

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E
PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

CONTINUED FORMATION OF TEACHERS: HISTORICAL ASPECTS AND
CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

fabmota13@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo visa analisar alguns aspectos históricos e conceituais que culminaram nas perspectivas atuais da formação continuada de professores. A partir da perspectiva atual pretendemos trazer à tona discussões que permeiam o panorama educacional. A formação continuada tem se processado nas últimas décadas como uma nova categoria que necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. Trata-se de uma pesquisa que tem como referência os estudos realizados por Marin (1995), Nóvoa (1997), Candau (1996), entre outros. Esses autores enfatizam que historicamente a educação continuada tem assumido diversas concepções em que esse processo se desenvolve, porém, denominam de formação continuada, o processo dinâmico por meio do qual os professores buscam não somente a superação de conceitos, mas uma nova concepção de formação em que considere os conhecimentos já adquiridos, passando os professores a sujeitos participante desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; concepção; práticas pedagógicas.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze some historical and conceptual aspects that culminated in the current perspectives of continued formation of teachers. Starting from the current perspective we intended to discuss questions that permeate the educational panorama. The continued formation has been processing in the last decades as a new category that needs to be rethought daily to assist to the legitimate and dignified human formation. This work is the fruit of an investigation about continued formation of teachers. The theoretical supports that founded our study are from authors such Marin (1995), Nóvoa (1997), Candau (1996) among others. Those authors emphasize that historically the continued formation has been assuming several conceptions in that that process grows, however, they denominate of continued formation, the dynamic process through which the teachers look for not only the outstrip of concepts, but a new formation conception in that already considers the knowledge acquired, passing the teachers to subjects participant of that process.

KEYWORDS: continued formation; conception; pedagogic practices.

Introdução

O principal objetivo deste artigo é analisar alguns aspectos históricos e conceituais que culminaram nas perspectivas atuais de formação continuada. A partir da perspectiva atual pretendemos trazer à tona discussões que permeiam o panorama educacional.

Assim posto, faz-se necessária uma análise cuidadosa do processo de formação contínua dos professores para além de conhecer ou desvelar como esses agentes estão modificando sua própria prática re-construindo os saberes dessa mesma prática. É preciso também desvelar os incidentes inesperados que sucedem no decorrer da interface grupal na escola e mais especificamente na sala de aula.

Empreendemos uma pesquisa, tendo como referências estudos realizados por Marin (1995), Nóvoa (1997), Candau (1996), dentre outros. Esses autores têm enfatizado que, para refletirmos sobre a formação continuada, é necessária uma reflexão sobre a formação de professores, a qual se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes adquiridos no tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional.

Neste sentido, para refletirmos sobre a formação contínua, urge, *a priori*, uma reflexão em torno da formação de professores, que se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um tempo, tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional.

Isto significa que a formação de professores não deve se restringir ao espaço/tempo do curso de formação inicial. Ela precisa ir além. É necessário que haja condições para que os professores possam reconstruir a sua prática pedagógica, pois é na dinâmica do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, permitindo assim, a articulação entre essas duas modalidades de formação, de tal maneira que uma passa a realimentar a outra.

Nessa perspectiva, a formação contínua aqui evidenciada tem a prática pedagógica como elemento constitutivo da formação dos professores, visando à melhoria dessa prática, através do domínio de conhecimentos e métodos de sua

área ou nível de atuação profissional. As concepções de formação dos professores tratam do seu processo de profissionalização, processo este que deve centrar-se na reflexão *na* e *sobre* a prática pedagógica, para que o professor possa desenvolver novas maneiras de realização do trabalho docente.

Assim, segundo Pimenta (1999, p.39), o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social+isto é, a prática pedagógica tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-a como fonte de conhecimentos que produzem mudanças qualitativas+muniadas de conhecimentos críticos aprofundados da realidade. Essa perspectiva revela a crença que temos na importância da formação do professor como um dos pilares básicos para um trabalho docente de qualidade.

Dessa forma, historicamente, a educação contínua tem assumido diversas concepções, conforme acena o momento político da época em que esse processo se desenvolve, porém denominamos de *formação contínua* o processo dinâmico por meio do qual os professores, no exercício de sua prática profissional, participando de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, buscando ensinar. A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produzir novos conhecimentos.

Concepções de Formação Continuada

Existem diferentes concepções de formação continuada, havendo nessa modalidade de formação uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial, com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, ensejando, assim, uma ação transformadora na prática pedagógica desses agentes. Entretanto, para melhor compreender a natureza constitutiva do processo de formação de professores e suas competências construídas com o saber das práticas, é necessário levarmos em conta os elementos constitutivos do saber docente como conhecimentos da formação profissional. Nesse sentido, vamos nos

limitar a distinguir algumas concepções de formação continuada e refletir em torno do significado político dessa prática.

Chantraine Demailly (1992) traz uma classificação sobre a formação continuada em quatro modelos ou formas que são:

A universitária . que são os projetos de caráter formal, extensivo, vinculado a uma instituição formadora, promovendo titulação específica.

A escolar . consistindo em cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos organizadores ou contratantes, programas, temas e normas de funcionamento que são definidas pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.

A contratual . negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.

A interativa-reflexiva . as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalhos mediados pelos formadores.

Nóvoa (1997) reorganiza os quatro modelos de Chantraine Demailly em dois grupos ou modelos:

Estrutural . engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

O que podemos observar é que nesse modelo estrutural os professores não participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas, e sim, recebem propostas organizadas por outros.

Construtivo . contempla o contratual e interativo-reflexivo, parte da reflexão interativa e contextualizada articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formando são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de

cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos.

E no modelo construtivo, entendemos que o professor é um sujeito participante criativo e autônomo podendo opinar junto com seus pares no sentido da construção individual e coletiva.

Marin (1995) também realizou um estudo que apresenta reflexões em torno do tema *a formação continuada de profissionais da educação*, com a finalidade de situar o leitor em relação a essa temática.

A autora, logo no início, toma a decisão de rever alguns termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração na tentativa de colaborar com a compreensão do tema, tendo em vista que tal compreensão alinha as decisões tomadas e as ações desenvolvidas de acordo com as concepções subjacentes aos termos.

Segundo Marin, o termo *reciclagem* sempre esteve muito presente nas diversas áreas, inclusive na educação, principalmente na década de 1980, no entanto, reciclável é entendido como material capaz de transformação/modificação, não comportando o seu uso na educação, haja vista que a adoção desse termo e sua concepção no meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tornam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Como podemos observar, o emprego do termo é inapropriado em função do uso inicial que foi ambíguo, apesar de alguns casos bem sucedidos dessa ação.

Já o termo *treinamento* tem tido ampla penetração na área de formação humana, estando aí contemplado os profissionais da educação. Sobre isso, a autora externa sua posição quando afirma: *penso que a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado inteligentemente* (MARIN, 1995, p.15), tendo em vista o uso desta atividade em algumas áreas de ensino, portanto de profissionalização docente. Nessa perspectiva, as questões ligadas às habilidades dos professores e suas competências têm ocupado um espaço significativo das reflexões em torno da profissionalização docente.

Prosseguindo, a autora se reporta ao termo *aperfeiçoamento*, o qual tem como sinônimo aproximar da perfeição, trazer melhoramento, aprimorar, entre outros. Inicialmente, podemos observar que, no processo educativo apresentado como conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo (MARIN, 1995, p.16), não há espaço de complementação na busca da perfeição de professores como se eles tivessem a possibilidade de atingir esse atributo divinal. Contudo, na vida, assim como na profissão, estão presentes os limites que caracterizam o ser humano, incluindo-se o professor, o qual vivencia interferências que limitam o crescimento pessoal e profissional.

[...] os professores que apresentam condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos, por exemplo, apresentam características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas. (MARIN, 1995 p.16)

São condutas sobre as quais é preciso refletir, com a finalidade de que se busquem caminhos que levam à superação dos incidentes inesperados que podem ocorrer na sala de aula. Nesse caso, conforme a autora é possível pensar-se em aperfeiçoamento, na perspectiva de correção de defeitos.

Mizukami (2002) afirma que tanto a idéia de *reciclagem* como a de *capacitação* apóia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. Esse entendimento é o mesmo registrado por Donald Schön em sua análise da racionalidade técnica [...] para a qual a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica (Schön, 2000, p. 13).

Marin observa ainda que a idéia de capacitação tem como sinônimo tornar capaz, o que permite à autora afirmar:

[...] parece-me congruente com a idéia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. (MARIN, 1995, p.17)

Para concluir, a autora apresenta um bloco dos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada em função da sua semelhança na proporção em que tais termos têm a pesquisa como eixo que fomenta o conhecimento como base da formação inicial, da formação continuada e o de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir.

Vale observar que as questões referentes às concepções de formação continuada têm uma multiplicidade de sentidos e a possibilidade de uso concomitante de um ou mais termos, diante das necessidades evidenciadas ao longo do exercício profissional. Atividade esta que se refaz continuamente, mediante os processos educativos formais ou não formais.

Dessa forma, entendemos que um programa de formação continuada se desenvolve em um campo complexo, e a escolha do melhor modelo dependerá das intenções de quem propõe tal formação, como também depende das expectativas e desejos dos participantes. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não ser para outro.

Em um trabalho intitulado *Concepções e práticas de formação continuada de professores*, publicado em 1991, Antonio Nóvoa enunciou cinco teses sobre a formação continuada de professores em serviço:

- a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem as *práticas tradicionais*, mas que procurem investir nas alternativas que têm a escola como referência;
- a formação contínua deve valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
- é necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem, investindo na sua transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento. (CUNHA; FERNANDES, 1994, p. 208-209)

Em resumo, para Nóvoa (1997), a formação continuada deve estar sempre articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, mas também objetivando o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões relacionadas à educação. Para ele, a formação:

[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. É preciso conjugar a lógica da procura (definida pelos professores e pelas escolas) com a lógica da oferta (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1997, p. 30-31)

Dessa forma, destacamos que a reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido; construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática é que dá sustentação a uma concepção de formação continuada que visa ao crescimento profissional do professor.

Candau (1996), corroborando Marin, distingue dois modelos de formação continuada: o modelo clássico ou tradicional de formação e o modelo contemporâneo. Para a referida autora, a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada profissional estabelece a existência de espaços destinados a atualização, que são os espaços considerados como *locus* de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, Kramer afirma:

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...]. (2002, p. 29).

Portanto, partindo dessa premissa, o *locus* privilegiado de reciclagem é a universidade e outros espaços por ela designado.

Em sintonia com as idéias de Candau (1996) sobre a perspectiva tradicional de formação de professores, Tardif diz que % exatamente essa concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões de formação de professores [...] vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária+(Tardif, 2002, p. 235)

Entendemos que a formação continuada na perspectiva contemporânea representa um processo formativo organizado e sistemático, portado na ação-reflexão-ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Assim Moreira afirma que:

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o dialogo com colegas e especialistas. (MOREIRA, 2003, p. 126-127)

Sobre a perspectiva contemporânea de formação de professores, Candau (1996) afirma que ela deve ser pensada tomando por bases os três seguintes aspectos: a) A escola como *locus* de formação continuada; b) A valorização do saber docente; e c) Respeito ao ciclo de vida dos professores.

O primeiro aspecto que analisaremos é o que tem por base tomar a escola como *locus* de formação, ou seja, compreende-se que % dia-a-dia na escola é um *locus* de formação+, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1996, p. 144). Portanto, os processos formativos assim conhecidos referenciam-se e, mais do que isso, efetivam-se no cotidiano escolar, por isso não há necessidade de deslocar os professores para outros ambientes. E, também, de acordo com Kassar, % escola deve ser *locus* de apropriação cultural e de práticas sociais das novas gerações+(KASSAR, 2004, p. 517) .

A defesa da escola como *locus* de formação pode ser relacionada à proposta de formação de professores pesquisadores, ou seja, formar professores que reflitam criticamente sobre o seu pensar e o seu fazer docente, tornando-se produtores de conhecimentos que conduzam para mudanças significativas na sua atividade profissional. A pesquisa realizada pelos próprios professores sobre o seu fazer

cotidiano no próprio espaço de trabalho . escola . contribui para o conhecimento da sua realidade com vistas à sua transformação, numa perspectiva de construção da autonomia do professor. Essa visão favorece processos coletivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica concreta. Assim, estabelece-se uma colaboração que significa:

a) Compartilhar preocupações docentes com outros professores como colegas; b) Contestar as tomadas de decisões adotadas nas tarefas educacionais que sucedem as aulas; c) Ceder parte do poder que, de forma tradicional, está centrado na autoridade do coordenador de um determinado grupo de trabalho; d) Permitir que o próprio grupo, de forma consensual, defina os problemas e perspectivas de todos os participantes. (MOREIRA, 2003, p. 128).

O segundo aspecto abordado pela autora diz respeito à valorização do saber docente. Para explicá-lo, ela busca fundamentar-se em Tardif, (2002), que classifica os saberes docentes em plural, pois são constituídos por vários saberes (das disciplinas, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência) e estratégico, porque, como grupo social e por função, os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre sociedade e os saberes por ela produzidos e mobilizados com diversos fins e desvalorizado, porque, mesmo os professores ocupando posição estratégica em relação aos saberes produzidos socialmente, eles são valorizados pelos saberes que possuem e transmitem.

Tardif (2002) destaca, no entanto, a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2002, p. 48)

O terceiro e último aspecto citado por Candau, ao pensar sobre as novas perspectivas de formação continuada dos professores, é o que %entra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores+ (CANDAU, 1996, p. 147). Sobre

esse último eixo, a partir do qual tem sido também repensada a formação de professores, a autora identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, etapas que não podem ser compreendidas linearmente e sim numa relação dialética:

- “ a entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta;
- “ a fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança;
- “ a fase da diversificação, momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais;
- “ o momento da serenidade . distância afetiva e/ ou conservadorismo e lamentações e finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento e recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional. (CANDAUI, 1996, p. 149).

A autora observa ainda que o ciclo profissional é um processo complexo e heterogêneo. Assim concebido, devemos então ter consciência de que as necessidades, os problemas e as buscas presentes no início da carreira dos professores não são os mesmos do final da carreira, a qual é formada por diferentes momentos com necessidades diferentes para cada um deles. Assim,

216

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAUI, 1996, p.149)

É, portanto, no processo de contínuo desenvolvimento profissional do educador, construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que poderemos repensar a profissão do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

Diante dessa perspectiva, o desafio está em romper com modelos padronizados e em criar sistemas diferenciados que possam atender ao desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas, concebendo-se a formação como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e

de reconstrução permanente de uma identificação pessoal e profissional, em interação mútua.

Considerações Finais

De acordo com o exposto, entendemos que as concepções de formação continuada de professores devem estar orientadas para a mudança de comportamentos desses profissionais, como também de sua prática, o que exige um trabalho sobre a pessoa do professor, suas representações, seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola.

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação . reflexão sobre a ação . ação. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, as novas concepções de formação continuada dão ao professor uma visão maior do papel de sua profissão na sociedade.

FERNANDA ANTÔNIA BARBOSA DA MOTA

A autora possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2000) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2007). Atualmente, é professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Prática Pedagógica e Filosofia da Educação.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). (2001). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 144 p.

CANDAU, V. M. F. (1996). Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, p. 139. 152. 14 p.

CUNHA, M. I. da; FERNANDES, C. M. B. (1994). Formação continuada de professores universitários: uma experiência na produção de conhecimento. **Educação Brasileira**. Brasília, DF, v.16, n.32, jan./jul, p.189-213. 25 p.

DEMAILLY, L. C. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, p. 139-158. 20 p.

KRAMER, R. (2002). **Alfabetização, leitura e escuta**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 213 p.

KASSAR, M. de C. M. (2004). Professor e as práticas educativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, p. 517-524. 8 p.

MARIN, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: nº 36, p.13-20. 8 p.

MIZUKAMI, M. G. N. (2002). **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 119p.

MOREIRA, H. (2003). A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais: **Comunicações**, ano 10, n. 1, jun, p. 123-133. 11 p.

NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33. 19 p.

PIMENTA, S. G. (Org.). (1999). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 246 p.

SCHÖN, D. (2000). **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 256 p.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 325 p.