

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS MODELOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS¹

Caio Corrêa Derossi²
Karen Laíssa Marcílio Ferreira³

RESUMO

O presente ensaio teórico realiza um balanço acerca da temática da formação continuada de professores e professoras da educação básica e dos modelos formativos, enfocando principalmente o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática, encaminhando para o horizonte do professor reflexivo. Com a metodologia de revisão bibliográfica, a primeira parte discute os principais conceitos e teorias da formação continuada de professores. Após, segue uma apresentação concisa das racionalidades técnica e prática, pensando as implicações formativas e das perspectivas das ações docentes, encaminhando como considerações finais preliminares para a relevância da formação continuada e da reflexão sobre as práticas educativas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Modelos de Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional da Docência

THEORETICAL NOTES ON CONTINUING EDUCATION AND FORMATIVE MODELS FOR TEACHERS AND TEACHERS

ABSTRACT

This theoretical essay takes stock of the theme of the continuing education of teachers and teachers of basic education and training models, focusing mainly on technical rationality and practical rationality, leading to the horizon of the reflective teacher. Using the bibliographic review methodology, the first part discusses the main concepts and theories of continuing teacher education. Afterwards, there follows a concise presentation of the technical and practical rationalities, considering the formative implications and perspectives of the teaching actions, leading as preliminary final considerations for the relevance of continuing education and reflection on educational practices.

Keywords: Continuing Teacher Education. Models of Teacher Education. Professional Development of Teaching.

1 PALAVRAS INICIAIS

A formação continuada é entendida aqui como uma dinâmica de reconstrução e ressignificação das práticas docentes, que acontecem de forma contínua, nesse caso, após a

¹ Com o objetivo de tornar a leitura mais dinâmica e evitar repetições, pede-se que toda vez que aparecer os sintagmas professor/professores, que se interprete como professor(es) e professora(s).

² Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE), derossi.caio@gmail.com.

³ Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE), karenkaispa@gmail.com.

formação inicial, impactando a reflexão do/sobre o exercício profissional. Nesse sentido, documento da ANFOPE (1998) entende a formação continuada.

como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 05).

Assim, a ANFOPE chama atenção que a formação continuada deve ser um processo que articula a construção de conhecimentos com o desenvolvimento profissional, levando em consideração os espaços e as condições que permeiam o trabalho docente para a possibilidade de reflexão e de diálogos de/com suas práticas.

Silva (2002) entende a formação continuada como um processo de construção de saberes envolvendo os contextos históricos e sociais dos sujeitos, bem como o acesso as informações e a complexidade que envolvem os espaços, os quais se dialogam e circulam os indivíduos. Nesse sentido, a formação deve ser pensada a partir das vivências e dos cotidianos dos professores, não visando pensar as práticas pedagógicas como produtos finais ou simplificados de um processo, mas sim, por entender as experiências e as relações em sala de aula como potentes e formativas.

Pode-se marcar temporalmente que a partir dos anos 1990 as ações governamentais se avolumaram em prol da implantação de cursos de formação continuada para professores. As medidas do Ministério da Educação (MEC) encaminhavam para um trabalho frente as práticas pedagógicas direcionadas para aprendizagem dos alunos. Davis et al. (2011) apontam que a atenção dada a formação continuada se refere a uma atuação dos órgãos competentes frente ao desbalanceamento da oferta de vagas para cursos de licenciatura, bem como a crescente necessidade de discussão acerca da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional no país. Ainda de acordo com Davis et al. (2011), as mudanças que circundaram a formação continuada passavam pelas implantações de ciclos, reformas curriculares e avaliações em larga escala, que se propunham refletir sobre a qualidade do ensino. Entretanto, a proposta que visava a qualidade, não a alcançou e, reforçou a falésia antidemocrática do acesso e da permanência a educação escolar para todos.

Assim, a formação continuada, deve, em uma de suas vidas, privilegiar a reflexão sobre as práticas docentes, a partir dos cotidianos e atuações dos professores. A esse

respeito, Nóvoa (2009) citando Lee Shulman, em um contexto de análise de educação inserida no espaço hospitalar, retrata que.

O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde (LEE SHULMAN, *apud* NÓVOA, 2009, p. 18).

Shulman retrata que a instituição reflete coletivamente quando além de mobilizarem conhecimentos que impactem as práticas pedagógicas, assumem também, a responsabilidade social da docência e da educação. Assim, observa-se um compromisso com o outro frente aos desafios, vislumbrando novas práticas, no caso, dentro do hospital.

No mesmo sentido, Nóvoa (2009) entende que a formação continuada e as reflexões acerca das práticas são coletivas, já que segundo o autor, a instituição escolar pode impactar com agência formativa. O autor ainda destaca que a formação continuada deva ser relacionada as teias complexas dos processo de ensino-aprendizagem, visando refletir sobre os contextos reais de atuação e de trabalho docentes. Assim, a formação continuada, a partir de bases reflexiva, coletiva e inseridas no contexto escolar, deve corroborar para o desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos que vão impactar nas práticas e nas relações com os demais sujeitos de aprendizagem.

Em relação a formação continuada de professores através de programas ofertados por esferas governamentais, Gatti retrata que

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento que visem à apropriação de avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. Nesse contexto, o dispositivo da lei que privilegia a formação em serviço parece ter mais o propósito de certificar do que realmente promover um processo de formação continuada que solicite um aspecto diferencial em prática e em aprendizagem dos professores e dos alunos (GATTI, 2008, p. 58).

No mesmo sentido, Nunes (2001) entende que os programas de formação continuada no Brasil ganham mais força na década de 1990, na esteira das disposições da LDB que preescreve a continuidade formativa, planos de carreira, valorização em função do aperfeiçoamento e licença remunerada em períodos de treinamento. No bojo dessas questões, encontram-se a relevância das práticas pedagógicas e dos saberes profissionais da docência. Cabe ressaltar que, para além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas diversas versões, foi outro documento que indicou metas e objetivos para a formação continuada de professores e demais profissionais da educação.

Gatti (2008) dispôs que entre um período de análise de dez anos, pode observar que várias iniciativas foram colocadas como formação continuada, o que contribuem para deixar à penumbra o conceito e suas definições. Tal apreciação da autora se deve também pelo fato de que, em seu estudo de 2008, as ideias correntes de formação continuada se relacionam com uma perspectiva instrumental, de aquisição de técnicas, bem como de uma pluralidade de cursos, apresentados sob a égide de estudos continuados, sem saber de fato da qualidade formativa. Mas, Gatti entende que toda atividade que promova a reflexão, a troca de saberes e que encaminhe para o desenvolvimento profissional, quer seja: reuniões, congressos, seminários, participação na gestão escolar, cursos livres e oferecidos por entidades governamentais, entre outros, são formativas. Logo, é percebido que o conceito de formação continuada perpassa de formas ampla e complexa pelas iniciativas que visam fomentar o desenvolvimento da docência.

Sobre as razões apontadas para a necessidade continuada de formação de professores Rosa e Schnetzler (2003, p. 27) destacam três apontamentos mais correntes

A primeira foi a necessidade de aprimoramento profissional e de reflexões críticas contínuas sobre a própria prática pedagógica, isso leva os docentes a compreender o processo ensino-aprendizagem; 2. a necessidade de superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Para Marin (1995), as ações de formação continuada devem visar à reflexão e não apenas assumir uma postura de capacitação, de cumprimento e aplicação de técnicas. O CNE, em sua Resolução nº 03 de 1997, já preescrevia que os sistemas de ensino deveriam reunir esforços em prol da formação continuada, em consonância com a LDB e as outras legislações vigentes. Tanto que, em 2005, capitaneados pelo MEC, estados, municípios e universidades criaram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC)

que propunha uma formação que, a partir dos cotidianos escolares e do reconhecimento da agência dos professores, entendia os aspectos de teoria e prática como estruturas unidas para a construção de saberes e não, como polos dicotômicos e antagonizados. Assim, seguindo essa perspectiva, a formação reflexiva se fazia presente enquanto um horizonte, pois as dimensões de investigação, as idiossincrasias dos cotidianos e os encaminhamentos de mudança e compromisso social da docência e da educação integram a dimensão formativa. Assim, Nóvoa (1999, p. 14) aponta que, em função de se manter a noção de uma formação continuada em uma lógica de avaliação, tendência presente mundialmente, emerge cada vez mais, a perspectiva de mercado de formação, que se afasta da pesquisa, da reflexão e da troca de conhecimentos.

2 MODELOS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS

É interessante refletir sobre os modelos de formação de professores, as perspectivas adotadas pelos programas formativos, com a finalidade de se debater o que Nóvoa (1999) aponta como os caminhos que constituem e desenvolvem a profissão docente. Nesse sentido, é relevante que os próprios professores se entendam como partes de um processo corrente de formação e que Pereira (2008) destaca os docentes como protagonistas nas lutas em prol e contrários aos paradigmas ora da racionalidade técnica ora da racionalidade crítica.

Candau (1997) destacou que entre as variadas propostas de formação de professores, muitas delas enfocam a perspectiva das práticas de ensino, vislumbrando impactar as relações de ensino-aprendizagem, tanto dos docentes quanto dos alunos. Assim, a formação continuada pode contribuir no exercício da docência e atinge uma atualidade que se coloca na ordem do dia das discussões. Portanto, as terminologias, os modelos e os entendimentos formativos serão apresentados com vistas a se pensar nos interesses e enfoques oferecidos as práticas e as formações dos professores.

Conforme indica Pereira (2008), ações e iniciativas de formação continuada no Brasil são localizadas a partir da década de 30 do século XX, com as antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam os professores que atuariam no ensino secundário. A estrutura formativa seguia a premissa do “3 + 1”, a qual após o estudo das disciplinas da área específica do conhecimento, condensava-se no último ano as matérias específicas para a docência, as pedagógicas.

Nesse sentido, a primeira perspectiva de formação de professores seguia um modelo de orientação técnico, que concebia o professor como um aplicador, um tarefeiro, frente as práticas cotidianas. Para Schon (2000) os professores formados sob essa égide foram preparados para oferecer soluções instrumentais e pontuais para os desafios da prática docente. Cabe destacar que os contextos de industrialização tardia, de mudanças na agricultura, o golpe e a instauração da ditadura civil-militar, compuseram o contexto que preconizara o modelo de formação técnico, que não atingiu somente a profissão docente. A perspectiva técnica esteve presente, de forma mais ressaltada, no texto legal da LDB de 1971, Lei nº. 5.692, que dentre as mudanças nos ensinos de primeiro e segundo graus, associa ao segundo, o ensino técnico profissionalizante, como forma de, ao menos no papel, formar mão-de-obra minimamente qualificada e direcioná-la as indústrias. A prática tecnicista também era consubstanciada pelo entendimento estreito e apropriação indevida de teorias comportamentalistas do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, enfocando um processo educativo baseado em repetições e em memorização.

Candau (1996) entende o modelo técnico de formação de professores como uma perspectiva clássica que se baseava na reciclagem, no refazer os ciclos através de cursos e ações para o aperfeiçoamento. Assim, postulou-se que o processo de construção de conhecimentos se centraria a partir de espaços formais de educação, os ditos cursos, de natureza variada, de reciclagem. Então, tomando o modelo técnico de formação, a autora propõe algumas questões pensando a formação e as práticas docentes.

Frente aos apontamentos de Candau, a própria autora propôs uma nova perspectiva, pensando em modelo de formação de professores, com distinções marcadas, que se referiam: a escola ser considerada um lócus de aprendizagem da docência; a necessidade de se valorizar os saberes da docência, como balizas para a formação e a consideração de que os professores, enquanto sujeitos diversos, de experiências e desenvolvimentos profissionais variados, precisavam ser entendidos em suas particularidades, para a proposição de programas continuados de formação. Destarte, de modo mais contido, explicitar-se-ão os modelos de racionalidade técnica e prática, tecendo apontamentos que encaminham para a formação do professor reflexivo.

Saviani (2008) considera que os professores formados nos anos 1970 e 1980 foram formados a partir da perspectiva do se instrumentalizar para o fazer. Assim, o que era qualificado como um bom professor era o que executava e aplicava técnicas para resolver suas

tarefas, sistematizadas sem reflexão. Mizukami et al. (2002) reconheceram que o conhecimento e a sua construção no modelo técnico são concebidos de forma instrumental, como aplicação sistemática de instrumentos.

Schon (2000) destaca que a docente guiada pelo modelo técnico, concebe o cotidiano como espaço estático para aplicação de pressupostos para a resolução de possíveis problemas, marcando assim, um afastamento da reflexão e de uma interpretação mais acurada dos conhecimentos pedagógicos. Para Ibiapiana (2008) as tendências técnicas estão alicerçadas nos pressupostos positivistas e em uma apropriação inadequada de teorias comportamentalistas, uma vez que, sumarizam o processo de ensino-aprendizagem por reprodução e imitação de comandos dados por terceiros.

O professor que segue o modelo da racionalidade técnica para Schon (2000), vislumbra a partir de uma noção de eficiência, de eficácia, a aplicação de técnicas, de aparatos instrumentais para solucionar questões de um cotidiano fixo, totalmente explicado e mediado por teorias científicas que direcionam os caminhos que as práticas devem seguir. Assim, o modelo técnico, se vale retoricamente do cabedal científico, entretanto o utiliza de forma parca e pobre, já que não propõe a reflexão e a diversidade dos contextos de atuação e dos sujeitos envolvidos. Não se pode perder de vista que tanto a formação quanto a educação carregam consigo um compromisso social de transformação e mudança sociais, evidenciando assim que, todos os processos formativos e educativos são clivados por aspectos temporais, sociais, políticos, econômicos que impactam a constituição dos cidadãos.

Refletindo sobre a formação continuada, Pereira (2008) entende que grande parte dos currículos e dos programas de educação contínuas para professores foram alicerçados no modelo da racionalidade técnica, pois privilegiam uma ideia de treinamento, de transmissão oral, desconsiderando outros saberes e que privilegiam conhecimentos específicos de determinados campos de conhecimento, minorando os saberes pedagógicos, já que eles seriam aprendidos no fazer prático da profissão. Entretanto, o autor aponta que paulatinamente tal perspectiva de formação vai mudando.

Pereira (2008) ainda destaca que a partir dos anos 1980 a perspectiva da racionalidade técnica aposta na terminologia da reciclagem, de forma mais contundente, uma vez que concebia os elementos da repetição e da valorização de conhecimentos específicos de disciplinas como instrumentos para o trabalho de executor assumido pelo professor. Rosa e Schnetzler (2003) apontam que nessa visão da racionalidade técnica, a formação continuada

enfoca principalmente em saberes disciplinares específicos, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos e os advindos das práticas educativas, já que o professor era apenas um aplicador de técnicas em um cotidiano nulo de diversidades. Logo, Sacristán (1999) concebe que a perspectiva de formação técnica é insuficiente, pois não se trata apenas de aquisição de novos conteúdos, mas sim, deve considerar a miríade de aspectos que compõem a profissionalidade da docência.

Como um outro caminho a ser trilhado, em opção ao modelo da técnica, surge o da racionalidade prática que, Serrão (2008) entendeu como um processo o qual os próprios professores colocam em evidência suas práticas, pensando em alternativas para seguir frente os desafios impostos. Desse modo, o docente parte da sua prática cotidiana tanto para eleger situações que mereçam destaque e intervenção, quanto para propor modelos de respostas.

Dessa forma, faz-se preciso entender a prática pedagógica dentro de uma certa centralidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja pensado, bem como, para que o professor debata e confronte sua formação e suas práticas. Assim, Nunes (2001) entende que o modelo prático de formação de professores lança luzes em aspectos antes não observados, no caso os saberes da docência, em especial ao saber prático, dotando-o de racionalidade e de legitimidade, valorizando assim as experiências.

Rosa e Schnetzler (2003) destacaram que muitos programas de formação continuada de professores concebiam aspectos teóricos de forma dicotômica dos componentes práticos, o que, entre outras coisas, não permite refletir sobre os saberes e conhecimentos produzidos pelos professores, nas dinâmicas espacial e relacional das práticas educativas. Logo, a dimensão da racionalidade prática se opõe a essa separação teoria e prática e propõe que os professores sejam reflexivos, uma vez que, colocam as práticas em evidência para a análise.

A partir da década de 1990 no Brasil, principalmente em razão da homologação da LDB, a formação continuada retorna na pauta das discussões, refletindo a necessidade de qualificação dos professores da educação básica. Entretanto, Nunes (2001) discorre que a formação continuada não deve ser entendida apenas com o intuito de acréscimos de habilidades e competências para a docência, sendo esses, resquícios do entendimento da racionalidade técnica, cabendo agora a prática, pensar com os professores constroem os conhecimentos e saberes a partir de suas relações cotidianas e de suas experiências. Portanto, Nunes (2001) dispõe que a racionalidade prática convida o professor a pensar a partir de suas relações individuais, sem perder de vista os aspectos coletivos.

Assim, Schon (2000) destaca que o modelo da racionalidade prática se afasta do da técnica, uma vez que se preocupa em pensar os conhecimentos produzidos pelos professores a partir de suas práticas e de suas experiências. Então, o autor destaca que, apesar de numa primeira mirada, ambas racionalidades observarem as ações dos docentes, a prática se distingue da técnica, por pensar sobre o processo de construção de conhecimentos e considerar os aspectos experienciais, frente a uma perspectiva de aplicação de instrumentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teórico se debruçou em refletir sobre a formação continuada de professores e professoras e os modelos formativos das racionalidades técnica e prática. Para tanto, em um primeiro momento, considerando previamente que o movimento de formação ocorre durante toda vida, realiza-se um primeiro espectro que se referiu a continuidade dos estudos formais, após os cursos de graduação, e dos programas os quais os sujeitos participam já quando estão em serviço. A discussão avançou na medida que foram referenciados os elementos históricos e legais que nortearam e compuseram os entendimentos acerca da formação continuada. Dado esse panorama, o texto afunila as reflexões sobre as implicações da continuidade formativa que reverberam sobre o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência e da mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, principalmente em relação aos dois últimos aspectos supracitados, a temática dos modelos formativos, em especial, os das racionalidades técnica e prática, se inserem, de forma comparativa, após a apresentação dos aspectos próprios de cada entendimento, para pensar nas concepções de professor, de trabalho docente e das práticas educativas que eram preconizadas. Apesar do texto não tratar do modelo reflexivo de formação de professores e professoras, ele já é apontado como um horizonte próximo da perspectiva prática, orientando e evidenciando a necessidade da reflexão na atividade docente.

Destarte, o texto apresenta uma perspectiva panorâmica sobre a formação continuada de professores e dos modelos formativos, ressaltando aspectos históricos e legais. Refletindo sobre a prática docente e o aprendizado contínuo dos docentes, tendo em vista a natureza do trabalho professoral e as demandas realizadas frente a ele, a formação continuada orientada por um modelo que reconheça a agência dos sujeitos na construção dos

conhecimentos e a relevância da reflexão na aprendizagem, são sinalizadas como possíveis caminhos para a superação das desigualdades e da transformação social.

4 REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. *Documento Final IX*, Campinas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Lei Nº. 5.692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases*, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. República do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. *Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação*, de 08.10.1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acessado em: agosto de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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, 1996.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de Professores em Alguns Estados e municípios do Brasil. *Cad. Pesqui.* [Online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 826-849.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, p. 57-70.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*. 1995, n. 36, p. 3-20.

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

NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa/Portugal. EDUCA, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.74, p. 27- 42.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construir modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs). *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 11-12.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco A Investigação-Ação na Formação Continuada de Professores de Ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo, 2008.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

SHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: NÓVOA, António. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa/Portugal. EDUCA, 2009.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *Formação Continuada: Um Olhar Diferenciado*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB. Programa de Pós-Graduação em Educação. Blumenau, 2002.