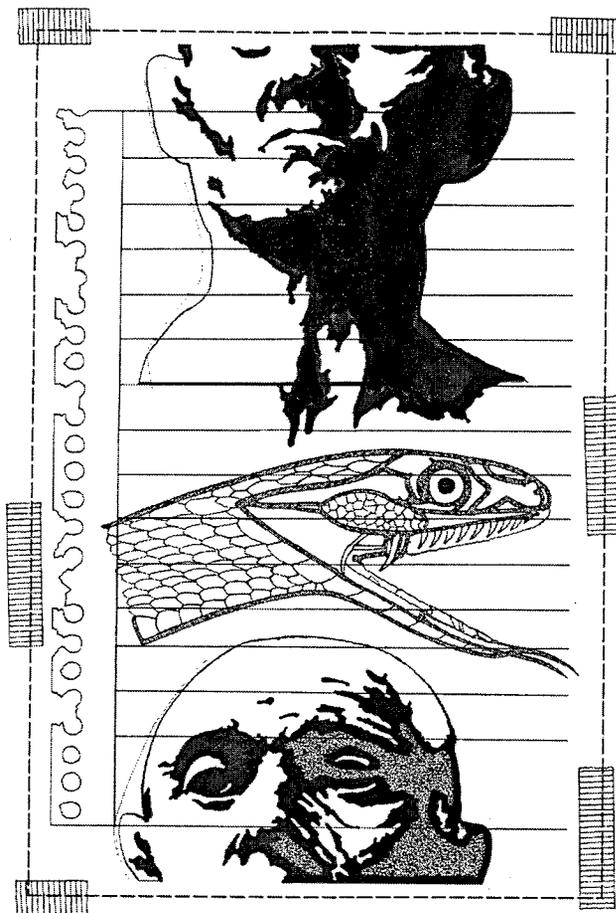




Reflexões sobre a educação continuada de professores: missão a ser definida pela universidade

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira*



Resumo

Este artigo aborda a formação continuada de professores, apresentando-a como um desafio a ser enfrentado pela universidade. Sua relevância não decorre apenas de insuficiências na formação inicial, mas é oriunda da acelerada modernização da Educação. Aponta três fases recentes da formação continuada. Do simples treinamento, evoluiu para o desenvolvimento da competência técnica e do compromisso político e hoje busca-se a formação do professor-pesquisador, reflexivo e crítico. A título de conceito, acreditamos que a formação continuada é decorrente da construção, desde a formação inicial, de uma abrangente competência – a de buscar constantemente a atualização e o aprendizado. O texto discute, ainda, aspectos do trabalho, da profissionalização e dos projetos de educação continuada de professores. Sem propor conteúdos mínimos, afirmamos a necessidade de uma mudança de paradigma: que a Universidade deixe de tratar as licenciaturas como uma espécie de ônus que é necessário cumprir para manter as atividades de pesquisa e estabeleça uma real atribuição de valor à formação de professores. Delineia, ao final, as bases iniciais de uma proposta de formação continuada de docentes que envolva os três domínios considerados fundamentais para o alcance de uma "qualidade integral" pela instituição educativa: sócio-cultural, institucional-organizativo e didático-pedagógico. **Palavras-chave:** educação; educação continuada; formação docente.

Introdução

Este tema aponta diretamente para a questão da formação continuada dos trabalhadores no Brasil. Trata-se de uma tarefa que vem sendo tentada, sem grande sucesso, pelas Universidades e pelo Poder Público.

As agências particulares de formação têm descortinado nesta formação possibilidades muitas vezes lucrativas, e isto faz com que as propostas sejam muitas, mas poucas são as experiências que podem ser realmente consideradas bem sucedidas e de qualidade.

*Vice-Diretora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
E-mail: eloizagomes@hotmail.com.br

No momento atual a formação contínua desdobra-se em uma multiplicidade de nomenclaturas: dos cursos pós-secundários ou pós-técnicos a especializações, que proliferam nos finais de semana por todo o Brasil; dos mestrados profissionalizantes aos MBAs, que cada vez mais se popularizam.

A qualidade destes cursos, no entanto, progressivamente vai se empobrecendo, entre outras coisas pela falta de uma política definida para a formação continuada de trabalhadores no nosso país. Muitos comentam, amargamente, que nem com a formação inicial estas políticas vêm sendo efetivas.

O texto que apresentamos focaliza, em especial, a educação continuada de professores, partindo de dois princípios fundamentais:

- o de que ela é indispensável, não pela antiga e inócua discussão da qualidade da formação inicial recebida, mas pela sua indispensabilidade em relação à adaptação ao universo profissional e ao acelerado surgimento de “novidades” teóricas e metodológicas no magistério;
- o de que esta formação é uma das missões a serem incluídas, com destaque, no planejamento estratégico da universidade. O termo “missão”, utilizado no título deste artigo, refere-se a esta necessária inclusão.

Realizar a formação continuada de professores é, há muito tempo, uma questão crucial que a Universidade, por perplexidade, ingenuidade, descaso ou falta de recursos, vem negando-se a enfrentar de maneira efetiva e propositiva.

A formação de professores na Universidade, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, já acontece por meio de dois cursos de Licenciatura - no caso da UERJ, em constante busca de aprimoramento. Trazer este professor à Universidade posteriormente, para completar, aprimorar e atualizar a sua formação, no entanto, ainda é pouco freqüente.

Depois de imerso no mundo do trabalho, pelas próprias condições de proletarização da docência, que o obrigam a jornadas de trabalho de inacreditável duração, e pela inexistência de um hábito de buscar a educação contínua, não é tão comum quanto seria necessário o retorno deste docente à Universidade, para realizar “desdobramentos” da sua formação.

Pretendemos discutir aspectos históricos, políticos e metodológicos desta educação que já recebeu tantos nomes: reciclagem, capacitação, treinamento, formação “em serviço”, por exemplo.

A formação docente – inicial e continuada – precisa ser enfrentada em termos da geração de políticas públicas, da constituição de uma “cultura valorizadora da formação”, da construção de atitudes nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização real desse aprimoramento profissional.

Não consistirá, certamente, apenas em aulas de conteúdos “pedagógicos” para os professores; não será bastante, por outro lado, treinamento e simulações do “fazer” docente. Torna-se necessário, paralelamente a isto, o desenvolvimento de habilidades ou competências que possibilitem ao professor dar continuidade a essa formação – o tão falado, atualmente, “aprender a aprender” – e que lhe permitam desenvolver uma identidade profissional sólida, incluindo a feição de pesquisador ou investigador do cotidiano escolar.

Além dos chamados “conteúdos pedagógicos” e do aprimoramento da competência técnica, outras coisas deverão constituir, em nossa opinião, esse aprofundamento da formação inicial. Trata-se de uma formação de cunho político e humanista, abrangendo um maior conhecimento da realidade educacional brasileira e o desejo de intervir nesta realidade, além do estabelecimento da postura de “educador”, que transcende a atitude paternal ou amistosa diante dos alunos, por exemplo. Explicita-se, neste momento, a busca da “qualidade integral da Educação”, da qual falaremos mais adiante.

Uma outra possibilidade, que não abordaremos neste artigo, mas à qual pretendemos atribuir especial destaque, é oferecida pela inserção da Educação a Distância (EAD) como estratégia de formação continuada de professores.

A formação continuada de professores atualmente

Antes de comentarmos o aspecto destacado no título desta seção, é conveniente lembrar rapidamente alguns “momentos”, ou épocas importantes, na formação de professores no nosso

país. Consideramos como “atualidade” – voltando ao título citado – os últimos trinta anos, considerados em três momentos.

O primeiro refere-se à década de 70. Influenciada pela Psicologia Comportamental, pela Tecnologia Educacional e pelo “milagre brasileiro” forjado pelos “anos de chumbo” da Revolução de 1964. Nesse momento a formação sinalizava para um “técnico educacional”, que operava funcional e operacionalmente meios e estratégias instrucionais. Em conseqüência, os modelos de formação continuada indicavam “treinamentos”, com objetivos rigidamente definidos, voltados para a eficiência do ensino. Nestes predominava a aprendizagem das técnicas instrucionais, da taxonomia de objetivos, dos princípios do auto-ensino e das instruções programadas.

O segundo corresponde à década de 80. As duras críticas infringidas ao modelo anterior, concomitantes à distensão política no país, fizeram com que a formação se voltasse para os aspectos políticos da prática pedagógica e para o vínculo responsável do professor, agora chamado *educador*, com as classes populares. A formação continuada tomou, a partir disto, a feição de leituras críticas e debates em torno de temas antes proibidos, como as reais condições da Educação no Brasil, o exercício da docência como profissão, a relação da Educação com a prática social, a vinculação, no magistério, entre a competência técnica e o compromisso político, entre outros.

O terceiro, referente à década de 90 e a este início de milênio, traz a ênfase na formação do “professor-pesquisador”, na relação entre a teoria e a prática. As iniciativas de formação continuada, sublinhadas pela grande quantidade de textos produzidos sobre o assunto e dinamizadas, muitas vezes, pelos meios virtuais de aprendizagem, buscam a formação do professor “reflexivo e crítico”, discutem os saberes docentes e a sua relação com a prática social e o cotidiano escolar.

Vemos, então, como o nosso professor evoluiu no contexto da formação, do técnico para o educador e, posteriormente, para o pesquisador, em função das circunstâncias históricas e sociais do nosso país.

Voltando à formação continuada de professores na atualidade, a maneira mais simples de discuti-la é considerar apenas o que preconiza o

apareto legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) a preconiza no seu artigo 61 ao indicar, por exemplo, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Apenas a determinação legal não garante, porém, como dissemos na Introdução, a real existência desta “capacitação”, que depende de uma conjugação mais ampla de fatores.

Ao discutir as tendências e perspectivas atuais da pesquisa sobre docência, André (2000, p. 65-66) cita, ao lado das ênfases na modalidade a distância e na atualização de conteúdos, uma terceira ênfase, na formação em serviço.

A autora manifesta a sua preocupação, no entanto, com o fato da existência de ainda poucos estudos na área, além do risco de que, com isso, a formação inicial seja relegada ao segundo plano. Como ilustração, constata também que, em termos quantitativos, as pesquisas sobre a formação inicial do professor superam as que abordam a formação continuada, e que ambas são convergentes em vários pontos, como a necessidade de articulação entre teoria e prática e a valorização do processo de autoformação, sob um enfoque de desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, por exemplo.

Conceito de formação continuada

Começamos a tratar deste assunto com uma certeza anterior: a da imprecisão e da divergência de enunciados, comum a todo o conceito. Só ousaremos apresentar um “quase conceito” – aquele que tem “mobilidade temporal”, sofrendo reformulações e acréscimos no decorrer do processo histórico.

Compreendemos a formação em serviço como as atividades de formação continuada realizadas no próprio local do trabalho escolar, além de outras atividades, organizadas por instâncias superiores dos sistemas de ensino, e oferecidas aos profissionais que deles já fazem parte.

Preferimos considerá-la, como atualmente se vem fazendo, sob a ótica da reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. Esta reflexão conduzirá, naturalmente, ao descortinamento de um universo de conteúdos de aprimoramento da formação recebida anteriormente e da prática até então realizada.

Há, ainda, uma dimensão que se relaciona à subjetividade do professor, à construção de uma “identidade docente”, da qual falaremos mais adiante.

Compartilharmos com Mediano (1997) a convicção de que a escola é o melhor local para se trabalhar a formação em serviço dos profissionais da educação, na medida em que todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações que se fazem necessárias.

Ousamos dizer, a título de contribuição para o estabelecimento deste conceito, que a formação continuada é decorrente da construção, desde a formação inicial, de uma abrangente competência – a de buscar constantemente a atualização e o aprendizado em relação ao exercício profissional – exercida em variados *loci*, instituições ou instâncias formadoras (escolas, cursos livres, partidos, associações de classe, sindicatos, por exemplo).

À Universidade Pública compete, em nosso entendimento, a realização de Programas de Formação Continuada – presenciais ou na modalidade a distância – para professores. Estes Programas, em relação aos cursos isolados de Especialização, têm vantagens: a de poder incluir, além destes, atividades de extensão; a de poderem ser realizados em convênio com os sistemas públicos de ensino; e a de abrangerem atividades variadas, como congressos, seminários e até mesmo a oferta de disciplinas isoladas nos seus cursos de Graduação, por exemplo.

Formação continuada de professores – aspectos importantes

a) O trabalho docente

O trabalho do professor, por si, justificaria um artigo completo. Vamos abordá-lo brevemente, apenas pontuando algumas questões que indicam, necessariamente, a existência da formação continuada, principalmente no contexto em que ela se chama “em serviço”.

Para ilustrar uma discussão sobre as condições reais e organizativas do trabalho docente, é necessário considerar alguns fatos, que são determinantes. Entre estes, destacamos a dificuldade de acesso, pelo professor, aos bens cultu-

rais; a inexistência de um plano de progressão na carreira, que incentive a busca de maior qualificação; o regime de trabalho, que obriga o professor a desenvolver a extensa jornada de trabalho de que já falamos; e os fenômenos de proletarização e feminilização desta categoria profissional.

Estes e outros fatores provocam, na relação entre os sistemas de formação e os que são formados por eles, o que destaca Sacristán:

dadas as características laborais, dadas as condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de formação não podem atrair os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade. Já se disse que o drama da educação é que ela não pode aproveitar os melhores indivíduos que saem do sistema educativo para utilizá-los como reprodutores da cultura no sistema educativo. (2002, p. 84)

Acreditamos que, na atualidade, os professores experienciam um momento de maior consciência das incompletudes da sua formação, das difíceis condições de trabalho vividas e da magnitude dos efeitos da sua prática sobre os que aprendem.

Isto não quer dizer, no entanto, que tenham obtido melhores condições para o exercício da profissão, ou que atribuam uma dimensão política plena ao próprio trabalho, ou que haja um significativo aprimoramento da sua formação, ou, ainda, que tenham alcançado o exercício do direito de acesso aos bens da cultura – o que completaria bastante a formação inicial recebida – ou, o que é objeto das nossas reflexões, a existência uma formação contínua de qualidade para os professores.

b) Os saberes docentes

Estabelece-se, atualmente, uma certa polémica em torno desta expressão. Progressivamente, expressões como “professor reflexivo” e “competências” – que nos remetem a autores como Schön e Perrenoud – foram ganhando o cenário educacional brasileiro, com a força de um “modismo”. Semelhantemente ao que aconteceu com o Construtivismo, os efeitos deste “fenômeno” são mais danosos que positivos.

Os termos desgastam-se pela exposição excessiva, os conceitos passam a ser utilizados sem que, anteriormente, tenha havido uma discussão, um aprofundamento e, mais que tudo, a necessária adequação à realidade do nosso país.

Além do mais, os citados conceitos surgiram cronologicamente concomitantes às reformas educacionais promovidas pelos governos neoliberais, provocando uma incontrolável associação entre ambos.

Os efeitos dessas políticas, sobre a formação continuada, foram danosos: o surgimento indiscriminado de programas voltados para a formação contínua de professores, principalmente em universidades particulares, desenvolvidos de maneira aligeirada (geralmente isto é justificado de forma indevida, pela existência de uma prática anterior, detida pelos docentes-alunos), sem a preocupação com a solidez do alicerce teórico e, principalmente, sem o estabelecimento de um diálogo verdadeiro entre a teoria e a prática. Estes programas valorizam, na realidade, a certificação, em detrimento da real formação.

Continuando esta crítica à sempre perigosa apropriação indiscriminada de conceitos, e considerando que ninguém torna-se “reflexivo” por efeito de mágica, preferimos utilizar a terminologia de Pimenta (2002, p. 47), ao falar de “intelectuais críticos e reflexivos”.

A autora reconhece, no entanto, que as discussões citadas enfatizaram e tornaram mais conhecidas as necessidades relativas à formação contínua de professores.

Uma das críticas mais sólidas é a da falta de referências e de indicações sobre o processo decorrido nessa transição de “técnicos reprodutores”

para o processo de reflexão coletiva, que pode caracterizar os professores como “intelectuais críticos e transformadores”. Falta, dessa forma, pesquisa e conhecimento acumulados, que seriam preciosos para a estruturação de novas políticas dessa modalidade de formação. Há, ainda, o risco de não se conseguir avançar além do mero discurso, não chegando à interferência efetiva na prática.

Sem querer aprofundar discussões inerentes à propriedade ou não do uso do termo “competências”, podemos aplicar a ele muito do que dissemos sobre a expressão “reflexividade crítica”, atualmente tão referida ao professor.

No caso específico das competências, manifestamos a preocupação com o seu vínculo a uma espécie de “neotecnicismo” vivido na Educação hoje, muito em função dos modelos neoliberais já citados.

Isto faz com que se multipliquem quadros, planilhas e classificações de “competências docentes para este início de milênio”. Tememos que, em pouco tempo, estejamos trabalhando com as hierarquias de competências da mesma maneira rígida e “positivista” com que trabalhávamos com os objetivos instrucionais e os “comportamentos de saída” na década de 70.

Pela atualidade do tema, no entanto, não podemos deixar de mencionar a conhecida proposta de saberes docentes, enunciada por Maurice Tardiff. O conhecimento da mesma é indispensável à discussão atual da formação continuada de docentes. Tardiff (2002, p. 62) apresenta um quadro demonstrativo dos “saberes dos professores”. Incluímos neste texto uma versão adaptada do quadro, pelo interesse que apresenta.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição
Saberes pessoais	Família, ambiente, história de vida
Saberes oriundos da formação escolar anterior	Ensino Fundamental e Médio
Saberes oriundos da formação para o magistério	Cursos de formação de professores, estágios, formação continuada recebida
Saberes derivados dos programas e livros didáticos utilizados	Programas, livros didáticos e para-didáticos etc.
Saberes adquiridos na própria experiência profissional	Prática adquirida no cotidiano escolar, na sala de aula, troca de experiências com os pares.

Acreditamos, por concordar com esta postulação de Tardiff, que uma formação continuada, firmemente alicerçada, deverá contemplar todos estes tipos de saberes: os teóricos, anteriormente adquiridos, para estabelecer uma base de “ancoragem” para novos conhecimentos; os práticos, nascidos da experiência pessoal e profissional prévia. Da articulação destes com os novos conhecimentos, acontecerá um “novo saber”, burilando e aprimorando a atuação profissional do professor e estruturando a “identidade docente”, tão necessária à nossa categoria profissional.

Conclusão: a formação contínua voltada para a “qualidade integral da Educação”

Temos clareza de que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim, aludindo à Candau (1997, p. 64), “através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua”. Consideramos, também, que este primeiro passo contribuiu para intercambiar saberes na escola e na universidade. Há ainda que ressaltar que o novo e o velho em muitos momentos convivem, e que o fato de se tomar a escola como *locus* privilegiado da formação não exime as faculdades de educação de contribuírem permanentemente com as redes públicas de ensino. Daí poderão derivar propostas que superem os modelos excludentes, tais como aqueles que fazem da escola lugar de transmissão de conteúdos, soluções metodológicas ou “modismos”, ou como aqueles que, ao superdimensionar a escola como espaço formador, acabam por esvaziar o papel da universidade junto aos profissionais das escolas deste país.

Por outro lado, temos um grande contingente de professores, formados por instituições de ensino que, muitas vezes, apenas os instrumentalizaram tecnicamente para intervenções pontuais, os “tecnicizaram” para uma ação pedagógica “burocrática”.

Sem a pretensão de propor conteúdos mínimos para uma formação continuada de professores, tentamos delinear uma base filosófica para

esta formação. Embora envolvendo conhecimentos e técnicas, saberes formativos, disciplinares e curriculares, que não despreze as normas e valores, os saberes experienciais, sociais e políticos. Trata-se dos “três A”, de que fala António Nóvoa (1991, p. 7), imprescindíveis à constituição da identidade do professor: *adesão* (a princípios, valores, projetos coletivos), *autonomia* (de julgamentos e decisões) e *autoconsciência* (atitude reflexiva sobre a própria ação).

O autor conclui que a identidade profissional

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. (Nóvoa, 1991, p. 7)

Trata-se de uma formação docente continuada – e isto se aplica também à formação inicial – que aponte para a consecução da “qualidade integral” da Educação.

Diferentemente da “qualidade tradicional” – quantitativa, reducionista e centrada no produto final, apenas cognitivo – e da “qualidade total” – sistêmica e vinda do mundo empresarial –, o conceito de “qualidade integral” volta-se para os valores presentes no processo educacional, nos conteúdos e na formação de atitudes.

Trata-se de uma formação docente envolvida com o aprimoramento dos aspectos cognitivos, com o tecido fundamental das relações sociais e políticas e com as competências fundamentais que permitam o trânsito do homem pelos mundos laboral e cultural.

Busca um compromisso diário com os demais companheiros docentes, com os alunos e suas famílias, com o saber administrativo, com as metodologias e conteúdos curriculares, práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Constitui-se em uma formação para a totalidade do processo educativo, comprometida com o ato concreto de EDUCAR, trazendo em seu bojo o ideal da “equidade na Educação”, considerada como a igualdade de oportunidades (não aritmética, mas proporcional) e o respeito à diversidade. Em resumo, implica um valor extremamente fragilizado no mundo de hoje: a JUSTIÇA.

Isto nos leva a pensar que, na Universidade, há a necessidade de uma mudança de paradigma, desde a formação inicial do professor. Só se efetivará realmente a educação continuada dos docentes se a Universidade aplicar uma “equidade interna” inicial, deixar de tratar as licenciaturas, em certos casos, como uma espécie de ônus que é necessário cumprir para manter as atividades de pesquisa; ou de considerar o licen-

ciando como uma “versão de bacharel”, com nuances de conhecimento pedagógico, colocando sempre o Bacharelado em posição de destaque em relação à Licenciatura.

Propomos, então, que os programas de formação continuada de professores contemplem os três domínios envolvidos na qualidade integral da Educação, descritos por Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997) e que resumimos no quadro abaixo:

Domínios da qualidade integral	Saberes docentes
Sócio-cultural	Relativos ao contexto educacional, social, econômico, cultural e político.
Institucional - Organizativo	Relativos à estrutura escolar, ao projeto político-pedagógico, à autonomia e gestão educacional, à avaliação institucional, à legislação, ao uso de tecnologias.
Didático - Pedagógico	Relativos ao processo de aprendizagem, aos próprios conteúdos a serem transpostos, à didática e às metodologias, à avaliação da aprendizagem.

Pensamos que a distribuição da carga horária de um bom programa de formação contínua de professores possa compor-se de 15% dedicados ao primeiro domínio, 20% ao segundo e 45% ao terceiro. Os restantes 20% estariam distribuídos entre atividade culturais e práticas complementares ao curso. Defendemos, ainda, a elaboração de um projeto, monografia ou artigo ao final de cada curso realizado, como uma síntese ativa ou coroamento das aprendizagens realizadas.

A síntese desta modalidade de formação docente contínua conflui para a promoção de “rupturas”, no sentido que Collares, Moysés e Geraldi afirmam:

É aproximando conhecimentos aprendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional – às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas. Se à noção de recomeço ou repetição, determinada pelo tempo zero, contrapusermos o tempo de vida como a irreversibilidade de um fluir constante em que nos acontecem experiências, podemos romper com o passado sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se constrói. (Collares; Moysés; Geraldi, 1999, p. 211)

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre Docência. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. 110 p. p. 65-74.
- BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M. *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz, 1997. 157 p.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CANDAU, V. M. (1997). *Magistério – construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes. Ano XX, n. 68 / Especial, p. 202-219, dez. 1999.
- MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério – construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. 317 p. p. 91-109.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p. p. 17-47.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p. p. 81-87
- TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

Abstract

This article approaches the teachers' continuous formation, introducing it as a challenge to be faced by the university. Its relevance doesn't just elapse of inadequacies in the initial formation, but is originating from of the accelerated educational modernization. It points three recent phases of the continuous formation. Of the simple training, it moves to the development of the technical competence and political commitment and, today, for teacher's formation as a reflexive and critical researcher. As concept, we believed that the continuous formation is due to the construction, from the initial formation, of an including competence - looking for the updating and learning constantly. The text discusses aspects of the work, the professionalization and the projects of teachers' continuous education. Without proposing minimum contents, we affirmed the need of a paradigm change: the University stops treating teaching major as a type of obligation that is necessary to accomplish, to maintain the research activities, and establishes a real attribution of value to teachers' formation.

Keywords: education; continued education; teacher education.

Data de entrada: 09/07/02

Data de aprovação: 26/01/03