

RELAXAR OU REFLETIR? UM ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

Altair Alberto Fávero*

Carina Tonieto**

Evandro Consaltér***

*Universidade de Passo Fundo - UPF. altairfaver@gmail.com

**Universidade de Passo Fundo - UPF. tonieto.carina@gmail.com

***Universidade de Passo Fundo - UPF. evandroconsalter@gmail.com

Resumo

O presente artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo, valendo-se de dados bibliográficos, documentais e empíricos, ancorado no método dedutivo-analítico. Desenvolve-se por meio da análise de projetos de formação continuada executados por 11 escolas estaduais da região Norte do Rio Grande do Sul e de questionário aplicado aos professores dessas escolas. Objetiva revelar como a formação continuada de professores vem sendo conduzida e como os professores avaliam essa prática formativa desenvolvida em suas escolas. O amparo teórico do estudo respalda-se principalmente em Bachelard (1996), Benincá (2002) e Fávero e Tonieto (2010). A partir da discussão dos dados e dos resultados encontrados, apontamos algumas considerações importantes com vistas a contribuir para que gestores e coordenadores pedagógicos compreendam a formação continuada como um significativo processo de reflexão e transformação da prática docente e não apenas como alguns momentos de *relax* diante do estressante exercício da profissão.

Palavras-chave: formação continuada, epistemologias, cenários e possibilidades.

Abstract: *To relax or to reflect? An essay on the continued teacher training in public schools of Rio Grande do Sul.* The present article is characterized as a qualitative study, using bibliographical, documentary and empirical data, anchored in the deductive-analytical method. It is developed through the analysis of continuing education projects carried out by 11 state schools in the northern region of Rio Grande do Sul and a questionnaire applied to the teachers of these schools. It aims to reveal how the ongoing formation of teachers has been conducted and how teachers evaluate this training practice developed in their schools. The theoretical support of the study is mainly supported by Bachelard (1996), Benincá (2002) and Fávero and Tonieto (2010). From the discussion of the data and the results found, we point out some important considerations with a view to helping managers and pedagogical coordinators to understand continuing education as a significant process of reflection and transformation of teaching practice and not just as a few relaxing moments in the face of the stressful exercise of the profession.

Keywords: continuing education, epistemologies, scenarios and possibilities.

Introdução

O professor, quando adquire a sua habilitação para a docência, está longe de ser considerado um profissional integralmente preparado para o exercício do magistério.

Talvez esse nível formativo seja uma busca inatingível, porém necessária e constante ao longo da carreira de quem deseja fazer o melhor na prática de sua profissão. Além disso, ser professor tornou-se uma profissão cuja identidade sólida do passado está se dissolvendo diante da liquidez do presente (Bauman, 2007). Uma profissão em que os objetivos, antes claros e bem definidos, submergem diante das rápidas transformações que a sociedade moderna vive.

Assim, compreende-se que a formação continuada dos profissionais da educação consolida-se como uma necessidade e um caminho a ser percorrido para que os professores possam enfrentar os desafios desse novo tempo. Hoje, felizmente, parece haver consenso nos meios acadêmicos e institucionais sobre a urgência compulsória de formar continuamente o professor que já exerce a docência. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) prevê, em sua redação, essa prerrogativa, inclusive assegurando o uso de recursos públicos para tal finalidade.

No entanto, assim como se reconhece formalmente a necessidade de formar continuamente os professores, também se evidencia tacitamente que alguns episódios de formação continuada desenvolvidos junto às instituições escolares podem não corresponder às necessidades contextuais dos docentes, tendo em vista a mercantilização de eventos formativos, ou seja, a venda às escolas de pacotes formativos para seus professores. O estudo de Fávero e Esquinsani (2011) evidenciou essa prática. Após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observou-se um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação continuada docente, e, também, um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação. Os autores constataram que a tendência do professorado é pela opção de cursos meritórios, envoltos em tons afetivos, em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor reflexão de cunho teórico. Ou seja, certos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus propósitos originais para atender a um anseio de cunho comercial: o amor e o afeto como argumentos de metabolismo para o exaustivo cotidiano dos professores, tornando os momentos destinados à formação em espaços para tratar da autoestima e da espiritualidade, por exemplo.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão sobre como a formação continuada de professores vem sendo conduzida nas escolas, com amparo teórico, principalmente, em Bachelard (1996), Benincá (2002) e Fávero e Tonieto (2010), desenvolvemos um estudo em 11 instituições de ensino da rede estadual, de nove municípios do Rio Grande do Sul, em um raio de até 100 km de Passo Fundo, cidade sede de nossa universidade – Universidade de Passo Fundo (UPF) – e do grupo de pesquisa no qual voltamos nosso olhar para essas questões, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF). A escolha desses municípios deu-se pela localização estratégica, permitindo o melhor acompanhamento e acesso às escolas. Os municípios participantes foram os seguintes: Marau (03 escolas), Vila Maria (01 escola), Camargo (01 escola), Nova Alvorada (01 escola), Montauri (01 escola), Casca (01 escola), Santo Antônio do Palma (01 escola), Gentil (01 escola) e Paraí (01 escola). Outro critério de escolha foi que todas as escolas que compõem o recorte de pesquisa fossem públicas estaduais.

O estudo teve como objetivo principal identificar como a formação continuada de professores foi desenvolvida nas escolas pesquisadas. Como objetivo secundário, compreender qual a concepção que os professores têm acerca da formação continuada e das atividades com esse cunho desenvolvidas em suas escolas. Com esses propósitos, primeiramente, solicitamos às direções e coordenações pedagógicas das escolas pesquisadas a disponibilização, com consentimento e a devida autorização, de cópia de, ao

menos, um projeto de formação continuada desenvolvido no ano de 2015, juntamente com o contato eletrônico (e-mail) dos professores para que pudéssemos, via *Google Forms*, aplicar um questionário com cinco questões (objetivas e dissertativas) acerca de suas experiências profissionais em relação aos cursos de formação continuada ofertados pelas suas escolas. As questões aplicadas sobre a temática foram as seguintes: 1. Com que frequência a escola em que você atua oferece algum curso de formação continuada? 2. Como você avalia os cursos de formação continuada oferecidos pela sua escola? 3. Em seu ponto de vista, esses cursos ou momentos de formação contribuíram mais com qual dimensão da atividade docente? 4. Que tipo de temáticas você sente a necessidade de serem trabalhadas nos encontros de formação continuada na sua escola? 5. Descreva o que você entende por formação continuada.

Dessa forma, na primeira parte do texto, analisamos os projetos desenvolvidos pelas escolas, seus objetivos e pressupostos epistemológicos, bem como a forma como foram executados. Em seguida, analisamos a avaliação que os professores fazem dos cursos dos quais participaram, suas contribuições para o fazer pedagógico e, também, a compreensão que esses professores têm acerca da formação continuada. Por fim, a partir da discussão dos dados e dos resultados encontrados, esperamos que o presente estudo possa contribuir para que gestores e coordenadores pedagógicos reflitam sobre a adequada realização de formação continuada com o corpo docente de suas escolas. Além disso, almejamos que esses momentos formativos possam proporcionar significativos processos reflexivos sobre a prática docente e não apenas alguns momentos de *relax* diante do estressante exercício da profissão.

As escolas e sua formação (des)continuada

Conforme recomendação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2010), a formação continuada constitui-se em um eixo estratégico da Secretaria para a qualificação da educação pública no estado. Segundo o projeto da pasta, são disponibilizados recursos para a realização dessas formações, que, anualmente, ocorrem em dois grandes momentos, durante o período de recesso escolar: um em fevereiro e outro em julho. No decorrer do semestre letivo, a Secretaria também disponibiliza formações específicas. Por meio da Plataforma Freire, do Ministério da Educação, são oferecidas vagas em cursos de educação superior, gratuitos, na modalidade presencial e a distância. Os cursos estão disponíveis para professores em exercício na rede estadual.

Diante desse contexto, desenvolvemos a primeira parte de nossa pesquisa, ou seja, a análise dos projetos de formação continuada das escolas pesquisadas. Após visita a cada uma delas e de posse dos projetos, podemos tecer algumas considerações sobre as formações. Das 11 escolas, apenas seis possuíam projetos completos. Outras três somente possuíam tabela com datas e temáticas trabalhadas. Das outras duas escolas, uma afirmou não fazer projeto: “Aqui, nós pensamos num tema e convidamos alguém para falar sobre o assunto”, afirmou a diretora da escola. Por fim, uma das escolas optou por não nos fornecer cópia dos projetos. O quadro a seguir estampa a situação de cada escola, conforme relatado.

Quadro 1: Situação dos projetos das escolas

Nº ESCOLAS	SITUAÇÃO DO PROJETO
01	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
02	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
03	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
04	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
05	Forneceu apenas as temáticas que foram trabalhadas nos encontros de formação.
06	Forneceu apenas as temáticas que foram trabalhadas nos encontros de formação.
07	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
08	Forneceu apenas as temáticas que foram trabalhadas nos encontros de formação.
09	Faz projeto, mas não o forneceu.
10	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
11	Informou que não faz projetos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O desenvolvimento desses projetos acontece, na maioria das escolas, em dois momentos durante o ano letivo, um no primeiro semestre e outro no segundo. Porém, como a própria nomenclatura sugere, a formação deve ser continuada, desenvolvida em uma sequência lógica, e não em momentos isolados como se pôde observar. Além disso, os projetos são muito genéricos, não deixando claros os reais objetivos da formação. De acordo com Prada, Freitas e Freitas (2010), denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e a uma concepção tecnicista da educação, cuja preocupação reside com a eficácia e a eficiência na educação, similar aos processos de capacitação que ocorrem na indústria, no comércio e no mercado de capitais, por exemplo, cujo foco principal é apenas o lucro.

Entre as fragilidades encontradas nos projetos, identificamos o fato de a formação continuada ser tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional, como as condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e os salários, por exemplo, e todo o contexto social que envolve a atividade. Alferes e Mainardes (2011) consideram que essa prática dificilmente levaria a avanços substanciais na atividade docente. Esses eventos formativos, conforme a própria Secretaria de Estado da Educação orienta, são contratados em sua maioria durante dois momentos do ano, em fevereiro ou em julho, e abordam temáticas aleatórias, geralmente, sugeridas pelas coordenações pedagógicas das escolas. Não há uma contextualização com as demandas de cada escola e nem uma continuidade. São atividades que iniciam e se concluem no momento em que a palestra, a oficina ou o treinamento se encerram. Desconsidera-se, nesse contexto, um dos principais elementos da formação continuada, o de que ela tenha continuidade a partir das práticas pedagógicas e que seja integrada e contextualizada à comunidade escolar.

Ao analisarmos os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas pesquisadas, identificamos, em vários deles, a presença de eventos pautados pelo que chamamos de pedagogia do afeto, ou seja, uma prática que aponta o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver os problemas educacionais e fazer com que o professor encontre a plenitude necessária para o íntegro exercício de sua profissão. Esse tipo de pedagogia é constantemente permeado por obras cunhadas como de literatura de autoajuda para professores, as quais, segundo Romão (2009), cumprem apenas

a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica. Ao mesmo tempo, também podemos observar a falta de uma sequência lógica entre as temáticas. Os planos trabalham com temas aleatórios, sem diálogo entre si, organizados, na maioria das vezes, para serem executados em dois momentos durante o ano letivo, geralmente em dois dias no início de cada semestre.

Nesse sentido, deve-se considerar que a formação continuada de professores, num entendimento formal e acadêmico, é um processo de ensino intencional, inserido em um determinado contexto, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Dessa forma, esse processo deve ser criteriosamente avaliado, metodologicamente planejado e não somente improvisado ou alicerçado a partir de pensamentos do senso comum pedagógico.

Das oito escolas que nos forneceram dados sobre suas formações, sete mencionam a realização de atividades de cunho emocional e afetivo. A escola 01 registra a realização de palestra motivacional com o tema “Quem sou eu?” e também da palestra “Espiritualidade e Educação”. Já a escola 02 não menciona temáticas específicas, apenas cita que “nesses encontros serão debatidos todos os temas como avaliação, currículo, metodologias de ensino, recuperação de todos os demais componentes formadores da vida na escola”. Por seu turno, a escola 03 reserva espaço para a realização de “palestra sobre autoestima”, assim como a escola 08, que vai além, também reservando espaço para a “elaboração de projeto sobre autoestima dos alunos, valorização e importância do professor”.

Nessa mesma linha epistêmica, as escolas 04 e 05 citam a realização de atividades a respeito de “relações interpessoais, motivação para o trabalho e a importância da espiritualidade entre nós”. A espiritualidade também aparece na escola 06, que aponta atividades com a temática “motivação para vencer”. Já a escola 10 tem sua preocupação voltada para a “saúde emocional” e “a falta de limites e as suas implicações no ambiente escolar”. Além dessas temáticas que citamos, outros assuntos recorrentes nos projetos de formação tangenciam sobre “uso das tecnologias, currículo e avaliação”.

A presença recorrente de temáticas de cunho afetivo e de relações interpessoais nos projetos de formação denuncia o sentimento de “mal-estar docente” da classe. Diante desse cenário, o acalento torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho teórico. É melhor acreditar nos poderes intuitivos da amorosidade, da ternura e da compaixão do que lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática docente. Dessa forma, conjuntos de receituários e de macetes amparados no amor e no afeto prometem serem as soluções mágicas para professores superarem os desafios que se põem ao exercício da docência. Nesse sentido, torna-se oportuno resgatar alguns conceitos bachelardianos sobre os riscos dessas generalizações.

Bachelard (1996, p.69) considera eminente o risco de professores manterem-se reféns de crenças, ideologias e opiniões e seguirem seduzidos por certezas superficiais, movidos pelo “prazer intelectual” despertado pela “generalização apressada e fácil”. Nessa direção, pensar um projeto de formação crítica e coerente com os propósitos educacionais implica analisar cuidadosamente as propostas que oferecem soluções fáceis e mágicas, portanto, encantadoras. A sedução ou o encanto da facilidade podem esconder a complexidade do real e levar à tomada de decisões e ao investimento de energia em questões que pouco contribuem para o enfrentamento dos desafios da docência. Tal processo está associado a três distintos interesses, que sistematicamente agregam valor semântico à expressão *pedagogia das aparências*, categoria bachelardiana que retrata o senso comum pedagógico. São eles: *alma pueril ou mundana; alma professoral; alma com*

dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência. O primeiro interesse contempla os interesses pela curiosidade ingênua, “cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, brincando com a física para se distrair e conseguir um pretexto para uma atitude séria”, considerado passivo até na “felicidade de pensar” (Bachelard, 1996, p.12). Essa visão implica deter-se na proposição de mecanismos de organização escolar, já que objetivos e de fácil projeção, os quais funcionariam como dispositivos e protocolos de ação que permitiriam experimentar a segurança no agir cotidiano.

Podemos observar a presença desse viés pedagógico nos projetos de várias escolas, que preveem atividades inseridas no contexto da formação continuada, mas que carregam um caráter eminentemente técnico, muitas vezes dissociado do contexto científico-pedagógico. A escola 01, por exemplo, reserva mais de nove turnos dos momentos dos encontros de formação para a discussão de “normas de convivência” na escola ou para estudo do regimento, das metas e das ações do Projeto Político Administrativo e Pedagógico (PPAP) da escola.

Essa mesma listagem de atividades acontece com a escola 05, que reserva oito encontros de formação para o estudo de normas e regimentos da escola. Nosso questionamento não é no sentido de condenar esse tipo de discussão. Pelo contrário, ela deve acontecer no ambiente escolar para assegurar uma boa gestão e, conseqüentemente, garantir a reflexão sobre as práticas. Porém, a forma em que são colocadas nos projetos acaba por explicitar uma exacerbada carga horária destinada a atividades técnicas em detrimento de cunho crítico reflexivo das práticas docentes. O professor, dessa forma, é entendido como um executor de tarefas. Cria-se uma cartilha de normas e ações e o êxito da gestão escolar depende apenas do bom seguimento dessas regras impostas ao colegiado. Não se quer afirmar com isso que as discussões a respeito desses elementos propostos pelas escolas não sejam importantes para a organização do cotidiano escolar. Porém, elas não podem se limitar à organização do cotidiano e à subordinação das ações a protocolos de conduta ligados às questões eminentemente comportamentais e que pouco impacto tem nos processos pedagógicos.

Em relação ao segundo interesse apontado por Bachelard (1996) tem-se a *alma professoral*, entendida como dogmatismo imóvel que, uma vez preso à “primeira abstração” e na confiança dos “êxitos escolares da juventude”, repete continuamente seu saber amparado em pequenas demonstrações dedutivas. Essa forma de compreensão está ligada ao poder da crença na demonstração simples e na capacidade sempre renovada da juventude de conseguir transpor o mundo da escola para o mundo da vida. Isso justifica o ímpeto de repetir “ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade” (Bachelard, 1996, p. 12).

Encontramos marcas do que Bachelard (1996) chama de *alma professoral* em alguns projetos, nos quais é notória a preocupação dessas propostas em instrumentalizar a prática docente a partir de técnicas ou de métodos de ensino. Essa postura fica evidente em projetos nos quais sobressaem atividades de cunho metodológico, cuja repetição e adequação de técnicas e processos assegurariam a primazia dos êxitos escolares de outrora ou mesmo o simples cumprimento de uma atividade protocolar.

Quando citadas atividades voltadas à autoestima ou à espiritualidade – característica encontrada na maioria dos projetos –, subentende-se que estes não foram construídos com o propósito de mudar a realidade ou de transformar os espaços da docência. Essas atividades notoriamente ratificam-se como elementos ou subsídios no sentido de reforçar os ânimos dos professores para encarar um novo período letivo, dentro

dos mesmos moldes educacionais historicamente sacramentados pela escola e amparados na autoridade professoral.

Com a democratização do acesso à escola, essa realidade muda radicalmente, colocando na sala de aula uma diversidade enorme de objetivos e expectativas, exigindo dos professores, novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses desafios postos à docência remetem um saudosismo ao que Bachelard (1996, p. 12) chama de “êxitos escolares da juventude”. Torna-se muito mais cômodo colocar-se numa posição vitimizada, na qual o insucesso escolar é depositado exclusivamente sobre os alunos, do que assumir a responsabilidade da transformação de um sistema viciado.

Esse cenário configura-se oportuno para a realização de atividades que reforçam os interesses da *alma professoral*. Nos projetos analisados, encontramos diversas atividades que ratificam esse viés: “Palestra motivacional” e “Palestra Espiritualidade e Educação” (presentes por vários momentos no projeto da escola 01); “Palestra sobre autoestima” (escola 03); “Relações interpessoais” (escola 04), “Motivação para o trabalho”, “Mediação de conflitos”; “Importância da Espiritualidade entre nós” e “Relações interpessoais” (escola 05); “Motivação para vencer”, “Família, Trabalho e Espiritualidade” (escola 06); “Palestra sobre autoestima”, “Elaboração de projeto de autoestima dos alunos”, “Valorização e importância dos docentes” (escola 08).

Não menos importante é o terceiro interesse registrado por Bachelard (1996, p. 13), o que classifica como *a alma com dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência* ou também como um *conhecimento pré-científico*, marcado pela “consciência científica dolorosa”, a qual se vê envolta na dúvida a respeito do “jogo do pensamento sem suporte experimental” e o “direito particular de abstração”, porém, convicta de que a “abstração é um dever, o dever científico”, já que nela reside a possibilidade do pensar cientificamente a respeito do mundo. Desse modo, não se desconsidera o conhecimento pré-científico, ao contrário, parte-se dele para, por meio da dúvida e da abstração, produzir conhecimentos que permitam outro modo de compreender o mundo.

Dessa forma, o desafio que se coloca frente à filosofia científica é o de psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue e por mais aceito que o seja. É preciso “voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração” (Bachelard, 1996, p. 13), isso é, superar o imediatismo, as receitas prontas e as compreensões ilusórias a respeito da docência, em direção a uma compreensão epistemológica vigilante.

Projetos como os que mencionam a realização de palestras sobre autoestima e/ou motivacionais e sobre a valorização do professor, entre outras atividades, como já destacamos anteriormente, evidenciam a presença do *conhecimento pré-científico* no ambiente escolar. Um conhecimento superficial, por vezes até hipotético, que se ampara em postulados do senso comum para estruturar e receitar macetes pedagógicos visando à resolução dos problemas que o professor enfrenta em sala de aula.

Equivalente a muitas dessas categorias do pensamento bachelardiano, Becker (1993) considera que pela ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento acaba sendo concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa concepção, conforme o autor, é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida. Além disso, ainda na direção da *alma professoral* descrita por Bachelard (1996), Becker (1993) considera que não é possível chegar até o aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender a partir de simples treinamentos, modificando técnicas ou propondo “macetes”. A exemplo de Bachelard (1996), o autor atenta para a necessidade de se produzir um amplo processo de

reflexão epistemológica no qual os "formadores" se deem conta de que nada de significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções imediatistas de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas.

Outra característica importante identificada nos projetos reporta-se ao fato de que, em suas justificativas ou objetivos – exceto as escolas 05, 06 e 08, que não justificaram nem apresentaram seus objetivos nos projetos –, é destacada a realização de momentos de reflexão sobre as práticas docentes visando ao objetivo de qualificar os processos de ensino. Porém, ao analisar os cronogramas e as atividades a serem desenvolvidas nos encontros, apenas as escolas 04 e 08 reservam espaço para atividades de socialização e discussão das práticas pedagógicas. As demais, mesmo as que não apresentaram os objetivos dos encontros de formação, limitam-se ao desenvolvimento de atividades aleatórias de acordo com os interesses temáticos propostos pelas coordenações pedagógicas e direções das escolas.

Dessa forma, pensando a formação continuada tal como o próprio nome sugere, esta deve ser uma ação sequencial, não fragmentada em blocos, que não são marcadas por nenhuma ligação lógica. A escola como lugar de formação deve proporcionar, além de recursos, tempo e espaço para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, assim, transformá-la. Só com a participação contínua e coletiva se alcançará um processo de formação que possa realmente melhorar o fazer docente individual e coletivo.

Os projetos de formação, que auferem suporte documental para este estudo, ao serem elaborados em forma de tabela, contendo as atividades do dia, denunciam essa estrutura fragmentada. Tais atividades tangenciam sob as denominações de palestras, capacitações, treinamento, entre outras, todas correspondentes a uma concepção tecnicista da educação. Para Prada et al. (2010), essa concepção centra sua preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais, cujo foco principal é apenas o lucro.

Essas concepções de formação carregam de forma implícita a desconsideração dos saberes dos educadores. Além disso, como um produto busca conquistar seu mercado, perpassa o ideário de que o palestrante detém os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos para tirar os professores de suas deficiências científico-pedagógicas. Por serem atividades rápidas, que se iniciam e se encerram no mesmo turno, geralmente não há uma continuidade das discussões acerca dos assuntos abordados.

Ao analisarmos os eventos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas que pesquisamos, percebemos que muitos dos ministrantes desses cursos são profissionais liberais, autônomos (palestrante motivacional, blogueiro, webmarketer, consultor em negócios, professora de Yoga e terapeuta holística, etc.), sem vínculo acadêmico ou até mesmo escolar, que fazem desses momentos uma oportunidade de agregarem uma renda extra aos seus rendimentos. Vale destacar que o perfil profissional distanciado da área da educação não significa que esses profissionais não possam participar da formação continuada de professores. Pelo contrário, poderiam contribuir muito com o desenvolvimento de práticas formativas interdisciplinares. O que se coloca em discussão é a forma como são integrados nesse processo formativo, ou seja, como recortes descontextualizados, cuja intenção não ultrapassa a dimensão momentânea de motivação no trabalho docente.

Diante do exposto, deve-se considerar que no contexto em que se realizam esses eventos formativos, o palestrante pode simplesmente proferir sua palestra e cobrar o seu cachê, ou seja, vender o seu produto. Os professores, por sua vez, são considerados apenas

como consumidores de conhecimentos. O processo de socialização das práticas docentes, discussão de projetos, ações e estratégias de aperfeiçoamento da docência e dos processos pedagógicos submergem diante da eloquente prática da comercialização formativa. Nesse contexto, professores são entendidos como executores de tarefas e não como autores do processo educativo, nem mesmo como gestores da sua própria aprendizagem e formação.

A maior parte dos projetos ora apurados revela a presença de eventos formativos com marco inicial e marco final, sem prevalecer a ideia de continuidade. Ou seja, como exemplo, podemos citar uma palestra que inicia, termina, os professores aplaudem e voltam aos seus afazeres rotineiros e habituais como o faziam antes da palestra. A pretensão de instalar mudanças de comportamento dentro da escola aplicando a lei do amor e do afeto é questionável. Conforme Romão (2009), existem questões no chão da escola que fogem ao ato de “treinar” a emoção dos alunos e dos professores. Diante de um primeiro impasse pedagógico, o professor se verá imerso em um novo vazio metodológico e se frustrará diante da incapacidade de buscar soluções adequadas às “intempéries” da docência.

Dessa forma, passaremos a analisar, na sequência, de que forma as concepções de formação são compreendidas na percepção dos professores, bem como a avaliação desses profissionais sobre os cursos de formação continuada desenvolvidos por suas escolas, entre outras questões subjetivas ao trabalho docente e pertinentes à contextualização das questões norteadoras deste trabalho investigativo.

Os professores e suas experiências formativas continuadas

Considerando esta seção tratar de uma análise de dados empíricos, ou seja, do questionário aplicado aos professores indagando suas experiências nos cursos de formação continuada desenvolvidos por suas escolas, convém, inicialmente, uma contextualização de nossos respondentes. O levantamento dos dados parte de um número de 400 professores nas 11 escolas envolvidas. Dessas escolas, em apenas cinco delas conseguimos enviar o questionário para 100% dos professores. Em outras duas, as escolas forneceram espontaneamente o contato dos professores, porém, apenas uma parte deles tem contato eletrônico. Uma das escolas recusou-se a fornecer a lista total de contato dos professores, alegando que alguns docentes não autorizam a escola a fornecer seus contatos a terceiros. Por fim, outras três escolas não nos autorizaram a aplicar o questionário ou não forneceram os contatos dos professores. Dessa forma, alcançamos um total de 223 questionários enviados, obtendo um total de 64 respostas, o que equivale a 28,69% dos professores que receberam o questionário. O Quadro 2 ilustra a realidade de cada escola em relação ao número de alunos, de professores e de e-mails para contato.

Quadro 2: Número de professores envolvidos na pesquisa em cada escola

ESCOLAS	Nº ALUNOS	Nº PROFESSORES	Nº DE E-MAILS
01	1.005	78	59
02	1.100	66	Não fornecido
03	410	32	32
04	273	28	28
05	370	31	28
06	102	21	21
07	300	28	Não fornecido
08	335	32	32
09	188	23	Não fornecido

10	106	18	08
11	574	43	15
TOTAIS	4.763	400	223

Fonte: Elaborado pelos autores.

O número de respondentes comparado ao número total de professores das escolas participantes da pesquisa nos revela algumas peculiaridades que devem ser consideradas. A primeira delas diz respeito à dificuldade de envolver os professores com questões de cunho profissional. Mesmo sendo uma pesquisa que preserva a identidade do professor, é notório que muitos profissionais ainda se sentem inibidos a falar sobre assuntos que dizem respeito às suas práticas pedagógicas. Essas características denunciam um perfil de professor que terá dificuldades em desenvolver um trabalho que transcenda a segurança das barreiras da sala de aula, lugar onde se sente o detentor autônomo da execução de sua prática, uma vez que essa ação não é testemunhada pelos seus pares nem pelos seus superiores.

Outra característica importante diz respeito à falta de aptidão às ferramentas eletrônicas. Essa mesma característica também é denunciada pelos próprios respondentes da pesquisa, que, ao citarem temáticas que gostariam que fossem trabalhadas nos cursos de formação continuada, apontam, entre as prioridades, para treinamentos voltados ao uso de ferramentas eletrônicas. Dos 400 professores envolvidos na pesquisa, pelo menos 32 não têm contato eletrônico, o que nos impossibilitou o envio do questionário. Além disso, nas visitas às escolas, outros professores também relataram terem dificuldades para lidar com os formulários eletrônicos, ou *links* anexados, afirmando utilizarem os e-mails apenas para o uso básico, limitando-se, por exemplo, a anexar documentos, imagens ou vídeos.

Além disso, torna-se pertinente uma terceira característica, a qual foi relatada pelas direções e coordenações pedagógicas em 6 das 11 escolas. Trata-se do desinteresse dos professores em participar de pesquisas de cunho acadêmico externo à instituição. Conforme os relatos, os docentes vivem uma rotina estressante e sobrecarregada de afazeres na escola e dificilmente usariam o pouco tempo livre para responder a questões de natureza acadêmica e científica. Também, há de se considerar um quarto fator, marcado por certo grau de desconforto das direções e coordenações pedagógicas em fornecerem seus projetos de formação continuada e o contato de seus professores. Esse fato evidenciou-se em cinco instituições, das quais duas não forneceram cópias dos projetos e três não forneceram contato eletrônico dos professores. A partir dos dados obtidos, realizamos uma abordagem crítico-reflexiva acerca dos dados produzidos com base na aplicação do questionário aos professores.

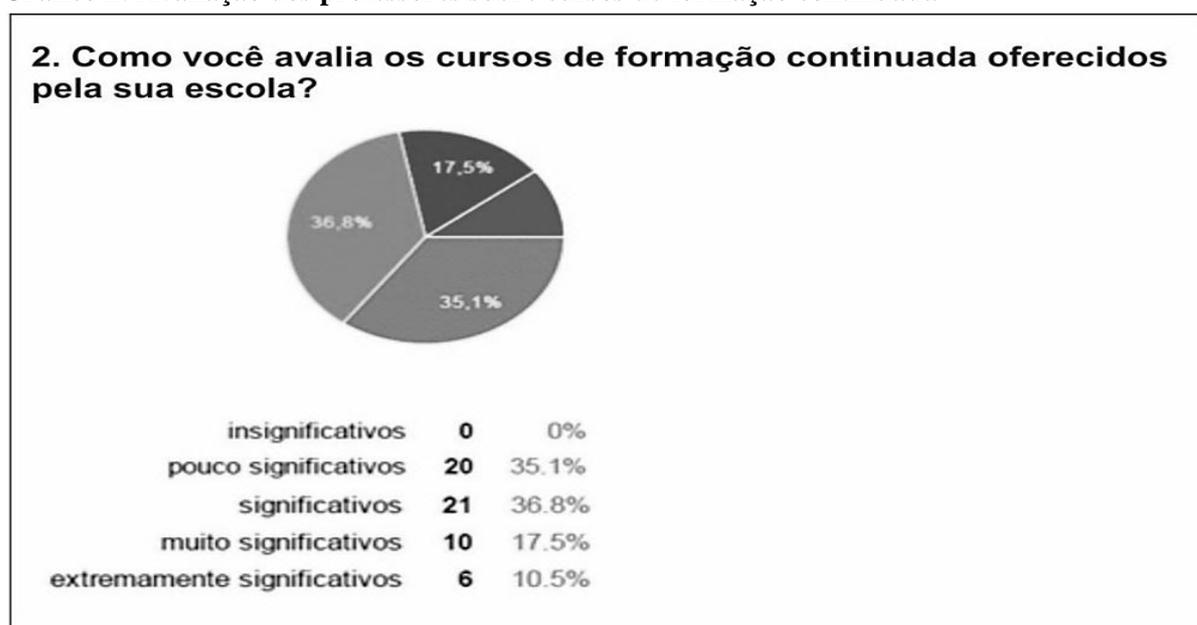
Inicialmente, abordamos a percepção dos professores sobre as práticas de formação docente continuada realizadas pelas suas escolas. Para tal, indagamos os professores participantes da pesquisa sobre a frequência com que as suas escolas realizam atividades de formação continuada. Os resultados reforçam o identificado nos projetos e a recomendação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que, conforme já exposto, prevê a realização anual de dois grandes momentos de formação, durante o período de recesso escolar, ou seja, um em fevereiro e outro em julho, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1: Sobre a frequência com que a escola realiza cursos de formação continuada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos respondentes, 60,3% afirmam que sua escola realiza atividades de formação continuada duas vezes ao ano. Outros 15,5% responderam que esses encontros acontecem apenas uma vez ao ano. Já 13,8% e 10,3% dos professores afirmaram que suas escolas realizam atividades de formação continuada até quatro vezes por ano ou mais, respectivamente.

Outro questionamento realizado aos professores foi em relação à avaliação que fazem desses cursos. O Gráfico 2 mostra as respostas dos professores a essa pergunta.

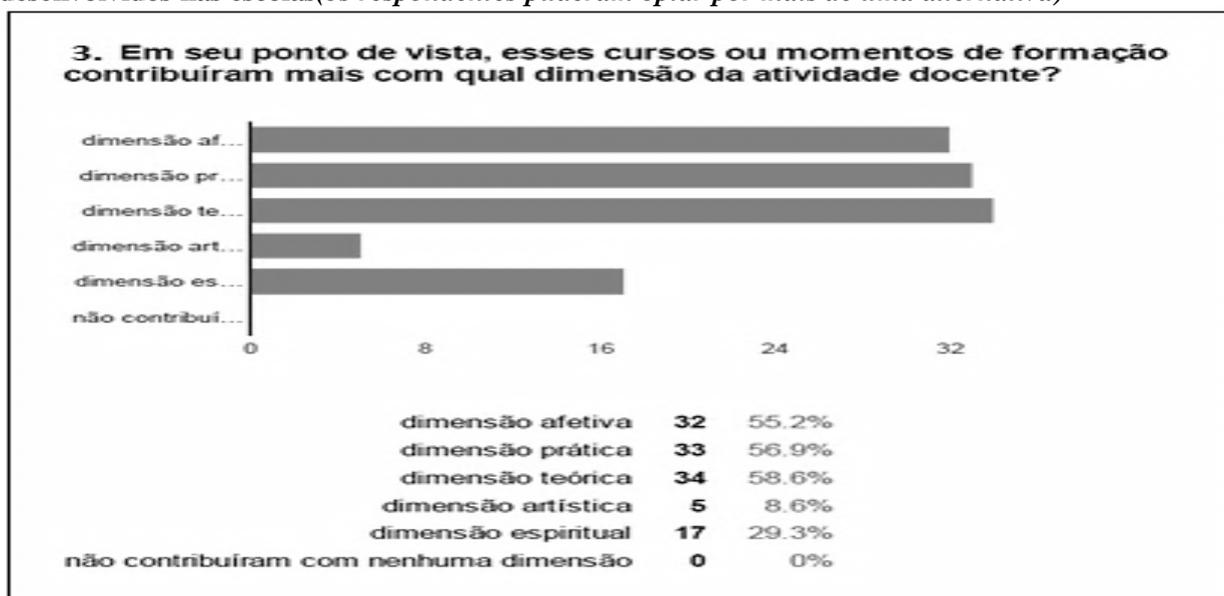
Gráfico 2: Avaliação dos professores sobre cursos de formação continuada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em análise ao exposto pelo Gráfico 2, pode-se afirmar que uma parcela significativa dos respondentes, equivalente a 35,1%, considera pouco significativos os cursos promovidos por suas escolas. Além da conceituação de formação continuada defendida por Silva (2012) e Alarcão (2007), conforme exposto anteriormente, a avaliação que os professores fazem sobre as contribuições desses cursos com o seu fazer pedagógico releva o quanto se faz necessário avançar em relação a como a formação continuada de professores vem sendo abordada nas escolas.

Apesar de uma parcela considerável de 36,8% dos respondentes considerarem significativos os eventos dessa natureza, de outros 17,5% julgarem esses trabalhos como muito significativos e ainda 10,5% acreditarem ser extremamente significativos, é importante contextualizarmos esses dados com os próximos gráficos, que abordarão quais dimensões são mais contempladas por esses cursos (Gráfico 3), as temáticas sugeridas pelos professores para serem trabalhadas nos encontros de formação continuada (Gráfico 4) e a compreensão que esses professores têm a respeito de formação continuada (Gráfico 5). Considerando esse contexto, poderemos fazer uma interpretação mais apurada sobre as respostas dos professores e compreender se, de fato, os eventos formativos promovidos pelas escolas contribuíram para a qualificação do exercício profissional dos professores.

Gráfico 3: Sobre a dimensão mais contemplada pelos cursos de formação continuada desenvolvidos nas escolas (os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa indagação (Gráfico 03), os professores puderam optar por mais de uma resposta. Conforme as opções mais presentes nas respostas, as dimensões afetiva, prática e teórica foram as que mais foram exploradas nas formações. Do mesmo modo, uma parcela significativa de 29,3% assinalou a dimensão espiritual. Fazendo um cruzamento de dados entre as respostas dos docentes e os projetos das escolas, é possível identificar algumas ligações. Por exemplo, a maioria dos projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas apresenta como temáticas questões de cunho teórico ou técnico. “Estudo do regimento escolar”, “Avaliação emancipatória” (escola 05); “Avaliação emancipatória”, “Cenários educacionais nos dias de hoje” e “Estatuto da Criança e do Adolescente” (escola

08); “Metodologia científica”, “Regimento, metas e ações do PPA” (escola 01), são alguns exemplos de cunho teórico presentes nos projetos dessas escolas citadas.

Já em relação à dimensão prática, citada com 56,9%, identificamos atividades como “Adequação dos planos de estudo da escola”, “Elaboração de projeto contra violência”, “Elaboração de projeto de autoestima” (escola 08), “Construção de normas de convivência” (escola 01); “Reelaboração dos planos de estudos” (escola 05); entre outras. Por sua vez, a temática da espiritualidade, que ocupou 29,3% das respostas, também faz-se presente em vários projetos. Podemos citar alguns exemplos, como “Palestra Espiritualidade e Educação” (escola 01); “Importância da Espiritualidade entre nós” (escola 05); “Família, Trabalho e Espiritualidade” (escola 06).

No que tange à temática da afetividade, amplamente citada pelos professores conforme apresentado no gráfico, os projetos analisados também retratam um conjunto de atividades com esse propósito. Os projetos citam atividades como “Palestra motivacional” (presentes por vários momentos no projeto da escola 01); “Palestra sobre autoestima” (escola 03); “Relações interpessoais” (escola 04), “Motivação para o trabalho”, “Mediação de conflitos” e “Relações interpessoais” (escola 05); “Motivação para vencer” (escola 06); “Palestra sobre autoestima”, “Elaboração de projeto de autoestima dos alunos”, “Valorização e importância dos docentes” (escola 08).

Temáticas como a afetividade e a espiritualidade, tomadas a partir do viés da *pedagogia do afeto*, reforçam a tese defendida por Romão (2009, p. 36) de que a perversa lógica da indústria de consumo desse tipo de pedagogia “faz parecer que o sujeito é livre justamente no lugar em que ele é cativo”. Para o autor, essas temáticas, caracteristicamente presentes na literatura de autoajuda, instalam um prazer momentâneo aliado a uma imagem de felicidade, como se todas as necessidades fossem, em um passe de mágica, supridas. Porém, como o consumo esgota-se, a angústia volta a reclamar sentidos, o que cria o desejo, o imperativo e a necessidade de um outro consumo, ou seja, de novas palestras, de novos momentos de *relax* ou mesmo de novas leituras de literatura de autoajuda.

Além das temáticas da afetividade e da espiritualidade, supostamente explicitadas pelas respostas dos professores, é conveniente refletir sobre o tipo de atividades teóricas a que os professores foram submetidos nesses encontros formativos. Com 58,6%, essa dimensão lidera as respostas. Porém, além das atividades desse cunho que identificamos nos projetos das escolas, conforme citado anteriormente, é válido destacar que mesmo uma atividade de cunho afetivo ou religioso pode ser tomada a partir de uma dimensão teórica. Por isso, considerando que os respondentes tinham a opção de assinalarem mais de uma resposta, podem ter optado por assinalar ao mesmo tempo a dimensão afetiva e a dimensão teórica, por exemplo. Do mesmo modo, podem ter optado pela dimensão afetiva ou espiritual dentro de uma perspectiva teórica.

Realizada essa abordagem sobre o tipo de temáticas abordadas pelos cursos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas, indagamos os professores sobre quais temáticas gostariam que a escola contemplasse nesses momentos formativos. Passaremos a analisar essa categoria na sequência.

Como essa questão foi aberta, podendo os professores registrarem as mais diversas opiniões, elegemos as 10 temáticas mais citadas e, a partir delas, geramos o Gráfico 04 para uma melhor análise. A temática mais recorrente foi “Autoestima e valorização do professor”, sendo citada por 22% dos respondentes. Em segundo lugar, aparece “Métodos e técnicas de ensino”, ocupando o percentual de 16%, seguido da temática “Avaliação”, que aparece com 12% e “Uso de tecnologias”, também com 12%. A lista das dez temáticas mais citadas se completa com “Indisciplina”, “Interdisciplinaridade”, “Relacionamento

interpessoal”; “Temáticas focadas por área”, “Inovação no ensino” e “Afetividade e espiritualidade”.

Gráfico 4: Temáticas sugeridas pelos professores para serem trabalhadas nos encontros de formação continuada (os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados, em especial o mais citado, que foi “Autoestima e valorização do professor”, revela incidência da sensação de “mal-estar docente”. Conforme Fávero (2009), essa sensação pode ser oriunda da necessidade de mudanças no processo de formação inicial e continuada diante das transformações sociais, provocando, assim, uma crise da instituição escolar. Também consideramos importante e oportuno resgatar o postulado de Araújo (2006), que considera que, nos atuais moldes de educação, bastam algumas aulas para que os docentes percebam que a formação acadêmica recebida é insuficiente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. Diante desse contexto, é evidente a angústia do professorado por um acalento profissional ou por técnicas e prescrições que os orientem por onde e como guiar o seu exercício profissional. Essas dificuldades, quando associadas aos dados apresentados pelo Gráfico 04, permitem-nos afirmar que um dos fatores que pode ter contribuído para essa instauração de incerteza quanto à melhor forma de conduzir a profissão é o fato de grande parte dos professores não ter dado continuidade à sua formação acadêmica.

O distanciamento dos bancos acadêmicos e do conhecimento científico conduz os professores ao que Bachelard (1996, p. 12) considera como “alma professoral”, ou seja, um comportamento baseado num dogmatismo imóvel, fixado nos êxitos escolares da juventude, ou, como o próprio autor conceitua: “repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado”.

Conforme o estudo de Fávero e Tonieto (2010, p. 69), se o professor não der continuidade ao seu processo formativo “ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”. Esse sentimento é expresso pelos 16% dos respondentes que requisitaram de suas escolas cursos

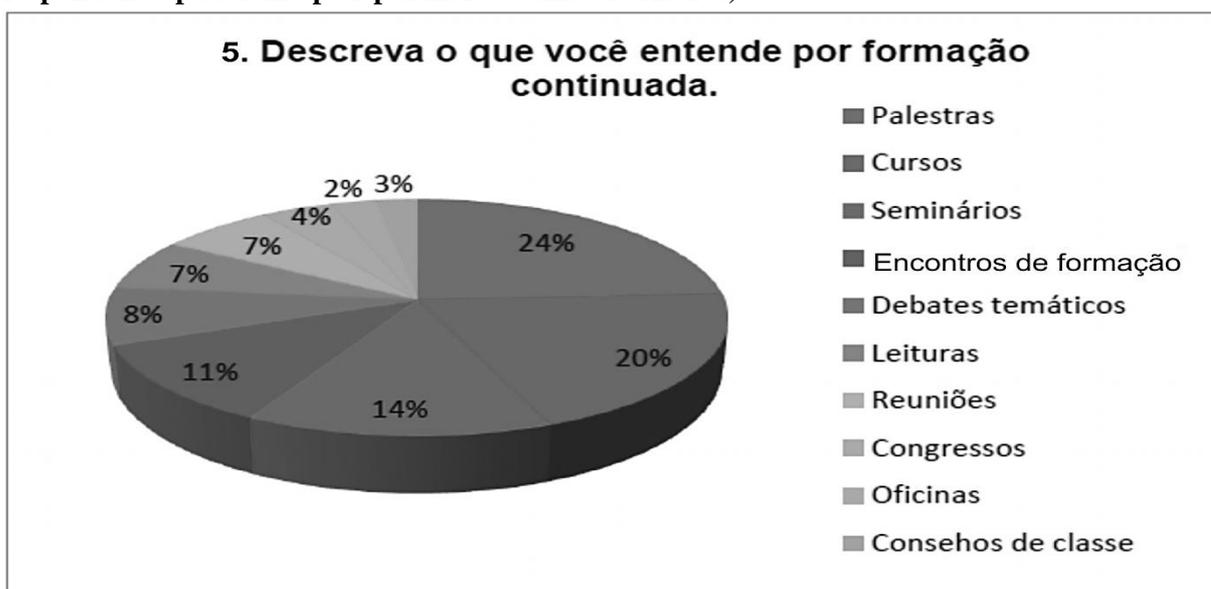
que trabalhem “Métodos e técnicas de ensino”. Ao fazerem tal pedido, requisitam que alguém lhes dê uma cartilha que proporcione condições de exercer o magistério e afastar a sensação de “mal-estar da profissão”.

Na sequência do nosso estudo, indagados sobre o que entendem por formação continuada, os professores respondentes elencaram uma série de atividades, das quais elegemos as dez mais citadas, que são retratadas no Gráfico 05. Conforme Gatti (2008), existem muitas práticas que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada. O gráfico ora analisado nos mostra essa realidade. Na percepção dos professores investigados, surgiram nomenclaturas como palestras, cursos, seminários, encontros de formação, debates temáticos, leituras, reuniões, congressos, oficinas e até conselhos de classe.

Entendemos que um dos princípios básicos da formação continuada de professores diz respeito ao aspecto que concebe a formação como um contínuo. Diante dessa percepção, todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas que não são discutidas pelo docente, simplesmente postas à apreciação do grupo nesses encontros. Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos.

No entanto, conforme exposto no Gráfico 5, os próprios docentes, através de suas conceituações a respeito de formação continuada, apresentam-se como consumidores, de cursos, de treinamentos, de técnicas e de procedimentos aleatórios à contextualização da escola. Parece-nos que esses docentes compreendem a formação justamente como blocos formativos no início de cada semestre, os quais, com seus macetes e suas prescrições, podem aliviar a sobrecarga de trabalho e de problemas no cotidiano da docência. Vale destacar que todos os eventos citados pelos professores e estampados no Gráfico 05 fazem parte da formação continuada, porém, não podem ser tomados como o todo da formação, mas sim como partes integrantes desse contínuo.

Gráfico 5: Sobre a compreensão dos professores a respeito de formação continuada (os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, é válido resgatar aqui Nóvoa (1992, p. 25), para quem a formação continuada de professores “deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição”. Para o autor, investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação”, mas pela “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Provocar tais processos é de responsabilidade da escola e das demais instituições ligadas a ela hierarquicamente, no entanto, precisam resistir à lógica perversa do mercado da formação continuada docente.

Considerações finais

Identificamos nos projetos de formação continuada das escolas a presença de vários eventos pautados pela pedagogia do afeto. Ao mesmo tempo, também observamos a falta de uma sequência lógica entre as temáticas. Como já abordamos, os planos trabalham com temas aleatórios, sem diálogo entre si, organizados, na maioria das vezes, para serem executados em dois momentos durante o ano letivo, geralmente em dois dias no início de cada semestre. Conforme Romão (2009), existem questões no chão da escola que fogem ao ato de “treinar” a emoção dos alunos e dos professores. Também não podemos cometer a ingenuidade de culpabilizar a escola e professores por isso. Cabe-nos a reflexão sobre como mudar esse cenário observado.

Diante dessa realidade, concordamos com os escritos já apresentados de Alarcão (2007), que considera necessária uma revisão das formas como a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas. Consideramos, assim como a autora, que essa formação deveria acontecer não por obrigação, mas pelo desejo de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer. Dessa forma, a formação continuada de professores realmente poderia contribuir de forma mais significativa para a qualificação das práticas docentes.

Esse viés formativo complementa-se com o postulado de Péres Gómez (1995), que entende que o profissional competente deve atuar refletindo na sua ação, para, a partir dela, criar uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando e reinventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Vai ao encontro da formação a partir da práxis pedagógica de Benincá (2002), caracterizada pela autoformação e pela formação coletiva, que compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática.

Esse processo de investigação, conforme Benincá (2002), revela-se, ao mesmo tempo, um processo de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se. Podemos associá-lo ao conceito de formação em serviço, exposto por Aquino e Mussi (2001), com o entendimento de que os professores deveriam participar de forma ativa da construção coletiva do saber, sendo a formação continuada realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Por outro lado, a presença recorrente de temáticas de cunho afetivo e de relações interpessoais nos projetos de formação e nas respostas dos professores, conforme identificado, ratifica o sentimento de “mal-estar docente”, conceituado por Fávero (2009). Diante desse cenário, o acalento torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho teórico epistemológico, abrindo espaço para a perpetração da literatura de autoajuda na educação. Nesse sentido, concordamos

com Romão (2009) no sentido de que esse tipo de literatura cumpre apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica.

Por fim, também consideramos necessária a discussão a respeito do papel dos formadores de formadores na formação permanente do professorado. Esse é um debate urgente e necessário que não pode ser esquecido neste momento em que os processos de formação continuada de professores ganham tanta visibilidade e permanente presença nas políticas públicas de educação. Esses formadores, de acordo com o que pondera Imbernón (2009), precisam se despir de um modelo de racionalidade técnica e assumir a postura de uma prática contextualizada teórica, social e historicamente, com o objetivo de promover e auxiliar a reflexão dos professores sobre suas práticas, criando, assim, novos espaços de formação.

Acreditamos que esta breve investigação possa lançar novos olhares críticos sobre a formação continuada de professores e, como nosso propósito investigativo, contribuir para que os gestores e coordenadores pedagógicos reflitam sobre a mais adequada forma de condução desse importante processo formativo em suas escolas, consolidando-se como uma prática crítico-reflexiva e transformadora da ação docente e não apenas como momentos de *relax* em meio ao estressante, e por vezes desgastante, exercício da profissão.

Referências

- Alarcão, I. (2007). Os questionamentos do cotidiano docente. *Pátio*, 40(1), 16-19.
- Alferes, M. A., & Mainardes, J. (2011). A formação continuada de professores no Brasil. In *Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá*, (p. 1-13). Maringá, PR.
- Aquino, J. G., & Mussi, M. C. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27(2), 211-227.
- Araújo, U. F. (2006). Ética, cidadania e educação comunitária. In: *Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo*, (p. 51-54), São Paulo, SP.
- Bachelard, G. (1996). *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Benincá, E. (2002). *O senso comum pedagógico: práxis e resistência* (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro.
- Fávero, A. A. & Esquinsani, R. S. S. (2011). Me ame, me abrace, me acolha! Saberes docentes e políticas de formação continuada. *Contrapontos*, 11(1), 6-13.
- Fávero, A. A. & Tonieto, C. (2010). *Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- Fávero, A. A. (2009). Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In A. V. Cenci, C. A. Dalbosco, & E. H. Mülh. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica* (p. 403-419). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa. (Org.). *Os professores e sua formação* (p. 13-33). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa. (Org.). *Os professores e sua formação* (9. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Prada, L. E. A., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, 10(30), 367-387.
- Rio Grande do Sul. (2010). *Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul*. Lei nº 13.424, de 05 de abril.
- Romão, A. M. (2009). *Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de autoajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais* (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Silva, J. S. (2012). *A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão* (Dissertação de mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 17/11/18

Aprovado em: 04/04/19