

**A RE-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA:
ANÁLISE CRÍTICA DO PROGRAMA “REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO” NO
ESTADO DE MG SOB A ÓTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Osvaldo Dalberio Dal Bello
Alex Macedo

Resumo

O presente trabalho constitui um recorte de pesquisa de mestrado, em andamento, e objetiva analisar a implantação da política educacional Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais na perspectiva da formação de professores para atuar no referido programa institucional. Pretende-se compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional docente e relacionar tais ideias com o programa institucional “Reinventando o Ensino Médio”. As contribuições das teorias sobre a formação para a docência constituíram as lentes teóricas e analíticas ao trabalho. Adotou-se a abordagem crítica. Elegemos procedimentos o balanço da produção acadêmica e análise de documentos oficiais como procedimentos metodológicos. O estudo conclui que a profissão docente é afetada por essa política governamental. Espera-se subsidiar o debate dos docentes na luta por maior profissionalização. □

Palavras-chave: Formação de Professores – Docência – Identidade Profissional.

As transformações ocorridas no modo de produção capitalista tardio passaram a exigir do trabalhador um novo perfil: multitarefeiro e polivalente, demandando uma educação e formação que possa atender a essa nova conjuntura de profissionalidade. Faz-se necessário, então, formar um trabalhador que tenha um conjunto de habilidades e competências que o torne mais competitivo e capaz de maior empregabilidade no mundo do trabalho. Isto tem delineado uma série de reformas educacionais que se materializam em leis, decretos, pareceres, resoluções e planos de educação.

Nessa conjuntura, os órgãos governamentais apontam a necessidade de adequação do trabalho e da formação docente às novas exigências profissionais decorrentes das inovações tecnológicas e demandas mercadológicas pautadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência.

A ênfase na formação de professores para melhoria da educação não é nenhuma novidade, mas, nas políticas educacionais atuais, pode ser evidenciada, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento da Educação “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (HADDAD, 2008, p.8-9).

Aos professores é atribuído um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem dos alunos, e ele ainda é o elemento de maior importância da cadeia educativa. Por isso, cada vez mais se discute as questões sobre profissionalização docente no cenário educacional, seja pelas novas diretrizes de formação, seja nas universidades nos cursos de graduação ou até mesmo nos resultados das pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação. O debate é contínuo.

Quanto mais o professor adquirir um repertório de conhecimento que garanta a eficiência do ensino, muito mais melhorará sua realização pessoal e profissional. Tardif e Borges (2001), sugerem a profissão médica como um exemplo de formação a ser seguida pelos professores. Como aqueles, os professores têm a necessidade de ser detentores do conhecimento, de saberes eficientes que lhe permitam oportunizar conhecimentos aos alunos.

O ensino caracterizado pelas constantes mudanças na sua forma de se constituir, exige professores profissionais. Capazes de responderem as ambiguidades, as incertezas, os equívocos e as complexidades que cercam os contextos educacionais. Daí a necessidade da formação como meio de preparação para atender as singularidades dos educandos.

Juntamente com a exigência legal da profissionalização dos docentes e a instituição das diretrizes de formação há que se considerar a formação como um processo de desenvolvimento que gere realização pessoal e profissional, bem como, atenda as expectativas exigentes do papel do professor neste contexto moderno. Uma formação técnica, política, pessoal, que subsidie os docentes de forma a permiti-los de maneira singular, aperfeiçoar suas capacidades, contribuindo para promover a melhoria da qualidade do ensino e da sua profissionalização.

Nesse sentido é apropriada uma reflexão analítica e crítica sobre o PROGRAMA REINVENTANDO ENSINO MÉDIO, do governo do Estado de Minas Gerais que não prevê uma substancial formação de professores para efetivação de suas metas.

Em nossa visão, tal Programa além de postular uma reinvenção do Ensino Médio, determina, arbitrariamente, uma reinvenção da docência como condição necessária para o êxito do mesmo.

Instituído pela RESOLUÇÃO SEE Nº 2.251 DE 02 DE JANEIRO DE 2013, dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio em mais 122 escolas de ensino médio envolvendo todas as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.

O objetivo é buscar a excelência no ensino e na aprendizagem; garantir a especificidade da formação do Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Minas Gerais; gerar competências e habilidades para empregabilidade e preparar para o prosseguimento dos estudos.

A organização curricular será implantada, gradativamente, iniciando-se com os alunos matriculados no 1º ano. Os alunos do segundo ano e terceiro ano em curso destas escolas devem seguir a organização curricular constante da Resolução 2.017/2011, para fins de terminalidade. Mantém-se assegurados os 200 dias letivos anuais para o desenvolvimento da formação geral e da formação específica, permitindo aos alunos percursos curriculares distintos. A formação geral compreende os Conteúdos Básicos Comuns e a formação específica compreende os conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade.

Inclui-se a realização de um Seminário de Percurso Curricular, no início do ano letivo, a partir do qual o aluno deverá escolher por uma área de empregabilidade. O currículo contempla uma carga horária total de 3.000 horas, distribuídas ao longo de três anos em 2.500 horas de formação geral e 500 horas de formação específica.

No turno diurno, fica instituído o sexto horário para o cumprimento das 3.000 horas, devendo as aulas serem ministradas, preferencialmente, como aulas geminadas. No turno noturno, será utilizado o mesmo currículo do diurno, também, com o sexto horário. Porém, serão 6 módulos de 40 (quarenta) minutos conforme aprovação da comunidade escolar. A carga horária do professor será de 50 (cinquenta) minutos, sendo 10 (dez) minutos destinados à orientação e acompanhamento das atividades complementares dos alunos, no pré e pós horário.

O estágio, de caráter não obrigatório, desenvolvido como atividade opcional de enriquecimento curricular para o aluno, deve constar do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição. O aluno que optar pelo estágio curricular deverá ter registrado, resumidamente, no campo destinado ao registro das observações do histórico escolar as atividades nele desenvolvidas e a carga horária cumprida.

Com o Reinventando o Ensino Médio, os estudantes terão a oportunidade de contato com disciplinas que abordam conteúdos ligados ao mundo do trabalho. As escolas poderão escolher três entre dez opções de áreas de empregabilidade: Comunicação Aplicada, Empreendedorismo e Gestão, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação, Turismo, Estudos Avançados em Ciências, Estudos Avançados em Linguagens, Estudos avançados: Humanidades e Artes, Desenvolvimento Agrícola e Sustentabilidade e Saúde: Familiar e Coletiva. Atualmente, os alunos das escolas que já receberam o Reinventando o Ensino Médio contam com sete áreas de empregabilidade.

As disciplinas ofertadas nestas áreas não são profissionalizantes, mas reforçam a base cognitiva dos estudantes, beneficiando a perspectiva para futura atuação no mercado. Os cursos

serão ministrados pelos próprios professores, que serão devidamente capacitados pelo Governo, através de cursos à distância para trabalharem em áreas diferentes das de sua formação inicial. A formação ficará a cargo da MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais de Educação, criada em 2012, a escola oferecerá cursos de formação e aprimoramento para professores e demais profissionais da educação, entre eles inspetores escolares, auxiliares de serviços gerais e gestores. Ou seja, como existe uma imposição institucional da universalização do REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO em Minas Gerais, não se levando em conta as trajetórias individuais de formação profissional e constituição da profissionalidade docente, o momento em que cada professor está dentro de sua carreira: início, meio e fim; não apresentando, ainda, nenhum planejamento ou modelo formativo, ou uma teoria ou ideologia que se coloca como fundamento da formação de professores para “reinventar o Ensino Médio em Minas Gerais”.

Com isso, temos uma situação a considerar: será o professor, novamente, que terá que se reinventar?

Este texto oferece algumas reflexões teóricas sobre a importância, necessidade, natureza e finalidade da formação docente. Entendendo que esta não pode ser pensada como política ocasional de um governo ou outro. Outrossim como política pública que demanda planejamento, metodologia, avaliação; tudo isso tendo o professor, a sua vida e sua carreira, como principal agente de operação e transformação da educação e do contexto sócio-histórico.

O objetivo da investigação é oferecer alguns norteamentos teóricos para a formação de professores. Não há pretensão de julgar o Programa do governo, posto que o mesmo encontra-se em fase de implantação. Mas pode-se antever que uma das principais engrenagens do sistema educacional, a saber, a formação e carreira docente não é evidenciada no reinventando o ensino médio, como as teorias de formação dos professores indicam.

O que é, afinal, formação profissional docente? - Alguns aportes reflexivos sobre o conceito de FORMAÇÃO.

Evangelista e Shiroma (2003) investigaram os sentidos da formação quando realizaram um estudo do termo “profissionalização” em documentos oficiais brasileiros, trabalhos apresentados na ANPEd, no GT Formação de Professores. Percebem que as discussões acerca da formação do professor com o rótulo de “profissionalizar o professor” desde os anos 90 delineiam-se como uma proposta de qualificação da categoria do Magistério, requalificação profissional e uma proposta de

mudança do perfil e identidade e do docente. Ao se pesquisar sobre a literatura produzida com a temática, evidencia-se que vários são os sentidos atribuídos pelos estudiosos da formação dos professores.

Garcia (1999) enfatiza que há diferenças na forma de conceituar o termo formação, depende do país do qual se fala. Na Itália e França, por exemplo, o termo é utilizado para se referir ao ensino, preparação e educação dos professores. Já nos países da área anglo-saxões referem-se à formação como treino, muito próximo da ideia de doutrinação. Para este autor a formação docente tem por essência ser uma proposta educativa diferenciada e eficiente para a mudança da ação pedagógica.

Para Silva (2002, p.125), o termo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber-fazer e saber ser. O que é mais próximo da definição do dicionário: É importante lembrar que, formar tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer).

Para Honoré, (1980, apud GARCIA, 1999, p.19), “[...] o conceito de formação é geralmente associado a uma atividade que trata da formação para algo, constituindo-se numa função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, saber-ser, exercido em benefício dos sistemas socioeconômicos, ou da cultura dominante”. Segundo o mesmo autor, (p.19) “[...] a formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”, que se realiza com um duplo efeito, o de maturação interna pelas possibilidades de aprendizagem e a troca de experiências dos sujeitos.

Garcia (1999 p.19-20, apud HONORÉ 1980) apresenta alguns autores e seus conceitos de formação docente: a formação como desenvolvimento profissional é descrita por Zabalza (1990a, p.201) como “[...] o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”; para González Soto, (1989, p.83) um “[...] processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”; Ferry (1991,p.43) e Debesse, (1982,p.29-30) dizem 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), Nóvoa (1999), Ramalho (2003), Tardif (2002) e outros.

Moita (1995, p.115) afirma que o processo de formação pode ser considerado como dinâmica que permite a construção da identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa,

permanecendo ela própria e reconhecendo-se ao longo de sua história, se forma, se transforma pela e na interação.

Assim a formação para o ensino implica em dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. Acontecendo pelo primeiro o desenvolvimento dos saberes docentes, das competências e atitudes do agir profissional e pelo segundo a PROFISSIONALIDADE - termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução de idEia de qualificação. (LÜDKE e BOING 2004, apud BOURDONCLE 1991).

Por conseguinte, PROFISSIONALISMO - é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Nesse estágio começa a socialização profissional. (LÜDKE e BOING 2004, apud BOURDONCLE 1991). Busca do reconhecimento social da profissão docente, de um maior status do grupo profissional.

Em Lüdke e Boing (2004, p. 1168), percebe-se a urgência da profissionalização graças aos sinais evidentes da precarização da profissão docente. Sem muito esforço torna-se visível pela simples comparação a datas anteriores que a profissão docente já fora bastante reconhecida e valorizada e, sobretudo, causando bastante satisfação aos que a exerciam. Para os autores, o fator econômico e o que decorre dele, é um dos principais causadores da decadência do magistério, já que em tempos atrás era possível uma professora solteira se sustentar, e se casada, auxiliar em boa parte das despesas familiares.

No que se refere à questão da profissionalidade docente Sacristán (1995, p.65), afirma: “[...] é o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para Libâneo (1998, p. 90), profissionalismo “[...] significa compromisso com um projeto político-democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas”. Torna-se um grande desafio discutir a profissionalização e a profissionalidade docente. Desafio teórico e prático, já que a docência tem características específicas e se desenvolve em situações singulares e diferentemente de outras profissões.

A institucionalização da formação dos professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica de uma

mão de obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita e cálculo. (GARCIA 1999, p.72).

A forma acelerada como ocorrem as constantes transformações da sociedade, principalmente nas últimas décadas e início deste século XXI, tem criado novos desafios e expectativas em relação à qualificação dos professores e aos sistemas educativos. Em razão disso, em muitos países as propostas de transformações profundas nos sistemas educacionais, têm sido uma constante.

O que é específico do profissional docente: Os saberes da docência

Tardif, (2002) afirma haver poucos estudos ou trabalhos consagrados sobre os saberes dos professores. Constatamos com seu empenho nos últimos 20 anos, em percorrer pela pesquisa e pela reflexão os caminhos que alicerçam o trabalho e a formação dos professores nas escolas primárias e secundárias do Canadá. Pontua o autor a necessidade do saber dos professores não ser separado das outras dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão.

O referido autor apresenta-nos quatro saberes que estruturam a profissão docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Sentimos a falta nessa relação do autor, dos saberes políticos, que dão aos professores condições de reivindicações da maior valorização profissional e econômica, fatores importantes na formação. Sabemos que de onde fala o referido autor, Canadá, a questão da formação política é algo bem resolvida e fortes sindicatos se organizam em torno dos interesses profissionais dos docentes, talvez por isso seja um saber não enfatizado pelo mesmo.

Outro saber docente enfatizado pelo autor denominou-se “saberes pedagógicos”, os quais procuram se articular com os saberes da ciência da educação à medida que, sistematicamente, integram-se aos resultados da pesquisas, às concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa mais propriamente reflexões racionais e normativas que conduzem os sistemas de orientação da atividade educativa. A partir das reflexões anteriormente citadas das ciências da educação e dos saberes pedagógicos “legitimados cientificamente”, é que surgem os saberes disciplinares.

Há os que “brotam” da experiência e por ela são validados, por isso, são renováveis. Afirma que os saberes originados da prática cotidiana da profissão, adquiridos através da experiência profissional, constituem os fundamentos da competência do professor. Os saberes experienciais

para Tardif (2002, p.54), “[...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados por todos os demais, mais retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

A responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. No entanto, o modo como vem se configurando o exercício da profissão docente em nosso país tem levado, muitas vezes, a questionamentos sobre a própria profissionalização desta atividade. Nessa perspectiva, tendo em vista a atual situação do sistema educacional brasileiro, inserida num contexto sócio-histórico-político mais amplo, discute-se se os docentes se percebem como profissionais. Qual a especificidade do ser do professor? Quais são os elementos estruturantes da identidade profissional do professor? O que é, quando acontece, onde acontece e quando termina o desenvolvimento profissional docente?

Há muitos aspectos a considerar ao tentarmos responder a essas perguntas. Um deles, com certeza, diz respeito aos desafios impostos pelas contradições que o professor enfrenta, na atuação em sala de aula, decorrentes da contemporaneidade econômica, social e cultural da realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, Charlot (2008) nos adverte: “Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação”.

Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. (CHARLOT, 2008, p. 18).

A análise de Charlot destaca seis pontos de tensões ou contradições com os quais se defrontam os professores: O professor é herói ou vítima? É “culpa” do aluno ou do professor? O professor deve ser tradicional ou construtivista? Ser universalista ou respeitar as diferenças? Restaurar a autoridade ou amar os alunos? A escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico? (CHARLOT, 2008).

Todas essas questões, entre outras, vão constituindo a identidade profissional dos professores na contemporaneidade.

O processo de profissionalização docente

Nóvoa (1991) realizou um estudo sobre o processo de profissionalização docente por meio de uma investigação sócio-histórica na Europa na qual aborda a gênese da profissão docente, motivo pelo qual, torna-se referência principal para a discussão do assunto ora tratado.

O autor evidencia que a docência, historicamente, definiu-se estruturou-se como profissão, na medida em que ia sendo demarcado a quem competia a função de educar. Essa responsabilidade, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. Em meados do século XVIII houve um processo gradativo de transformação do docente em funcionário do Estado – caracterizado pelo fato de os poderes administrativos do Estado tomar para si o controle da Educação. Por meio disto, um conjunto de elementos foi sendo incorporada ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação; sendo cada vez mais requisitado que o professor se tornasse um especialista. Medidas de regulamentação da profissão foram implementadas pelo Estado, sendo a licença para ensinar concedida a indivíduos que dispusessem de alguns requisitos (habilitações literárias, idade, bom comportamento moral) e prestassem exame ou concurso.

No Brasil, a promulgação da nova LDB, Lei nº 9394/96 é um divisor de águas, a partir da qual, em seus artigos 61 a 67, os professores e pedagogos foram denominados “profissionais da educação”, e daí passamos a assistir à emergência de novos discursos, visando à formação dos professores e à profissionalização do ensino.

As políticas públicas para a Educação de alguns estados e municípios (Cunha, 1991) e a promulgação da Constituição Federal, em 1988, favoreceram a explicitação das condições do exercício da profissão docente. Dentre essas iniciativas, salientam-se o resgate do concurso público, a formulação de políticas de capacitação em serviço, o incentivo à realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização e as propostas de planos de cargos e carreira.

Pode-se, pois, considerar que no Brasil há indícios de profissionalização crescente da atividade docente. Esse processo permeia necessariamente a elaboração das concepções e de comportamentos do professor, cada vez que os docentes estabelecem relações com a sua profissão, cabendo perguntar como essa profissionalização progressiva, incentivada por políticas educacionais recentes e pela luta de associações de docentes, estaria sendo apreendida pelos próprios professores?

O final do século XX e início do século XXI tem sido palco de grandes discussões a respeito da formação docente. O tema ocupa importante lugar nas agendas públicas. E isso é uma boa

notícia, pois, quando passa a ocupar lugar privilegiado nas discussões e decisões políticas, apresenta grandes chances de pela e na formação docente ampliar o estatuto da profissão professor, ainda considerada semi-profissão.

Considerações finais

A reflexão sobre a formação de professores no contexto de transformações da sociedade capitalista e, mais especificamente, o mundo do trabalho e a empregabilidade nos conduzem a pensar que a formação implica a construção de um itinerário inédito no qual cada professor se constrói a si mesmo. Sustentamos, ademais, que a formação se faz de forma contextual, exige a experiência, o contato com os outros: a identidade (inclusive a profissional) se constrói na relação e contato com os outros. Estas conclusões coincidem com os pressupostos de Vygotsky (também Libâneo e outros) numa concepção histórico- cultural da educação. Sob tal argumentação, o percurso de formação pode ser interpretado como a dinâmica em que se vai construindo a identidade profissional que é também partilhada. Esse modo de construção de uma identidade profissional própria, não é estranho à função social da profissão, ao *status* da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desdobra. Portanto, a formação docente consiste em modelar uma trajetória, em construir uma atitude singular de posicionar-se perante o ensino, em forjar uma identidade profissional. Contudo, essa identidade não implica fixidez, imutabilidade. O docente é, enquanto se constrói, enquanto vem a ser docente, no seu dia-a-dia, nas suas interações. É fundamental que o docente de hoje esteja atento a todas as alterações – econômicas, sociais, familiares, tecnológicas – que mudaram e estão mudando o mundo.

Percebe-se que a proposta de formação de professores para REINVENTAR O ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS orienta-se numa perspectiva tecnicista de treinamento para ensinar conteúdos alinhados com a ideia de empregabilidade ultrapassando os limites dos conteúdos específicos de cada professor. Não nascendo de uma demanda legítima dos professores e não se inserindo em suas trajetórias e perspectivas de formação individuais.

Segundo Fazenda (1999, p. 158), “[...] as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial, no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos.

Verifica-se, à luz das teorias e dos intelectuais que produzem conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente, um grande equívoco do Programa Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais: as formações ao serem planejadas necessitam levar em conta o que nossos professores pensam e como vivem seus processos de aprendizagem. Só então haverá um comprometimento, uma sintonia entre a formação e a ação pedagógica, a qual deverá ser o motivo maior de qualquer investimento na formação dos que fazem a educação acontecer.

Referências

- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação e Sociedade, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: **Cedes**, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.
- BRASIL (País). Constituição Federal. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Iria Brzezinski (org.) São Paulo. Cortez, 2002.
- CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul./dez., 2008.
- CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/ Universidade Federal Fluminense/ FLACSO do Brasil. 1991.
- DEBESSE, M. **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.
- DIAZ-BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, C. I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación, n. 25, p. 17-41, enero-abril 2001. Disponível em: Acesso em: 3 jul. 2006.
- FIorentini, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C. TARDIF M. e MELLOUK, M. **Le savoirs des enseignants: unité at diversité. Quesavent-ils?** Quebec: Éditions Logique, 1993.

LÜDKE, M. **Desafios para a formação do professor:** dados de pesquisas recentes. In: SERBINO, R. BERNARDO, M. Educadores para o século XXI. São Paulo: UNESP, 2004.

GATTI, Bernardete A. **A formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRY, G. El trayecto de la formación. Madrid: Paidós. 1991.

HADDAD, F.. É preciso duplicar as escolas técnicas. **Jornal Brasil Econômico**, São Paulo, 25 abr. 2011.

LIBÂNIO J C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. edição. São Paulo, Cortez. 2002.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & sociedade**. v. 25 Campinas, nº 89. set./ dez. 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MOARES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Formação de professores:** Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António(Org). **Vidas de professores.** Porto(Portugal):Porto Editora. 2. ed., 1995.p.111-140.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino –** perspectivas e desafios. Porto Alegre. Sulina, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1991. p. 01-22.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 72-92.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós/MEC, 1992.

SILVA, Ana Maria Costa e. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA E MACEDO, **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 10. Porto editora, 2002.

TARDIF Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas, SP. Papirus, 1995.

ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular**. Porto. Edições ASA, 1992.