

# Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito

**Carmem Lúcia Lascano Pinto<sup>1</sup>**  
**Cristhianny Bento Barreiro<sup>2</sup>**  
**Denise do Nascimento Silveira<sup>3</sup>**

**Resumo:** A Formação Continuada de professores tem sido objeto de muitos estudos e exige análises permanentes sobre sua configuração. Considerando as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais. No presente artigo, realiza-se um breve estudo sobre o conceito de Formação Continuada, não na perspectiva de encerrar o tema em questão, mas de reunir e apresentar alguns dos referenciais adotados no grupo de pesquisa FORMARE<sup>4</sup>. Problematisa-se o tema, provocando aproximações e questionamentos sobre esse conceito, semanticamente tão complexo por sua multifacetada adoção e concepção.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Formação de professores; Educação.

**Abstract:** The continued education of teachers has been the subject of many studies and analysis requires standing on your configuration. Considering the many changes in social, cultural, political and economic systems, that necessity is presented both as a condition to monitor the progress of knowledge as to redirect the teachers actions in search of assistance to new educational demands. In this paper, there will be a brief study on the concept of continuing education, not with a view to

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do IFSul, pesquisadora e líder do grupo FORMARE.

<sup>2</sup> Professora do PPGEdu do IFSul, pesquisadora e vice-líder do grupo FORMARE.

<sup>3</sup> Professora do PPGEdu do IFSul, pesquisadora e participante do grupo FORMARE.

close the topic, but to gather and present some of the points adopted for the research group FORMARE<sup>5</sup>. This is a concept semantically complex since its multifaceted adopted and designed.

**Key words:** Continued education; Teachers Education; Education.

# 1. INTRODUÇÃO: O PORQUÊ DE ESTUDAR ESTE CONCEITO

Os últimos quarenta anos pareceram se processar em ritmo mais acelerado do que o dos anos anteriores, remetendo-nos a um contexto globalizado em que a tecnologia e os saberes evoluem em ritmo frenético. Associada à atualização, a continuidade da formação profissional tem sido entendida como uma exigência a acompanhar a vida dos indivíduos em todas as áreas do conhecimento.

No caso da profissão docente, considerando as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento das novas demandas educacionais, as quais não vêm sendo alcançadas através do paradigma tradicional de ensino. Assim, a Formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer.

Embora uma expressão tão falada e supostamente de tão fácil compreensão, a Formação Continuada de professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a Formação Inicial.

Antes de entrar-se na conceituação propriamente dita, entende-se como fundamental o desenvolvimento do exercício de problematização do significado de formação, sobretudo porque o termo apresenta dificuldade semântica, pois remete a uma pluralidade de sentidos ou significados, reforçada pela ambivalência da qual é portador desde a sua origem grega, podendo, assim, gerar vários entendimentos.

## SOBRE FORMAÇÃO: COMPREENSÕES E CONCEITOS

Na escavação desse solo, considera-se relevante salientar o que distingue Formação de outras expressões muito utilizadas, tais como educação, instrução e ensino. Segundo Fabre (1992, 1994), mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, porque tem finalidades e características que lhes são próprias. No entendimento de Nóvoa (1995a, p.9), “formar é sempre formar-se”. O autor refere-se à autoformação realizada na interação com o outro, professor ou colegas.

Focando-se nas especificidades da docência, Garcia (1999, p.34) salienta que além de especialistas, conhecedores do conteúdo a ensinar, os professores devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”. Aliando ao domínio do conhecimento, a condição de levar os alunos a dele se apropriarem.

No livro *Física*, Aristóteles faz uma clara distinção entre o *enformar tecnológico* (cultural), isto é, o dar forma no sentido de produzir ou fabricar,

à imagem do artesão que modela a matéria-prima, a metáfora privilegiada, e o *enformar biológico*, ou seja, o tomar forma em sentido natural, à imagem da mãe natureza e do modo como nela os seres vivos progressivamente atualizavam a sua forma.

Essa dupla orientação, ou ambivalência, herdada de Aristóteles, pode ser uma das razões para o eterno dilema de ter que escolher entre *produzir* formas, isto é, impor uma forma do exterior a determinada matéria pela ação de alguém, ou facilitar o *tomar* forma, do mesmo modo que a natureza permite aos seres vivos atualizarem a forma latente que há em si. Ou seja, a eterna hesitação entre *modelar* o formando ou criar as condições favoráveis para que ele mesmo se forme (PEREIRA, 2003).

Goguelin (1973) afirma que a forma verbal educar é proveniente do étimo latino *educare*, mas está contaminada pelo sentido de *educere*, que significa fazer sair, passagem de nível, elevação ou desenvolvimento, seja físico, seja intelectual ou moral.

Reboul (2000, p.17) alerta: “Etimologia é sempre perigosa! ...fazer sair, pôr para fora não é exato. O termo vem de um outro verbo, *educare*, que significa criar animais ou plantas e, por extensão, cuidar das crianças”.

A palavra instruir, do étimo *instruere*, significa inserir, utilizar, dispor. Remete à idéia de equipar ou fornecer os *utensílios intelectuais*, *dar lições*, à instância do *informar* (MATOS, 1999). Essa perspectiva pode ser relacionada ao modelo tecnológico de formação proposto na Física de Aristóteles.

Contudo, para Fabre (1992), a oposição entre ensino e formação não chega a ser comprometedora, configurando uma articulação dialética entre as duas idéias. Nesse sentido, os campos do ensino e da formação poderiam ser considerados complementares. O ensino pode articular a aprendizagem dos conteúdos e métodos ao desenvolvimento pessoal do aluno.

O trabalho de Matos (1999) apresenta outra interpretação para a formação, apoiada no pensamento de Hegel. Segundo o autor, na perspectiva hegeliana, “historicamente, o modo de formar aparece marcado por preocupações de produção ideológica indispensável à construção do Estado ou à sua consolidação” (p.83). E assim “o paradigma da formação do indivíduo, ao mostrar-se como indissociável da formação do Estado, implica que o saber, que o fundamenta, seja um saber especulativo, comandado por uma lógica de desenvolvimento (p.85)”. Segundo Matos (1999, p.94), a obra de Paulo Freire incorpora “uma visão hegeliana da emancipação que, à semelhança do processo dialético analisado a propósito das relações do senhor e do escravo, só se torna efetiva se libertar tanto o opressor quanto o oprimido da ordem opressiva que os constitui”.

Fabre (1994) aponta que o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à idéia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

Nóvoa (1995b, p.11) retoma uma questão bastante antiga sobre a formação através da pergunta clássica: “Quem forma o formador?”, e a resposta vem,

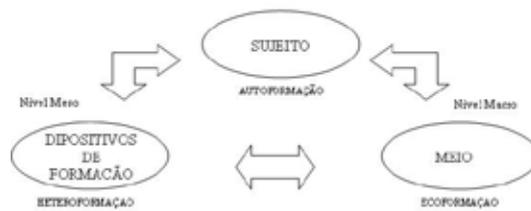
segundo o autor, com os três mestres de Rousseau – a natureza, os homens e as coisas, retomados em leitura de Gastón Pineau: eu, os outros e as coisas, ou seja, o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com o outro: no dizer de Freire (1997), aprendemos em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e emoções (eco-formação), e o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das culturas...) e da sua compreensão crítica (hetero-formação).

Fabre (1994) contribui para que se pense a formação, indicando, como os demais estudiosos, que as três dimensões são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, dado que todo processo formativo se insere num contexto histórico, social, político e econômico. Por esse motivo, o autor afirma que a definição de formação – se é que ela pode ser definida – supera a semântica do dicionário e necessita transitar para uma semântica de enciclopédia, ou seja, não pode prender-se à palavra necessitando “ir da palavra às coisas da formação (op.cit., p.25)”.

Garcia (1999, p.19) traz contribuições para o conceito de formação, indicando que esse é um conceito “susceptível de múltiplas perspectivas”. Nesse trabalho, relaciona formação ao desenvolvimento pessoal, apresentando-a, a partir de Zabalza, como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”. A partir de Soto, o autor (op.cit.) destaca que a formação “diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. E, a partir de Ferry (op.cit.) traz a contribuição de que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Garcia (1999) apóia-se na contribuição de Debesse (1982), confluyente com a formação na perspectiva ternária apresentada por Fabre (1994) e Carré (1995), cujo destaque se localiza na autoformação, na heteroformação e na interformação. A autoformação é aquela em que o indivíduo participa de forma independente e tem o controle dos objetivos, processo, instrumentos e resultados do processo formativo. A heteroformação se organiza e se desenvolve por intermédio de especialistas, partindo de fora do sujeito. E a interformação é uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização, com a característica de troca, apoio pedagógico, podendo dizer-se que formam uma equipe de trabalho.

Demonstrando as aproximações teóricas, apresenta-se o Modelo Ternário da Dinâmica da Formação (Pereira, 2003), a partir do Modelo Ternário da Formação (Carré, 1995) e do Modelo da Dinâmica do Campo Pedagógico (Fabre, 1994).



A partir deste modelo, mostra-se as aproximações existentes entre os vários estudiosos da formação. A seguir, apresenta-se o conceito de Garcia (1999):

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p.26).

O autor explicita que a formação é uma área de conhecimento e investigação que centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, como processo, tem seu caráter sistemático e organizado. Em função disso, na seqüência são elencados os princípios para a formação de professores que se referem ao conceito apresentado.

O primeiro princípio defendido diz respeito ao aspecto que concebe a formação docente como um contínuo. Mesmo sendo um processo constituído de fases distintas, pelo seu conteúdo curricular, o desenvolvimento profissional deve ser um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, pois trata-se de uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa. Nessa perspectiva, não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado, mas, sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, os processos formativos e as mudanças previstas devem ser pensados em conjunto. Segundo o autor, é difícil defender “uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para seus agentes que têm de desenvolver na prática as reformas” (op.cit., p.28).

O terceiro princípio reforça o anterior, pois considera muito importante a ligação entre os processos de formação de professores com e o desenvolvimento organizacional da escola. Essa perspectiva tem demonstrado a potencialidade

dos centros educativos como contextos de aprendizagem. O autor não nega outras modalidades de formação, mas salienta que a formação que adota como problema e referência o contexto próximo, ou o espaço onde deverá atuar profissionalmente, tem maiores possibilidades de transformação da escola.

O quarto princípio trata da fundamental articulação entre “a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores” (idem), ou seja, refere-se ao conhecimento didático do conteúdo como estruturador do pensamento pedagógico do professor.

Em quinto lugar, o autor apresenta um aspecto fundamental, a necessidade da integração teoria-prática na formação. Com essa perspectiva, o autor vai ao encontro do trabalho de Tardif (2002, p.255)<sup>6</sup>, que pesquisa uma *epistemologia da prática*.

Os estudos aqui apresentados, em síntese, salientam que os professores, como profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e, inclusive, rotinizaram, devendo estar a reflexão epistemológica sobre essa prática sempre presente, através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

O próximo princípio, que é o sexto da relação, trata do “isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (GARCIA,1999, p.29).

O sétimo princípio considera as características individuais de cada professor ou grupo de professores e, dessa forma, pensa em direcionar a formação de acordo com os interesses dos participantes. Está ligado à perspectiva da *formação clínica* dos docentes, adaptada ao contexto em que estes trabalham, promovendo a reflexão.

O oitavo e último princípio considera que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas oficiais, que não são discutidas pelo docente, no sentido de professor como intelectual referido por Giroux (1997). Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos. Esse princípio destaca a importância da indagação e da reflexão como parte formativa desses docentes.

Garcia (1999, p.30) salienta que os princípios “não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina”, mas “contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento”.

Trazendo novamente Freire (1997, p.25):

quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para especificar mais o conceito de Formação Continuada, apoiamo-nos na definição de Cunha (2003)<sup>7</sup>, autora que percebe essa concepção emergente da

seguinte forma:

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (p. 368).

Nessa perspectiva, são ações de Formação Continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no *locus* da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no *locus* da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

A continuidade da formação dos professores é valorizada pela população em geral, pelos profissionais da educação, e reconhecida como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal, contemplando-a no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, embora de maneira dispersa e fragmentada nos artigos 13, 40, 44, 61, 63, 67, 70 e 87, nos quais dispõe o seguinte: determina como incumbência dos professores a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Visando ao atendimento das demandas de atuação, recomenda que a formação de profissionais da educação tenha como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive na capacitação em serviço. Dispõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Inclui a Pós-graduação – cursos sequenciais de diferentes níveis, cursos de extensão, aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado – na Educação Superior. Explicita como responsabilidade das Instituições de Educação Superior, o oferecimento de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Considera as despesas com aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação como de manutenção e desenvolvimento do ensino, e

determina que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância.

Em alguns momentos, o texto da lei apresenta a Formação Continuada como um dever dos professores e, em outros, como um dever do Estado e um direito assegurado aos professores, inclusive reconhecendo a importância de sua ocorrência de forma diversificada, visando ao atendimento das diversas necessidades de qualificação docente.

No artigo 13, considera-se importante destacar a associação da Formação Continuada a um *processo de desenvolvimento profissional*, demonstrando sintonia com as discussões mais recentes sobre essa proposta, as quais incorporam a idéia de percurso formativo sujeito a fatores diversos que podem facilitar – ou não – o processo de aprendizagem da profissão, e não a uma trajetória linear, no sentido de evolução.

O reconhecimento da Formação Continuada pelo Governo Federal como um direito dos professores, entendendo que essa deve acompanhar toda a vida profissional, no entanto, não assegura a sua viabilização pelos sistemas de ensino.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

O reconhecimento de que os professores não mobilizam em sua prática somente os saberes recebidos em sua formação acadêmico-profissional, sendo produtores de saberes gerados no exercício de sua profissão, conduziu a novas percepções sobre a Formação Continuada desses profissionais.

Segundo Tardif (2000), o “professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (p. 115). Essa concepção ocasiona o direcionamento dos estudos sobre a formação docente para a compreensão da influência da História de vida na constituição do professor (Nóvoa, 1992), assim como para maior atenção e reconhecimento da academia aos saberes docentes.

Passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação.

Nessa interpretação, a formação como reciclagem e/ou como treinamento sofre muitas críticas, pois além, de na maior parte dos casos, constituir-se através de cursos esporádicos, não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignora o processo de formação, centrando-se nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação.

O reconhecimento de não serem somente transmissores de saberes, no entendimento de Tardif, (2000), Nóvoa (1992) e Garrido et al. (2000), favorece

que os educadores possam assumir sua responsabilidade na participação em dinâmicas de autoformação em processo de trabalho e em atividades de desenvolvimento profissional centradas no coletivo da escola.

Embora a Formação Continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las.

Em contraposição às modalidades apoiadas nas políticas voltadas para a instrução dos professores, alicerçadas na transmissão de informações e entendendo a tarefa docente como decorrente da reprodução do conhecimento produzido em outras instâncias, surgem propostas identificando a formação docente como um processo permanente de construção na perspectiva dos sujeitos em que a transmissão de informações não é desprezada, porém é uma parte da formação, pois se pretende a ampliação da consciência sobre a própria prática e seus desdobramentos.

Para Nóvoa (1992, p.25), a Formação Continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

O desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos presentes ao longo da história de vida do professor e a sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura vem contrariar a idéia de que o professor tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presentes. Hoje, não somente para Nóvoa (1992), como para um grande número de autores, há o reconhecimento da indissociabilidade dessas duas dimensões: profissional e pessoal.

A *autoformação participada* (conceito de Nóvoa, 1992) ao priorizar o protagonismo dos professores, individual e coletivamente, e a relação com seu local de trabalho, propicia condições para o coletivo escolar vencer os desafios cotidianos e os entraves impeditivos à transposição do paradigma tradicional de ensino em direção a alternativas de atuação que contemplem as novas demandas educacionais.

Nesse tipo de proposta, valoriza-se a articulação entre a prática e teoria, apresentada não como verdade absoluta, mas como estudos produzidos por sujeitos como o são os professores em formação. Recomenda-se o incentivo à pesquisa sobre a própria prática na formação em serviço e a produção e divulgação dos saberes elaborados pelos professores da escola básica, como caminhos para reforçar a compreensão de que esses profissionais são produtores de saberes.

Nesses enfoques, não há intenção de instruir os professores da escola básica, mas sim auxiliá-los a analisar a sua prática, assim como os demais aspectos que a envolvem e, dentro do possível, estabelecer planos de ação. A contribuição dos condutores do processo de formação na promoção de estudos, debates, reflexões

sobre a prática docente e, sobretudo, na articulação dos percursos formativos, torna-se importante, oferecendo contextos e suporte e impulsionando a continuidade da formação dos professores em serviço até ela ser assumida pelos professores-pesquisadores da escola.

NOTAS:

<sup>4</sup>O Grupo de Pesquisa FORMARE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores foi criado no ano de 2009 com o objetivo de reunir as pessoas que pesquisam o tema e que compõem o núcleo de Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul.

<sup>5</sup>The FORMARE Research Group - Study and Research Group in Initial and Continuing Formation was created in 2009 with the goal of bringing together people that are researching this topic at IFSul.

<sup>6</sup>Tardif define epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (2002, p.255).

<sup>7</sup>In MOROSINI, M. et alii. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

## REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Lei Federal nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LEX**: Diário Oficial (da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996/Seção 1).
- CARRÉ, Philippe. L'autodirection em formation, contribution à une analyse ternaire de l'autoformation. **Education Permanente**, nº 112, 221-232, 1995.
- DEBESSE, M. **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.
- FABRE, Michel. Qu'est que ce La Formation? **Recherche et formation**, Universidade da França, nº12, pp.119-134, 1992.
- FABRE, Michel. **Penser La Formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARRIDO, E., PIMENTA, S. e MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOGUELIN, Pierre. **A formação contínua dos adultos**. Paris: PUF, 1973.
- REBOUL, Olivier. **Introdução a Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MATOS, Manuel de. **Teoria e Práticas da Formação: contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico**. Porto: Asa Editora, 1999.
- MOROSINI, M.. (et al.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995b.
- PEREIRA, Marisa. **Formação de Professores**. 2003. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade do Porto em Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Dp & A editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.