

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

ARI RAIMANN

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir a formação continuada de professores e sua relação com os desafios da docência. Justifica-se sua importância visto que a educação segue no campo demarcado pela economia e, portanto, está atrelada aos interesses de mercado. Nesse contexto os programas de formação continuada de professores ocorrem. A pesquisa de campo, qualitativa quanto à sua natureza, foi desenvolvida em um município no sudoeste do Estado de Goiás, com docentes da rede pública municipal. A coleta de dados foi feita após a elaboração do referencial teórico que a iluminou. O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário, com questões abertas, aplicado diretamente em escolas. Os dados apontam para uma realidade ainda distante daquela desejável para a formação de professores, pois os cursos não consideram as vozes dos docentes e nem os contextos das escolas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; docência; trabalho docente.

O presente texto objetiva focar a formação continuada de professores, especificamente a formação em serviço, tendo em vista a sua relação com os desafios da docência. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, teve como objetivo geral conhecer como se dá a formação continuada em serviço dos professores da Educação Básica – Anos Iniciais na rede pública municipal. Na perspectiva de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com o universo de motivos, significados, aspirações, valores, crenças e atitudes. Isso corresponde a um espaço profundo das relações entre os indivíduos, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser quantificados. Da mesma forma Minayo (2004) diz que a mesma “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2004, p.22).

O processo de investigação exigiu a especificação do objeto e a definição dos objetivos do mesmo. O caminho metodológico observou a necessidade da construção teórica na qual pudesse ser ancorada a pesquisa. Feito isso, foi definido o instrumento de coleta de dados, constituído por um questionário estruturado autoaplicável, com questões abertas. O instrumento foi encaminhado a 30 professores da Educação Básica da rede pública, em um município do sudoeste do Estado de Goiás. Feita a coleta de

dados, os mesmos foram organizados e analisados com base no referencial teórico construído para a pesquisa. Dentre as questões, foram selecionadas as que apresentaram maior potencial de análise, considerando os limites colocados a este texto.

Discutindo a formação continuada de professores em serviço

Na lógica neoliberal, a educação em geral vem sofrendo influências no sentido de constante atualização, tendo em vista a melhor produtividade. Decorrente disso, sistemas e escolas tem buscado desenvolver programas de formação continuada de professores. As experiências, no entanto, têm mostrado que os programas não atendem as necessidades e não têm trazido os resultados esperados, muito menos têm ajudado efetivamente em sala de aula.

As políticas de educação acarretaram na história prejuízos que ainda hoje são sentidos profundamente, especialmente na Educação Básica. Evidentemente, não se pode culpar os professores pelas consequências disso, mas é certo que eles adaptam-se à realidade que se lhes apresenta. Mas, no Brasil a realidade tem se apresentado de tal modo que o país é relacionado entre as nações com baixo índice de qualidade na educação.

Segundo Sacristán (1990, p. 46), a formação de professores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Tal afirmação enfatiza o que tem sido dito nos últimos anos sobre a necessidade de perseguir a qualidade da educação na Educação Básica, principalmente. Além disso, é preciso garantir também que a formação em serviço considere tantos outros elementos imbricados na tarefa docente, como a valorização do professor, a questão salarial digna e as condições de trabalho.

Investimentos insuficientes, espaços físicos inadequados, corpo docente sem formação específica, falta de escolas e de materiais didático-pedagógicos, conteúdos não significativos e descontextualizados, salas de aula com muitos alunos, diretores sem experiência e sem formação didático-pedagógica adequada, colocam-se como alguns problemas vivenciados pela Educação Básica.

Almeida (2006), referenciando-se em Gauthier et al, (1998); Imbernón, (1994); Alarcão, (1998), Pimenta, (2002) lembra uma “concepção ecológica da formação docente” precisaria levar em conta

[...] o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula –, capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam. (ALMEIDA, 2006, p. 181). □

A formação continuada de docentes precisa ser vista como campo no qual estão envolvidos os docentes, que muito tem a dizer sobre isso. Portanto, o entorno da formação continuada precisa ser percebido, o que iluminará em muito os programas que estão sendo desenvolvidos.

A crítica que se faz aos modelos de formação hoje se deve às influências profundas do mundo neoliberal que avança sobre a educação de modo danoso, fazendo que ela deixe de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Vista a educação como serviço, a escola e a universidade deixaram de ser percebidas como instituição e passaram a ser vistas como organização que também precisa produzir em escala, sem que se valorizem os contextos em que se dão tais práticas e as condições para a realização das mesmas. Chauí, em seu texto, *A universidade sob nova perspectiva*, observa que, vista como organização, a universidade

[...] está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular [...] referida a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, p. 6)

Com o patrocínio do Banco Mundial, da Unesco e do Unicef, em 1990, na famosa Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, foram definidas as diretrizes a serem seguidas para a educação, sob o eixo articulador: “Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Estas necessidades básicas podem ser entendidas como

Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo. (...) incluem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem [...] quanto os conteúdos básicos de aprendizagem [...], necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões

fundamentadas e continuar aprendendo. (MIRANDA, 1997, p. 42, citando documento síntese do encontro, 1990, p. 11 e 157)

Sabemos que promover a educação, e aqui se entenda, principalmente, aprendizagem, não é transmitir conhecimento, mas produzi-lo. Para isso é necessário que o sistema trabalhe com docentes capacitados teórica e pedagogicamente, embora a UNESCO tenha deixado claro que na era do desenvolvimento tecnológico o professor do qual falamos possa ser dispensável, sendo necessário apenas para “os que não dominam os processos de reflexão e de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 156). Os docentes carecem de

[...] formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2005, p. 10).

Cabe investir em formação pela qual o docente seja capaz de reunir forte bagagem filosófica, social e política para dar conta de sua função tão importante na preparação daqueles que têm direito à educação de qualidade desde o primeiro momento, pois

[...] a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. [...] Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (CONTRERAS, 2002, p. 17).□

As orientações do Banco Mundial seguem a linha utilitarista. Ao considerar o currículo uma mera listagem de conteúdos, o Banco entende que os investimentos devam ser feitos na aquisição do livro didático, servindo este como muleta aos professores, “compensando” a má formação. É a visão neoliberal do investimento mínimo para o maior lucro. Este lucro resulta da má valorização do professor que é mau pago e nas salas de aula lida com excesso de alunos. O resultado disso não pode ser outro: a alfabetização só ocorre na maioria dos casos depois do terceiro ano do Ensino Fundamental, até mesmo no oitavo ou nono ano. Relevante é a opinião de Silva (2009) ao observar que

[...] o que está em jogo é o fato de que há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do

professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles. (SILVA, 2009, p. 12).

Creemos que ações regulares de elaboração diagnóstica da realidade, organização de ações e planejamento de sua realização contribuirão significativamente para que a escola encare o Ensino Fundamental com outro olhar. Como observa Contreras (2002, p. 97), “a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas”. Tal opinião revela que o professor não pode ser deixado com seus problemas, mas precisa ser ouvido nos encaminhamentos necessários ao melhor desempenho da atividade escolar, pois, na ponta da linha está o aluno que tem direito à educação de qualidade. Então, a formação continuada precisa ser pensada com o professor.

A formação continuada em serviço no Ensino Fundamental

A formação continuada tem sido utilizada na tentativa de melhoria da formação, no entanto, não há indicativos de que os professores estejam participando da elaboração da pauta da formação continuada.

Segundo Zeichner (1993), é preciso considerar que

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Tomando informações recentes publicadas pelo Jornal da Ciência - E-mail 4986, de 10 de julho de 2014, uma pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna demonstrou que “mais de 70% das atividades de formação continuada de professores no Brasil têm baixa eficácia e aplicabilidade, deixando o docente desmotivado e sem tempo para continuar com os estudos”. Isto porque os programas são irrelevantes diante das necessidades dos professores. O estudo sob o título "Formação continuada de professores no Brasil", foi realizado em parceria com The Boston Consulting Group (BCG), consultoria multinacional de gestão empresarial. Foram entrevistados 2.732 educadores entre novembro de 2012 e março de 2013, dos quais 51% eram diretores de escolas, 18% coordenadores pedagógicos e 26% professores.

O dado reflete realidade vivenciada no Brasil pelos professores. Dizendo de outro modo, se o professor se encontra em condições de trabalho que não lhe sejam muito favoráveis e, considerando que já recebeu formação para o exercício da docência, resta a ele pouco sentido de buscar a formação continuada, pois a elaboração desta não considera as necessidades, os desejos dos professores e as especificidades deste nível de ensino. O estudo diz ainda que “mais de 70% dos profissionais consultados no estudo disseram que as atividades oferecidas em sua escola são de caráter coletivo e "fora da sala de aula", como acesso a material didático, reuniões pedagógicas e participação em eventos” (JC, 2014, p. 4).

É o professor que deve falar a respeito da prática educativa e não os que vivem outros contextos, pois “o que o professor retém como saber de referência está intimamente ligado à sua experiência profissional” (SILVA, 2009, p. 11). “Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em aula para poder agir de maneira mais racional e adequada”, lembra a autora.

A OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - em seu relatório de 2011 publica dados sobre a educação, indicando que o Brasil investiu na Educação Básica 121% entre 2000 e 2008, mas isso não tem resolvido os graves problemas enfrentados pela educação brasileira, que tem implicações diretas nos dois eixos fundamentais – processo de ensino e processo de aprendizagem. É importante, pois, ressaltar que a ação docente não está isolada. Ao contrário, situa-se no contexto da escola no mundo capitalista, que imprime duros golpes ao professor, ao aluno e aos processos de ensino-aprendizagem. Um elemento importante nesse contexto é a não consideração do professor como intelectual capaz de construir politicamente a sua prática. Conforme Giroux (1997, p. 186), “o intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função eminentemente política.” Nesse viés, requer-se dos sistemas pensarem programas de formação continuada de professores que levem em conta tal perspectiva.

Segundo Di Giorgi *et. al.* (2010, p. 15), é possível definir a formação contínua como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de

seleção, organização e interpretação da informação”. Infere-se que os docentes precisam atuar na definição das abordagens de formação continuada em serviço, pois eles são aqueles que conhecem os desafios que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental, portanto, que no processo de formação continuada, docentes participem como organizadores dos planos de ação e definidores dos conteúdos, pois ninguém melhor do que eles sabe quais temáticas e problemas precisam ser trabalhados e debatidos.

Necessário se faz que os docentes não mais sejam tratados como meros executores de procedimentos pensados e determinados por aqueles que se encontram distantes dos contextos da escola, enquanto “os professores são reduzidos à tarefa de implementação”. (GIROUX, 1997, p. 160).

O documento “Alcançar os excluídos da Educação Básica – crianças e jovens fora da escola no Brasil” – UNESCO – produzido por Barreto; Codes & Duarte (2012, p. 28) reforça que “professores bem formados e motivados, currículos pertinentes, práticas pedagógicas adequadas e materiais de boa qualidade são necessários em todas as escolas [...]”.

Concordamos com Diniz-Pereira (2010), quando faz o destaque:

ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1).

Fica evidenciado que não se pode pensar a formação continuada de professores em serviço apenas definindo temáticas e realizando programas que visam a qualificação do professor, mas é preciso igualmente pensar o que está envolvido na prática docente.

Segundo Placco (2010), pensar a formação continuada em serviço pressupõe perceber o

[...] professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor

vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.(PLACCO,2010, p.1)

A formação em serviço considera, portanto, diversos elementos imbricados na vida docente: as questões de natureza pessoa, afetiva, social, cognitiva e volitiva, não sendo, portanto, aceitável que se pense o desenvolvimento da educação sem pensar o desenvolvimento profissional do professor.

Discussão dos dados da pesquisa

Os dados coletados revelam aspectos que merecem a análise para melhor planejamento da formação continuada em serviço e conseqüente qualidade da educação.

A investigação identificou que destes docentes, 5 estão no exercício da docência até cinco anos; 7 estão há dez anos; 6 estão até quinze anos e 11 estão atuando como professores até vinte anos ou mais. Portanto, a maioria (24) está atuando há mais de seis anos na docência. Quanto à formação, 50% dos docentes entrevistados têm apenas graduação e os outros 50% têm pós-graduação Lato Sensu. Nenhum dos docentes tem formação Stricto Sensu.

Perguntados sobre incentivos esperados para a formação continuada, responderam: “que os cursos acontecessem em horário de aula, pois assim não ficaria tão cansativo” (Doc 09); “tempo, pois nossa carga horária é muito puxada e não temos tempo para realizar os cursos”. (Doc 11); “tempo, é importante para nós que temos séries multiseriadas, que planejamos madrugada a dentro, porque não temos tempo, pois no outro período também (estamos) na escola”. (Doc 20); “o incentivo seria não desgastar ainda mais o professor em horário que ele deveria ter para descanso”. (Doc ; “os cursos Nessa linha segue a grande parte dos entrevistados. Há a denúncia de que os cursos são à noite, após o período dos dois turnos. É notória a observação de que “são cansativos” e os “horários não são flexíveis”(Doc 24 e 28) e “desgastam o professor” (Doc 21).

Como sugestão de incentivo aparecem sugestões como: “o incentivo financeiro deveria ser imediato, ao término do curso como antes”. (Doc 21); deveriam ser “cursos gratuitos, mas em dia letivo” (Doc 19); “dispensa de aula para participar de congressos” (Doc 15; 16); deveriam ser dadas “horas-atividade e gratificações” (Doc 02); “incentivo

financeiro e que o tempo fosse dentro do horário de trabalho” (Doc 04); “receber progressão horizontal e vertical em dia.” (Doc 06); “promover viagens a Seminários e Fóruns na capital e em outros Estados”. (Doc 26). Percebe-se a luta dos professores por outro formato de formação e em outros espaços. Nessa mesma questão chama a atenção a sugestão do Doc 25: “seria importante que os profissionais da educação tivessem seus direitos adquiridos valorizados através da assinatura das titularidades e progressões”, o que indica que tal não ocorre no seu município. Nessa linha está o Doc 30. Ora, com base em dificuldades dessa natureza, como pensar que cursos de formação continuada em serviço possam preparar melhor os docentes, se eles não veem nestes algo a mais para a sua carreira? Os cursos, então, parecem indicar que cumprem apenas uma função obrigatória, para fins de registro. Para além disso, a Doc 17 sugere “valorização nas condições de trabalho, salário e carreira”, o que indica reforço à observação anterior.

Ao serem indagados sobre se “os cursos de formação continuada visam a solução de problemas que você vive em sala de aula em relação aos conteúdos”? os docentes, em sua maioria, responderam “sim”. Apenas 7 responderam “não”. A justificativa dada pelos que responderam “não” aparece como: “às vezes tem momentos que os cursos fogem da realidade da sala de aula”(Doc 09) ; “porque os exemplos que são dados são de outras escolas que possuem realidades diferentes das nossa ou nem possuem problemas que afetam diretamente os conteúdos”(Doc 21); “a maioria dos cursos é direcionada para profissionais iniciantes, ficando assim repetitivos”. “os cursos visam a melhoria, mas continua (sic.) na superficialidade”(Doc 18). Positivamente, responde à mesma questão, alguns docentes observaram o aspecto proveitoso dos cursos. Doc 26, por exemplo, enfatiza que “através dos cursos paramos com a nossa prática para termos em olhar sensível e específico para nossa prática”. Igualmente positiva é a contribuição de Doc 29, ao dizer: “a socialização entre as colegas nos alivia muito, no final compartilhamos problemas e construímos soluções [...]”. Percebe-se que mesmo os docentes não conseguem olhar para mais adiante, percebendo questões de natureza formativa, ou seja, profissional, a não ser questões de conteúdo de aula. Pelas respostas parece possível afirmar que os docentes entendem que curso de formação continuada serve mesmo apenas para preparar melhor os professores nos conteúdos. Percebe-se que, conforme Chauí lembra, os programas são regidos pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, p. 6), ou seja,

faz-se o planejamento, mesmo que longe dos contextos escolares, sem ouvir os professores, que são os primeiros interessados no processo, e realiza-se a ação com o intuito de resolver problemas pontuais. E os docentes vão, no tempo, assumindo essa ideologia, sem darem-se conta dela.

Seguindo essa lógica, percebemos na resposta do docente Doc 23: “Porque eles (os cursos) vêm trazendo novas ideias e metodologias direcionadas à resolução dos problemas.” O depoimento parece indicar que os professores estão indo em busca de “coisas prontas”. O docente Doc 22 manifesta-se de modo semelhante: “Sim, na maioria sim [...] mas discute grandes anseios nossos.” Da mesma forma Doc 27: “geram reflexão e adquirimos novas experiências que são compartilhadas em grupo.” Nessa mesma linha estão Doc 24, que afirma serem os cursos lugar para “retomar os conteúdos e saber novas técnicas”. Tomando o pensamento de Sacristán (1990, p. 46), é preciso investir na formação de professores como pedras angulares do plano de melhoria, se intentamos algum projeto de transformação e melhoria da educação. Porém, situada esta no contexto da economia, sob a perspectiva neoliberal, percebe-se que os programas de formação não estão imbuídos desse ideal, apresentando-se como reprodutores de conteúdos pensados em contextos estranhos às escolas, como transmissores de técnicas de ensino e como incentivadores de docentes.

Percebe-se que os docentes acolhem tais cursos para buscar novas formas de trabalhar os conteúdos. Parece estar longe dos docentes a preocupação com a responsabilização do Estado, com a dignificação do professorado, com uma formação que respeite os limites e os desafios enfrentados pelos professores e, igualmente, a responsabilidade pela formação técnica e humana, tendo em vista a natureza da formação docente. Segundo Silva (2009, p. 30) ao participar dos cursos, “ele (o professor) está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula”, porém o que se percebe pelos dados é que os problemas continuarão, porque as soluções esperadas não estão chegando.

Diante da pergunta: “quando nos cursos se aborda as práticas educativas o que predomina: a fala dos professores ou dos conferencistas/gestores”? Das respostas, 67% dos docentes afirmam que predomina a fala dos conferencistas/gestores. Isso demonstra que os docentes não estão sendo ouvidos nem mesmo durante a realização dos cursos. A postura diretiva e de transmissão de saberes é a que mais está evidente, revelando que se afirma a tendência de ver os docentes como aqueles que precisam receber ensino e

colher ideias, independente de suas histórias, de seus contextos e das vivências cotidianas, como se a solução dos problemas da educação dependesse apenas de bons professores. O protagonismo dos docentes, conforme evoca Placco (2010), não ocorre.

Interessante que diante da questão: “Os materiais utilizados nos cursos de formação continuada foram em algum momento definidos pelos professores? Você foi ouvido (a) sobre isso?” , os docentes foram categóricos: “não, eles já vêm prontos”; “vêm pré-estabelecidos”; “não, porque sempre são escolhidos pelos formadores”. O Doc 21 responde: “pedem para darmos sugestões de outros encontros [...] as minhas sugestões até agora não foram atendidas.” Para além disso, “não fui ouvida, [...] apenas recebemos as instruções e o dia que começa” (Doc 28); “nunca fui ouvido” (Doc 15); “os professores normalmente não têm oportunidade para escolha de materiais utilizados” (Doc 18). O que chama a atenção é que dos respondentes, 96.6% afirmam que não foram ouvidos. Daí se pode inferir que todo o material vem pronto, não havendo possibilidade de colaboração dos docentes nas indicações de temáticas, de abordagens teóricas ou metodológicas, nem de contextualização, fazendo com que os docentes não encontrem nesses cursos significados mais profundos. Evidentemente que a lógica de mercado é que reina, não permitindo que os professores pensem coletivamente os limites da escola. Inference-se daí que o falar sobre seus dilemas da docência, sobre os limites da escola e “refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação” (ARCE, 2005, p.10) não se dá. Igualmente não se cumpre o previsto na RCNs (1998, p. 70), ao sustentarem que os cursos de formação continuada devem “apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa.”

Algumas conclusões iniciais

O isolamento dos professores na elaboração dos programas e na forma como eles são realizados aponta para a manutenção dos interesses da economia e das políticas de Governo e não das necessidades da escola. Percebe-se que a “regulação que, embora dirigida à promoção da educação para todos, encontra-se fortemente ancorada no mercado e controle do trabalho. Nota-se que, no contexto da formação continuada de professores, mais compromissada com resultados do que com processos, mais preocupada com índices de formação do que com índices de real aprendizagem, não se articulam coletivamente para promoverem mudanças. Os programas de formação continuada continuam sendo pensados por terceiros e em outros contextos. Os materiais

não são significativos aos professores, pois estes não participam da definição dos conteúdos e das metodologias dos cursos. É evidente também o posicionamento de muitos docentes diante das técnicas de ensino que ainda persistem nos cursos de formação continuada – a mera admiração.

Diante do exposto, percebe-se que a formação continuada de professores em serviço continua na pauta dos grandes desafios.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. In. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**. Formação contínua de professores. Boletim 13, agosto de 2005.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil** Educação. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Verbetes ‘formação continuada de professores’. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

OCDE – **Relatório de país – Brasil**, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/48670822.pdf>

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Verbetes ‘formação em serviço’. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário**

“Trabalho, profissão e condição docente”. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, agosto 2010 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2010000200004&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 20 jul. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SBPC, **Jornal da Ciência**, edição digital 4986, 10 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/index2.php?id=4986>. Acessado em 15 de julho de 2014.