



Comunicação Oral

A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA VIA DA UNIVERSITARIZAÇÃO DOCENTE.

Luciana Cristina PORFÍRIO (UFG/REJ)¹

RESUMO:

O objetivo do texto é demonstrar como o discurso em torno da formação continuada pela via da universitarização docente tem se constituído como um eficiente mecanismo para legitimar as reformas educacionais engendradas a partir da década de 1990. A exigência legal de formação em nível superior e a retórica política das novas funções perante os desafios da globalização fizeram emergir um quadro discursivo, de natureza científica que associado a outros conhecimentos reconfiguram o estatuto profissional do professor. Uma espécie de movimento de renovação da formação e da própria profissão que passa necessariamente pelos caminhos da universidade. Por meio da abordagem teórico-metodológica dos estudos comparados e da releitura de um conjunto de autores nacionais e internacionais, deu-se maior importância aos estudos empíricos que analisam a apropriação política do discurso científico para lhe conferir legitimidade. Nessa composição se destacam algumas prescrições em torno do profissional reflexivo com ênfase nos saberes da prática e nas ideias elaboradas por um conjunto de autores e textos de circulação nacional e internacional. A associação entre a formação e a melhoria do desempenho, da carreira e da qualidade dos sistemas educativos, no entanto, não são acompanhadas de políticas de valorização salariais, plano de carreira e condições objetivas de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Reformas educacionais. Formação continuada. Universitarização docente.

¹ lucinaporfirioufguaecaj@gmail.com Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí, Goiás.

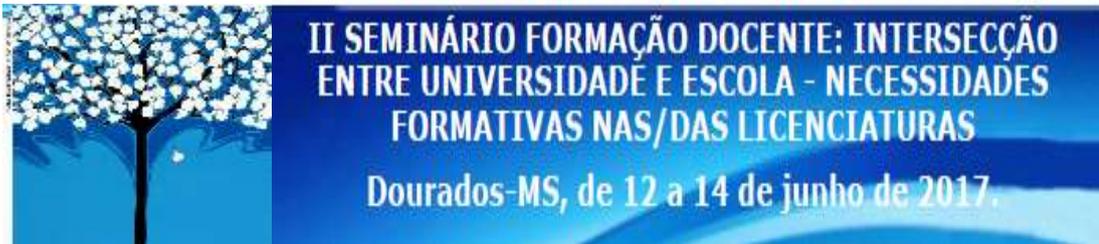


Introdução

As políticas e reformas educacionais propostas para categoria docente tem colocado em circulação a necessidade de formação continuada, que se instaura de modo permanente para o desenvolvimento profissional. Ela pode acontecer dentro ou fora da escola, sem perder de vista a relação com o trabalho que desenvolve. Presume-se que esse estado contínuo de preparação fornecerá a aptidão para enfrentar as novas funções e os desafios que se colocam diante da escola e seu ensino.

As novas funções ou exigências ao trabalho docente mencionadas em boa parte da literatura pedagógica e nos cursos de formação continuada, associadas aos desafios da globalização e a exigência legal de formação em nível superior passam compor parte de uma retórica política que movimenta ações formativas de universitarização como forma de qualificar e profissionalizar os professores. Produz-se assim um quadro discursivo, de natureza científica que, associado a outros conhecimentos, acaba por reconfigurar o estatuto profissional docente, um movimento de renovação da formação e da profissão que passa necessariamente pelos caminhos da universidade.





Kuenzer e Caldas (2009) assinalam que, associar a formação do professor ao sucesso da escola é uma forma de transferir a eles a responsabilidade pelo reordenamento do sistema capitalista, já que essa atividade não escapa à lógica da acumulação, suas contradições e que, direta ou indiretamente, se faz pela venda da força de trabalho.

Pela ótica da acumulação flexível, rompem-se as barreiras da alienação no seu sentido tradicional, isto é, da divisão entre as instâncias de decisão e execução nas forças produtivas do trabalho. Em outras palavras, agora existe um discurso integrador que pressupõe uma (re) composição do próprio processo de trabalho, a partir de um rigoroso controle, como, por exemplo, as práticas de avaliação do trabalho docente e a exigência dos indivíduos de serem reflexivos e que lhes confeririam infinita adaptabilidade.

Para Kuenzer e Caldas (2009) isso se apresenta como uma tendência nas novas formas de organização e gestão do trabalho. A divisibilidade, a fragmentação presentes na origem da proposta taylorista-fordista para o trabalho passa a ser substituída por procedimentos que exigem o conhecimento da totalidade, exigindo, para tanto, sólida formação para a construção da profissionalidade de forma densa e continuada.

Nessa linha de raciocínio, a formação eleva os profissionais à condição de protagonistas das reformas e intensifica suas atividades. Zainko (2003) já ratifica a retórica política apresentada afirmando que as novas formas de organização social exigirão o aperfeiçoamento e a aprendizagem contínua.

Pacheco (1995) e Nóvoa (2001) alertam que nessa retórica reformista, a formação profissional será sempre um processo inconcluso. As práticas formativas também estão submetidas aquilo que os especialistas das universidades envolvidos



nas ações e reformas políticas consideram como ideais para o enfrentamento dos desafios.

De modo geral, espera-se que os professores reflitam sobre suas ações e que estas sejam capazes de promover mudanças na sua prática educativa. A formação continuada ou os discursos que circulam sobre ela são apresentados como um fato indiscutível. Autores como Rodrigues e Esteve (1993), por exemplo, estão convictos de que é impossível lecionar eficazmente sem estar preparado para as mudanças, algo que só será alcançado pela via acadêmica. Ao mesmo tempo em que se produz um discurso de valorização da experiência e dos saberes dos professores nessas práticas formativas há também certa desconfiança de que eles não sejam capazes de compreender o espírito destas reformas.

A maior parte da literatura destaca o cotidiano escolar e o trabalho docente como figuras centrais nestas práticas formativas. Nóvoa (2001) aponta que a formação do professor se faz **na** escola e **para** ela, já que parte deste aperfeiçoamento desejado só pode ser adquirida na coletividade, no debate e na troca de ideias e experiências com os demais colegas. No entanto, as condições objetivas das escolas parecem não acompanhar a velocidade dos discursos e das mudanças que se veiculam nas reformas, e o tempo para que essas trocas possam ser compartilhadas são praticamente inexistentes.

Fullan e Hargreaves (2000) consideram que essa construção da coletividade nas vivências cotidianas da escola pode intensificar ou minimizar problemas, e a cultura existente em uma escola pode estar tão cristalizada que só fazem formar consensos de grupo. Os consensos existem para uniformizar e justificar as práticas de um determinado grupo, cuja origem está nessa partilha de concepções entre os seus integrantes e que acabam moldando a ação de todos.





A situação de consensos é complexa porque ignora as concepções daqueles que não compactuam com o discurso já instituído e quando aparecem posicionamentos contrários tensões e conflitos afloram trazendo prejuízos à construção dessa identidade coletiva. O ambiente conflitivo ratifica as práticas isolacionistas mediadas pelos saberes oriundos da sua experiência e que serão usados para avaliar todas as reformas propostas bem como o que é ou não necessário para se tornar um bom profissional. Não por acaso, as propostas formativas a partir dos anos 90 tem os saberes, a memória e a experiência em seu núcleo.

1.1. A profissionalização docente: reflexão, saberes, memória e experiência como eixo articulador da formação continuada.

No contexto dos movimentos internacionais, nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre a docência e seus saberes foram produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica, sendo publicado, anualmente, um número extraordinário de obras e artigos que focam os saberes dos professores. Entre estes, estão os textos de Nóvoa (1992a, 1992b, 1998, 2001, 2002), destacando vários aspectos da profissionalização docente, tais como: a postura reflexiva e crítica sobre o ensino, a autonomia, o questionamento quanto aos resultados e à pertinência do seu trabalho, a busca por referenciais teóricos que lhes possibilitem compreender e aperfeiçoar a prática, a valorização da experiência, entre outros.

Estrela (1997), em *Viver e construir a profissão docente salienta* que esse surpreendente volume da literatura publicada na segunda metade do século XX sobre os professores, a sua formação e profissão são provenientes de diversos campos e correntes, e vem contribuindo, para o desocultamento da profissão e a



desmitificação de que as mudanças na educação não aconteceriam em virtude da resistência dos professores.

A profissionalização dos professores faz emergir conceitos, como os de competência e reflexão sendo um dos principais pontos destacados na formação continuada; desenvolver essa capacidade é considerado condição *sine qua non* para elevar o desempenho profissional, melhorar a qualidade da educação e auxiliar os docentes no enfrentamento das novas questões mundiais.

Na perspectiva de se entender o pensamento que subsidia as ações dos professores foi incorporado, a partir da década de 1990, como parte da produção intelectual internacional, algumas abordagens teóricas que trouxeram a valorização dos conhecimentos desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória profissional e suas histórias de vida, numa nítida oposição aos olhares que os consideravam apenas como portadores de algumas competências técnicas.

A cultura profissional docente, ao longo da história, foi marcada por aspectos distintos. De 1940 a 1950, no pós-guerra, as pesquisas no campo estavam voltadas para as aprendizagens dos alunos, com enfoques psicológicos e psicopedagógicos. De 1960 a 1970, o foco eram os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, sobretudo, os aspectos didático-metodológicos, tendo os saberes específicos como pano de fundo. De 1980 a 1990, os estudos foram marcados pelo desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino nos Estados Unidos (EUA), com ênfase nos aspectos sociopolíticos e pedagógicos mais amplos. A partir de 1990, eles são marcados pelo discurso da valorização da experiência, das competências, da reflexão, da pesquisa e dos saberes para ressignificar a identidade profissional do professor. (Borges e Tardif, 2001).

A partir de 1990, a revisão de concepções e práticas torna-se recorrente na retórica das propostas formativas e pode ser sintetizada, *grosso modo*, pela





complexidade das exigências que precisa corresponder: sociais, políticas educacionais, dos projetos pedagógicos da escola, dos contextos mundiais mais amplos, dos alunos e seus familiares.

Para Santos (2004), existem ambiguidades nos novos padrões de trabalho exigidos dos professores e trazem novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade. Para a clara compreensão de como isso funciona é necessário que se faça uma analogia com a *cultura da performatividade* Lawn (2001) e as *pedagogias visíveis e invisíveis*, discutidas por Bernstein (1996, apud SANTOS, 2004).

Para Santos (2004) a cultura do desempenho e as pedagogias visíveis estão intrinsecamente ligadas já que definem de forma clara e pública, as atividades a serem executadas. Mas também se atrela as pedagogias invisíveis, já que vai instilando no professorado, de forma sutil, a culpa e a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho, assumindo para si, o compromisso com o bem-estar das instituições.

Ainda que existam posicionamentos distintos em relação aos processos formativos e à construção da profissionalidade dos professores, observa-se que tanto o discurso quanto às iniciativas públicas, que efetivam esses processos, traz uma nítida associação entre a formação e a melhoria do desempenho, da carreira e da qualidade dos sistemas educativos.

É justamente essa lógica que faz emergir alguns mecanismos de verificação desse desempenho, o qual, na formação do professor, é assegurado pelo Estado avaliador, ou pela cultura avaliativa por ele criada, sob o argumento de uma gestão transparente, empenhada em melhorar a educação no país. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, estabelecem-se também em vários níveis educacionais as bases de um Sistema Nacional de Avaliação, como o





Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), aplicado por meio do Exame Nacional de Cursos (ENADE).

Ball (2005) argumenta que a cultura da *performatividade* ou do desempenho é uma estratégia de regulação porque se volta apenas para aquilo que é negativo nas instituições educativas, desgastando a imagem da escola e do professor, ao propagar de que há investimentos por parte do executivo visando melhorias nos sistemas educacionais, porém, os avanços são lentos por (in) competência ou resistência de seus profissionais.

Há uma ampla literatura acerca dos aspectos negativos, de tendência mais crítica, das políticas e ações em torno da formação. Entre estas, inserem-se os trabalhos de Popkewitz (2002; 2004), Ball (2005), Pacheco (1995), que refutam as tendências discursivas em torno da cultura do desempenho. Um exemplo elucidativo são os programas especiais de formação em serviço atrelados aos resultados de Sistema Nacional de Avaliação de Rendimento externos e internos instituídos. Sem desconsiderar a importância destes sistemas é preciso explicitar que eles têm servido para legitimar uma política de pagamento por resultados obtidos.

1.2. O papel da reflexão nos contextos formativos.

Atualmente, no Brasil, e em outros países, o discurso presente na formação continuada também enfatiza a importância da reflexão, tanto pelo reexame das crenças pedagógicas que sustentam suas práticas quanto pela narrativa de suas histórias de vida ou análise dos conteúdos com os quais ele interage.

Nóvoa (2001) lembra que a formação voltada para a profissionalização passa pela mudança das formas de pensar ou conceber a educação e o próprio trabalho. Gil-Pérez (1991) defende que, no caso da formação dos professores de ciências,





existe a necessidade de mudar o pensamento espontâneo, adquirir conhecimentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem dessa área, utilizar a investigação e a inovação constantemente na sua prática, e saber avaliar. Na maior parte da literatura a ênfase é posta na investigação e na reflexão como uma forma de preparar analistas de suas próprias práticas.

Perrenoud (1999) afirma que a prática reflexiva permite a produção de práticas pedagógicas e de pesquisa, mas precisa ser desenvolvida como uma atitude científica e não como a aplicação de conhecimentos elaborados por outros, caso contrário, não se favorece a produção de conhecimentos pelo próprio professor.

Na obra de Schön (1995), a produção de conhecimentos pelo professor é tratada como a habilidade de solucionar os problemas cotidianos, por meio da tomada de decisões, após o diagnóstico de um ou vários problemas, o que só é possível por meio da reflexão, do diálogo constante da prática com a teoria e vice-versa.

Coll (2003) reforça este raciocínio de Schön (1995) e acrescenta que é a partir de uma atitude crítico-reflexivo que se desenvolve a autonomia, porque é por meio dela que estabelecem as conexões teóricas às práticas, afastando os impulsos ou as ações mecanizadas que a rotina muitas vezes impõe.

O discurso em torno da ideia de professor reflexivo tem em seu cerne a relação entre o pensar e o fazer. Um estudo sobre a gênese e crítica do conceito no Brasil foi organizado por Pimenta e Ghedin (2008), que distinguem o uso da reflexão como um atributo dos professores (adjetivo) e o movimento professor reflexivo (conceito). Isto porque, na visão desses autores, todo ser humano é capaz de refletir, sendo desnecessária a moda de 'professores reflexivos'. A distinção é necessária porque desde o início da década de 90, essa expressão tomou conta do



cenário educacional, e tem confundido a reflexão, enquanto adjetivo, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

O movimento do professor reflexivo no Brasil já aparecia na literatura, no final dos anos 70, associado a um conjunto de mudanças educacionais, expressas pela ideia de que novos tempos requerem novas qualidades educativas. Assim, a aprendizagem do professor, seja na formação inicial, seja na continuada, inclui conhecimentos e competências esperados no exercício profissional que, em linhas gerais, consiste em saber solucionar problemas e atender aos desafios sociais postos pela atualidade.

1.3. Os saberes na formação

A formação contínua se refere a um conjunto de atividades desenvolvidas tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional, com vista à preparação para as novas exigências profissionais decorrentes de mudanças sociais. A pluralidade envolvida nos saberes dos professores, em especial, os oriundos da experiência vão aparecer nessas práticas de formação como essenciais para aprimorar a competência profissional e a identidade docente.

O estudo sobre os saberes dos professores tem seguido perspectivas teóricas que se ocupam do desenvolvimento de conceitos, tais como o de professor reflexivo, pesquisador, epistemologia da prática, memória, valorização da experiência, entre outros que vão compondo um quadro discursivo daquilo que se considera importante para a sua profissionalização.

Almeida (2005) compreende que a prática profissional se desenvolve ao longo da carreira dos professores, mas que requer a mobilização de saberes teóricos e práticos, capazes de lhes oferecer as bases para a investigação da própria atividade e, a partir daí, constituírem seus saberes continuamente.





A valorização dos saberes, nesse tipo de formação, funciona como uma estratégia, orientada para o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, enfatizando temas e atividades que resgatam suas histórias de vida. Para Pimenta (2008) nesse resgate, deve-se levar em conta o jogo de forças contraditórias conjunturais e estruturais da sociedade, cujo desafio perpassa em como atrelar esse processo de formação a profissão.

Nóvoa (1991; 1999) destaca que essa valorização dos saberes possibilita a transformação das experiências subjetivas em conhecimentos, desde que se leve em conta as condições objetivas em que os professores atuam. Já Tardif (2002, p. 247) analisa que a prática é o eixo desse movimento de profissionalização, visando renovar os fundamentos epistemológicos do ofício.

Conhecer a natureza dos saberes significa também estabelecer formas de agrupá-los. Tardif (2002) ao agrupá-los em saberes disciplinares, pedagógicos e da cultura profissional, diz que ocorrem com relativa independência e recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades dos alunos.

Os saberes dos professores, por sua vez, não estão soltos, desenraizados, porque foram construídos em uma determinada organização e cultura escolar e se tornaram o ponto de partida da formação continuada. Para Tardif (2002) os saberes práticos se integram e se tornam constituintes da própria prática. Nóvoa (1995), já diz que eles são construídos na ação, cuja valorização precisa suscitar reflexões teóricas em torno de suas ações. Pimenta (1999) também associa essa valorização à questão dos saberes e às pesquisas sobre a identidade da profissão, que só pode ser construída a partir da valorização social.

A tendência parece ser uma resposta à necessidade de haver professores preparados pedagógica e cientificamente, assumindo como princípio a ideia de que os saberes se constituem a partir de uma reflexão *na* e *sobre* a prática, subsidiada



pelo discurso político do desenvolvimento pessoal e profissional, mas que ignora políticas salariais, de valorização e Planos de Carreira que sejam proporcionais às exigências profissionais impostas.

Os saberes transmitidos pelas instituições superiores são aqueles que caracterizam as ciências da educação e/ou saberes pedagógicos. Os disciplinares são aqueles selecionados pelas universidades e oferecidos nas práticas de formação, inicial ou continuada, e se constituem no conhecimento das diversas áreas – as disciplinas – produto das relações culturais e sociais.

Já os saberes experienciais nascem da interpretação e compreensão da prática do professor, tanto individual quanto coletivamente e norteiam suas decisões e ações em uma espécie de releitura dos outros saberes da sua prática. Os saberes profissionais seriam o ponto de confluência dos demais. A universidade é tida como a instância formativa que vai permitir congregar todos eles, não só certificando, mas também alçando a categoria a uma nova profissionalidade.

1.4. Memória e experiência

As memórias têm sido mobilizadas nestas formações e os professores-alunos convidados a recordar vários momentos pessoais vividos na infância junto à família, amigos e, principalmente, na escola, além de momentos históricos, em que se recorre à memória coletiva para recuperar as lembranças que são próprias da cultura na qual estão inseridos.

Os estudos de Halbwachs (2004), Pollak (1989) e Bosi (1994) sobre a memória reconhecem que ela é um fenômeno, simultaneamente, individual e coletivo, uma vez que, para eles, a memória individual se estrutura a partir de uma memória coletiva. Dessa hipótese, estes autores estabelecem a existência de uma





relação direta entre história e memória. As lembranças do passado são sempre feitas com dados do presente, ou seja, é mais um ponto de vista sobre o passado do que a imagem fidedigna dele.

As práticas formativas, ao inserir o registro das experiências vividas como parte de suas atividades, dentro e fora da escola, objetiva que se identifique semelhanças e diferenças vivenciadas em ambos os papéis, uma forma dos participantes reverem suas posturas e reconhecerem a importância da instituição na constituição do sujeito e na preservação de uma identidade nacional.

O cerne dessa mobilização da memória é para que os profissionais entendam-na como o elemento de identificação dos sujeitos a determinados grupos sociais que permitem reconstruir o passado e orientar o futuro. Neste caso, entende-se a memória individual como uma construção da memória social do grupo ao qual o indivíduo pertence, além de marcada pela história e pela cultura.

Nesse sentido, as chamadas às consciências individuais e o contraponto das lembranças históricas mobilizadas e compartilhadas em programas de formação permitem influências mútuas entre os participantes na evocação das suas memórias, garantindo, por assim dizer, a coesão no grupo. O resgate coletivo dos acontecimentos e das interpretações do passado se constitui em tentativas, mais ou menos conscientes, de definir ou reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos distintos, tais como partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, famílias, nações e, por conseguinte, professores.

Para Pollak (1989, p.9) a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade “Manter a *coesão interna* e *defender as fronteiras* daquilo que um grupo tem em comum: eis as duas funções essenciais da memória comum”. As memórias evocadas são concebidas como





constitutivas da identidade e toda organização – e a escola não é diferente –, veicula seu próprio passado e a imagem que dela se forjou.

Nesse sentido, não se pode mudar totalmente a imagem construída de um coletivo, de forma abrupta, pois, para obter a adesão dos envolvidos, é necessário reconhecer nas novas interpretações tanto o passado individual quanto o da organização a qual esses sujeitos pertencem.

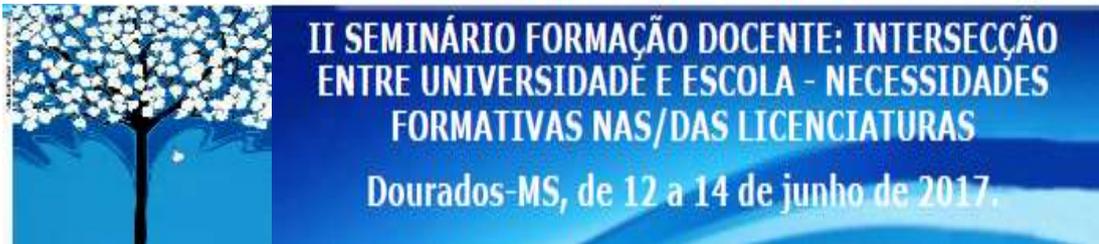
Considerações

As políticas brasileiras de formação dos professores, operacionalizadas através das reformas pela via da universitarização mantêm sintonia com o discurso internacional e boa parte da nossa literatura ao colocar essa formação como um importante aliado para o enfrentamento das novas questões mundiais.

A universitarização docente orienta-se pela intelectualização das práticas do professor e do cotidiano de seu trabalho, mas isso pode levar a união de duas grandes armadilhas: o discurso político, que prescreve e não avalia as condições daquilo que acontece na sala de aula, e o tecnológico-profissional, o qual acredita ser suficiente a profissionalização dos seus quadros para sanar os problemas de um sistema de ensino nacional que se desenvolveu, historicamente, de forma muito específica.

Essa cultura profissional se configura como uma fonte de elaboração, reflexão e circulação do discurso pedagógico, evidenciando práticas específicas de construção e publicação de conhecimentos sobre a educação. Pensada para preparar os professores para as novas funções a serem desempenhadas, a retórica política elege a universidade e a escola o lugar por excelência dessa profissionalização.





Em linhas gerais entende-se a necessidade de uma formação básica e superior de qualidade; uma política nacional de formação dos profissionais da educação visando garantir a dialética entre teoria e prática; valorizar a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico, mas observa-se que tudo isso nem sempre vem acompanhado de relações de trabalhos justas e dignas para a categoria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. **BOLETIM 13** – Salto Para o Futuro. (MEC), Ago. 2005, p. 3-10. (Proposta Pedagógica).

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. V.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> [Acesso em 20/01/2012].

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n.74, abr. 2002.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXII, n.74, p.11-26, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação).

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. (MEC). **LEI N° 010172 de 9 DE JANEIRO DE 2001**. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> [Acesso em: 20 jul. 2011].





BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Censo Educacional da Educação Básica 1997**. Disponível em: <http://www.inep.com.br>. [Acesso em: 20 jul. 2011].

BRASIL. (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf [Acesso em: 12 out/2009].

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. FERREIRA, N.(Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

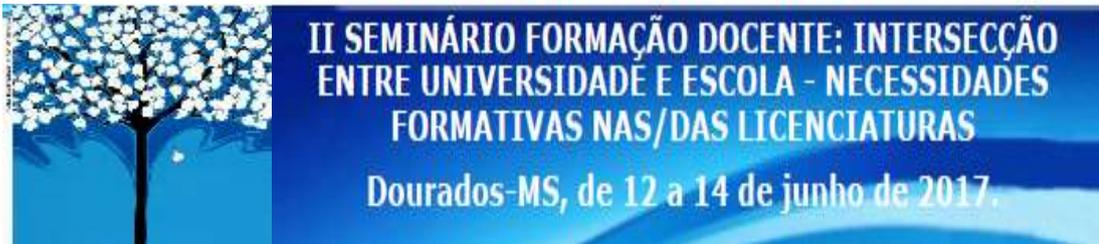
GHEDIN, E; PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL-PÉREZ, D. *¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de Ciencias? Enseñanza de las Ciencias*, v.9, n.1, p. 69-77, 1991.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

KUENZER, A.; CALDAS, A. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. FIDALGO, F.; ROCHA, N.L.; OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **A intensificação do**





Trabalho Docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Prática Pedagógica).

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.117-130, jul./dez. 2001.

MARTÍNEZ, M. et al. ¿Qué pensamiento profesional curricular tienen los futuros profesores de Ciencias de Secundaria? [sic]. **Enseñanza de las Ciencias**, v.19, n.1, p. 67-87, 2001.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. **Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**, 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, jan./jun.1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n.142, p. 13-15, maio 2001. (Entrevista concedida a Paola Gentile).

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

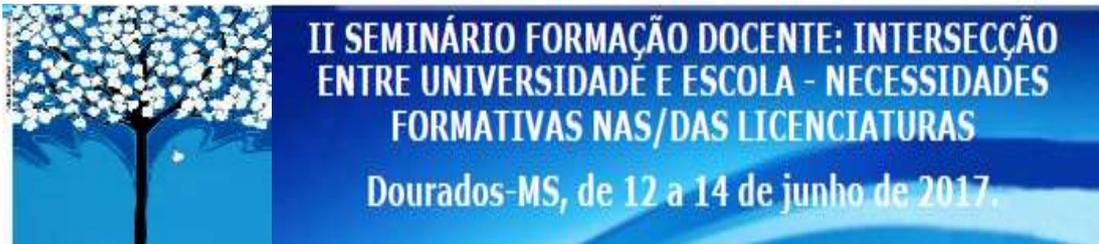
PACHECO, J. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.12, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.





POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

POPKEWITZ, T. S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. BURBULES, N.; TORRES, C. (org.) **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, T. S. *Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada*. SCHRIEWER, J. (org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. (Colección Education y conocimiento).

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 37-50.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica; poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, A; ESTEVE, M. A. **Análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> [Acesso em: 30 jun.2010].

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abr. 2000.





TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

ZAINKO, M. Desafios da Universidade Contemporânea: o processo de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Ferreira, N.(Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

