

Formação Continuada de Professores: entre os limites e os silêncios dos programas de formação

Continuing Education of Teachers: between the limits and the silences of training programs

*Maria Aparecida Guerra Lage*¹

*Fabiana Cardoso Urzetta*²

*Ana Maria de Oliveira Cunha*³

1- Universidade Federal de Uberlândia / Programa de Pós-Graduação em Educação / *maglage@terra.com.br*

2- Universidade Federal de Uberlândia / Programa de Pós-Graduação em Educação / *fabianaurzetta@hotmail.com*

3- Universidade Federal de Uberlândia / Programa de Pós-Graduação em Educação / *anacunha@netsite.com.br*

Resumo

Este trabalho é reapresentação do trabalho intitulado “Os limites e silêncios dos Programas de Formação Continuada de Professores”, apresentado no “V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, Uberlândia, 2009”. Nas últimas décadas, os professores têm convivido com o discurso constante da necessidade de atualização permanente. O presente trabalho apresenta uma reflexão teórica inicial que se propõe a analisar os programas de formação continuada de professores, partindo da constatação de que as propostas atualmente desenvolvidas, junto aos professores, limitam-se a ações de atualização de conteúdos de ensino, muitas vezes realizadas em momentos pontuais, em encontros de curta duração, que são pouco eficientes para alterar a prática docente e não conseguem romper com o modelo da racionalidade técnica. Esta temática tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos, neste sentido pretende-se analisar as limitações desses programas no tocante ao efeito exercido na prática docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Prática docente.

Abstract

This work is resubmission of paper entitled “The limits and silences of Continuing Education Programs for Teachers”, presented at “V International Symposium: The State and Educational Politics at the Present Time, Uberlândia, 2009”. In recent decades, teachers have lived with the constant talk of the need for continuing updating. This paper presents a theoretical initial aims to analyze the programs of continuing education of teachers, from the observation that the proposals currently being developed, with teachers, are limited to stock update content of education in most often held in specific moments in meetings of short duration, which are inefficient to change the teaching practice and can not break with the model of technical rationality. This theme has been present in all sponsored educational renewal efforts in this

direction is intended to analyze the limitations of these programs with regard to the effect exerted on teaching practice.

Keywords: Continuing Education. Teachers. Teaching practice.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão teórica inicial que se propõe a analisar os programas de formação continuada de professores, a partir da constatação de que as propostas atualmente desenvolvidas, junto aos professores, limitam-se a ações de atualização de conteúdos de ensino, na maioria das vezes, realizadas em momentos pontuais, em encontros de curta duração, que são pouco eficientes para alterar a prática docente. Conforme os estudos de Falsarella (2004), Selles (2002), Pimenta (2002), Tardif (2002), Zeichner (1998) e Nóvoa (1991), esses programas não conseguem romper com o modelo da racionalidade técnica, isto é, não superam o modelo de formação docente que concebe o professor como técnico, onde a solução dos problemas da prática pedagógica está em utilizar teorias e técnicas de ensino adequadas.

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é recente, esta temática tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos, neste sentido pretende-se analisar as limitações desses programas no tocante ao efeito exercido na prática docente.

Formação continuada, educação permanente, reciclagem, capacitação, atualização, essa polissemia de termos que nomeiam programas que vem sendo frequentemente desenvolvidos com os professores. Que concepção de formação continuada está presente em tais propostas? De acordo com Candau (2007), numa perspectiva clássica, a ênfase dos programas de formação continuada é posta na “reciclagem dos professores”, onde o professor, em determinados momentos volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis ou participa de estudos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em palestras, seminários simpósios, congressos.

Resgatando os programas de formação continuada

No Brasil, na última década, cresceu o número de iniciativas de formação continuada de professores. Uma das explicações para esse crescimento acentuado está, segundo Gatti (2008), na tentativa de suprir as deficiências da formação inicial, em função da precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

Outra explicação se baseia no fato de que as soluções para os problemas do ensino, principalmente os apontados pelos sistemas de governo, devido aos baixos desempenhos escolares diagnosticados nas inúmeras avaliações externas, estão na busca de melhor qualificação dos professores.

Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. Dentre eles, destacamos os documentos do Banco Mundial, em que essa questão é tratada como prioridade e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador (GATTI, 2008, p.62).

A expansão dos programas de educação permanente se deu, também, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 31-

37), que veio contribuir para um debate mais aprofundado sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários artigos:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Buscando contextualizar essa análise, serão resgatados alguns programas de formação continuada de professores, implementados na última década, procurando reconhecer suas contribuições e limitações.

Dentre eles, podemos citar o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries, das redes estadual e municipal de ensino. Tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes nas áreas de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, além de reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi ensino a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar (GATTI, 2008).

Segundo Duarte (2004), a lógica do PROCAP estava centralizada mais nos insumos que no processo; centralizado e controlado pela secretaria, guiando-se pela massificação do aprendizado em busca da universalização. Essa lógica da massificação, segundo o autor, tem como desvantagem a não-contemplação das diferenças na formação docente (formação, localização, tipo de escola e outros); portanto, ignorando as diferenças, o programa pode ser inadequado para suprir as necessidades dos docentes, além da inibição de seus processos criativos e adaptativos.

Durante os anos de 2003 e 2004, foi desenvolvido o Projeto de Educação Continuada (PEC), pela Universidade de São Paulo em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio das Prefeituras dos Municípios envolvidos, da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Fundação Vanzolini e da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE). Tratou-se de um programa presencial, perfazendo uma carga horária de 3.344 horas, com forte apoio de mídias interativas, que buscou sistematizar os referenciais teóricos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries, por meio de temas e unidades presentes na estrutura curricular desses segmentos da escolaridade. Cada um dos grupos, constituídos por quarenta professores e professoras, esteve sob tutoria de um profissional da educação, que se responsabilizou por auxiliá-los, garantindo o bom andamento das atividades programadas, interagindo com os responsáveis pela instituição a que os pólos estavam ligados. Ao ser feita a análise da avaliação do PEC na perspectiva dos professores, as respostas obtidas indicaram que o curso foi bem sucedido e permitiu traçar diretrizes para ações futuras. Embora o material impresso tenha sido muito bem avaliado pela maioria, um dos raros aspectos negativos apontados foi “a densidade dos textos e o tempo insuficiente para a realização dos estágios e trabalhos”. A respeito do trabalho de tutores, orientadores e assistentes foram feitos escassos comentários pontuais sobre o desempenho individual de

alguns deles, indicando certos problemas de personalidade (KRASILCHIK; NICOLAU; CURY, 2008).

Segundo Duarte (2004), que realizou um estudo comparativo entre o PROCAP e o PEC, existe um conjunto de fatores que impede que alguns programas de capacitação sejam bem sucedidos. Ao comparar estes dois programas, o autor destaca alguns pontos negativos das abordagens adotadas nesse tipo de formação; no PROCAP, o autor destaca "... a centralização das decisões da capacitação, a não observância das especificidades e/ou necessidades locais e a padronização da capacitação"; enquanto que no PEC, os pontos negativos remetem a "... não-observância do calendário escolar, na falta de incentivos para o professor capacitar-se e nas constantes interferências da SEE/SP pela adoção de políticas educacionais que contrariaram a proposta do programa..." (DUARTE, 2004, p. 164).

Outro programa que se destaca é o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício) o qual faz parte das políticas do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que visam promover a qualidade do ensino por meio da adequada formação docente. Com duração de dois anos, operando na modalidade de ensino a distância, objetiva oferecer diplomas de ensino médio a professores leigos, que atuam no Ensino Fundamental. De acordo com Miranda (2002-2003), os resultados parciais do Proformação revelam que o programa cumpre uma função social importante, pois busca qualificar o professor que atua em regiões onde as condições sócio-econômicas dificultam o acesso a cursos de formação. No entanto, a existência de dificuldades de domínio de conteúdo por parte de alguns professores revela que o processo de mudança requer mais tempo. Além disso, a ausência de preparo de alguns tutores, para atender ao professor em suas necessidades e dúvidas, foi detectada, ocasionando um prejuízo ao programa e minimizando as possibilidades de aprendizagem.

Outra iniciativa é o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – desenvolvido pela parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e instituições de ensino superior do estado. O projeto visava habilitar, em nível superior, em serviço e a distância, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado, utilizando tecnologias variadas e desenvolvido como um curso de educação a distância com momentos presenciais. Tal projeto teve como eixo uma formação centrada no desenvolvimento de competências, reduzindo a formação do professor em um tecnólogo do ensino, ou seja, limitando a sua prática pedagógica num "saber fazer" em detrimento do conhecimento.

Segundo Oliveira (2008, p. 8-9), a concepção político-pedagógica do Projeto Veredas, nos aspectos técnicos e ético-políticos, pode ser assim sintetizada:

a) concepção de formação e qualificação profissional para o trabalho pedagógico: A proposta mineira definiu com clareza os comportamentos esperados a partir da formação que propõe, indicando que o intelectual de novo tipo está comprometido com os valores da nova sociabilidade do capital, tanto no que diz respeito às ações e atitudes esperadas, quanto à sua inserção e adaptabilidade ao "projeto de sociedade em que vive".

b) conteúdos curriculares mínimos propostos: O discurso híbrido da proposta curricular do projeto Veredas traz tanto elementos produzidos pelo movimento dos professores desde os anos de 1980, como também elementos dos discursos internacionais da reforma. Rearticula, dessa forma, discursos diferentes, mas que irão marcar a estrutura do ensino e contribuirão para consolidar, no currículo, as idéias e ideais da nova pedagogia da hegemonia.

c) articulação entre teoria e prática pedagógica: a prática é o elemento central do curso. A ênfase na centralidade da prática situaria a ação

educativa na figura do professor e na sala de aula. Ainda que o projeto afirme que a importância da teoria não pode ser diminuída, trata-se de um conhecimento construído sobre a experiência, ou seja, um conhecimento contextualizado e voltado para a prática em sala de aula.

d) competências atribuídas ao professor das séries iniciais do ensino fundamental: O projeto Veredas retoma a importância do desenvolvimento de competências, que se tornam elemento central na proposta. Ao listar o rol de competências, necessárias ao bom desempenho do professor, é possível perceber uma concepção centrada no fazer e na ação cotidiana, privilegiando a preparação técnica para o exercício da docência.

Mais recentemente, dentre os programas que sustentam as políticas de formação do professor, destacam-se a Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006) e a Lei 11.502, de 11/07/2007 (BRASIL, 2007), que modificaram as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de assumir o sistema de formação de professores da educação básica (BRZEZINSKI, 2008a).

A política pública de formação de professores assumiu uma nova feição com o Decreto n. 5.800/06 (Decreto de 8 de junho de 2006 - Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB), de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), institucionalizando os programas de formação de professores a distância (FREITAS, 2007).

A UAB foi criada para garantir a expansão de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, também, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores e gestores da educação básica. Entretanto, Brzezinski (2008b) afirma que para a formação do professor, a EAD cumpre um papel importante na modalidade de formação continuada, mas a formação inicial totalmente a distância, a meu ver, carece de acompanhamento e avaliação.

Nesse sentido, Freitas (2007) avalia que “a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação” (FREITAS, 2007, p. 12).

Freitas (2007) adverte que os processos formativos desenvolvidos em programas de educação a distância (EAD) podem correr o risco de perpetuar a tradicional concepção conteudista e pragmática que marcou as políticas de formação docente ao longo da história da educação brasileira. Esses programas de formação de professores podem cair na velha armadilha da epistemologia da prática e na lógica das *competências*. Com isso, as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação a distância podem tender a uma redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos.

No âmbito mais regional, podemos destacar o perfil da política de formação continuada na rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG, que se consolidou por meio das ações elaboradas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, através do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - CEMEPE. Essa proposta caracteriza-se pela promoção de encontros mensais por área ou série, nos dias de módulo II, isto é, nos dias em que os professores não ministram aulas. Esses momentos são organizados pelos Coordenadores de Área, que atuam no respectivo centro de estudos. Também são realizadas outras atividades específicas para os professores, como cursos de extensão, palestras, seminários.

Para a realização dessa proposta de formação continuada, o CEMEPE conta com a parceria da Universidade Federal de Uberlândia e outras Instituições de Ensino Superior.

Essas participações, muitas vezes, ficam restritas a assessorias e cursos, cabendo às instituições de ensino superior, o papel de meros executores dos programas de formação continuada pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e, em raros momentos, procurando analisá-los criticamente e intervindo nos seus modos de elaboração e execução.

Panorama das tendências atuais da formação continuada

Dois aspectos importantes necessitam ser considerados quanto às modalidades adotadas nas ações de formação contínua. O primeiro aponta para a necessidade de se eleger a escola como locus privilegiado da formação docente, aspecto evidenciado em estudos desenvolvidos nessa área (CANDAU, 2007; FUSARI, 1998; MIZUKAMI, 2002; NASCIMENTO, 2003; NUNES, 2000; TORRES, 1998). O segundo, diz respeito à importância de se articular a formação desenvolvida no próprio local de trabalho a outras modalidades, tais como cursos, congressos e atividades culturais.

Para que efetivamente contribua para a transformação da prática docente, faz-se necessário construir uma nova concepção de formação continuada, tendo por base as fundamentações a serem destacadas.

A jornada de trabalho dos professores deve incluir o tempo para a docência (aulas), para atividades pedagógicas (reuniões, planejamento) e para atividades de formação contínua, coletivas e em serviço na própria escola e também fora dela.

A elaboração de um projeto coletivo de formação continuada na escola possibilita que, em alguns momentos, toda a comunidade escolar possa se reunir para repensar o trabalho em desenvolvimento na instituição e procurar estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, favorecendo, assim, processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica.

Defende-se hoje que a escola possa ser concebida como lugar de produção do conhecimento pedagógico e que a prática do professor (...) seja encarada como um conjunto de ações que se baseiam em saberes válidos que precisam ser considerados nos programas de formação continuada (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 28).

A direção e a coordenação pedagógica necessitam considerar a formação contínua como uma condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores; sendo assim, precisam garantir tempo e oportunidade para que os professores possam desenvolver uma postura reflexiva sobre sua ação, de modo que a formação contínua se concretize como algo intrínseco à rotina escolar e para a consolidação do projeto pedagógico de uma escola comprometida com a formação crítica e cidadã dos alunos.

A formação contínua depende das condições de trabalho dos professores, mas também do posicionamento assumido por estes, cada professor é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o seu reconhecimento e a sua valorização, de modo especial dos saberes experienciais, núcleo vital e a partir do qual o professor dialoga com os outros saberes.

Se os saberes da experiência alimentam e potencializam o processo formativo em todas as dimensões; se tais saberes são importantes para as ações educativas cotidianas, se ajudam a vencer obstáculos e a reconstruir as práticas pedagógicas, por que ainda, em grande medida, no Brasil, são desconsideradas no processo de formação inicial e continuada de professores (FONSECA, 2002, p. 95-96).

Portanto, para oportunizar a prática da reflexão na formação de professores, a escola e também a universidade devem criar espaço de trabalho colaborativo e assim, contribuir para o processo de formação contínua. E é com essa reflexão que o professor pode se tornar produtor de saberes. A formação de parcerias, segundo Schnetzler (1996), oportuniza o confronto das teorias educacionais com os problemas e características das práticas pedagógicas usuais dos professores, contribuindo gradativamente para a reformulação de suas práticas. Tal processo, certamente será mais eficaz se for realizado coletivamente, no entanto, não é suficiente que os professores se sintam abertos e disponíveis para refletir sobre a sua prática, é necessário que cada professor se sinta insatisfeito e deseje transformar a sua realidade docente em direção a novos planejamentos, novas ações e reflexões.

Apesar das recentes pesquisas sobre o professor pesquisador e do pouco conhecimento de sua prática nas escolas, conforme Lüdke (2004), o que se percebe é que essa cultura de investigar a própria prática não se configura de fato, pois ela é muito pouco percebida e descrita. Portanto, ao se pensar nessas questões de investigação da própria prática, a formação de parcerias entre instituições de ensino superior e a escola básica, surgem como um elo importante na materialização dessas propostas investigativas para o professor.

Vários autores (PIMENTA, 2005; GRÍGOLI et al, 2007; ARAÚJO, MOURA, 2008) têm discutido a ideia da pesquisa-ação de cunho colaborativo, como elemento com potencial para a transformação da prática docente, onde pesquisador da universidade e professor da escola atuam em conjunto no âmbito da investigação. Nesse enfoque de pesquisa, segundo Araújo e Moura (2008, p. 99),

[...] o pesquisador atua, também, como mediador, como aquele que intervém intencionalmente na dimensão teórico-metodológica da profissão docente, de modo que a formação de professores seja também uma formação de pesquisadores.

Ao se falar em formação docente, faz-se imprescindível pensar em uma formação que contemple a conjugação de diversas dimensões que envolvam os saberes científicos, pedagógicos, culturais, políticos e, além destes, far-se-á indispensável, também, repensar a importância da pesquisa na formação e no trabalho docente.

Considerações Finais

A formação continuada não pode ser considerada apenas como um processo de acumulação de cursos, palestras, eventos científicos, mas como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de reconstrução permanente de uma identidade docente. As limitações da formação continuada fragmentada, pontual e desarticulada da prática pedagógica e dos problemas vivenciadas no cotidiano escolar denotam a relevância da participação dos professores no planejamento das propostas de formação contínua.

Os professores afirmam participar das atividades de formação contínua porque reconhecem suas contribuições para a melhoria da sua prática pedagógica, embora não consiga expressar efetivamente quais são estas contribuições, o que indica uma contradição, visto que a formação contínua só se consolida quando propicia o aprimoramento da prática pedagógica em todo o seu processo de auto-reflexão-ação-transformação no trabalho docente.

Além disso, é preciso reafirmar que a formação continuada não se constitui como uma política redentora, capaz de minimizar todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais a formação contínua perde o sentido em si mesma.

Várias pesquisas têm sido realizadas e várias propostas foram implementadas, mas em termos históricos, a temática da formação continuada ainda é recente. As várias iniciativas estão sendo avaliadas, discutidas teoricamente e reorientadas, para que essas ações possam efetivamente, contribuir para a transformação da prática docente e conseqüentemente, para as inovações educacionais necessárias.

Referências

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 1. p. 75-101.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº. 5.800 de 8, de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jun. 2006, p. 4.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11/7/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf> >. Acesso em: 13/05/2009.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 167-194.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a07n121.pdf> >. Acesso em: 12/06/2009.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. 230 p.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> >. Acesso em: 10/02/2009.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> >. Acesso em: 20/05/2009.

GRÍGOLI, Josefa A. G. et al. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 10, p. 81-95, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a07.pdf> >. Acesso em: 28/05/2009.

KRASILCHIK, Myriam; NICOLAU, Marieta Lucia Machado; CURY, Maria Catarina. O Programa de Educação Continuada (PEC) na avaliação de seus alunos. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 14, n. 1, p. 169-180, 2008.

LÜDKE, Menga (Coor.) et al. **O professor e a pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004. 112 p.

MIRANDA, Maria Irene. O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia. p.137-159, jul. 2002 / jul. 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital**. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 3., 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4079--Int.pdf>>. Acesso em: 12/06/2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 15/10/2008.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? **Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências**. Piracicaba: UNIMEP, out. 1996.

SELLES, Sandra Escovedo. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-15, dez. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de

Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corina Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.