Candau (1996), entre outros autores, enfatizam que, historicamente, a educação continuada tem assumido diversas concepções em que esse processo se desenvolve. Porém, denominam de formação continuada o processo dinâmico por meio do qual os professores buscam não somente a superação de conceitos, mas uma nova concepção de



formação em que considere os conhecimentos já adquiridos, passando os professores a sujeitos participante desse processo.

Para Mota (2009):

[...] a formação de professores, que se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um tempo, tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional. Isto significa que a formação de professores não deve se restringir ao espaço/tempo do curso de formação inicial. Ela precisa ir além (MOTA, 2009).

As condições para que os professores possam reconstruir a sua prática pedagógica, na dinâmica do trabalho com a articulação entre essas duas modalidades de formação, de tal maneira que uma possa realimentar a outra, fazem com que aconteça a formação continuada de professores.

Mota (2009), fazendo uso da classificação de Demailly (1992), traz quatro modelos ou formas da formação continuada, quais sejam: (1) *A universitária* – que são os projetos de caráter formal, extensivo, vinculado a uma instituição formadora, promovendo titulação específica; (2) *A escolar* – que consiste em cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos organizadores ou contratantes, programas, temas e normas de funcionamento que são definidas pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações; (3) *A contratual* – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes; e (4) *A interativa-reflexiva* – as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalhos mediados pelos formadores.

Essas formas são reagrupadas em duas por Nóvoa (1997) a estrutura e a construtiva. A primeira engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica, em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação, e têm controle institucional de frequência e desempenho. Os professores não



participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas, e sim, recebem propostas organizadas por outros.

A segunda, a construtivo, contempla o contratual e o interativo-reflexivo, parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e autoavaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. O professor é um sujeito participante, criativo e autônomo, que pode opinar junto com seus pares, no sentido da construção individual e coletiva.

Nessa última perspectiva, Chimentão (2009) discute a combinação de alguns fatores, que, juntos, poderiam colaborar para que a formação continuada fosse significativa para o professor e eficaz para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem.

Através de um levantamento bibliográfico e uma reflexão aprofundada do tema em questão, a autora conclui que, provavelmente, a formação continuada será significativa ao professor quando houver mais articulação entre teoria e prática e é capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores, pela formação de profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar.

Flóride e Stein (2006, p. 1), escrevendo sobre a formação continuada de professores, buscam uma reflexão do professor sobre a importância da formação continuada em serviço. As autoras atribuem à formação continuada a capacitação docente, que poderá ajudar a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte.

Pensam a “possibilidade de crescimento individual e profissional presente na formação que poderá lhe proporcionar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por ser essa uma opção de formação continuada que oportuniza aos educadores constituírem-se como sujeitos do próprio conhecimento” (FLÓRIDE; STEIN, 2006, p.1).



Visando a uma prática de trabalho coletivo dentro da escola, que favoreça a discussão e a interação e, por consequência, colabore para a construção de uma escola pública de melhor qualidade, as autoras colocam a formação continuada em serviço como ação necessária ao professor contemporâneo.

Gama e Terrazzan (2007, p.1), ao investigar as características da formação continuada de professores, nas várias regiões do Brasil, afirma que:

[...] as discussões sobre essa temática emergem focando tanto a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, que devem buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática, como a necessidade de os sistemas de ensino oportunizarem aos professores, já em exercício da profissão, a continuidade da sua formação, de forma vinculada aos espaços de trabalho (GAMA; TERRAZZAN, 2007, p. 1).

Seus “estudos têm evidenciado que as propostas formativas contemplam prioritariamente a formação individual, reforçando um modelo fragmentado e afastado dos ambientes de trabalho” (GAMA; TERRAZZAN, 2007, p.4). Nesse sentido, compreendem que:

[...] um professor pode mudar, melhorar e qualificar a sua prática, contudo, não pode mudar a escola de forma isolada. Para isto, faz-se necessário um entrelaçamento de diversas mudanças desde aquelas que atendem às necessidades de cada professor, passando por aquelas diretamente relacionadas às práticas do coletivo dos professores e chegando até as que se referem ao nível da própria instituição (GAMA; TERRAZZAN, 2007, p. 5).

As autoras trazem dos estudos de Dubar (1997, p. 49-50) a classificação de quatro modelos, que ajudam a entender melhor as escolhas, as preferências e até as resistências dos profissionais em serviço, para participar de ações formação continuada.

A formação “realizada fora do trabalho” revela uma concepção “instrumental do trabalho”. Os trabalhadores que dela participam, normalmente, são tomados pelo interesse por situações práticas e por problemas enfrentados no dia a dia profissional. A formação é vista como um recurso que lhes possibilita benefícios palpáveis e imediatos em suas práticas, ou seja, que desenvolve saberes práticos, “úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo exercício”. No contexto educacional, mais especificamente, podemos associar esse modelo àquele onde os profissionais buscam, na formação, “receitas prontas” que



resolvam, quase que num passe de mágica, suas dificuldades pedagógicas. Essa concepção é marcada pelo imediatismo.

A formação “para a aquisição de diplomas” revela uma concepção pautada na obtenção de títulos, na qual os saberes adquiridos têm pouca relevância, não importando se estão ou não relacionados às atividades de trabalho. Os saberes valorizados nesse modelo são os saberes teóricos assemelhando-se à formação acadêmica tradicional. No contexto educacional, esse modelo pode ser associado aos processos baseados em cursos e palestras, muito recorrentes em propostas que oferecem uma formação generalista sem relação com nenhuma realidade, em especial, e também frequentemente pautada na transmissão de conhecimentos.

A formação “que busca a especialidade” é aceita pelos profissionais que consideram o trabalho como um conjunto de atividades especializadas e acreditam na formação continuada apenas como um aperfeiçoamento pessoal. Esses trabalhadores valorizam todos os saberes - técnicos, teóricos e práticos – desde que diretamente relacionados à sua atuação profissional, não só por acreditarem que esses saberes lhes possibilitarão a excelência de suas práticas, como também a “progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis”.

A formação “centrada na instituição” é aceita por profissionais que acreditam na formação continuada como um processo que deve propiciar avanços e sucessos em três dimensões: pessoal, profissional e institucional. Os saberes valorizados e procurados nessa formação são distribuídos igualmente entre “os práticos, os teóricos e os especializados”, sempre relacionados às atividades do conjunto dos profissionais, aos interesses da instituição e à satisfação pessoal e profissional de cada indivíduo. Essa formação valoriza o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das diferentes tecnologias disponíveis e inseridas nos ambientes de trabalho, dos conhecimentos específicos da área de atuação e das capacidades pessoais. No contexto educacional, esse modelo pode ser associado à chamada formação centrada na escola, onde a melhoria das práticas nas dimensões individual e coletiva deve ser resultado de um projeto único de formação, que objetive melhorar e aprimorar o trabalho realizado pela instituição de uma maneira global e integrada.



No Brasil, as características da formação continuada de professores, segundo os resultados da pesquisa realizada por Gama e Terrazzan (2007, p 10-11), podem ser enquadrados sob diferentes enfoques.

Os *Programas de Formação Continuada* de professores são aquelas propostas elaboradas e implementadas, por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Essas propostas, normalmente, visam atender às grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas para abranger todos os professores, de determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles. Nessa categoria, agrupamos um total de 22 propostas.

Os *Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores* são aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir intervenções em determinado grupo de sujeitos (professores, membros das equipes diretivas, técnicos das secretarias etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades / ou limitações para a formação continuada, segundo certos modelos, estratégias e/ou atividades de formação. A abrangência dessas propostas fica restrita às amostras de sujeitos constituídas para a pesquisa. Nessa categoria, agrupamos um total de 11 propostas.

Os *Projetos Escolares para a Formação Continuada* dos professores são aquelas propostas elaboradas, adotadas e implementadas por iniciativa da própria escola, de seus professores e da equipe diretiva, sem vínculo com outras instâncias do sistema público. Normalmente, são elaboradas visando à reorganização ou reestruturação de algum setor ou práticas na instituição. São restritas ao número de professores da escola ou de uma parcela deles. Apenas uma proposta foi classificada nessa categoria.

Também identificamos um trabalho que não trazia informações sobre as iniciativas para a elaboração e o desenvolvimento da proposta, o que não permitiu agrupá-lo nessas categorias. No entanto, suas informações foram coletadas e inseridas em nossa caracterização final.

As autoras Gama e Terrazzan (2007, p.p 15-16) chegam a duas formulações básicas sobre a formação continuada de professores no Brasil. A primeira assevera que, quando as propostas são elaboradas por iniciativa das



secretarias, coordenadorias e gerências regionais ou das próprias escolas, as principais ações realizadas são os cursos e as palestras, aproximando-se do primeiro nível que favorece uma formação individual. Mesmo quando fazem referências aos grupos de trabalho/estudo, percebe-se que estão privilegiando uma formação “para a aquisição de diplomas”, onde o foco não está na construção de saberes e competências, mas sim, na aquisição de certificados (títulos) que atendam às exigências da progressão na carreira. Ou, ainda, uma formação fora do trabalho, onde o professor busca receitas prontas que possam ser transpostas quase que automaticamente para as suas salas de aula.

A segunda, afirma que, quando as propostas de formação continuada são elaboradas por iniciativa de pesquisadores e de grupos de pesquisa, as ações aproximam-se do segundo nível de formação que ocorre em “Grupos de Trabalho”, objetivando a reflexão individual e coletiva sobre as práticas escolares e o estabelecimento de trocas e confronto entre os pares. Observamos que, nesses casos, existe uma maior preocupação com o detalhamento das ações, quase chegando a uma descrição das atividades desenvolvidas, no entanto, as informações ainda são vagas e pouco se consegue saber a dinâmica estabelecida entre formador e professores e entre os próprios professores nesses momentos. Podemos dizer, com algumas restrições, que essas propostas apresentam nuances da formação “centrada na instituição”, no entanto, ainda necessitando de avanços significativos para que possam ser classificadas nesse modelo.

Assim, as autoras concluem que “as propostas de formação continuada, independente das iniciativas e interesses que lhes deram origem, vêm acontecendo majoritariamente nas próprias escolas. Tanto no Brasil, como no exterior, a constatação básica é de que houve um deslocamento das ações formativas que antes aconteciam prioritariamente fora das escolas, em eventos promovidos por outras instituições, para dentro do espaço escolar.” (Gama e Terrazzan, 2007, p. 14)

AMBIGUIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em seu trabalho dissertativo, intitulado “Ambiguidades da língua portuguesa: recorte classificatório para a elaboração de um modelo ontológico”, defendido em 2006, na Universidade de Brasília, Silva identifica três tipos de



casos de ambiguidades com seus respectivos subtipos. Algumas delas são passíveis de ser resolvidas ou preservadas e permitem que se reconheça por quantos nomes uma mesma ambiguidade é conhecida. Segundo Silva (2006, p. 16):

[...] ambiguidade é um fenômeno linguístico que permite que uma expressão possa ter várias interpretações válidas. Tal fenômeno pode apresentar-se de muitas formas, tem poder de mudar o entendimento de um texto, convertendo completamente seu sentido. Com tamanho poder, a ambiguidade causa problemas em textos cujo objetivo é de informar e esclarecer. Para resolver uma ambiguidade, é necessário conhecê-la de forma horizontal e vertical. Saber qual a largura e a profundidade do problema é fundamental para propor novas soluções (SILVA, 2006, p. 16).

Alguns autores, ao lidar com o discurso dos sujeitos da pesquisa, identificaram a presença de ambiguidades na compreensão do conceito de formação continuada de professores. Um exemplo disso é o trazido por Vieira (2002), na obra “Ser professor: pistas na investigação”, quando, na Faculdade de Pedagogia do Ceará, empreende um denso projeto coletivo de pesquisa sobre o futuro do pedagogo e mostra, numa perspectiva quanti-qualitativa, os resultados do estudo.

Em tom provocativo, a autora abre um dos itens do capítulo três, chamado “Formação continuada – algo a dizer, mas...o quê?” e traz à baila que a maioria dos entrevistados, de maneira geral, pareciam ter algo a dizer em termos de atividades, que “apontam no sentido de processos dessa natureza”, no entanto, pairava nas respostas “certo desconhecimento” ou “uma visão um tanto superficial e episódica” (VIEIRA, 2002, p. 81).

Na sequência de análise das falas dos informantes, as autoras vão apontando aspectos ambíguos que ora “negam a importância da formação continuada”, ora colocam seu “caráter supérfluo ou como algo que somente alguns precisam” (VIEIRA, 2002, p.81). Além disso, o estudo revela que a noção que os sujeitos têm de formação continuada é “um tanto confusa” e “sem aplicação ao trabalho de ser professor”, ou não permitem perceber “um entendimento mínimo sobre a matéria”, ou, ainda, referem-se à “a ausência de atividades formação continuada na vida do professor” (VIEIRA, 2002, p.82).

Diante desse quadro argumentativo, elas concluem afirmando que “os depoimentos evidenciam considerável desinformação sobre o sentido e o alcance da formação continuada na profissão professor. Talvez porque, na



prática essa seja uma ausência que, de fato, se faz presente. Assim por inexistir, sua importância não chega a sequer ser registrada, o que, com certeza, é mais um elemento a ponderar em torno da precariedade das condições do ser professor” (VIEIRA, 2002, p.83).

Outro pensamento sobre as ambiguidades foi trazido por Edgar Morin, o teórico da complexidade, numa visita ao SESC Pinheiros, em 2007. Em conversa com educadores, falou do excesso de informação a que estamos expostos e seus efeitos nem sempre benéficos. Morin (2007) expõe que existem, na atualidade, algumas regras sociais que precisam ser respeitadas para o mínimo de proteção contra a iminente “perda de sabedoria e conhecimento” que ela provoca. A segunda regra é a consciência acerca das ambiguidades e das ambivalências dos fatos, exemplificado da seguinte forma:

O desenvolvimento nos faz ganhar muitas coisas, mas também nos faz perder. Nós perdemos a antiga solidariedade, perdemos a grande família, aqueles laços entre os membros da grande família. Perdemos certo ritmo de vida, perdemos certa qualidade nos produtos, nos alimentos. Mas, por outro lado, ganhamos novos produtos, facilidades, melhorias na área dos transportes. Mas, o que é mais importante? Aquilo que ganhamos ou o que perdemos? (MORIN, 2007, p.2)

Para o pesquisador, é preciso constatar as duas coisas e depois refletir, posto que “são processos que sempre têm dupla face”. Convém considerar se o que é mais importante é aquilo que se ganhamos ou o que se perde.

Um terceiro estudo que vem influenciando autores brasileiros sobre formação docente e o de Maurice Tardif. Em seu trabalho “Saberes docentes e formação profissional”, editado e com a revisão atualizada no Brasil em 2011, elabora oito ensaios distribuídos em duas partes, onde é levantada a problemática do saber docente. Ao longo dos textos ensaísticos, o autor alerta sobre algumas ideias presentes na sociedade que corroboram as concepções e as teorizações de saber, na perspectiva tradicional de relação teoria prática. Isso significa dizer que “o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou é portadora de um falso saber”. Tal interpretação provoca uma desvalorização dos docentes. “De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes” (TARDIF, 2011, p. 4).

Na tentativa de identificar e formalizar os saberes docentes presentes nas práticas, Tardif (2011) os divide em: (a) *Saberes da formação profissional*, que são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; (b) *Saberes disciplinares* que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje, integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; (c) *Saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e (d) *Saberes experienciais ou práticos*, que são os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser.

A segunda parte do livro de Tardif (2011) destaca, num dos itens principais, dos três que a compõem, “ambiguidades do saber docente”. Para o autor, na América do Norte, “as reformas referentes à formação dos professores e a profissão docente dominaram a última década.” Essas reformas foram intensas e custosas e, num balanço crítico, trouxeram problemas, dificuldades e obstáculos que se revelaram no modelo de formação que impede o saber dos professores.

A era de 1990, com o movimento de reformas, trouxe alguns objetivos ambiciosos “que foram retomados, em seguida, de diferentes maneiras, pela maioria das universidades americanas e canadenses que se empenharam nesse processo” (TARDIF, 2011, p. 278).

A instituição da formação mais sólida intelectualmente, através de uma formação universitária de alto nível e a pesquisa em Ciências da Educação, com edição dos repertórios de conhecimentos específicos ao ensino”, exigiu das Faculdades de Educação que tornassem “os programas de pesquisas mais eficazes e susceptíveis de oferecer aos futuros professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática. Isso contrasta, na época, com a situação vigente nas escolas - professores sem qualificação legal ou abaixo dos padrões normalmente exigidos (TARDIF, 2011, p. 278-279).

A realização do objetivo acima resultaria na institucionalização de “uma verdadeira carreira no Magistério, a qual deveria comportar diferentes status e diferentes níveis de remuneração ligados ao desempenho dos professores, ao



seu nível de formação.” Concretamente, isso representaria a colocação da meritocracia, “fator contrário ao defendido tradicionalmente por sindicatos e associações de professores e ao modelo horizontal de carreira que prevalece no Magistério” (TARDIF, 2011, p. 279).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o crescimento das investigações sobre formação continuada vem revelando promissoras análises de ações, programas e projetos, oriundos de equipes técnicas, e, nos últimos tempos, a escola passou a figurar nos cenários das pesquisas como lócus de formação e de autoformação docente em seus aspectos subjetivos, espaço e tempo de formação continuada. Por se tratar de um termo recente e de polissemia aflorada, a formação continuada é passível de distintas compreensões e permeada por ambiguidades em seu uso.

Portanto, este estudo teve a meta de discorrer sobre a formação continuada diante no panorama nacional brasileiro a fim de preencher lacunas conceituais a respeito desse tema que carece de amplo debate e que demanda investimentos e maior amparo governamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, G de. **Formação continuada e a continuidade da formação**. Ca-xambu, MG: ED. ANPED. 2005.

BITTENCOURT, A B & F, N S C (Org.) - **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez. 2001

CANDAU, V. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

CARVALHO, J M (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES. 2002

CHARLIER, E. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. In: PAQUAY, L, PERRENOUD, P, ALTER, M e ____ (2001).

CHIMENTÃO, L Ke. **O significado da formação continuada docente**. Londrina, PR: ED. UEL. 2009.



ESTÊVÃO, C A. V. (2001). Organizações educativas, justiça e formação. FERREIRA, N S C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. Cortez.

ESTRELA, M T.(2001). A formação contínua entre teoria e prática. In: FERREIRA, N S C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. Cortez.

FERREIRA, N S C e AGUIAR, M Â da S. (Orgs.) (2001). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez.

_____. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. Cortez. 2001

FLORIDE, M A e STEINLE, M C B. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. 2006. PR: ED. GOV. <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em 13/11/2012.

FUSARI, J C (Org.). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola (Coleção Magistério em ação). 1990.

_____. **Para onde vão os modelos de formação continuada**. Santa Catarina, PR: ED.UFS. 2007.

GAMA, M E e TERRAZZAN, E A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. Caxambu, MG: ED. ANPED. 2007. <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Acesso em 15/11/2012.

GAUTHIER, Clermont, MARTINEAU, Stéphane, DESBIENS, Jean-François et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: ED. UNIJUÍ, (Coleção Fronteiras da educação). 1998.

GONÇALVES, T O e GONÇALVES, T V O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C M. G, FIORENTINI, D e PEREIRA, E M de A (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB. (Coleção Leituras no Brasil). 1998.

HYPOLLITO, D. Formação Continuada: análise de termos. **Revista Integração ensino, pesquisa, extensão**. SI: maio, Ano VI nº 21. 2000.

LINHARES, C F. **A escola e seus profissionais: tradição e contradição**. 2.ed. rev.atual. Rio de Janeiro: AGIR. 2000.



MACHADO, L M. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. **Revista Nacional de Política e Administração da Educação**. Semestral. Porto Alegre, v.16, n.2, jul/dez. 2000.

MELO, G N. **Formação continuada de professores**. 2003. Disponível em: www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/educontinuada.pdf. Acesso: 13|11\2012.

MORIN, E. **Entre perdas e ganhos**. São Paulo: SESC. 2007. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?edicao_id=305&Artigo_ID=4739&IDCategoria=5418&reftype=2. Acesso: 08/06/11.

MOTA, F A B da. **Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas**. ED. PPGE/ME, FURB (Atos de pesquisa em educação). 2009.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote. 1997.

PAULA, M G S. **Formação continuada centrada na escola: o trabalho docente a partir da reflexão teoria e prática**. PR: ED. GOV. 2006. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pde/arquivos/1726-6.pdf>. Acesso em 13/11/2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999^a.

_____. **Construir competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. quadrimestral. São Paulo: ANPED. 1999c.

SCHÖN, D A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. reimp. Porto Alegre: Artmed. 2007.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a formação de professores: um passo à frente e dois atrás. FERREIRA, N S C e AGUIAR, M Â da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez. 2001.



SILVA, L B. **Ambiguidades da língua portuguesa: recorte classificatório para a elaboração de um modelo ontológico.** (2006). Brasília: UNB. (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Informação, defendida em 22 de maio de 2006).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

TEIXEIRA, L H G. **Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar.** Revista Nacional de Política e Administração da educação. Semestral. Porto Alegre, v.16, jan/jun. 2000.

VIEIRA, S L. **Ser professor: pistas de investigação.** Brasília: Plano (Série Educação em Movimento, v. 2). 2000.