

# **A REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, O PRÓ-LETRAMENTO E OS MODOS DE “FORMAR” OS PROFESSORES\***

Sonia Regina Mendes dos Santos\*\*

## **Resumo**

Neste artigo, são analisadas as possibilidades de construção da autonomia profissional de professores participantes do Programa Pró-Letramento, lançado pelo MEC em 2006, como parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A pesquisa envolveu a realização de entrevistas com os três principais gestores do Programa no município de Duque de Caxias – RJ. Concluiu-se que é possível identificar, no programa investigado, a permanência de um modelo de formação aplicacionista.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Programa Pró-Letramento. Autonomia docente.

## **Abstract**

This article analyses the possibilities for constructing the professional autonomy of the teachers involved in a special program of continuous teacher training called Programa Pró-Letramento, launched by the Ministry of Education in 2006, as a part of the National Network of Continuous Teacher Training of Basic Education Teachers. The research involved interviews carried out with the three main coordinators of the program in the Duque de Caxias City (Rio de Janeiro State). It was possible to conclude that the program investigated has reproduced the pragmatic model of continuous teacher training.

**Keywords:** Continuous teacher training. Pró-Letramento Program. Teacher autonomy.

## **Introdução**

Com o desafio de institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada no país, superando uma formação fragmentada e desarticulada, o Ministério de Educação (MEC) criou em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, organizada em Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE). A rede também tem como intuito favorecer as parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, possibilitando a aproximação entre tais instituições, seus saberes e os fazeres no exercício da docência. Os responsáveis pela elaboração dos projetos da rede são as universidades públicas e comunitárias, e cabe à Secretaria de Educação Básica/MEC coordenar o desenvolvimento do programa e proporcionar-lhe o necessário suporte técnico e financeiro.

Para executar esse plano, o MEC - em seu primeiro Edital (Edital 01/2003-SEIF/MEC) - recebeu 156 propostas das universidades e, entre elas, selecionou vinte projetos de Centros de Pesquisa, distribuídos em cinco áreas prioritárias de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação. Dos vinte projetos recomendados, doze são de instituições localizadas no sul e sudeste do país. Em março de 2005, o MEC lança o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:

orientações gerais”, em que anuncia os objetivos da rede. Entre eles, destacam-se: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. De acordo com as diretrizes do documento, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico, acreditando que “A noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente.”(BRASIL, 2005, p.22).

Em 2006, o novo documento produzido - “Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” - incorpora uma lista com os produtos desenvolvidos pelos centros, tais como: cadernos de estudo e atividades, cadernos de orientação a tutores, fascículos, cds-rom, fitas de vídeo e softwares, além da oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Nessa ocasião, após breve análise do catálogo, percebe-se que há preponderância da oferta de cursos presenciais e semipresenciais. Nota-se, ainda, que apenas três centros ofereceram assessoria educacional. Um deles na área de

\* Apoio: FAPERJ

\*\* Professora do Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura das Periferias Urbanas - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ/FEBF - Duque de Caxias – RJ. E-mail: soniamen@superig.com.br

planejamento educacional, um na área de ensino das Ciências Humanas e um outro na área de sistemas de informações educacionais.

Na tentativa de buscar respostas ou indicações que nos conduzam a um modelo de formação docente adequado às necessidades de nosso país, surgem algumas indagações: como estão sendo realizados os programas interinstitucionais concebidos pelos CPDE e as Secretarias Municipais de Educação - SME? Que princípios adotados por esses programas norteiam a formação dos professores? Os projetos do centro reúnem condições de estimular e apoiar-se na experiência reflexiva do professor?

A formação em serviço tem sido analisada como mais significativa na medida em que se ancora à experiência reflexiva do professor e não fica centrada somente nos objetivos do sistema educativo. (NÓVOA, 1992a; ZEICHNER, 1993). A concepção de professor como profissional reflexivo encontra-se baseada no conceito desenvolvido por Schön (2000), que entende que os professores, diante das situações complexas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. A partir do confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, os professores podem encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento. Pela abordagem reflexiva, entende-se que o processo formativo deve se constituir fundamentalmente sobre a maneira com que o professor se relaciona com seu trabalho, fornecendo-lhe meios para um pensamento autônomo em contraposição a processos formativos mais tradicionais, organizados previamente a partir de uma lógica de adaptação dos professores a novas políticas educativas, em que predomina a difusão de questões técnicas aos diversos grupos e profissionais. (NÓVOA, 1992b).

Um outro aspecto que merece destaque na concepção dos centros é a possibilidade de se conhecer como a construção de parcerias entre universidades e secretarias de educação tem se realizado. Para Foerste (2006), tal união no campo educacional pode ser considerada uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise no campo da formação humana, inserindo a escola e as universidades em um processo de construção de novas formas identitárias, alinhadas principalmente à necessidade de se repensar as bases sustentadoras do processo de formação docente, compreendido como constituidor da profissionalização do magistério e do resgate da qualidade do ensino básico.

Essa forma de parceria é utilizada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades. Con-

tudo, ao se considerar que tal prática está carregada de funções decisivas na implementação de políticas oficiais em educação, é possível constatar que sua realização por si só não garante a profissionalização dos professores. A parceria, muitas vezes, pode responder às necessidades dos órgãos públicos de realização de reformas mais imediatas, sendo a condução de processos de formação continuada o meio mais fácil para isso.

Na perspectiva de Lessard (2006), no cerne das políticas de profissionalização da mão-de-obra de docentes estão os referenciais de competências, que se apóiam em duas concepções da aprendizagem e do ensino: a aplicacionista ou a socioconstrutivista. No primeiro grupo, os formadores insistem na aquisição de saberes e de competências específicas, centrando-se no desempenho e nas capacidades práticas em detrimento do saber teórico ou da reflexividade. Os mesmos comportamentos associados inspirados na psicologia behaviorista e neobehaviorista de ensino eficaz são aplicados em todos os docentes e permitem a racionalização da avaliação de seus desempenhos. Já para os socioconstrutivistas, a formação dos professores parte do pressuposto de que se devem formar novos docentes para situações profissionais de emergência, ainda incertas e pouco estabilizadas, sendo as inovações pedagógicas construídas e experimentadas por equipes de professores que, com a colaboração de pesquisadores, são capazes de ressaltar as aquisições, as dificuldades e as escolhas acompanhantes. Para Lessard, entretanto, o aspecto central na formação não se resume a ter de optar por uma ou outra abordagem, mas de colocá-las em tensão.

Seria muito estúpido desconsiderar o que “funciona” e dá “resultados”, o que não significa que se deva adotar tudo, sempre, sem condição nem adaptação. Em sentido contrário, embora a eficácia seja incontornável, pois um professor reflexivo há de ser eficaz, não se pode reduzir essa eficácia a uma visão estreita da educação e do desenvolvimento dos jovens. Importa tentar conciliar eficácia e reflexividade. (LESSARD, 2006, p. 8).

Segundo o autor, a universidade, lugar da dúvida e do questionamento, é a instância mais apropriada para que essas duas abordagens sejam colocadas em tensão.

Em formação dos professores, não é preciso que todos os formadores compartilhem a mesma epistemologia da prática. O pluralismo é uma garantia de ceticismo perante toda ortodoxia e, independentemente da necessidade de segurança dos estudantes, o desenvolvimento neles de um verdadeiro sentimento de competência passa certamente pela aprendizagem dirigida do ofício, mas também pela construção de uma relação crítica e pragmática para com a regra. (LESSARD, 2006, p. 10).

Foerste (2006) analisa que foi a partir das discussões sobre professor reflexivo, na segunda meta-

de da década de 1980, que a parceria na formação de professores assumiu características mais formais, permitindo que os profissionais de ensino da universidade e da escola básica construíssem novas formas de trabalho integrado. Smedley (2001, *apud* FOERSTE, 2005), no entanto, adverte que alguns pontos dessa união são problemáticos. Dentre eles, destacam-se: a prevalência de falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições envolvidas, principalmente a universidade; o pouco reconhecimento social do professor e da atividade profissional que ele exerce; a sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica envolvido em projetos desse tipo; e o reduzido número de professores, na universidade e nas escolas, realmente interessados e qualificados para tomarem parte em projeto dessa dimensão política e acadêmica. Somam-se a esses aspectos as diferentes concepções que as instituições têm sobre a profissionalização docente, sua formação e os modos de conceber e executar programas de formação continuada.

### **A SME, os CPDE e o Pró-Letramento: breve relato do caminho percorrido**

Com o intuito de investigar os caminhos e os trâmites estabelecidos entre os CPDE e as Secretarias Municipais na construção de projetos de formação continuada, desenvolveu-se uma pesquisa de campo no Rio de Janeiro e, em especial, estabeleceu-se contato com um município do Rio de Janeiro com larga experiência na condução de programas de formação continuada e busca de aproximação com os CPDE. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, foram analisadas as necessidades do município, as possibilidades dos CPDE em atendê-las, o processo de interação entre a equipe de pesquisadores e a equipe gestora da SME, as dificuldades encontradas e as possibilidades de construção de um projeto de formação continuada entre as instituições. Já em meio à realização dessa etapa do trabalho investigativo, em novembro de 2006, é lançado pelo governo Lula, diante dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um novo programa: o Pró-Letramento. A SME acompanhada adere a esse programa, aspecto que amplia a discussão proposta pela pesquisa. O novo programa, realizado pelo MEC em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, tem como objetivo principal a formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Previsto para funcionar na modalidade à distância, o programa utiliza-se de material impresso, vídeos e atividades presenciais conduzidas por tutores locais, preparados para a função em encontros dinamizados pelos profissionais do CPDE.

A SME participante do estudo está localizada

na Baixada Fluminense, é bem estruturada e conta com equipes internas especializadas voltadas para a formação continuada de docentes nas áreas de educação especial, gestão escolar, educação juvenil, educação infantil, entre outras. Sua rede tem cerca de 105.000 alunos distribuídos em 160 escolas, com aproximadamente 5.000 profissionais de ensino.

O foco das entrevistas semi-estruturadas com a equipe gestora foi a experiência com os CPDE, o que pode permitir a análise de diversos aspectos presentes no processo de aproximação com os CPDE até a adesão ao Pró-Letramento. De um modo geral, as SME foram mais amplamente informadas sobre a existência dos CPDE entre os anos de 2005 e 2006. Com a organização do primeiro catálogo das atividades produzidas, as SME puderam pesquisar - por meio das *homepages* disponibilizadas - as propostas mais condizentes com as demandas do órgão. Na SME acompanhada, o contato inicial com os CPDE se deu pela identificação das propostas mais adequadas às necessidades da rede. Seguiu-se a esse primeiro estudo o contato direto com os gestores dos projetos selecionados e o pedido de maior esclarecimento quanto à abordagem pedagógica e o referencial teórico utilizado nos materiais e nos cursos. O cuidado se dava especialmente pelo fato de a SME explicitamente adotar a proposta sociointeracionista de ensino e buscar nas propostas anunciadas a identificação com a sua própria orientação. Os CPDE inicialmente contatados pela SME foram os seguintes: da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a área de ensino de Matemática; da Universidade Federal do Paraná, para a Gestão Escolar; da Universidade Federal de Minas Gerais, para a área de ensino de Linguagem; da Pontifícia Universidade Católica/Minas Gerais, para Ciências; e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para Educação Física.

Os primeiros ajustes solicitados quanto às propostas apresentadas pelos CPDE foram com relação às cargas horárias dos cursos, à flexibilidade nas modalidades oferecidas e aos aportes financeiros previstos no orçamento. Com relação aos dois primeiros aspectos, os ajustes encaminhados, de um modo geral, eram resolvidos mais facilmente.

Para um dos gestores do processo: *“A maior dificuldade com relação ao fechamento das propostas foram os custos. O órgão contratante, além de pagar o curso como um todo, também arcava com as despesas da aquisição do material original, o traslado, a estadia e a alimentação das equipes. Houve também o caso de uma das propostas emanadas por um CPDE ter até conseguido tramitar nos órgãos de financiamento do município, mas ‘emperrou’ devido a não-aprovação da planilha de custos, feita em não-conformidade com as orientações da prefeitura”.*

Assim, devido ao fato de os custos serem muito elevados, a SME, em meados do ano de 2006, desis-

tiu da busca pelas parcerias com os CPDE. Entretanto, no momento em que já iniciava o contato com outras instituições na área de cursos da iniciativa privada, a equipe gestora recebe o convite por meio de um dos coordenadores do CPDE para o lançamento do programa Pró-Letramento, voltado para professores das séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Na ocasião, o Pró-Letramento foi apresentado aos gestores municipais de ensino como uma proposta que já havia sido experimentada no Nordeste do país, e que trazia como características a organização de curso de 120 horas, sendo 84 presenciais, o foco no ensino da Linguagem e Alfabetização e no ensino da Matemática, a parceria entre o MEC, as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada e as secretarias municipais de ensino. Dadas as suas condições de oferta e contrapartida exigida para a adesão dos municípios, o Pró-Letramento representou, sem dúvida, a possibilidade mais concreta de intensificação das parcerias entre governo, universidades e secretarias municipais e estaduais de educação. A secretaria pesquisada analisou a iniciativa de forma positiva, uma vez que o programa estava bem estruturado, atendia aos interesses do município no desenvolvimento de seus professores e não era excessivamente dispendioso. Cabia ao município disponibilizar profissionais de seus quadros para as funções de coordenador pedagógico e tutor. O coordenador geral tinha como incumbência acompanhar e dinamizar o Programa em seu município. Os tutores tinham a incumbência de reunir-se com grupo de 20 professores, semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações.

O programa foi previsto para funcionar na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza-se de material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. A princípio, foi prevista pelo MEC uma bolsa única simbólica para os professores tutores, o que até o início do ano de 2007 não havia se efetivado. No fim de novembro de 2006, os tutores foram capacitados em um curso intensivo de 40 horas a cargo das duas instituições de ensino superior pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada: a UFRJ, com o ensino de Matemática, e a UFPE, com o ensino de Linguagem e Alfabetização. Para atender ao Pró-Letramento, as duas instituições, com larga experiência, arregimentaram novas equipes, compostas por professores da própria universidade e alguns convidados. Por sua vez, a equipe da SME relata que seus tutores foram escolhidos entre aqueles que reuniram mais condições de desenvolver o trabalho.

Com a adesão ao projeto, a SME iniciou o período de inscrições de professores cursistas com a

expectativa de atender a 600 docentes, oferecendo turmas pela manhã, à tarde, à noite e aos sábados. Contudo, como o curso deveria ser feito fora do horário de trabalho dos professores, só contou com a participação de cerca de 120 cursistas. Segundo os gestores, isso se deu principalmente pelo fato de a SME não dispor dos recursos necessários para o pagamento de horas de trabalho extra destinadas à formação, ou de não encontrar alternativas para o desenvolvimento do calendário letivo com a saída desses docentes para a formação. Para um dos gestores: *“Há uma série de municípios que, como o nosso, considerou que seria benéfico se fosse estabelecida alguma bolsa aos cursistas, uma vez que a recomendação do MEC era que os professores fossem retirados das turmas para realizarem os cursos, mas não houve como fazer, não havia estratégias para solucionar a questão”*.

Para a equipe, o curso oferecido centra-se na concepção de que o professor deve ser munido de diversas atividades práticas, separadas por conteúdos e em módulos. Os professores devem aplicá-las nas turmas e, depois, avaliar seus efeitos com os tutores. A preocupação central está no como fazer, no saber técnico, sendo pouco considerada a dimensão teórica. Para um dos gestores, *“o material é muito superficial, com maior ênfase nas atividades práticas”*. Entretanto, o mesmo entrevistado considera que *“essa formulação do curso se dá devido à necessidade de alcançar rapidamente os objetivos do programa, que está previsto para ser o mesmo em todo o país, de dar uma resposta mais rápida melhorando os índices gerais de desempenho na escola”*.

Ainda com relação à parceria com os CPDE, profissionais da SME analisam que: *“as universidades oferecem produtos já prontos para as SME que, por sua vez, necessitam dar respostas rápidas às suas promessas políticas de melhoria do ensino; não há tempo para se aproximarem mais, buscarem o que é mais adequado para cada uma das suas necessidades, o que mais se aproximaria de um ideal. Faltam recursos”*. (Coordenador local do Programa Pró-Letramento). Por fim, questionados sobre a participação dos docentes na elaboração das políticas interinstitucionais, um dos entrevistados compreende que *“reproduz-se desde o poder central até a SME o mesmo procedimento, o professor alheio ao processo político de sua formação, submetido aos projetos existentes”*.

Entre as promessas do Pró-Letramento de estabelecer uma formação continuada atrelada a uma atitude investigativa e reflexiva e a realidade encontrada de uma formação considerada “superficial”, restrita ao domínio, à apropriação, de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais, há ainda uma distância. O fator mais expressivo em relação a uma atitude mais colaborativa e investigativa da prática dos docentes está na atuação dos professores orientadores/tutores, na dinamização da discussão

entre os grupos e na interlocução com os CPDE. Se bem orientados, os tutores poderiam indicar as necessidades formativas dos docentes, aproximando a universidade do real.

## Considerações finais

Pelo estudo realizado, pode-se afirmar que embora o discurso sobre a reflexividade do professor tenha sido apropriado, vivemos a opção mais tendenciosa por uma visão aplicacionista em detrimento da lógica sociointeracionista. Uma lógica que faz com que os profissionais mobilizem os recursos científicos e técnicos para a produção de saberes, e refaz seus processos de trabalho, conferindo-lhes mais autonomia.

De modo geral, os programas de formação nas redes estão pautados em um conjunto de materiais e cursos que deveriam ser analisados pelos próprios idealizadores em relação a sua capacidade de profissionalizar os professores. Se os modelos aplicacionistas obtêm, aparentemente, resultados a curto prazo, que elementos temos para assegurar que essa apropriação será duradoura? Que mecanismos podem ser desenvolvidos para produzir o espírito de rede entre as instituições formadoras, a SME e os professores?

Permanece a lógica de uma formação que sempre se refaz, que começa do zero e parte do princípio de que os problemas que os professores enfrentam são únicos e merecem respostas únicas. Afinal, muitos dos projetos de formação continuada podem atender de forma adequada a um determinado tipo de docente e, ao mesmo tempo, podem ser considerados pouco aprofundados por outros docentes. A adoção de um modelo único de formação parte do princípio de que os professores não são suficientemente aptos para escolher as propostas que mais se coadunam com as suas necessidades. A escolha sobre o modelo de caracterização da proposta de formação, seja ela mais aplicacionista ou sociointeracionista, deve ser disponibilizada para que os professores, reconhecidos pela sua heterogeneidade, escolham e consolidem percursos formativos para o seu desenvolvimento e valorização profissional.

Em meio a essa análise, cabe inserir a aspiração de Libâneo (2006), ao reconhecer que nas faculdades de Pedagogia deveriam co-existir modalidades diversas de formação continuada, promovendo alternância entre a formação inicial e a formação profissional contínua, envolvendo alunos dos cursos e professores das redes de ensino.

Na perspectiva do autor,

Um centro de formação continuada com essas características desenvolveria, em caráter sistemático, assistência pedagógico-didática aos professores das

redes de ensino, coordenação de atividades de estágio, estrutura de apoio didático e tecnológico (vídeo, cinema, internet, uso de computadores, equipamentos de som e imagem), biblioteca e centro de documentação à disposição de professores e alunos, oficinas, exposições e feiras, publicação de periódicos de cunho pedagógico-didático. (LIBÂNEO, 2006, p. 7).

É sobre esse caráter mais plural, mais dinâmico que os CPDE e os futuros projetos de formação continuada devem apostar suas fichas, formando a verdadeira Rede Nacional de Formação Continuada. Um outro aspecto significativo seria expandir a oferta de espaços virtuais de formação, em que os CPDE, amparados pelas tantas ferramentas virtuais de ensino e interatividade, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem, as listas de discussão, os fóruns e os *chats*, expandissem suas experiências, otimizando recursos, disponibilizando uma série de documentos e informações para o professor, sem descuidar das possibilidades de interação, acompanhamento e avaliação de suas atividades.

A emergência de uma nova cultura profissional desarraigada de uma formação centrada exclusivamente na racionalidade técnica, que concebe respostas únicas à complexidade das situações vividas pelos docentes, exige dos formadores mais do que a elaboração de cursos com ênfase na transmissão de saberes científicos. É preciso, também, realizar e avaliar programas de formação continuada que reúnam possibilidades diversas, que sejam capazes de se coadunarem com os projetos profissionais dos professores e das secretarias municipais e estaduais. Como última palavra sobre o tema, cabe sugerir que as parcerias interinstitucionais alicercem-se na construção coletiva de programas em que os formadores, os docentes e as instituições que demandam a formação se perguntem diante do projeto: há possibilidade de reflexão crítica sobre a prática?

Mediante tais e tantos cuidados, a formação de professores poderá rever seu papel no desenvolvimento da profissão docente, sendo vista não mais como “salvadora da pátria”, mas como capaz de provocar uma tensão que impulse o professor para a reflexão, reconstruindo os sentidos de sua ação profissional, de forma mais investigativa e mais coletiva.

## Referências

BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. MEC. SEED. **Pró-Letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC, 2006b.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/554Foerte](http://www.rieoei.org/deloslectores/554Foerte)> Acesso em: 12 de dezembro de 2006.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J.C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p.15-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992b, p. 13-30.

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

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 10/08/2008

Reformulado em 12/10/2008

Aceito em 20/10/2008.