

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MODELOS CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO\*

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

## Resumo

Neste artigo apresento, de forma sucinta, o estado da arte das investigações sobre a formação continuada de professores. Caracterizamos os modelos clássico calcado na racionalidade técnica, com suas diferentes terminologias (treinamento, capacitação, reciclagem) e contemporâneo alicerçado na ação-reflexão-ação, onde o educador é o sujeito de sua prática que deve ser permeada por um contínuo processo de formação, sistematizada e capaz de instrumentalizá-lo, para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. Utilizo como referências Carvalho e Gil-Perez (1993), Freire (1996), Nóvoa (1995), Marin (1995), Schön (2000), Menezes (2001), Pimenta e Ghedin (2002), dentre outros. O estudo aponta para a necessidade de elaboração de uma prática educacional que trate a formação e atuação de forma mais rigorosa, competente e interdependentes possibilitando a interpretação e reflexão, próprias da atividade do professor.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Formação continuada. Modelos de formação.

## Abstract

In this article I present, in a brief way, the state of the investigation art about the continued formation of teachers. We characterized the classic models trod upon in the technical rationality, with their different terminologies (training, qualification, recycling) and contemporary consolidation on the action –reflection-action, where the educator is the subject of its practice that must be permeated by a continuous process of formation, systematized and able to orchestrate it, in order to create and re-create its practice through the reflection about its daily. I use as references Freire (1996), Carvalho and Gil-Perez (1993), Nóvoa (1995), Marin (1995), Schön (2000), Menezes (2001), Pimenta e Ghedin (2002), among others. The study aims to the necessity of elaboration of an educational practice that treats the formation and actuation in a more rigorous, competent and interdependent way making possible the interpretation and reflection, own of the teacher activities.

**Keywords:** Teaching formation. Continued formation. Models formation.

## 1 Introdução

A formação de professores na sociedade brasileira similarmente a Portugal (NÓVOA, 1995) e França, ocorre inicialmente nas escolas normais que foram as primeiras instituições criadas pelo poder público como espaço privilegiado para o delineamen-

to e controle da profissão docente. Por quase um século foram o lócus formal e obrigatório como instituição de formação de professores para atuar no ensino Fundamental.

Conforme apresentado por Mendes Sobrinho (1998), a implantação das escolas normais no Brasil, a partir do século XIX esteve vinculada ao modelo francês de preparação

\* Artigo recebido em: abril de 2006.

\* Aceito em: setembro de 2006.

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFSC). Professor Adjunto da UFPI/CCE/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Vice-Diretor do Centro de Ciência da Educação (UFPI). Membro do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí.

de docentes, com algumas alterações, e representou um ponto de partida para a escolarização das massas e da criação de um ambiente específico para a afirmação profissional que somar-se-ia a partir da década de 30, do século XX, às faculdades de filosofia, ciências e letras e às universidades, embora tardiamente, como responsáveis pela formação inicial dos docentes brasileiros.

Neste contexto, a formação de professores para o ensino Fundamental tem sido associada, ao longo dos tempos, a apostolado ou sacerdócio - a ser exercido com a humildade e a obediências - e utilizada para legitimar o saber produzido no exterior da profissão docente através da vinculação de uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão do conhecimento.

Dispomos, atualmente, de um número significativo de pesquisas sobre a formação de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino. Um amplo estado da arte sobre este assunto foi desenvolvido por Silva et al (1991) e que abrange o período de 1950 a 1986. Ludke (1994) explicita os resultados de uma pesquisa sobre formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas) sob a chancela do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB. Por outro lado, Gatti (1996) apresenta análises com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico.

A pesquisa coordenada por Silva et al (1991) indica que a formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. O professor continua a ser tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão.

Gatti (1992) também analisa a situação da formação docente no Brasil - tanto a pré-serviço como a continuada -. Nesse estudo

são apresentados alguns problemas relativos a esta formação, como: predomínio de cursos de licenciaturas oferecidos por instituições privadas e que funcionam em situação precárias; desconsideração da experiência e do conhecimento que os professores possuem a partir de suas práticas; currículos enciclopédicos, elitistas e idealistas. Segundo esta pesquisadora,

Complementando a situação apresentada nos parágrafos anteriores, Gatti (1996, 1997) deixa explícito o que já é de domínio de grande parcela da população brasileira, sobretudo professores e professorandos, - que na universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Prioriza-se a pesquisa - considerada importante na avaliação institucional - e a elaboração do conhecimento científico.

Para Gatti, a questão da formação de professores, tanto a inicial como a continuada, necessita ser redirecionada e envolver todos os participantes do processo educativo.

Entretanto, a problemática da formação dos professores não limita-se apenas aos aspectos anteriormente explicitados. Klein (1992), após analisar a produção de alguns autores identifica que os mesmos são unânimes quanto à existência de: “uma incompetência técnica, ou seja, um despreparo do professor para ensinar um aluno que apresenta característica socioculturais decorrentes de sua condição de classe - a classe trabalhadora - e, mais do que isso, de segmentos acentuadamente pobres dessa classe” (KLEIN apud PESSANHA, 1994, p.9).

Os problemas que permeiam a formação de professores não são privilégio apenas da sociedade brasileira. Para o educador português Rodrigues-Lopes (1991) as grandes interrogações na formação docente estão:

1. Na inadequação da integração da relação teoria e prática;
2. Na insuficiência do processo de

formação, em matéria de duração, conteúdos e ações; 3. Na massificação do processo de formação que não permite a personalização e o desenvolvimento de uma ética de profissionalismo; 4. Na precária rentabilidade dos custos da formação (e do investimento na educação, em geral.); e 5. Na disfuncionalidade dos modelos e tipos de formação, relativamente às especificidades dos níveis de ensino (diplomas e certificados) (p. 45-46).

Para suprir as lacunas provenientes dessa má formação proliferam diversos cursos de 'atualização', 'aperfeiçoamento' e/ou 'especialização', que em geral, priorizam o desenvolvimento institucional - de quem oferece - e não o desenvolvimento pessoal - que deve permear a formação continuada -.

Nascimento (1997) considera as atuais propostas de formações de professores (as) em serviço insuficientes para provocarem mudanças nas práticas educativas e nas instituições. Contribuem para esta situação aspectos como:

A descontinuidade das ações que têm sido implementadas; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores etc; a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores e às professoras; o custo oneroso dos cursos, seminários, etc.; a realização destas ações fora do local e do horário de trabalho; a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais; a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores e professoras não são chamados(as)

a planejar e selecionar os conteúdos e metodologia destas propostas; o clima de confrontação entre os sistemas e o magistério, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórios; a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar; e a desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos(as) professores(as). (grifos meus, p. 227).

O que aponta para a necessidade de suplantarem-se o modelo clássico de formação de professores, calcada na racionalidade técnica, ainda influência do positivismo e que fez emergir uma concepção de realidade sob o controle dos burocratas e tecnocratas privando o professor de refletir sobre sua prática e modificá-la por iniciativa pessoal.

Esta situação que vem sendo diagnosticada e têm fomentado a multiplicação de pesquisas e a disseminação de propostas para a formação de professores, seja no que diz respeito à formação inicial como a continuada. Essas propostas apontam caminhos para a introdução de mudanças que promovam uma formação constante destes profissionais, capaz de trabalhar de modo mais integrado as dimensões político-social, ética, científica e didática do magistério, assim como de promover melhores condições de trabalho e fortalecer a profissão.

## **2 Os Professores em Serviço e a sua Formação**

### **2.1 Modelos Clássicos: críticas aos padrões dominantes**

De acordo com o modismo de cada época, a formação em serviço tem assumido diferentes denominações: reciclagem, treina-

mento, capacitação, aperfeiçoamento e mais recentemente formação continuada. Independentemente das denominações essa formação, tradicionalmente, é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade, a historicidade e o coletivo.

Conforme abordarei, sucintamente neste item, tais termos carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas, da atuação docente, e conseqüentemente do papel do professor quer durante a formação profissional, quer no processo educativo que desempenha na escola.

### 2.1.1 A reciclagem

Termo bastante utilizado na área educacional, na década de 80, do século XX, transmite a impressão que se quer reaproveitar o conhecimento. Consultando Ferreira (1995, p.554) verifiquei que nesta área o termo significa: atualização pedagógica e cultural para se obterem melhores resultados. Desta forma, sua utilização é criticada pois, para haver a “reciclagem” é necessário considerar o professor uma tábula rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação. Além disto, salvo algumas exceções, as ações planejadas para as denominadas reciclagens - não consideravam as necessidades do professor e sua prática anterior - limitavam-se à atualização de conteúdos específicos. O que redundou em atuações inócuas e desmotivantes.

Nóvoa (1997), crítica a utilização desta terminologia na área educacional. Principalmente, durante a implantação de reformas e/ou novos métodos de ensino. Além disto, “a vulgarização da expressão reciclagem, de grande pobreza conceitual, ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos pro-

fessores” (p. 226)

A utilização do termo reciclagem e a sua própria concepção como modelo de formação em serviço, também é criticada por Marin (1995), que assim se posiciona:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o superficialmente (p. 14).

O termo reciclagem também é bastante utilizada/apropriada para a área industrial e pelos ecologistas/ambientalistas, para indicar os processos de transformações de matérias: orgânicas - como do lixo em adubos - ou inorgânicas - vidro, alumínio e plásticos - com fins de (re)aproveitamento.

Seria possível então reaproveitar ou reciclar o conhecimento e a prática pedagógica do professor? Um curso de 30, 40 ou 60 horas com fins de simples atualização (?) de conteúdos específicos em alguma área do conhecimento pode ser considerado como formação contínua? É, no mínimo temeroso, reduzir o processo de formação a apenas este tipo de iniciativas!

### 2.1.2 O treinamento

Muito utilizado na área de recursos humano. Pressupõe uma relação de instrução versus aprendizagem. Para Chiavenato (1981) o treinamento tem por finalidade “[...] adaptar o homem para o exercício de uma determinada função ou para a execução de tarefa específica” (p.155), ou seja, modificar o comportamento do treinando com objetivos restritos, imediatos e de acordo com as necessidades da organização. Para este autor,

o treinamento envolve a transmissão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho, atitudes frente a aspectos da organização, da tarefa e do ambiente.

Ao termo treinamento associam-se ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão ao segundo plano. Embora esteja cada vez mais distante dos meios educacionais formais o mesmo tem sido bastante utilizado, nos anos noventa, no denominado processo de “educação para a qualidade”: cuja ênfase é a ação com vistas o alcance dos resultados organizacionais. No seu planejamento define-se o Que? Quem? Quando? Onde? E como? Assim, na área industrial/empresarial treina-se ou adentra-se profissionais que desenvolverão atividades lineares/mecânicas como o torneiro, o digitador e o fresador. Há uma interação individuo-organização na perspectiva da satisfação de demandas.

Entretanto, é embaraçoso e carece de significado treinar/adestrar professores. O que é inconcebível visto que o mesmo desenvolve uma atividade intelectual que deve ser autônoma - e não mecânica - e que envolve uma interação entre pessoas (professores x alunos) e não com máquinas.

### 2.1.3 A capacitação

Possui dupla significação – “tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir” (FERREIRA, 1995, p.125). São significações pouco compatíveis com a docência. Inúmeras críticas têm contribuído para minimização do uso deste termo nos meios educacionais. Marin (1995) apresenta críticas à utilização deste termo visto que houve um desvirtuamento dos cursos e a imposição de modelos/ materiais que fugiam à realidade do professor e do aluno. Neste contexto,

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras

ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização internas das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (p. 17).

Corroborando com estas críticas Barbieri et al (1995) afirmam que, no desenvolvimento das ações dos cursos de capacitação pretendia-se preservar os princípios da racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico e os que executam.

Ficam assim, explicitados alguns aspectos relativos às diferentes terminologias utilizadas para denominar programas de formações de professores em serviço. Encontram-se na literatura da área, que inúmeros estudos criticam programas de formação que se alinham a estas perspectivas, tanto no que diz respeito às suas concepções quanto às execuções. Algumas delas são a seguir consideradas.

Nesta perspectiva, a formação em serviço, tradicionalmente é concebida por órgãos centrais que tendem a não considerar os docentes, suas práticas e necessidades. Segundo Viviani (1993) esta situação é problemática, visto que as atividades

São planejadas a partir de um ponto de vista externo aos problemas concretos do professor, como se este tivesse muito que aprender e pouco com que contribuir em termos de experiência prática, levando a

uma perspectiva fragmentada do conhecimento. Os órgãos centrais burocráticos do poder público planejam tais treinamentos para um professor e uma escola idealizada, geralmente de forma centralizada (grifo meu, p.137).

O resultado destas imposições de políticas de formações de professores em serviços através de treinamentos, capacitações e/ou aperfeiçoamentos, quando atreladas à implantação de reformas do ensino, tanto na esfera federal como estaduais é que as mesmas, nem sempre, atingem o sucesso esperado.

Corroborando com isto, Chantraine-Demilly (1995), afirma que parcela considerável dos denominados cursos de formação em serviço - independentemente da denominação - caracteriza-se, como:

Programa muito pouco negociável, definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos, que uns e outros deveriam 'seguir, e que serve para aferir ou julgar os resultados obtidos. Formações enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias, que têm como instância legítima de impulsão os departamentos ministeriais ou os seus prolongamentos regionais ou locais (p, 146).

Além da questão de quem planeja e/ou executa e das terminologias: treinamentos ou reciclagens, outros problemas são explicitados. Barbieri et al (1995) crítica a duração e as ações dos mesmos que "continham determinações detalhadas das ações dos professores. Cursos de 30 h, com conteúdos previamente estabelecidos, sob a regência de um só professor, geralmente docente de uma universidade" (p.30). Eram prescrições receitadas aos professores por equipes centrais e/ou representantes do sis-

tema estabelecido e que tinham por finalidade a manutenção do poder hegemônico e da ordem social estabelecida. O professor era tratado como uma tabula rasa que deveria receber mecanicamente os conhecimentos a serem repassados pelos 'treinadores'.

Esta situação não pode ser caracterizada como uma atividade que contribua para a formação do professor. Além do mais, não se concebe uma formação que desconsidere a instituição escolar, o social, a questão cultural e o papel político da educação. Tradicionalmente, os denominados programas de formação de professores não extrapolam, com raríssimas exceções, o mero procedimento técnico e pretensamente neutro, que priorizam - quando muito - a transmissão de algum tipo de conteúdo específico, com a finalidade de suprir alguma lacuna originária na formação inicial.

Sintetizando posicionamentos que refletem as posições contemporâneas e em sintonia com a construção de uma educação progressista, Fusari e Rios (1995) caracterizam a formação em serviço como um "processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir - criando e reproduzindo - o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade" (p.38). Nesta formação deve-se considerar o educador como cidadão concreto; as deficiências da educação formal sem pretender superar todas as deficiências e lacunas; considerá-la como um processo intra e extra-escolar; a participação efetiva dos educadores e que identifica suas necessidades de capacitação e estar calcado na ação-reflexão.

Em acordo com estas características para a formação em serviço Stroili e Gonçalves (1995), sugerem que ela deve: a) superar a dicotomia teoria-prática; b) desenvolver a criticidade, a autonomia e a criatividade dos educadores alicerçada na ação-reflexão-ação; c) instrumentalizar o educador para o

exercício da cidadania e de um trabalho profissional competente; d) ter caráter duradouro e permanente; e) promover diferentes momentos e formas de reflexão apoiados no conhecimento historicamente construído.

Estas considerações sugerem um deslocamento relativo do papel a ser desempenhado pelos processos de formação em serviço, advindo de uma mudança de concepção que na seqüência procurarei caracterizar.

## **2.2 Mudança de concepção - a formação continuada**

Verifica-se que a literatura atual sobre a formação do professor tem enfatizado, com um certo grau de intensidade, a necessidade de formarem docentes enquanto práticos reflexivos. São distinguidos três conceitos que integram o pensamento prático: a) conhecimento-na-ação, saber fazer e saber explicar o que se faz; b) reflexão-na-ação, quando pensamos sobre o que fazemos; e c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre sua ação. (SCHÖN, 1995, 2000).

Schön oferece interessante contribuição para se repensar a concepção de formação de professores. Ele analisa dois modelos de formação de profissionais. Para o modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, a teoria consiste num conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nessa perspectiva, a teoria vem em primeiro lugar. Primeiro os professores adquirem os conhecimentos dos princípios, das leis e das teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem. Só num segundo momento aplicam esses princípios, leis e teorias na prática escolar.

Outro modelo analisado por Schön, é o da racionalidade prática, representa uma tentativa de superar a relação linear mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática escolar. Nessa perspectiva, parte-se da análise

de da prática dos professores, tentando compreender como utilizam o conhecimento científico, como enfrentam as situações complexas, singulares, imediatistas, conflituosas da sala de aula (CALDEIRA; AZZI, 1998).

Caldeira e Azzi (1998) concordam com Schön e vão além, ao demonstrarem uma preocupação com aspectos relativos ao relacionamento entre professor, aluno e conhecimento:

[...] nossa perspectiva é a do trabalho docente como práxis, em que a unidade teoria-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. E, também, porque só com a práxis o professor apreende, compreende e transforma a situação do ensino, ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Contudo, a práxis não acontece espontaneamente. Ela é construída, e dessa construção participa a formação acadêmica do professor (grifo meu, p.107).

No entanto, concebem uma formação de professores reflexivos que, segundo suas afirmativas:

[...] pretende superar o modelo de reflexão na e sobre a ação de Schön, buscando referenciais que possibilitem uma concepção do professor como profissional crítico, capaz, por um lado, de identificar os determinantes sociais mais amplos que condicionam sua prática docente, bem como as condições materiais da escola que estabelecem os limites para seu trabalho, e, por outro lado, como sujeito histórico do processo de ensino-aprendizagem, de criticar e transformar cotidiano escolar, em razão de um determinado projeto educativo (p. 106).

Independente da terminologia utilizada, às vezes imprópria para a área educacional,

a formação contínua do professor deve superar o tradicional individualismo e acontecer num ambiente coletivo e em busca da autonomia profissional.

Com a finalidade de instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, Nóvoa (1995), advoga a necessidade da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

A defesa da formação do professor crítico-reflexivo é assumida por Nóvoa (1995), ao valorizar a prática docente e sua historicidade, ao questionar a formação que dentre outras coisas: tem confundido “formar” e “formar-se” e não valoriza sua articulação com os projetos escolares. Nesta perspectiva, uma das grandes contribuições que o mesmo oferece é considerar três processos na formação de professores:

#### a) desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor)

Parte do pressuposto que precisamos dar voz ao professor, conhecer sobre a sua vida e suas prioridades. Durante a formação deve-se valorizar, como conteúdos, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências vivenciadas.

Nóvoa (1995) explicita a necessidade de uma formação contínua que ocorra através da reflexividade crítica sobre as práticas docentes, visando a re(construção) ininterrupta de uma identidade pessoal. “Por isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

O que está em jogo, acima de tudo, é o professor como um ser humano, que transi-

ta entre as dimensões pessoal e profissional. Assim, deve-se oportunizá-lo a apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro de sua história de vida. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente, como elementos que também subsidiem, o que Nóvoa denomina de ‘produzir a profissão docente’.

#### b) desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente)

Nóvoa (1995) defende a formação alicerçada em paradigmas que valorizem a práticas coletivas e reflexivas. O que pode contribuir para a emancipação/autonomia e consolidação profissional, visto que os professores assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participam como protagonistas da implementação das políticas educativas. Para este educador,

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual ou coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 1991, p. 28).

Nesta perspectiva, Nóvoa desloca o debate sobre a formação dos docentes, de uma perspectiva predominantemente curricular para o campo profissional. Ele propõe a diversificação dos modelos e práticas de formação, em busca de novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Para isto, a escola precisa

ser produzida como espaço de trabalho e de formação.

c) desenvolvimento organizacional (produzir a escola)

Nóvoa (1995) acredita que a mudança educacional não está limitada aos aspectos relacionados aos professores e à sua formação. Um elemento complementar a estes, diz respeito à necessidade de transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Transformação que, inevitavelmente, está associada a mudanças ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento - os projetos escolares -.

Assim, torna-se necessária a criação de espaços coletivos para que a formação ocorra de forma contínua e no dia-dia da escola, a valorização de trocas de experiências pedagógicas e a necessidade da criação de uma nova cultura de formação de professores são questões levantadas por este educador. Ou seja: a gestão da escola deve ser democrática e as práticas curriculares participativas, com o objetivo de viabilizar a constituição de redes de formação contínua, considerando-se uma formação inicial já existente.

Trata-se de assumir uma formação contínua alicerçada na “‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (p.30).

Norteados por esta concepção de formação continuada, inúmeros trabalhos têm sido publicados e enfatizam o “pensamento do professor” e a necessidade levá-lo a refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Dentre estes trabalhos cito Chantraine-Demilly (1995), Nóvoa (1992, 1995), Garcia (1988, 1992, 1995), Schön (1995, 2000), Gomez (1995), Zeichner (1995), Perrenoud (1997, 2001), Azcarate (1995), Candau (1996, 1998), Pimenta (1998), Pi-

menta e Ghedin (2002), Barbosa (2004) e Nadal (2005) - alguns dos quais merecem maior destaque no presente estudo -.

Chantraine-Demilly (1995), considera que o processo de formação continuada de professores em serviço ocorre por meios de “modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer”, compreendendo como modos de socialização “os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social” (p.142). Neste contexto, ela se posiciona a favor das formações do tipo interativo-reflexivo por serem as mais eficazes e ligadas à resolução de problemas reais. O formador e formando são colaboradores e os saberes devem ser produzidos em cooperação. Há uma negociação coletiva e permanente dos conteúdos.

Numa perspectiva mais ampla e que contempla aspectos sociológicos, Perrenoud (1997) defende que:

[...] só é possível pensar a formação de professores pensando e repensando constantemente, à luz das ciências humanas - de todas as ciências humanas - as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos (p.15).

Para esse autor a profissionalização significa processo que permite o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados por seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética que exige autonomia e responsabilidade.

Perrenoud (1997) defende “uma formação de professores prático-reflexivo, capaz de auto-observação, auto-avaliação e autorregulação” (p.201) e de condenar a ineficácia do modelo que prepara docente para ser um executante dócil de propostas centralizadoras.

A utilização do termo inacabada indica

a necessidade de uma formação contínua não só na perspectiva de completar ou suplantam lacunas originárias da formação inicial. Trata-se de um momento de reflexão individual e coletiva sobre a docência e as construções realizadas em sala de aula, uma oportunidade para buscar a valorização profissional e a cidadania.

Os programas de formação continuada de professores são relevantes, na medida em que suplantam a simples perspectiva de compensar e/ou suplantam lacunas advindas da formação inicial. A formação continuada deve alicerçar-se pela busca permanente de novos paradigmas. Eles devem contemplar a reflexão sobre seu saber e seu saber fazer; bem como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre esta e sua utilização.

Por outro lado, uma inovação bastante significativa que tem sido contemplada em diversos trabalhos, e conforme já anunciei, é considerar a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional e que, segundo Nóvoa (1995) “tem de estar articulada com as instituições escolares e seus projetos” (p. 28). A formação contínua de professores deve ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e estar articulada com a gestão escolar, práticas curriculares e as necessidades identificadas dos professores. É uma oportunidade histórica e coletiva para a aprendizagem em comum e para catalisar experiências inovadoras que impliquem mudanças nos professores e nas escolas - é um projeto de ação e de transformação.

A formação continuada precisa estar voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) professores(as), em suas múltiplas dimensões. É em sua ação pedagógica que o(a) professor(a), competente como pessoa, cidadã e profissional, pode concretizar esta desejada multidimensionalidade. Uma experiência de formação continuada de professores, centrada na escola e em seu proje-

to, pressupõe, certamente, uma mudança nos papéis que normalmente são desempenhados pelos professores e professoras, pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino e pelos pesquisadores (NASCIMENTO, 1997).

Nesta perspectiva, porém de maneira mais abrangente Pimenta (1998), entende que:

[...] a formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (p. 55).

Esta perspectiva de formação crítica-reflexiva rompe com a tradicional relação linear e mecânica existente entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. Pimenta (2002) critica a utilização inadequada do termo reflexão no contexto das reformas educacionais.

Candau (1997) compartilha da necessidade da adoção de programas de formação continuada que valorizam os conhecimentos e a experiência que o professor adquire no desempenho das atividades docentes pois “os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer”(p.83).

Quanto à questão da instituição responsável pela formação contínua de professores, Pombo (1993) defende que a mesma deve ser oferecida pela universidade e estar alicerçada numa componente denominada reflexiva e fundada em três níveis:

1) o de uma reflexão educativa que interroge e tematize as grandes finalidades da educação, que deslinde e dê conta do emaranhado de problemas e antinomias que se colocam a quem queira pensar seriamente as questões educativas; 2) o de uma reflexão política e institucional que interroge o significado e funções da instituição escolar; 3) o de uma reflexão epistemológica e interdisciplinar que suscite a consciência crítica do professor relativamente ao seu próprio saber e lhe permita equacioná-la na complexa situação atual de saberes (p.41).

Esta proposta de formação contínua de professores oferecida pela universidade rompe com as situações que estão em sintonia com o que afirma Candau (1997):

Quanto às atividades de formação continuada oferecidas pela universidade ou outras agências, nelas os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos (p.84).

Contrapondo-se a prática tradicional e numa perspectiva reflexiva, Moita (1992) associa “o processo de formação à dinâmica em que vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (p.115-116). O processo de construção da identidade profissional está alicerçado no social da profissão, ao

estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sóciopolítico em que se desenrola. É uma construção que tem marcas de experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, da continuidade e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Suplantar as tradicionais práticas de formação - de cunho positivista - centradas na transmissão de conhecimento que prepara o professor para a execução de tarefas é o que se busca por meio de uma formação em serviço comprometida com o desenvolvimento profissional do professor. Sacristán (1991, p. 67) entende que é “importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. Esta perspectiva vem da premissa de que “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”.

Nesse contexto Nóvoa (1992) atribui às escolas de formação um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, onde os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, como também “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer”(p.16). Nesta perspectiva a formação docente está centrada no terreno profissional contrapondo-se à tradicional curricular e disciplinares.

Zeichner (1995) analisa aspectos das inovações na formação de professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália e defende a formação de professores “ligadas a uma perspectiva reconstrucionista social de prática reflexiva” (p.120). Ele rejeita uma visão de abordagens de cima para baixo das refor-

mas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Com ampla experiência na área e atualmente investigando a formação de professores na sociedade norte-americana Zeichner reconhece, nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Entrar no mundo da formação contínua de professores implica acreditar na importância da reflexão que realizamos a partir das experiências vivenciadas. Para Galvão (1993)

refletir sobre as nossas próprias experiências obriga-nos a encontrar o valor das aprendizagens que fazemos e permite-nos criar de uma forma mais consciente os nossos percursos pessoais e profissionais. (p.56).

Significa tratar sobre e com pessoas, instituições e práticas. Para Franchi (1995) “É necessário pois, articular a formação contínua dos professores com a gestão escolar, com as práticas curriculares e com a recomposição da estabilidade da equipe docente nos estabelecimentos de ensino”. (p.83).

Compartilho com os que concebem a educação como um ato político onde a escola, alunos e professores têm um papel relevante na sociedade na qual estão inseridos.

Para Garcia (1995, p. 59),

a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores.

Utiliza-se vários termos, tais como, prá-

tica reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo, professores reflexivos, professores adaptativos, o professor como investigador na ação, professores como pedagogos radicais (GIROUX, 1997) e professores como artesões políticos. Há uma dispersão semântica bem como uma diversidade das propostas metodológicas.

Neste contexto alguns estudos indicam princípios e objetivos norteadores da formação em serviço. Rodrigues Alves (1991) apresenta como objetivos fundamentais da formação contínua - enquanto formação de recurso:

1. Melhorar as competências de cada professor e do seu conjunto, como profissionais;
2. perspectivar a sua carreira profissional;
3. Desenvolver o nível dos seus conhecimentos gerais e específicos;
4. Promover a sua formação pessoal e integral. (p.48).

Este autor atribui grande importância ao desenvolvimento do professor que deve ser considerado tanto no nível profissional, como pessoal (p.53). Entretanto, esse autor indica que há falta de consenso quanto à duração do processo de formação contínua, a qual deve situar-se após a inicial.

Para Alves (1991), a formação contínua “atualiza a inicial e processa-se ao longo da carreira e é indissociável da atividade profissional” (p. 25). Ela contribui para o professor estar permanentemente sintonizado com as exigências decorrentes do progresso científico e tecnológico, das transformações sociais e da vida cultural e objetivamente: a) satisfazer as necessidades do professor enquanto indivíduo; b) possibilitar a participação do professor na organização dos processos de formação; c) alargar o campo das experiências profissionais do professor; d) pre-

parar o professor para a mudança e eficácia.

Alves vai além, e também mostra-se preocupada com a vida do professor, com sua bagagem cultural e suas aspirações tão secundarizada pelos tradicionais treinamentos e reciclagens:

O professor traz para o processo de formação profissional, a sua experiência passada, o seu conhecimento, as obrigações atuais e as aspirações para o futuro, que influenciarão decisivamente a sua aprendizagem. Negar isto significa negar a instrução dada na formação inicial e os esforços dos educadores quando um curriculum foi preparado para formar professores (1991, p. 37).

Logan apresenta como linhas mestras de um programa de formação continuada de professores:

- 1) o planejamento e condução das atividades é de responsabilidade dos participantes;
- 2) os participantes têm conhecimento e habilitações válidas para trabalhar com os colegas;
- 3) as diferenças individuais existem para que cada um dos participantes exerça controle sobre o que e como, o quando e o onde ele aprende;
- 4) a reflexão crítica sobre a prática é realçada pela teoria e esta enriquecida ao ser testada na prática;
- 5) os problemas identificados e as soluções desenvolvidas estão diretamente relacionadas com o contexto atual do ensino de cada participante;
- 6) o acesso a uma pluralidade de meios é essencial a cada participante;
- 7) um dos mais valiosos recursos são as pessoas nas escolas, seguidas pelo pessoal dos centros de professores, educação terciária, repartições centrais, regionais e comunidade;
- 8) através do contato com um conjunto de pessoas disponíveis, os

professores desenvolvem uma consulta progressiva e meios de comunicação inteiramente pessoais;

- 9) cada fase do programa: planejamento, implementação e avaliação incluiria uma série de componentes de formação;
- 10) as tarefas do coordenador do programa são ajudar cada participante a desenvolver a clarificação dos problemas e a gestão dos problemas [...]

(apud ALVES, 1991, p. 38),

Estas linhas mestras contrapõem-se em geral, aos habituais programas de formação em serviço, que são atreladas às políticas públicas e que tendem a desconsiderar o professor enquanto sujeito. Seus mentores julgam deter o conhecimento "novo" a ser transmitido ao professor, desprofissionalizando-o e/ou desconsiderando-o. Tal situação deixa subjacente, segundo Cunha (1996), que "qualquer um que seja capaz de ler a cartilha possa exercer a profissão" (p. 6). Cunha defende a necessidade de inverter a relação entre formação profissional inicial e formação contínua.

No contexto brasileiro, nos últimos anos tem emergido algumas propostas. Geraldi (1995) apresenta como princípios para a formação inicial e continuada dos professores: a formação do professor pesquisador ou do profissional reflexivo e autônomo; valorizar o que o conhecimento que o professor detém; considerar a escola como centro do processo pedagógico; fechamento de escolas de formação de professores de fim de semana; maior investimento na educação.

Menezes (2001) advoga que "a formação dos professores das várias Ciências deve constituir um processo permanente, no qual cada professor seja um participe ativo e reflexivo, dispendo de tempo e condições adequadas para isso" (p.3). Para isto, apresenta um elenco de necessidades formativas dos professores de Ciências em serviço e programa de formação continuada decorren-

te: a) conhecer a matéria a ensinar, b) questionar as concepções prévias dos professores sobre o ensino e aprendizagem das ciências; c) apropriar-se do corpo de conhecimentos específicos em torno dos problemas de ensino/aprendizagem das ciências, d) saber preparar atividades cuja realização permita aos estudantes construir conhecimento; e) saber orientar os trabalhos dos estudantes; f) saber avaliar; g) adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa à inovação; h) quais poderiam ser os conteúdos de um programa de formação continuada de professores.

Na mesma linha de raciocínio, nas Recomendações do Encontro sobre Formação Continuada no Contexto Ibero-Americano, Delizoicov et al (2001), apontam para a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores consubstanciada nos seguintes princípios: a) a formação deve ser parte integrante do trabalho docente; b) promover a autoformação e o trabalho coletivo; c) envolver organicamente as instituições formadoras de professores, as administrações públicas dos sistemas escolares e as escolas nos programas de formação; d) envolver os professores nas definições das necessidades de formação; e) gerar mecanismos para garantir a continuidade dos programas de formação permanente; e f) estabelecer mecanismos para a avaliação dos processos de formação permanente.

Freire (1987, 1995), defende a formação permanente de professores alicerçada numa prática político-pedagógica competente e comprometida com a construção de uma escola que atenda aos anseios da população. Esta formação deve ser norteada pelos seguintes princípios, segundo argumenta Freire: o educador é o sujeito de sua prática e sua formação deve ser constante, sistematizada e capaz de instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da re-

flexão sobre o seu cotidiano; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento; o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular. Um programa de formação deverá ter como eixos condutores básicos:

a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, de avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1995, p. 80).

Freire privilegia a formação dos educadores críticos ou progressistas, no ambiente escolar, alicerçada na ação-reflexão-ação dos mesmos. Nessa perspectiva,

Acreditamos, assim, na formação continuada de professores através da reflexão ou investigação sobre a ação como forma de o professor construir saberes sobre seu fazer, tomar decisões conscientes no trabalho, tornando-se sujeitos autônomos em sua prática e em sua formação. Defendemos que tal processo pode acontecer através da pesquisa na própria prática, através de ações organizadas e sistematizadas capazes de instrumentalizar o professor na caminhada (NADAL, 2005, p. 156).

O que significa análise e reanálise de suas práticas pedagógicas, quanto aos aspectos teóricos e práticos e a apreensão crítica do conhecimento relevante e significativo - através da dialogicidade. Esta apreensão crítica pressupõe o rompimento com concepções e práticas tradicionais de educação

e provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer.

### 3 Considerações Finais

Devo deixar claro que neste texto defendo a importância e a necessidade da formação continuada em serviço para o professor. Tenho convicção de que esta formação continuada é necessária e deve considerar a realidade concreta do professor, os problemas que ele se depara na sua prática. Esta formação deve balizar-se no que Delizoicov (1991) denomina de **ação-reflexão-ação** e que pressupõe a análise da ação dos sujeitos-alunos, professores e suas circunstâncias no momento e local em que ela (ação) está acontecendo. É a tentativa de articular ação-pensamento, pensamento-ação.

A formação do futuro professor - atra-

vés das licenciaturas específicas - não tem correspondido plenamente a uma formação geral satisfatória, nem a uma formação pedagógica consistente. Há um descompasso entre a teorização na formação do professor e sua atuação pedagógica. Este quadro aponta para a necessidade de implementação de uma prática educacional que trate a formação e atuação de forma mais rigorosa, competente e interdependentes possibilitando a interpretação e reflexão, próprias da atividade do professor.

Alguns avanços têm ocorrido após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), das diretrizes curriculares para as diferentes licenciaturas e com a elevação do nível de formação dos professores.

---

## Referências

ALVES, M. A formação contínua dos professores. Lisboa, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXV, n. 2, p. 25-42, 1991.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. ; UHLE, Á. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativas e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 97-127.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. ; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p.71-95.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1981.

CUNHA, M. I. da. Modernidade, conhecimento e formação de professores. Lisboa, **Revista de Educação**, v. V, n. 2, p. 3-7, 1996.

DELIZOICOV, D. **Conhecimentos, tensões e transições**. Tese de doutorado. São Paulo: IFUSP / FEUSP, 1991.

\_\_\_\_\_ et al. Políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2001.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Codex, 1991. p. 93-124.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo; Nova Fronteira, 1995.

FRANCHI, E. P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GALVÃO, C.. Profissão: professor - concepção e expectativas de futuros professores. Lisboa, **Revista de Educação**, v. III, n. 2, p. 47-57, dez. 1993.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

\_\_\_\_\_. **Análises com vistas a um referencial para políticas de formação para o ensino básico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, texto mimeografado, 167 p. 1996.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GERALDI, C. M. G. **A formação inicial e continuada do professor das séries iniciais da educação básica: principais problemas e perspectivas**. Campinas, FE-UNICAMP, Texto

mimeografado, 1995. 19p.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D.. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. o pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

LUDKE, M. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio: (as licenciaturas). Brasília, CRUB, v.1, n. 04, p. 5-96, set. 1994.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas: n. 36, p. 13-20, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Ensino de Ciências e formação de professores**: na escola normal e no curso de magistério. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC / CED, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação continuada de professores. In: FERRO M. do A. B. **Educação**: Saberes e Práticas. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-30. Versão original deste artigo.

MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2001. (Coleção formação de professores).

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Codex, 1992, p.111-140.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de interação. In: RIBAS, M. H. R. (Org.). **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 123-158.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Pesquisa e educação**: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. Porto: Porto Codex, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. Formação de professores. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Pesquisa e educação**: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas

sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_ et al. **Formando professores profissionais: quais as estratégias/ Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSANHA, E. C. **A formação dos professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe na escolha da profissão.** Belo Horizonte, Cadernos da ANPED, 1994.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática.** Campinas: Papirus, 1997, p. 37-69.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, O. Para um modelo reflexivo de formação de professores. Lisboa, **Revista de Educação**, v. III, n. 2, p. 37-45, dez. 1993.

RODRIGUES-LOPES, A. Modelos de formação de professores. Lisboa, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXV, n. 2, pp. 43-68, 1991.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor.** Porto: Porto Codex, 1991, p. 61-92.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

STROILI, M. H. M.; GONÇALVES, C. L. C. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia. **Cadernos CEDES.** Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.

VIVIANI, L. M. **O trabalho coletivo e a formação de professores em serviço: estudo de caso de um CEFAM de São Paulo.** São Paulo, Estudos e Documentos, v. 31, 1988.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 114-138.