



Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados

Um balanço crítico sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil a partir da década de 80 constatou a ineficiência das políticas e ações, principalmente pelo investimento realizado em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Tais críticas, no entanto, não tiveram fôlego para reformular a concepção da formação de professores em serviço e, ainda nos anos 90, houve a prevalência da concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores.

Já nos últimos anos, de um modo geral, pudemos assistir de forma marcante ao empenho das secretarias de educação estaduais e municipais na implementação de programas de formação continuada, principalmente, preocupadas com a introdução de múltiplas inovações curriculares e imbuídas do propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo seu corpo docente. Em suma, uma carga significativa de recursos humanos e financeiros tem sido despendida em projetos de "capacitação" dos professores pelas instâncias públicas, gerando uma série de cursos desarticulados e, quase sempre, sem condições de serem identificados como trazendo algum efeito sobre a prática docente. Mas, o que será que vem ocorrendo com os programas de formação continuada de professores? Estarão atentos às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação brasileira? Que concepção de formação os tem orientado? Em tais programas, os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem? Ou os professores ainda são vistos como uma massa homogeneizada, uma vez que se opta por se tratar do mesmo modo o professor em fase inicial

Sonia Regina Mendes*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve revisão das orientações mais presentes sobre a formação continuada de professores no contexto atual. Focaliza-se também a permanência exclusiva da definição de programas de formação contínua para professores que ainda excluem sua participação e não levam em conta seus percursos formativos, seus interesses, seus saberes e sua experiência profissional. Do balanço efetuado, o que se verifica é a permanência da visão de que professores devem ser formados com o propósito de se adequarem aos planos educacionais, quase sempre concebidos e realizados de forma central e não participativa.

Palavras-chave: formação docente; programas de formação continuada.

do exercício do magistério e aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica?

O objetivo desse trabalho é apresentar uma breve análise de como vem sendo concebida a formação de professores à luz de algumas referências teóricas atuais, incorporando à discussão a percepção de que vem ocorrendo o predomínio de programas de formação que tem a preocupação exclusiva de adequar os professores às necessidades do sistema. Neste sentido, no silenciar das necessidades dos docentes, oferece-se, com frequência, atividades formativas distantes dos problemas da prática docente.

* Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).
E-mail: soniamen@uol.com.br

Uma das críticas mais comumente feitas aos programas de formação continuada incide, muitas das vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos professores. Há a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação como a repetência e a evasão, ou mesmo, a rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas. Um outro aspecto crítico encontra-se na ênfase dada ao desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para o fazer docente e, de forma rara, as iniciativas apóiam-se no “saber da experiência” do professor. Os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem do seu meio, da sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles constituem a cultura docente, e é por meio deles que se avalia a pertinência dos planos propostos em educação.

O incremento dessas iniciativas de formação contínua dos professores vem provocando um sensível aumento das reflexões sobre a formação de tais profissionais. Uma das primeiras perspectivas presentes sobre o tema centrou-se na preocupação em se investigar os saberes que têm sido constitutivos na formação dos docentes. Na perspectiva de Arroyo (1996), os projetos de formação continuada devem almejar preparar o educador para fundamentar sua prática, tarefa que deve considerar valores e idéias que o ajudem a clarear situações, projetos e intervenções. Para o autor, o educador deve ser formado para fazer escolhas pedagógicas de modo crítico e ético. Os profissionais da educação deveriam dominar não apenas as práticas de ensino, mas o desenvolvimento integral do ser humano, os processos de socialização total dos indivíduos na sociedade moderna. Os professores precisam dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas, não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas e comunicativas, sendo capazes de entender como todas interferem no processo de apreensão do conhecimento. O autor analisa ainda que os educadores precisam se organizar coletivamente para a elaboração das atividades de forma integrada e interdisciplinar.

Saul (1996) identifica quatro tradições históricas da prática na formação docente: a tradição acadêmica, que destaca o papel do professor como acadêmico e especialista das matérias de estudo, analisando que o que professor precisa é de uma boa formação acadêmica; a tradição da eficiência social, que considera que a formação de professores se efetiva com base em competências, cuja ênfase está na aquisição de capacidades que precisam ser dominadas pelo professor, bem como na explicitação de critérios de mensuração das referidas competências; a tradição desenvolvimentista, que apóia-se na observação e descrição do desenvolvimento da criança, considerando que é o desenvolvimento do aluno que estabelece a base para que se determine o que deve ser ensino; e a tradição da reconstrução social, que afirma que a formação de professores deve estar alicerçada na compreensão que os docentes possam ter das implicações sociais e políticas de suas ações, bem como dos contextos em que vivem, podendo desse modo associar suas opções diárias como professores às questões da preservação e mudança social.

Segundo a autora, todas essas tradições não se excluem mutuamente, mas estão presentes em graus diversos nos diferentes programas de formação de professores. O ponto em comum entre elas é que excluem os docentes como produtores dos conhecimentos que são gerados no interior da profissão. Apoiando-se em Nóvoa (1992a; 1992b), a autora defende o ultrapassar da lógica da racionalidade técnica nas práticas tradicionais de formação e a assunção de um novo patamar, onde se possa valorizar o saber da experiência do professor, a reflexão que incide sobre esta experiência. Saul considera que “esta nova lógica, portanto, requer que se admita e reconheça a profissão como *locus* de produção de conhecimento e o educador como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos.” (1996, p. 123)

Por este entendimento, os programas de formação deveriam considerar não somente aquilo que o professor deve saber, o domínio dos saberes disciplinares e saberes pedagógicos, que possam ser articulados em torno dos problemas da prática de ensino, mas favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica. Para a autora, é cada vez mais freqüente o surgimento de experiências que procuram esti-

mular componentes formativos que tenham articulação com o cotidiano escolar, favorecendo-se os processos de pesquisa-ação.

Para Lelis (2001), os anos iniciais da década de 90 trouxeram novos aportes à formação de professores, entre eles, a via de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar o “saber da experiência”, uma discussão introduzida por Tardif, Lessarde e Lahaye (1991), cuja fecundidade está na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem e dos conhecimentos necessários a existência profissional e pessoal.

Uma outra perspectiva presente nos estudos sobre formação de docentes está atenta à profissionalização do professor. Em termos de prática em sala de aula, a profissionalização pode ser associada ao desempenho autônomo do docente, com capacidade de liderança e responsabilidade sobre a tarefa que desempenha. Na perspectiva de Diker (1997), a profissionalização é construída a partir da confluência de dois elementos: uma formação que fortaleça a capacidade de decisão dos professores em torno dos problemas específicos de sua prática e certas condições materiais de trabalho que sustentem a ampliação de suas responsabilidades. Para a autora, tendo como referência a experiência do seu país, a Argentina, em nome da profissionalização adiciona-se uma sobrecarga de responsabilidade aos docentes, entre elas: elaborar o projeto curricular da escola, avaliar as demandas do meio e obter fontes de financiamento alternativo. Em nome da profissionalização, segundo a autora, há um processo de intensificação do trabalho do professor. A sobrecarga de responsabilidade vem acompanhada também de novos mecanismos de regulação do trabalho docente. Os sistemas de avaliação passam a se utilizar de provas padronizadas como instrumento de medida da qualidade do trabalho de ensino.

Em uma outra perspectiva de análise, Marcelo (1998) aponta que uma das novidades no campo de pesquisa sobre formação de professores é o surgimento de estudos que analisam e avaliam o desenvolvimento profissional e as fases desse processo. O autor destaca, entre outros trabalhos, o de Peterson, Clark e Dickson, autores que reconhecem a necessidade de estudar o processo de aprendizagem do professor como pessoa adul-

ta. Do mesmo modo que se tem investigado sobre diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, é necessário pensar sobre os estilos das pessoas adultas.

Segundo Korthagen, citado por Marcelo, os professores podem ser classificados segundo dois estilos de aprendizagem: os que preferem aprender por si mesmos e aqueles que preferem aprender mediante diretrizes externas. Marcelo analisa ainda o trabalho de Huber e Roth, que apresenta duas outras possibilidades de os professores aprenderem: os professores orientados para a incerteza, sujeitos que aprendem em situações cooperativas, em que levam em conta os pontos de vista dos outros, e os professores orientados para a certeza, sujeitos que preferem situações individuais de aprendizagem, em que podem manter suas próprias idéias.

Marcelo acrescenta ainda, como relevante, o estudo de Huberman, que pretende estabelecer conexões entre as idades e os ciclos vitais dos professores. Para esse autor, existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. Cada etapa da vida profissional, embora não seja de cumprimento obrigatório, posto que são influenciadas por questões pessoais, contextuais e profissionais, apresenta características distintas sobre o interesse do professor em relação ao desenvolvimento profissional. Ainda sobre este assunto, Marcelo destaca o trabalho de Joyce e Showers. Segundo esses autores, a avaliação das atividades de desenvolvimento profissional deve contemplar tanto os processos que envolve quanto os resultados que atinge. Os autores reconhecem como necessário que as atividades de formação incorporem nas avaliações uma atenção especial para conhecer os efeitos que se produzem nos próprios professores, no seu ensino, na escola e nos alunos.

Marcelo conclui seu estudo elencando alguns temas que ainda parecem essenciais para a pesquisa sobre os próprios processos de formação, em que caberia investigar como se diagnosticam as necessidades de formação, como se planejam atividades de formação de professores, que tipo de interações se produzem em situações de formação de professores, que estratégias formativas são utilizadas e em que medida propiciam a reflexão. A grande contribuição desses estudos é que nos permite estar mais atentos para reconhe-

cer que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, embora muitos dos programas de formação continuada não estejam atentos a este fato. De um modo geral, os programas de formação são os mesmos, sendo eles voltados para o professor iniciante ou para o professor com muita experiência profissional.

Para Lüdke (2001), ainda no conjunto de pesquisas sobre a formação dos professores, é imperioso reconhecer a influência dos debates acerca do professor reflexivo desencadeados por Shön (1992). Para a autora, a grande contribuição de Shön foi trazer à tona esse conceito, o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, na medida em que, no seu dia-a-dia, os próprios professores recorrem a reflexão, ainda que não se dêem conta desse processo. A autora analisa que tais idéias possibilitaram o desenvolvimento do debate sobre professor-pesquisador, tema defendido por diferentes autores, em especial, Demo, que muito contribui sobre o caráter formador da pesquisa na formação de educadores. No plano internacional, Kenneth Zeichner (1998) vem se destacando pelos seus trabalhos sobre a valorização da pesquisa do professor. Entre uma das grandes preocupações atuais desse autor está a constituição de novos critérios de validação da pesquisa do professor, que considera devam ser diferentes dos usados para a credibilidade da pesquisa educacional acadêmica. Lüdke avalia que a própria universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, na medida em que ampliaria seus horizontes de pesquisa envolvendo temas e abordagens mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, podendo, dessa forma, contribuir mais efetivamente para o saber docente.

O breve estudo dessas análises sobre os processos formativos dos professores nos ajuda a refletir sobre a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática para a realização do trabalho do professor, por meio da realização de tarefas ligadas ao ensino e ao seu universo de trabalho. Os estudos conduzem para o reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo com relação ao seu autodesenvolvimento.

No entanto, cabe observar que os programas de formação de professores agem como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento. A cada mudança de governo corresponde um recomeçar do “zero”, onde se nega a história que está na escola, na sala de aula, nos saberes dos professores, como se o passado pudesse ser anulado. Assim, tais programas, por vezes chamados de “formação continuada”, atendem a planos de governo em que os elementos da descontinuidade nada mais são do que formas históricas de construir o continuísmo, em que a repetição constante do “novo” mantém inalteradas as relações de saber e poder. Na formação dos professores seria importante que os próprios professores pudessem assumir um lugar central na definição das políticas na área.

Na concepção de Coelho (1996), é necessário se avançar e criar um novo paradigma no qual a formação do educador se efetive em um *continuum*, processo em que a formação inicial, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam considerados elementos articulados entre si.

Ao pesquisar sobre as possibilidades de formação contínua dos educadores, é preciso também refletir sobre a participação das universidades nesse processo, as necessárias tentativas de aproximação entre ensino básico e ensino superior. Em muitas ocasiões, as secretarias de educação estabelecem convênios com as universidades para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento em seus programas de formação. Que perspectivas de análise, demanda e objetivos levam os sistemas públicos a investir na formação continuada de professores? Os programas estão sendo desenvolvidos tendo como pressuposto que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de exercício profissional ou as proposta ainda são padronizadas? De que forma as universidades têm enfrentado esses aspectos? Sendo mera executora dos programas? Ou procurando analisá-los criticamente, propondo intervenções nos modos de sua concepção e execução?

É possível, de um modo geral, afirmar que, quase sempre, tem cabido às universidades o papel exclusivo de executarem os programas já pensados na esfera dos órgãos públicos, adequando-

se as propostas existentes. Malgrado esses aspectos, encontram-se nas universidades trabalhos de pesquisa e cooperação que “adotam” uma escola, ou várias, e que procuram estabelecer formas mais específicas de colaboração. Nesse conjunto de ações, as universidades oscilam entre projetos de apoio à formação de professores na microinstância das escolas e a realização de grandes projetos que pretendem alcançar professores de um determinado segmento de ensino – educação infantil, anos iniciais, anos finais do ensino fundamental, ensino médio – ou direcionados a professores de determinadas áreas de conhecimento, quase sempre estruturados para atender milhares de professores das secretarias estaduais e municipais de educação.

A formação contínua é parte integrante do processo de formação dos profissionais da educação. Ela se articula com a formação inicial, compondo com ela um elo, e ambas mantêm vínculos diretos com a prática profissional. O engajamento das universidades nos programas de formação de educadores deve coordenar essas duas dimensões: inicial e contínua, articuladas de forma orgânica, sem que a universidade esteja alheia às condições objetivas de trabalho a que estão submetidos os professores e as possibilidades de estarem atuando de forma mais participativa na definição desses programas. Sem esses aspectos, a universidade corre o risco de situar seus esforços e suas ações ainda na perspectiva de que cabe à universidade tão somente a produção de conhecimentos e aos professores, a sua aplicação.

De um modo geral, as iniciativas de aprimoramento docente partem do reconhecimento de que boa parte dos professores necessita superar lacunas na sua formação, tanto do ponto de vista conceitual como metodológico. Os investimentos acabam por se circunscreverem a algumas competências técnicas para o fazer docente e, muito menos, negligenciam os saberes da experiência e a capacidade intelectual dos professores. Essa visão simplista acaba por redundar em fracasso. Fracassos que não levam em conta que o processo de formação envolve novos modos de ser, perceber, refletir e agir. Em muitos casos, ocorre um verdadeiro fenômeno de rejeição, muitas das vezes explicado tão somente pelo fato dos professores não “aceitarem as mudanças”. Superar essa dificuldade, em meio a discussões que envolvem

problemas de recursos financeiros e humanos aliados à imperiosa necessidade da universidade assumir seu compromisso na formação continuada, amplia ainda mais o grande desafio da universidade. Quase sempre convocada a colaborar nos “megaprogramas” de formação continuada, não seria possível para ela refutar a tarefa, mas aprofundar as suas possibilidades de atuar na formação contínua de professores como instância privilegiada de novos modos de responder aos desafios da formação continuada, construindo uma nova concepção para universidade.

O que se coloca para o campo da educação continuada de professores é como formar profissionais que, atuando na educação escolar, possam responder pela formação de crianças e jovens, preparando-os para o exercício da cidadania. Sendo que é inegável averiguar e questionar as condições que a escola pública encontra para a promoção de espaços de reflexão coletiva. Quais as possibilidades efetivas do professor pesquisar a sua prática? Quais os aportes teóricos e metodológicos que são necessários que domine para que possa realizá-la? É possível criar e desenvolver uma cultura de reflexão nas escolas cujo corpo docente é rotativo? As escolas se pensam como espaços também de formação de professores?

Para conhecer mais de perto a questão da formação continuada do ponto de vista dos professores e das suas condições objetivas de trabalho, realizei, com vistas a estruturar um projeto de pesquisa, um estudo junto aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. A base desse estudo exploratório foi conhecer, de um modo geral, as experiências de formação continuada vivenciadas pelos alunos que já atuam como professores na rede pública de ensino. O contato inicial com esses professores se deu mediante entrevistas conduzidas a partir de um roteiro flexível, porém que cobria pontos considerados fundamentais, tais como: a trajetória de escolarização e experiência profissional dos professores, as experiências que viviam nas oportunidades de formação continuada oferecidas pelos órgãos públicos aos quais estavam subordinados, a avaliação dessas experiências em termos quantitativos e qualitativos, a possibilidade que tiveram de participar da formulação de políticas de formação e de estudo nas escolas em que atuavam. Ao final de dezenove

entrevistas, reuniu-se então um conjunto de informações iniciais que apresentaram uma particular contribuição para o tema desse texto e ensejam a continuidade do trabalho de pesquisa.

Um primeiro conjunto de informações se refere aos processos de escolarização e busca autônoma de formação dos professores. Boa parte dos professores tinha dupla jornada de trabalho e ainda estava realizando o curso de Pedagogia no turno noturno. Quase a metade havia iniciado cursos superiores relacionados ou não ao exercício do magistério não chegando a concluí-lo, quase sempre por motivos financeiros. A mesma justificativa aparece para as iniciativas de realização de cursos livres relacionados ao domínio de uma língua estrangeira e da informática. Mesmo já cursando Pedagogia, quase a totalidade tinha o desejo de, tão logo venham a concluir o curso, realizar um outro de nível superior.

A maioria assinalou que as atividades de formação continuada se resumiam a ciclos de palestras oferecidos em determinados períodos do ano. Quase sempre esses encontros foram percebidos pelos professores como importantes, porque traziam alguma chance de discussão mais atual sobre a educação, mas, freqüentemente, os professores consideraram que essas iniciativas estavam desvinculadas da prática docente. Nenhuma das entrevistadas relatou que teve a oportunidade de co-participar da elaboração de propostas de programas de formação continuada nas secretarias de ensino a que estavam vinculadas, mas todos afirmaram maciçamente que gostariam de apresentar propostas ou mesmo participar da elaboração de programas de formação continuada. Os professores ressentiam-se do afastamento das propostas tanto de inovações formuladas para a melhoria da qualidade do ensino como de formação continuada articulada às reais necessidades dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia. Na escola, as possibilidades de troca de experiências, quando ocorriam, estavam restritas aos intervalos entre as aulas, por iniciativa própria de cada professor.

Esse estudo exploratório pode revelar que, na medida em que nos aproximamos dos professores, mais temos questões a esclarecer sobre as possibilidades que vamos trilhar no encaminhamento da pesquisa. Certeza, só temos de que estamos apenas começando, e de que uma das

preocupações centrais será contribuir com esse trabalho na definição de políticas públicas de formação de professores, privilegiando a análise das possibilidades que reúnem os atuais programas de formação de intervirem, do jeito que estão postas, na transformação dos professores como profissionais, no contexto da escola e do sistema de ensino em questão.

Ao analisar as experiências de formação continuada a que os professores estão sujeitos, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência de concepção que vem orientando a sua realização de programas de formação continuada, ainda considerados uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras, cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar os seus diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional e as suas necessidades específicas. Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação de professores, sem condições mais ampliadas da proposição de programas mais diversificados e alternativos de formação. Ainda não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das “necessidades do sistema”. Como bem analisa Ramos:

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais que formação busque-se “conformação”. (Ramos, 2001, p. 26)

Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto e o breve estudo realizado com professores convidam a uma ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação continuada de professores desenvolvidas no âmbito da universidade. Não podem estar ausentes dessa tarefa a análise crítica das propostas de reformas educacionais nem a valorização do saber do professor, fruto da sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos realizados de forma autônoma.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, v.1, 1996. p. 47-67
- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, v.1, 1996. p. 17-43
- DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro de mudança. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 43-55, abr. 2001.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 9, p. 51-75, set.out.nov.dez. 1998.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992a.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1992b.
- RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? *Pátio*, n. 17, p. 22-26, jul. 2001.
- SAUL, A. M. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, v.1, 1996. p. 115-143
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 77-92.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Dossiê: interpretando o trabalho docente. *Revista Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannorâmica, 1991. p. 215-233.
- ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 9, p. 76-78, set.out.nov.dez. 1998.

Abstract

The objective of this work is a brief revision on the most present approaches of professors' continued formation in nowadays context. It also focus on the exclusive permanence programs' definitions of professors' continued formation that don't include these professionals, nor consider their formative background, interests, knowledge, or professional experience. Based on such analysis, what can be observed is the maintenance of the view that professors should be formed to fit educational plans, almost always designed and carried out in a central and non-participative way.

Keywords: professor formation; continued formation programs.

Data de Entrega: 18/03/02
Data de Aprovação: 12/04/02

