

Cultura profissional e formação docente continuada: um estudo de caso

Professional culture and continuing education of teachers: A case study

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹

Valdocir Antonio Esquinsani²

Resumo

Considerando a aprendizagem como princípio de cultura profissional docente, discutem-se algumas ações de formação continuada para professores. Para tanto, detalham-se repercussões de eventos voltados para a formação de professores, problematizando a vinculação desses eventos com a cultura profissional inerente à docência. Este trabalho é parte de uma pesquisa documental, com dados coletados em uma rede pública municipal de ensino, no interior do Rio Grande do Sul, ao longo de dezoito anos (1997-2014). Os dados permitem o debate sobre a aprendizagem e a cultura profissional dos professores e levam a concluir que a formação continuada é um princípio de cultura profissional e traz a discussão sobre a aprendizagem do ponto de vista de quem tem a função de ensinar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Cultura profissional. Ensino público. Formação de professores.

Abstract

Considering that learning is the principle of professional culture for teachers, the aim of the study is to discuss activities for the continuing education of teachers. For that purpose, we discuss the repercussion of academic events focused on teacher training and the relationship of these events with the professional culture inherent to the teaching profession. This study is part of a documentary research and the data were collected from the public school system in the state of Rio Grande do Sul/Brazil over a period of eighteen years (1997-2014). The data show that the debate on learning and professional culture of teachers is significant. Thus, it may be concluded that continuing education is the principle of professional culture and it promotes the discussion on learning from the point of view of those who have to teach.

Keywords: Learning. Professional culture. Public education. Teacher education.

¹ Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus I. BR 285, km 171, São José, 99001-970, Passo Fundo, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.S.S. ESQUINSANI. E-mail: <rosimaresquinsani@upf.br>.

² Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Letras, Faculdade de Letras. Campus I. Passo Fundo, RS, Brasil.

Introdução

Sopesando a centralidade que o tema da formação docente continuada ocupa nos debates sobre os processos de escolarização em redes e sistemas de ensino, seja no que concerne à valorização docente, seja no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas, os autores partem da seguinte questão: quais os princípios de cultura profissional expressos na formação docente continuada como processo de aprendizagem?

Estudos contemporâneos têm centrado esforços em revelar as fragilidades da formação docente continuada e/ou projetar pesquisa que aprofundem a temática, tais como os de Gatti (2008); Di Giorgi (2010); Gatti *et al.* (2011), entre outros. No contexto do presente estudo, formação docente continuada é entendida como aquela que tem lugar em momento concomitante ou posterior à formação inicial, sendo entendida como um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional” (Alarcão, 1998, p.100).

Dessa maneira, o texto tem como objetivo identificar as perspectivas de formação docente continuada com base na ideia de aprendizagem do professor quando este, respaldado por sua condição profissional, coloca-se em condição de aprendiz ou como parte da cultura profissional. Para tanto, parte-se de dados documentais, tendo como conteúdo a formação continuada de professores em uma rede pública municipal de educação localizada em um município do interior do Rio Grande do Sul, a partir de um recorte temporal longitudinal, estabelecido nos últimos 18 anos (de 1997 a 2014).

Os dados recolhidos são referentes aos cursos de formação continuada ofertados aos professores do ensino fundamental - etapa intermediária da educação básica -, uma vez que todos os professores do ensino fundamental foram submetidos aos mesmos cursos e metodologias de formação docente continuada desde 1997, o que permite o acompanhamento longitudinal e homogêneo do fenômeno, em uma investigação de estudo de caso que

enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado [...] baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir [...] em um formato de triangulo, e, como outro resultado [...] beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (Yin, 2005, p.33).

O *corpus* documental constituiu-se dos 35 relatórios de final de ano letivo - equivalentes às 35 escolas de ensino fundamental da rede municipal pesquisadas, ou um relatório por escola - ao longo dos 18 anos em destaque, contabilizando 630 relatórios ou 630 documentos examinados.

Os relatórios de final de ano letivo, arrolados como documentos, são produzidos, anualmente, pelas escolas de ensino fundamental e entregues - ainda no mês de dezembro do ano em curso - ao setor de administração da rede de ensino, no caso a Secretaria Municipal de Educação. Tais relatórios são breves e circunscritos e não há um modelo-padrão, mas, em geral, contêm a avaliação de todos os programas e ações desenvolvidos pela escola durante o ano letivo.

Uma ação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação que consta em todos os relatórios é a formação docente continuada, da qual os professores da escola participam ao longo do ano; é de frequência compulsória e faz parte das atividades inerentes aos docentes e das escolas da rede. Assim, os relatórios apresentam avaliações pontuais sobre os eventos e metodologias de formação continuada para professores (reuniões, encontros, seminários, *etc.*) desenvolvidos ao longo do ano. Tais percepções e avaliações restringem-se, geralmente, a um parágrafo escrito.

Ainda que o conteúdo específico que avalia os programas e ações de formação docente continuada seja quantitativamente restrito, há potentes indicadores de como os professores estão assimilando os eventos de formação continuada e seus possíveis impactos em seu desempenho profissional. Aqui reside um dos objetivos mais produtivos do texto: ao examinar um caso concreto, histórico, datado e real,

imprime-se vivência ao conceito de cultura profissional, o que permite que os sujeitos narrados pela teoria tenham rostos e opiniões, ações e expectativas, na lógica do estudo de caso:

os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (Yin, 2005, p.29).

Assim, acredita-se que a pesquisa possa contribuir com os estudos sobre cultura profissional e formação continuada de professores em redes e sistemas públicos de ensino, uma vez que os dados empíricos estão ancorados em uma realidade concreta e histórica, com sujeitos que se colocam em condição de formação/aprendizagem e manifestam, em espaços e documentos públicos e próprios, suas percepções pessoais sobre o tema.

Resultados e Discussão

Se iniciarmos o debate do tema a partir de breves aportes legais, é possível identificar, na principal legislação reguladora destinada à educação no Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 - aceções sobre: (a) a obrigação da oferta; (b) a responsabilidade pela participação, e (c) os principais fundamentos que regem a ação de formação docente continuada (Brasil, 1996).

A legislação educacional brasileira é específica no que se refere à formação docente continuada e determina que os sistemas de ensino promovam aperfeiçoamento profissional continuado dos seus docentes e realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício (Brasil, 1996), artigos 67 e 87. Assim, a formação continuada de professores resta por configurar, no Brasil, uma condição legal para o exercício da profissão. De igual maneira, o professor também deve, por força de lei, comprometer-se com sua formação continuada, pois o artigo 13 da LDB 9.394/96 o incumbe de participar,

integralmente, dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional.

Ainda em relação ao aporte legal, é adequado compreender que a formação docente continuada deve pautar-se por alguns fundamentos gerais de relevo, como previsto na LDB 9.394/96:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996).

Ainda do ponto de vista político, o investimento da LDB 9.394/1996 na formação docente continuada “[...] reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada” (Gatti, 2008, p.63), além do reconhecimento legal da profissão docente e sua expertise. Nessa direção, a lei só expressa uma conjuntura que já se desenha, uma vez que “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (Gatti, 2008, p.68).

Assim, acompanhados pela legislação educacional vigente, os processos de formação docente continuada podem ser tipificados em ações que

[...] consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (Gatti *et al.*, 2011, p.198).

No município em pauta, os tipos de formação não divergiram dos já denominados: oficinas,

palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, avaliados ao final de cada edição da formação continuada ou, precisamente, ao final do ano letivo. Mas, concretamente, como os professores avaliavam a formação a que são obrigados legalmente a participar? Como programas e ações concretas interferem na carreira docente como processo de aprendizagem e componente da cultura profissional?

A fim de dar conta de possíveis respostas a essas questões, foi examinado o conteúdo dos 630 relatórios anuais descritos no início do texto. Nessa análise, foram separados os trechos referentes à avaliação das ações de formação docente continuada, privilegiando o ponto de vista dos professores. Os trechos foram divididos em temas que permitiram entender a cultura profissional vigente, que pode ser descrita em cinco pontos:

a) Está claramente estabelecida, no momento histórico e no grupo profissional examinado, uma cultura profissional que separa a formação docente da aprendizagem. A maioria dos trechos analisados aponta que os professores não consideram o ato de aprender - com seus pares e/ou com assessores - como inerente à sua condição profissional. Os professores demonstram, em geral, que não estabelecem vínculos efetivos entre a função de ensinar e a obrigação profissional de aprender. Tal compreensão fica ainda mais nítida na reiterada demanda por questões de ordem prática: técnicas e dinâmicas que possam ser "repassadas" aos alunos e alimentem a prática pedagógica de forma pontual;

b) Os professores são extremamente resistentes em relação à participação em eventos de formação. Os trechos apontam que, geralmente, os professores não acreditam nos eventos dos quais participam, não acreditam que tais cursos e eventos possam ter, de fato, uma dimensão de aprendizagem real, e julgam não ser possível aprender algo novo em relação à profissão.

c) Os excertos também mostram que os professores acreditam que participar de eventos de formação é similar a uma participação em *show* e entretenimento. São reiteradas as críticas a palestrantes "chatos", que não são dinâmicos (nesse caso,

ser dinâmico é entendido como ser informal). Parece haver uma ligação direta entre formação docente e informalidade, e mesmo falta de rigor científico;

d) Outro ponto que os trechos dos relatórios permitem estruturar, em relação à cultura profissional, diz respeito ao desejo exagerado por assuntos de ordem puramente prática ou técnica. Os professores demonstram um apego grande a eventos de formação que sejam práticos e técnico-instrumentais. São valorizados os cursos que apresentam práticas, sem reflexões de cunho teórico, como oficinas de preparação de material ou repasse de técnicas para uso em sala de aula. O professor não deixa claramente explícita sua condição profissional ontológica, reduzindo-se formalmente ao seu cotidiano laboral;

e) Associada ao desejo manifesto por questões de ordem prática e objetiva está a palpável vontade de participar, progressivamente, de eventos mais fechados e com público reduzido. O professor manifesta interesse em ser ouvido, em dizer "sua verdade", contar sua condição de trabalho e suas agruras cotidianas, compondo com a perspectiva ascendente da promoção "de espaços entre pares, de trocas de partilhas como possibilidade de potencializar os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores" (Nóvoa, 2008, p.231).

Somada a esses cinco pontos há uma visível reação de indiferença, desinteresse ou apatia por parte dos professores - expressa nos relatórios das escolas -, caracterizada por dois sinais palpáveis: (1) uso restrito de adjetivos para dimensionar e avaliar os eventos de formação continuada ('foi bom'; 'bom'; 'atendeu as expectativas', etc.); (2) uso reiterado de desculpas pelo progressivo esvaziamento físico dos eventos ("os professores tiveram outro compromisso"; "alguns colegas não quiseram participar", etc.).

Se, por um lado, a simplificação e a redução das expressões que definem os eventos de formação evidenciam certa apatia em relação ao tema, é preciso considerar que ela também pode representar falta de perspectivas de que uma avaliação sensata e circunstanciada possa alterar os rumos dos eventos realizados. De igual sorte tal 'desesperança' pode manifestar-se também no esvaziamento físico dos espaços quando dos eventos de formação.

Das principais avaliações e percepções registradas e categorizadas subjazem pelo menos três observações. A primeira é que está claro que o professor deseja que o processo de formação tenha uma vinculação direta com sua prática pedagógica; todavia, não há como definir se esse desejo pela "prática" está associado ao interesse em discutir suas vivências cotidianas ou se tal desejo está associado a uma possível redução do trabalho intelectual do professor, em uma tentativa de busca por 'receitas' para sua prática pedagógica.

O professor manifesta tendência a aceitar a racionalidade técnica:

[...] um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais [...]. Nesta visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática (Schön, 2000, p.37).

Como segunda observação, a maior parte das avaliações registra percepções sobre a interface entre a forma metodológica de desenvolvimento do evento e o conteúdo trabalhado ou sobre as percepções dos professores no que diz respeito a modalidades e estratégias adotadas para os eventos de formação; ao conteúdo (tema, assunto) tratado em tal evento e ao perfil (de entretenimento) do palestrante convidado.

Por fim, as avaliações demonstram que estamos no limiar do esgotamento dos modelos massivos de formação docente continuada. Nas avaliações utilizadas como elementos empíricos do texto, os professores opinaram - com veemência -, desfavoravelmente aos modelos de formação docente continuada que se estruturam com base em grandes eventos e/ou palestras.

A formação continuada: cultura profissional em discussão

Qual o espaço ocupado pela cultura profissional nos eventos de formação docente

continuada ou, de outro modo, qual a concepção de profissionalidade docente e como ela se expressa nos eventos de formação continuada materialmente representados pelo estudo de caso em tela?

Em relação à primeira parte da questão, há uma forte indexação da profissionalidade docente com o que é inerente ao *status* da profissão. Assim, a profissionalidade docente é constituída pela "afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Sacristán, 1999, p.65). Entretanto, a profissionalidade também "é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder, sua autonomia" (Nóvoa, 1997, p.23).

Desta feita, se profissionalidade docente é o conjunto de características que constituem a especificidade do 'ser professor', também é a condição material - e a defesa dessa condição - no que concerne ao próprio exercício profissional. Porém, tanto um viés quanto o outro somente ratificam a importância da formação continuada dos professores, seja como elemento condicional de sua atuação, seja como condição material de sua expertise profissional.

Nessa relação, parece emergir a condição protagonista do professor que assume sua identidade profissional:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2007, p.23).

Para tal protagonismo e diante de tais características da profissionalidade docente, a formação continuada estabelece-se para além dos marcos legais ou da relação com secretarias de

educação. Coloca-se em um horizonte mais amplo, em uma relação de causa-consequência com o conceito de cultura profissional, emprestando relevância singular aos dados coletados na pesquisa desenvolvida, na qual essa cultura profissional expressa-se, materializa-se através de registros/relatórios, apontando concepções tanto desse protagonismo (ou ausência dele) quanto da concepção de formação continuada como ação profissional condicionada.

A partir dos dados examinados, percebe-se que - na realidade estudada e da forma como foi estruturada ao longo do período de recorte da pesquisa -, a formação docente continuada se transformou em uma rotina pouco frutífera: há uma determinação legal para que os administradores da rede de ensino elaborem e implementem eventos de formação. Há também, entretanto, uma determinação legal para que os professores participem de eventos de formação docente continuada como condição e incumbência profissional. Assim, a formação deixa de ter um caráter de aprendizagem e passa a ser uma obrigação, uma regra legal e, por assim dizer, uma cobrança moral em relação aos professores.

Sendo encarada apenas como uma obrigação técnica e burocrática, a formação docente continuada assume um espaço de superficialidade: são superficiais os eventos (pontuais, desvinculados da realidade, burocratizados etc.), assim como possivelmente serão superficiais as inserções dos docentes participantes (uso de evidências e argumentos baseados no senso comum, uso de generalizações acrílicas, expressão de desejo por eventos de excitação intelectual, etc.).

Ainda que situada nesse cenário de cobranças, obrigаторiedades e pressões, a formação docente continuada resta por ser um espaço/tempo inerente à condição da docência por ser também inerente a essa condição o princípio de aprendizagem permanente, uma vez que é do ofício docente:

Desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual

se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 2002, p.157).

Parece que aqui se estabelece um paradoxo: o processo de formação docente continuada “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob a pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas” (Menezes, 2003, p.317), e, em relação a tal processo reflexivo, a obrigação e a cobrança são processos contraproducentes. Entretanto, é inegável que a formação docente continuada se estabelece - para a docência - muito além da letra da lei. Formar-se constantemente é uma condição de profissionalidade e profissão docente, que compreende três dimensões:

Obrigação moral - tendo como componente a preocupação com o bem-estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade.

Compromisso com a comunidade - estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo, intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça).

Competência profissional - transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a *obrigação moral* e o *compromisso com a comunidade* (Contreras, 2002, p.73).

Essas três dimensões singularizam o compromisso docente, localizando tal compromisso em uma esfera diferente da esfera de produção técnica e instrumental: o professor é, assim, por obrigação moral, compromisso social e competência profissional, indexado à formação docente continuada, pois:

Por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de

complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, por meio do processo de pesquisa. Apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. Além disso, no contexto de produção científica cada vez mais acelerada, é essencial a atualização permanente, democratizando o acesso ao campo de trabalho. Por outro lado, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria, mas também de produção de conhecimentos (Cury, 2009, p.300).

É possível, portanto, haver o emparelhamento entre a formação docente continuada e a cultura profissional sob um novo ponto de vista, pois é no espaço de formação continuada que os professores:

[...] reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica, [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p.20).

A formação continuada caracteriza-se por ser um mecanismo de permanente construção da profissionalização, e, conduzida por esse objetivo prático e contextual, “deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa [...] deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa” (Alarcão, 1998, p.107).

Sendo também “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” (Di Giorgi, 2010, p.15), a formação docente continuada assume condição protagonista na profissionalidade docente, pois se trata de condição ou requisito para a própria docência.

A formação continuada é, ainda, a extensão da formação inicial e visa ao “aperfeiçoamento

profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla” (Libâneo, 2004, p.198). Aqui temos dois indicadores em relação à formação continuada: ela ocorre concomitantemente ao processo de atuação profissional e, por conta dessa concomitância, ela legitima ações, aperfeiçoa técnicas, desenvolve potencialidades pré-existentes. Ela ocorre na e em decorrência da prática cotidiana, sendo também um dos elementos centrais na atuação docente, uma vez que:

[...] uma das chaves fundamentais no desenvolvimento profissional do docente será a formação, a utilização e a reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação relativamente autônoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica (Pérez Gómez, 2001, p.192).

Entretanto, a força condicionadora da prática tende a absorver o professor, limitando potencialmente sua capacidade de problematizar o entorno e vincular-se, efetivamente, a um pensamento prático reflexivo. Qualquer programa de formação docente continuada tende a ceder ao discurso da prática e das receitas cotidianas e incursionar na racionalidade técnica. Quando isso ocorre:

[...] para superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico, é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Perez Gomés, 1995, p.103).

A racionalidade técnica associa-se à ideia de que o professor, como profissional histórico, vincula-

-se diretamente às condições concretas de produção de sua atividade laboral e, portanto, não pode ancorar sua trajetória profissional, que se estenderá por décadas, apenas nos conceitos e contextos que forneceram argumentos para sua formação inicial, sob pena de parecer anacrônico diante de uma realidade cada vez mais complexa e volátil. Não se trata apenas do desejo do profissional que se coloca em condição de aprendiz, mas também de seu compromisso profissional que lhe empresta identidade.

Considerações Finais

Quando nos lançamos a abordar o assunto 'formação docente continuada', sabemos que estamos diante de um tema candente e de difícil consenso. Também compreendemos que, quando nos referimos à formação continuada como princípio de cultura profissional, estamos defendendo a aprendizagem como condição da docência, como parte da qualidade de ser professor e das atribuições distintivas da profissão.

Na pesquisa em foco, os dados foram retirados de um contexto concreto sob condições históricas e reais de produção. Nessa realidade concreta, os docentes, ao avaliarem as ações, métodos e eventos de formação através dos relatórios examinados, indicaram uma carência em relação ao significado da formação continuada ofertada para professores e de seu possível impacto na aprendizagem do adulto/profissional com todas suas demandas e idiosincrasias, uma vez que "ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na maneira de ensinar a nossa maneira de ser" (Nóvoa, 1992, p.10).

É possível estarmos diante de um esgotamento do modelo massivo de formação docente continuada, e também é possível que, na realidade histórica e contextual analisada, esse modelo massivo esteja entrando em colapso. De qualquer forma, parece pouco crível que a formação continuada perca espaço no cotidiano docente, por ser condição inerente à atuação profissional.

Trata-se da formação continuada como cultura profissional, como parte da condição inerente ao ser professor, do aprimoramento e (re)significação do ato pedagógico. Faz-se referência a uma condição de profissão e não a uma simples escolha de ordem do desejo ou da afeição. Entretanto, entende-se que redes e sistemas de ensino sejam responsáveis pelo profissional do magistério que atua em suas escolas.

Por fim, novos modelos de formação docente continuada não poderão se estabelecer de forma irresponsável ou desvinculada de discussões mais acentuadas sobre o significado do momento/espço formativo na constituição do profissional do magistério, pois se a racionalidade técnica responde a questões imediatas, a racionalidade prática projeta opções de futuro para a docência.

Referências

- Alarcão, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I.P.A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p.99-122.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 maio 2015.
- Contreras, J. *Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Cury, C.R.J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. *Meta: Avaliação*, v.1, n.3, p.297-315, 2009.
- Day, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- Di Giorgi, C.A.G. et al. *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- Gatti, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-72, 2008.
- Gatti, B.A.; Barreto, E.S.; André, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- Libâneo, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

Menezes, C.M.A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v.12, n.20, p.311-320, 2003.

Nóvoa, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p.9-30.

Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.9-33.

Nóvoa, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: Tardif, M.; Lessard, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.217-233.

Pérez Gómez, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.

Pérez Gómez, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Schön, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Sacristán, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999. p.61-92.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Yin, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 5/5/2015, reapresentado em 27/7/2015 e aprovado em 31/8/2015.

