

**UMA REVISÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE:
IDENTIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EPISTEMOLOGIA
A REVIEW OF TEACHER EDUCATION:
IDENTITY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND EPISTEMOLOGY**

Erico Lopes Pinheiro de Paula¹

Resumo: A escola tem sido uma instituição profundamente influenciada pelas demandas e expectativas da sociedade contemporânea. O contexto de crise, mudanças e incertezas exige dos profissionais da educação uma profissionalização cada vez mais complexa e dinâmica, especialmente por parte do professor. Nesse trabalho, apresentamos resultados de revisão bibliográfica sobre autores que, nos últimos anos, tratam da formação de professores e defendem-na como área específica de conhecimento dentro das ciências da educação. As obras e os autores abordados nesse levantamento foram selecionados atendendo a critérios assumidos em investigação de mestrado, realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, isto é, busca-se discutir obras que apresentem caráter revisionista, que discutam referências teóricas e investigações empíricas, e que estejam vinculadas a grupos de pesquisa consolidados no exterior. Concluímos com o esboço de uma síntese em três vetores: identidade como substrato da profissionalização, desenvolvimento profissional como processo psicossocial, e método biográfico-narrativo como instrumento epistemológico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade. Desenvolvimento Profissional. Epistemologia.

Abstract: Schools have been institutions deeply influenced by the demands and expectations of contemporary society. The context of crisis, changes, and uncertainties requires from education experts an increasingly complex and dynamic professionalization, especially on the part of the teacher. In this paper, we present some results of literature review from authors who, in recent years, have dealt with teacher education, and who have supported it as a specific area of knowledge in the educational sciences. The works and authors covered in this survey were selected according to criteria established in masters' researches conducted at the Federal University of Triângulo Mineiro, that is, we seek to discuss works which present revisionist characteristics, theoretical references and empirical investigations, and which are also linked to consolidated research groups abroad. We conclude with a summary sketch of three vectors: identity as a substrate of professionalization, professional development as a psychosocial process, and a biographical-narrative method as an epistemological instrument.

¹ Mestre em Educação (PPGE/UFTM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro
E-mail: ericolpp@gmail.com

Keywords: Teacher Education. Identity. Professional Development. Epistemology.

Digámoslo claramente: la crisis de identidad, vivida por el profesorado, es una crisis de la escuela, pero de la escuela moderna y, como tal, dependiente del progresivo declive de los principios en que se asentó la modernidad ilustrada
(ANTONIO BOLÍVAR)

1. Apresentação

Por diversos caminhos, atualmente são dirigidas às unidades escolares expectativas (em relação aos fins) e críticas (em relação aos meios) que condicionam o trabalho diário dos profissionais em exercício. A proeminência da educação escolar, e da escola básica em especial, como lócus destacado para as grandes reivindicações e disputas sociais contemporâneas (MONTYSUMA, BONITO, 2013) tem origens históricas que remontam à modernidade. Assim, hoje muitos asseveram que o ensino escolar é a forma hegemônica de socialização e formação nas sociedades industrializadas (GATTI, BARRETTO, 2009).

Ao analisar a situação em Espanha, por exemplo no contexto europeu, pesquisas confirmam existir um discurso que apregoa crise, reestruturação ou reconversão na educação; expresso tanto por aspectos reais quanto por elementos ideológicos forjados nos meios de comunicação em massa. Parece claro o diagnóstico:

Los *spots* publicitarios insertados bien por las administraciones, bien por los sindicatos de enseñantes, mantienen una imagen social del profesorado más centrada en una visión utópica – lo que debería ser – que en una imagen real. En su mensaje se refuerzan básicamente cuatro ideas: (a) enseñar es una grande tarea profesional; (b) la enseñanza está abierta a todos, nunca es tarde para aprender; (c) luchar a diario con la población infantil es una tarea de mucho mérito; (d) el esfuerzo educativo e profesional permite avances sociales importantes (CRUZ, 2006, p. 111)

As tensões expressas ao longo do século 20 – decorrentes da propagação do ideário político (democracia, república, direitos humanos, justiça social) e do ideário psicopedagógico (escolanovismo, pedagogias ativas, sujeito epistêmico, inclusão, diversidade, gestão democrática) – encontram na escola pública o espaço propício para o seu recrudescimento. As teorias do capital humano (SCHULTZ, 1971), em grande medida insufladas pelos discursos políticos e midiáticos, encontram guarita nas aspirações mais amedrontadas da opinião

pública (GENTILLI, 1996).

Outro elemento que tensiona o cotidiano das práticas escolares é a necessidade frequente de inovação, de capacidade para lidar com as incertezas. Na esteira das transformações sociais já referidas, a necessidade decorre de questões éticas e políticas, bem como da racionalidade técnica que engendra o modo de produção (APPLE, 2006). O contexto é de “uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento” (IMBERNÓN, 2002, p. 33), e isso implica mais uma vez levar em conta os condicionantes externos.

Não é de estranhar que nos últimos tempos não apenas os profissionais da educação, mas também as instituições educativas dêem uma sensação de desorientação que faz parte do desconcerto que envolve o futuro da escola e o conjunto da profissão. Pois os sistemas tendem a se burocratizar, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos (IMBERNÓN, 2002, p.105)

Além de influenciar no trabalho escolar a maneira como a sociedade vê (ou mede) essa instituição, os aspectos que aqui nos interessam são aqueles relacionados à formação, identidade e atuação do profissional da educação – nesse caso, o professor. Nesse sentido, encontramos autores que afirmam: “Uno de los temas recurrentes de estos informes ha sido la profesionalización de la enseñanza, es decir, el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada” (SHULMAN, 2005, p. 4).

Frente a esse complexo quadro que inspira ceticismo, sem aprofundar em questões sociológicas, enfocamos as ciências da educação a partir das indagações sobre qual de fato seria o papel da formação de professores nesse cenário. Outro aspecto relevante para os propósitos desse trabalho, diz respeito ao status social da profissão docente, ao empoderamento e à imagem que o professor atribui a si e à comunidade escolar ao seu redor (PARO, 2011). Concordamos com a perspectiva de que “o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas” (IMBERNÓN, 2002, p. 20), porém sem a ingenuidade de pensar que esse sujeito constitui-se e atua num vácuo econômico e político (APPLE, 1982, 1989).

No âmbito da formação, somos levados a considerar então as especificidades e o alcance de dois momentos típicos: formação inicial e formação continuada (ou permanente). Em relação à identidade, cumpre discutir a dinâmica e o processo de constituição das duas esferas que compõem o sujeito: pessoal e profissional. O aprendizado profissional, o exercício

sob a orientação de determinados modelos, o desempenho da profissão em contextos particulares, entre outros fatores, trazem condicionantes essenciais para a análise do sujeito-professor como ser em ação.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza (MARX, ENGELS, 1998, p. 10)

Constitui-se como central na análise aqui proposta o campo de estudos “Formação de Professores”, que vem alcançando prestígio e destacada produção nos principais canais de divulgação internacionais. Esse estudo apresenta obras que sinalizam a evolução de um estatuto epistemológico próprio. O percurso das leituras possibilitou duas ações principais: cotejar os princípios e as mudanças concretas que marcam a formação docente contemporânea; e também identificar propostas / modelos mais afinados com os objetivos emancipatórios que defendemos na pesquisa mais ampla. Afinal, concordamos com a constatação de que “A formação de professores [...] é uma área de conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” (GARCIA, 1999, p. 26).

Diante desse panorama buscamos apresentar o pano de fundo sobre o qual são desenvolvidas nossas reflexões. Essa revisão faz parte de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Função e atuação do psicólogo escolar/educacional: a representação social de professores na rede pública de Uberaba (MG)”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). Com essa revisão bibliográfica buscamos dois objetivos: a) mapear a produção científica consagrada sobre a formação/constituição do sujeito professor; e b) posicionar a pesquisa subsequente em relação aos modelos de formação, realizados e/ou preconizados nas obras. Com esses subsídios teóricos vemos ser possível estabelecer contato entre as Representações Sociais que os professores fazem da Psicologia na escola, levando em conta sua conformação na formação inicial e os aspectos pessoais a serem considerados no desenvolvimento profissional desses sujeitos.

2. Os autores e as obras

Inicialmente cabe ressaltar que as análises aqui disponíveis não têm a pretensão de esgotar plenamente as dimensões, os modelos, os paradigmas e as metodologias elencadas nas obras dos revisionistas. Nosso interesse maior é o de encontrar referências acadêmicas que sustentem a interpretação dos dados coletados, reunidos em questionários e entrevistas direcionados aos professores da rede pública. Utilizamos nesse levantamento uma linha teórica (APPLE, 1982, 1989, 1995, 2002, 2005; GENTILLI, 1996; PARO, 2011) para propor que os aspectos aqui ressaltados contribuem de maneira decisiva na promoção da gestão democrática na escola e da profissionalidade autônoma e crítica. Alicerçados por essa perspectiva crítica, tentamos na síntese final reunir os elementos epistemológicos mais importantes para a caracterização da identidade e das Representações Sociais que possuem os professores na realidade estudada.

Nesse trabalho, tomamos como ponto de partida um referencial bibliográfico produzido a partir de 1999. A escolha do material atendeu principalmente dois critérios: que as obras apresentassem caráter revisionista, perpassando diversas linhas e abordagens em voga; e que registrassem trabalhos de grupos de pesquisa tradicionais no estudo do tema. Optamos por obras e autores selecionados em função das abordagens discutidas durante os estudos empreendidos no desenvolvimento do projeto de mestrado.

Identificamos nesse ponto os autores fundamentais, ilustrando os grupos e as instituições a que estão filiados. Marcelo Garcia é Professor Catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Sevilha, Espanha. Nessa instituição é responsável pelo grupo de pesquisa I.D.E.A. (Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento), com o qual desenvolve investigações na linha “Cultura e Mudança em Educação”. O trabalho que utilizamos aqui é o livro “Formação de professores: para uma mudança educativa” (1999), em que o autor declara registrar um esforço pioneiro na definição de “quadro teórico e conceitual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática” (p. 11).

Outra referência é Fernández Cruz, professor do Departamento de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação, na Universidade de Granada (Espanha). Como membro do grupo de investigação LabOSfor (Laboratorio de investigación en Formación y Profesionalización) coordena pesquisas baseadas no método biográfico-narrativo. A obra analisada nessa revisão foi “Desarrollo profesional docente” (2006), que detalha quadro bastante atualizado das referências e conceitos em circulação nos meios acadêmicos europeu e norte-americano.

Francisco Imbernón é outra referência em destaque. O pesquisador, catedrático da

Faculdade de Didática e Organização Escolar da Universidade de Barcelona, tem sua atuação profundamente envolvida com docência e pesquisa na formação de docentes - em todos os níveis e segmentos do sistema. Foram dois os livros estudados: “Formação docente profissional: formar-se para incerteza e a mudança” (2002) e “Formação permanente do professorado: novas tendências” (2009).

Antonio Bolívar, a última das referências de base, é Professor de Educação e Organização Escolar da Faculdade de Educação, também na Universidade de Granada. O autor é especialista nas áreas de educação moral e cidadania, currículo e aconselhamento em formação de professores, inovação e desenvolvimento curricular, desenvolvimento organizacional e pesquisa narrativa-biográfica. A obra aqui analisada, “La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción” (2006), é produto de trabalho no grupo FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela) e conta com sessão que sumaria alguns resultados de pesquisas no ensino secundário da Espanha.

3. Status epistemológico do campo de estudos

Em geral, as posições assumidas e defendidas pelos autores apresentam grande similitude e, na maioria das sessões, caminham em paralelo. Dessa maneira, o primeiro ponto de convergência decorre da constatação de que o campo de estudos ao qual se vinculam apresenta traços de uma disciplina própria: “Formação de Professores”. Imbernón por exemplo, nas duas obras, desenvolve estudo historiográfico no qual afirma que desde a década de 1970 os estudos sobre formação docente apresentam clara tendência: passando de estudos meramente descritivos para alcançar caráter mais experimental nos últimos anos, a partir da expansão dos centros de formação e o avanço das políticas públicas no setor.

Os estudos sobre formação inicial e, sobretudo, formação permanente, centrados em processos de pesquisa em e sobre a prática, aumentaram nas duas últimas décadas, procurando conhecer e mudar concepções, assimilar novos processos ou simplesmente descobrir a teoria implícita do professor em sua prática para facilitar sua recomposição, seu questionamento e até mesmo sua ruptura (IMBERNÓN, 2002, p. 112)

Segundo Garcia, se tomamos esses estudos como disciplina independente, podemos encontrar uma estrutura conceitual com relativa identidade, já capaz de oferecer critérios que a diferencie das outras disciplinas vinculadas às ciências da educação. Ainda que subsidiárias às teorias do ensino, do currículo, ou da escola, apresentam características autônomas frente à perspectiva sobre os fatos. Para ilustrar, tendo em vista a tendência centralizadora da

burocracia institucional (APPLE, 1982, 1989), Imbernón (2009) ressalta e valoriza a tendência emancipatória decorrente das ações do professor crítico, autônomo e preparado para a mudança. Nessa ótica fica enfatizado o equilíbrio como a principal característica defendida para a formação docente.

Es evidente que desde una perspectiva sociopolítica de profesión docente, autonomía e estatus no pueden ser obviados como núcleos del debate sobre la profesionalidad [...] no podemos olvidar que el establecimiento de las profesiones y su dinámica de desarrollo es un asunto crucial para la estructura neoliberal de las sociedades modernas que está en plena transformación (CRUZ, 2006, p. 35)

Torna-se explícita a subordinação relativa da formação de professores ao contexto social mais amplo, pois como lembra Apple "existem *sim* ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades" (1995, p. 46). Imbernón é taxativo quando reconhece que de um professor pauperizado, física e economicamente, não se exige grandes e plenos voos de criatividade e qualidade. Para esse autor, o discurso sobre a formação e o desenvolvimento profissional quando prescinde do questionamento sobre condições de trabalho, carreira e relações com a administração escolar, "parece mais uma tentativa de fingir adequar-se a certas modas reformistas do que a atender à realidade de uma mudança da educação e do professorado" (2009, p. 24). Para além das condições concretas em que se realiza a educação escolar, no nível institucional, existe outro fator que define o sistema social e educativo: a desregulamentação provocada pelas ideias e práticas neoliberais. Também para esse autor, é imprescindível estabelecer um embate, no sentido de reconfigurar as relações de poder e estabelecer novas alternativas para a participação (IMBERNÓN, 2002, p. 99).

A crítica aos modelos liberais e neoliberais de relação social e pedagogia, como condição inapelável para a qualidade educacional, é desenvolvida com rigor e profundidade por autores como Apple:

O reconhecimento de tal trabalho "contra-hegemônico", contudo, significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições (1995, p.47)

Essas são considerações defendidas também por outros autores brasileiros. Encontramos seus fundamentos nos trabalhos de pesquisadores que investigam a mercantilização educacional (comoditização), bem como sua "macdonaldização" (GENTILLI,

1996). Também, encontramos correspondência nos grupos que trabalham a vertente do financiamento e da valorização da carreira (ALVES, PINTO, 2011) inscritos na legislação educacional do Brasil, chegando aos mesmos diagnósticos e a propostas de emancipação equivalentes.

Uma formación, como un recurso instrumental ad hoc para la adecuada puesta em práctica de una reforma, se muestra igualmente poco preocupada por el desarrollo personal e profesional de los profesores, puesto que primariamente le importa la adaptación de los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo, quedando al margen de las necesidades individuales de profesionales adultos y de los contextos organizativos donde trabajan, con la consiguiente percepción de desprofesionalización y alienación (BOLÍVAR, 2006, p. 67)

Na obra de Bolívar acompanhamos a análise que revela a natureza contraditória das relações entre as necessidades formativas dos sujeitos e as diretrizes adotadas no âmbito do estado e do mercado. Pedagógica e didaticamente interessa percebermos quais as forças, visíveis ou veladas, que nos interpelam no ofício diário de forjar e transmitir sentidos. Compete-nos reconhecer que se constitui um “novo e poderoso bloco hegemônico: neo-liberais, neo-conservadores, conservadores religiosos populistas e autoritários e alguns membros da nova classe média empresarial” (APPLE, 2002, p. 80-1), sob a singela fachada da flexibilização trabalhista e do controle da sociedade civil.

De maneira complementar, Cruz (2006) apresenta cinco traços que melhor caracterizam a qualidade do trabalho docente: compromisso educativo, domínio da matéria, flexibilidade, reflexividade e capacidade para o trabalho em equipe. Pelo contato que temos mantido com as unidades escolares nessa fase da pesquisa, verificamos que os princípios pressupostos no exercício dessa profissionalidade chocam frontalmente com as condições materiais, além de políticas, frequentemente encontradas.

Imbernón afirma que “durante muito tempo, e por ser proveniente do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto” (2002, p. 98). Ainda segundo esse autor, o conjunto das características que auxiliam o professor em sua atuação no mundo contemporâneo compõe o chamado conhecimento docente, que é condicionado e mobilizado pelos profissionais da educação nas suas relações com a teoria e a prática. Não obstante esse conhecimento não é unívoco, e apresenta desenvolvimento dialético relacionando conhecimento comum e conhecimento especializado ao longo de uma trajetória biográfica. Acompanhando Shulman (2005), Cruz apresenta o debate de forma mais prescritiva:

La clasificación más poderosa, sin duda, que nos ha delimitar la complejidad de la tipología del conocimiento en dos grandes ámbitos – conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido procede de Shulman [...] conocimiento de la materia; conocimiento pedagógico general; conocimiento del currículum, conocimiento de los alumnos; conocimiento de los contextos educativos; conocimiento de objetivos valores educativos y conocimiento didáctico del contenido (2006, p. 98-9)

O autor então advoga que por conhecimento docente entende o ato ou o processo de objetivação da experiência educativa. Esse conhecimento desenvolve-se a partir de condicionantes sociais, e é mobilizado pelo sujeito com o objetivo de solucionar problemas práticos. O conhecimento docente é codificado por esquemas individuais de conduta, mesmo que seja compartilhado pela linguagem com o resto da comunidade escolar (CRUZ, 2006, p. 90). É nesse sentido que Imbernón (2009) reivindica para a formação permanente do professor que o método faça parte do conteúdo, para que esse “isomorfismo” realize as potencialidades do conhecimento profissional.

Cabe destacar que Shulman (2005) aponta quatro fontes principais desse conhecimento docente. A primeira delas seria a formação inicial (acadêmica) na disciplina de ensino, ou mesmo a formação genérica para o professor polivalente. Outra fonte seria dada pelos recursos didáticos (currículos, livros, atividades) e pelas condições de trabalho na profissão (jornada, local de trabalho, relações interpessoais). Também estão na origem do conhecimento desse profissional as investigações de caráter metodológico, didático, psicopedagógico, psicossocial, interpessoal, entre outras. Por fim, a experiência que a prática disponibiliza é decididamente fonte privilegiada de competência profissional e condições de aprimoramento.

Finalizando as considerações sobre o estatuto epistemológico, elencamos os oito princípios subjacentes ao conceito de formação de professores identificados por Garcia: 1) formação como um *continuum*; 2) integração em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3) ligação com os processos e o desenvolvimento organizacional da escola; 4) integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; 5) necessidade de integração teoria-prática na formação dos professores; 6) isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedida que desenvolva; 7) necessidade de conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc.; e 8) a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores (1999, p. 27-30).

4. O conceito de desenvolvimento profissional

O conceito de desenvolvimento profissional guarda grande similitude nas obras dos autores referenciados. Para Cruz, por exemplo, trata-se da capacidade vinculada à manutenção da curiosidade, identificação de interesses no processo de ensino-aprendizagem, valorização do diálogo com os pares (2006, p. 19). Em Garcia, a principal vantagem na utilização do termo “reside no fato de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente (1999, p. 139). Ainda assim, Imbernón ressalta que em nome do discurso do desenvolvimento ainda predominam “políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme” (2009, p. 34-5), o que confere caráter anacrônico e desestimulante a esse investimento em formação.

En coherencia con la línea argumental expuesta, concebimos el Desarrollo profesional del docente como la evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos e situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente (CRUZ, 2006, p. 20)

Imbernón concebe o desenvolvimento profissional do professor como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais” (2002, p. 44-5), e confessa que mesmo tacitamente o objetivo dessa estratégia é o incremento na qualidade do trabalho e da gestão. Também segundo esse autor, o desenvolvimento na profissão só é possível com apoio dos pares – na figura do assessor de formação – que vivenciam as mesmas demandas e conflitos, como forma inclusive de empoderamento, por meio das decisões colegiadas. Esse mecanismo fortalece a reflexão na e sobre a ação, garantindo resultados mais eficazes no plano institucional e pessoal (IMBERNÓN, 2002).

Nessa linha, Cruz identifica seis modelos de desenvolvimento profissional – desenvolvimento profissional autônomo, baseado em itinerários formativos, baseado na aprendizagem profissional cooperativa, baseado na reflexão, baseado na melhoria escolar, baseado na indagação – que “permiten comprender el cambio docente desde sus referencias curriculares e institucionales” (2006, p. 130). Para Garcia os modelos são cinco: autônomo, baseado na observação e supervisão, através do desenvolvimento curricular e organizacional, através do treino e através da investigação (1999, p. 150). Já Imbernón (2002) defende a existência de dois modelos genéricos: aplicacionista ou normativo, calcado em soluções

elaboradas por especialistas fora da classe; e modelo regulativo ou descritivo, baseado em pesquisa-ação que conduz com maior flexibilidade o desenvolvimento profissional.

Com esses pressupostos torna-se mais seguro confirmar a existência de três elementos fundamentais no espectro do desenvolvimento profissional docente: a necessidade de formação pessoal em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta), visando as relações interpessoais; a consideração das relações engendradas pela dinâmica do trabalho e do capital; e a definição de um profissional prático-reflexivo preparado para lidar com incertezas, com os contextos de realização singulares e particulares, e com as concepções alternativas de educação (IMBERNÓN, 2002, p. 39).

Embora identifiquemos com facilidade as demandas, ainda é necessário constatar que “o trabalho educativo tem estado muito influenciado pela racionalidade técnica, a busca inútil em considerá-la uma ciência como outras de cunho ‘científico’” (IMBERNÓN, 2009, p. 91). Pensando em formação que tenha significado e efetividade no desenvolvimento profissional do sujeito, se acompanharmos os autores só podemos encontrar relevância nas intervenções que superam o caráter instrucional (tecnicista) e arbitrário (autoritário e compartimentalizado) das práticas em formação continuada (ou permanente). Sem ingenuidade seguimos Gentili, para quem “a possibilidade de conhecer e reconhecer a discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para freiar a força persuasiva de sua retórica. No entanto pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas” (1996, 11-2).

Em outra passagem revela-se mais objetiva a crítica: “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor” (IMBERNÓN, 2002, p. 49) em nome de uma definição que reflita mais apropriadamente as condições de crítica, reflexão, iniciativa, responsabilidade, cooperação, que marcam essa nova profissionalidade. Segundo esse autor, aos formadores de docentes é solicitado o discernimento de se afastar das estratégias definidas “de cima para baixo”.

Siempre hay un espacio para la libertad de pensamiento, intención u acción profesional autónoma [...] el condicionamiento formativo es, a la vez, conformador y posibilitador del conocimiento profesional, aun cuando la subjetividad individual se abra a la intersubjetividad comunitaria que constituyen los demás docentes, los formadores, los investigadores, en fin, la comunidad educativa (CRUZ, 2006, p. 92)

Assim, identificamos nos autores abordados a nítida distinção que é feita entre aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Enquanto o primeiro termo faz referência a

uma intervenção externa para melhorar o repertório do professor, o segundo inclui a dinâmica interna do profissional como fator essencial para atingir objetivos de emancipação e autonomia. Nessa abordagem a pesquisa como alicerce da formação vincula-se a um preceito ideológico: diante das relações fluídas em que se encontram a escola e a sociedade, ao professor cabe analisar a complexidade e “renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada” (IMBERNÓN, 2002, p. 77).

Cumprido salientar, como fez Imbernón, que “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual” (2002, p. 27), o que nos leva novamente a circunscrever a formação permanente no âmbito da prática social que contradiz o *status quo* (APPLE, 1989). De maneira similar aos outros pesquisadores, o que fica em pauta é a necessidade que o professor tem de se colocar como protagonista do seu próprio desenvolvimento, para que ganhe efetividade a capacidade de julgar as melhores soluções (institucionais inclusive) no atendimento aos interesses e às necessidades que a própria comunidade escolar aponta – julgando inclusive os limites concretos dessa superação.

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluindo a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular, produto do neotecnocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização cansativa, da homogeneidade prática, da mecanização trabalhista etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 36-37).

5. Por uma epistemologia da subjetividade

Também é comum entre os autores a defesa, já mencionada, da experiência como âmbito privilegiado na construção do conhecimento docente – tendo em vista a natureza dinâmica e complexa que apresenta a sua prática profissional. Entretanto, é fundamental que ao professor sejam oportunizadas as condições ideais para que ele ascenda a outro tipo de conhecimento, a partir de elaborações teóricas apenas disponíveis por meio da reflexão e do diálogo. Com essa discussão em mente somos capazes de reconhecer – textualmente nas obras de Garcia, Bolívar e Cruz, e indiretamente na obra de Imbernón – a perspectiva psicanalítica que ancora a componente subjetivista contida nessa maneira de interpretar a formação de professores.

Por exemplo, Cruz e Bolívar a partir dos trabalhos de Eriksson remetem a uma concepção na perspectiva freudiana, a de que os processos de individualização decorrem da

ação interdependente entre três processos organizativos: *soma*, *psiché* e *ethos* (CRUZ, 2006, p. 57).

[para Eriksson] las tres supuestos principales en la configuración de la identidad son: la formación de la identidad del ego implica el establecimiento de un firme compromiso en las áreas básicas de la personalidad; además, se pasa por un período de exploración, [...] llamado “crisis de identidad”; y, finalmente, en las sociedades occidentales existe un período de “moratoria” psicosocial, en el que el adolescente puede ensayar distintos roles y creencias hasta establecer una identidad personal coherente (BOLÍVAR, 2006, p. 33)

Desde o início é importante destacar que a subjetividade docente não pode ser dissociada da identidade coletiva, pois apenas assim é possível reconhecer que as necessidades formativas de um indivíduo diferem dos outros na medida em que são vivenciadas subjetivamente. As condições concretas de trabalho, as exigências sociais e legais, bem como os limites burocráticos para superação dos obstáculos, resultam justamente na capacidade que o coletivo tem de se articular. O empoderamento, a assunção a outro *status* na participação sobre as decisões, é uma trajetória que implica em ganhos políticos, mas acima de tudo traz satisfação, responsabilidade e utopias para o sujeito que empreende essa luta.

sabemos que a promoção de uma competente relação pedagógica na escola exige um conhecimento técnico e uma visão crítica de mundo que falta, muitas vezes, ao professor. Por isso, a realidade das escolas, nas investigações que tenho realizado tem evidenciado que quase nunca a razão principal do fracasso em trabalhar democraticamente com os alunos é a maldade ou a má intenção do professor ou professora (PARO, 2011, p. 207)

Bolívar é bastante objetivo ao explicar que “la socialización profesional justo consiste en la construcción de la identidad social y profesional, de acuerdo con la teoría de la doble transacción, por medio de un juego de transacciones biográficas y relacionales” (2006, p. 50). Imbernón também é revelador ao associar fatores profissionais com a questão da construção identitária, esclarecendo que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade” (2009, p. 77). Como consequência da atual conjuntura sócio-política:

La identidad como entidad fija es un modo modernista en proceso de desmoronamiento [...] Desde el postmodernismo el yo es un sujeto descentrado que encuentra su identidad en los fragmentos del lenguaje o del discurso. Pero también, al entender hoy la identidad como un efecto y producto, en lugar de una categoría fundacional y fija, se abren múltiples

posibilidades de realización (BOLÍVAR, 2006, p. 20)

Por isso os autores, de forma recorrente, destacam que na trajetória de vida a conformação de determinada estabilidade pessoal (e profissional) sempre se realiza em caráter provisório, dinâmico, como objetivação de “identificaciones contingentes” (Bolívar, 2006, p. 39), suscetíveis a contextos sociais e pessoais. Bolívar garante que nessa abordagem o conceito perde a realidade objetiva e configura-se como uma construção discursiva ou mental que define a maneira de ver e ser visto nas relações com o meio.

Ainda que os autores filiem-se às considerações aqui apresentadas, também concordam que hoje vivemos o legado de duas tradições importantes no conhecimento sobre os processos de individualização: uma de inspiração durkheimiana/parsoniana (que pretensamente anula o individual) e outra piagetiana/sartriana (em que o coletivo é subsidiário do individual). A saída que os autores reconhecem para o impasse é aquela que adota uma via alternativa em suas propostas, com inspiração no interacionismo simbólico – o que será explorado logo a frente.

Outro aporte relacionado à constituição de uma epistemologia da subjetividade tem origem nas teorias do desenvolvimento psíquico. Cruz apresenta de maneira mais detida os modelos de desenvolvimento humano propostos por Huberman e Sikes (2006, p. 78-80), como forma de explorar a necessidade de currículo diferenciado em relação às fases (ou ciclos) da vida. Garcia discute essas mesmas referências (1999, p. 62-65) para aderir em seguida ao modelo de Leithwood (p. 67-8), o qual propõe a análise do desenvolvimento profissional docente a partir de três componentes biográficos: desenvolvimento psicológico, desenvolvimento do saber-fazer e desenvolvimento do ciclo/carreira.

[O paradigma genético inspirado em Serge Moscovici é] el paradigma que considera la organización como el resultado de un proceso constante de negociación entre sus miembros, y por tanto una estructura social determinada por los procesos de producción y consumo, rituales, símbolos, instituciones, normas o valores, los fenómenos ideológicos y de la comunicación desde el punto de vista de su génesis, su estructura y su funcionamiento (CRUZ, 2006, p. 116)

Esses apontamentos servem aos autores para problematizarem o conceito de condicionamento social da prática (e do desenvolvimento) profissional, considerando que esse não implica em determinação plena das situações de avanço, já que ocorrem em sincronia (em paralelo ou em interdependência) com aspectos pessoais e institucionais. A defesa dessa ótica reside na identificação da capacidade moral, técnica e estética que tem o professor, para reagir

às condições históricas de sobrevivência e reprodução (das condições de existência e da força de trabalho) ao mesmo tempo em que participa ativamente da reconstrução dessas mesmas condições.

Por outro lado, as condições subjetivas, como por exemplo as fases ou ciclos vitais em que se encontram os professores, influenciam a definição do programa de formação permanente, que deve guardar flexibilidade suficiente para proporcionar experiências edificantes a todos. Porém, não se deve desconsiderar que “manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independe do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir” (GARCIA, 1999, p. 27).

Essas considerações derivam também das teorias de aprendizagem do adulto, ainda que os autores neguem que alguma delas particularmente seja capaz de explicar por completo as características do processo. Fica patente que não se pode estabelecer o coletivo dos professores como homogêneo, pois existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional vivenciados pelos sujeitos. Por outro lado também é fato que, como ação deliberada e intencional, a formação deve preservar algumas diretrizes fundantes.

6. Perspectiva metodológica

Em suas obras esses autores apresentam também sessões com discussão eminentemente metodológica, por vezes prestando homenagem aos pioneiros da crítica à objetividade das ciências naturais. Concomitantemente, estabelecem os contornos do próprio método utilizado nas respectivas pesquisas. As características da mudança pressuposta nas obras analisadas, bem como as justificativas para a opção metodológica de cada autor, serão comentadas na composição do quadro de referências primárias com as quais lidamos nesse levantamento bibliográfico.

Duas vertentes amplamente mencionadas por Imbernón são: o pensamento complexo e o pensamento crítico. Esse autor arrola as correntes na discussão sobre as incertezas do cotidiano docente e a capacidade inventiva que é requisitada do profissional em sala de aula (2009, p. 93). Sobre os princípios da complexidade, citando Morin, tem importância o destaque para o princípio de autonomia/dependência (2009, p. 97). Mesmo comentado rapidamente é aquele que apresenta maior interesse nessa discussão, porque justamente aponta para a negociação entre os planos individual e coletivo na definição da identidade pessoal e, por consequência, docente.

Garcia discute que a complexidade permitiu a ruptura com “estruturas de

racionalidade” que definiam orientações transmissivas e tecnicistas para a formação e a pesquisa sobre a prática (2006, p. 37-46). A epistemologia da prática reivindicada configura-se poderoso instrumento de contestação às formas canônicas de conceber a construção do conhecimento e a propagação dele (APPLE, 1982, 1989). Cabe lembrar que a preocupação com a formação para ensinar a ensinar, com a pretensão de ciência, faz parte da história recente. De qualquer forma, o pensamento complexo, pós-moderno, crítico, entre outras derivações contidas no contexto de “crise dos paradigmas”, mostra-se uma importante sustentação teórica para as mudanças nos métodos de pesquisa e intervenção sobre a formação docente.

Com base nos estudos sobre narrativas de Bruner, Butt, Bolívar e Domingo, por outra via Cruz propõe que as causas da proeminência do sintoma biográfico no cotidiano da prática docente são: razões epistemológicas, sendo que valor e significado do trabalho pedagógico são atribuídos pelo sujeito; razões políticas, com o reconhecimento da importância de falar e ser representado; avanço dos estudos sobre conhecimento, que defendem a inter-relação entre as dimensões morais, cognitivas e estéticas; centralidade dos elementos biográficos na compreensão da docência, já que projetos de vida e projetos de carreira são parte fundamental do que constitui o sujeito; virtualidade dos métodos biográficos como modelo de desenvolvimento profissional docente, que consideram o professor como profissional, pessoa e adulto; além das novas preocupações que acompanham as reformas escolares ao redor do mundo (2006, p. 160-1).

Metodologicamente, as vantagens da aproximação biográfica segundo Cruz vinculam-se a: testemunho subjetivo; contempla o universo de relações sócio-profissionais; bom controle das variáveis do comportamento individual; triangulação de perspectivas de investigações externas; mostra tendências gerais/universais; e traz os dados em uma sequência ordenada (2006, p. 74). Segundo Bolívar, biográfico-narrativo seria então o método que, articulado com a perspectiva processual (de incompletude) sobre a formação pessoal e profissional, traz maior possibilidade de integração entre as dinâmicas da ação individual e social na explicação do fenômeno.

El auge de los métodos biográficos como modelo de investigación y como modelo de intervención en el desarrollo profesional [...] queda de manifiesto en la cantidad de proyectos y publicaciones que se dedican al tema y a las que nosotros hemos contribuido desde nuestra propia experiencia investigadora (CRUZ, 2006, p. 158)

Outro aporte citado brevemente por Imbernón, parece sinalizar tendência na análise

das instituições educacionais. Trata-se do enfoque fenomenológico, colocado a serviço de uma perspectiva que leva em consideração as determinações intrínsecas à escola como unidade objetiva. Esse tratamento realça os aspectos multidimensionais das relações que se estabelecem em torno da situação ensino-aprendizagem, e apesar dela (IMBERNÓN, 2002, p. 83). O enfoque é mais um recurso de contraste com a ciência reducionista, na defesa de uma matriz epistemológica inovadora para a formação de professores.

A formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Além disso, deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional (IMBERNÓN, 2002, p. 113)

7. A análise institucional e o contexto da prática

Sobre o processo de formação continuada (ou permanente) os autores destacam que a principal particularidade é que ele ocorre dentro de uma unidade escolar, com destaque para todas as contingências implicadas nesse fato. Desde as condições objetivas (material, física, ambiental) até as normas e parâmetros de conduta, existe uma série de condicionamentos que não podem deixar de ser considerados (APPLE, 1989). Ainda assim, mesmo que devidamente contabilizados no planejamento dos gestores, correm o risco de não se realizarem em um contexto específico de prática. Segundo Paro (1996), a forma tradicional herdada pela escolarização contemporânea conduz a uma prática pedagógica que desqualifica a autonomia como princípio educativo.

Imbernón lembra que não existe segurança na qualidade do desenvolvimento profissional alcançado até que o conhecimento da profissão seja objetivado como conhecimento experimentado (2002, p. 67). Mais uma vez, ressaltamos que se esse conhecimento é transformado, se esse desenvolvimento é alcançado, significa que a formação é efetiva na elevação das condições de profissionalidade, na instituição e para todos os envolvidos no processo. A epistemologia da prática também sustenta essa perspectiva.

É evidente já há tempo que na realidade do professorado não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinados e, ultimamente, essas situações problemáticas e esses contextos tornaram-se ainda mais complexos. Na formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma importância decisiva (IMBERNÓN, 2009, p. 52)

Segundo Cruz (2006), ao reconhecer a proeminência da prática diante dos conhecimentos prévios, ou da construção do conhecimento individual, o pesquisador deve levar em conta as interações sociais significativas, que traduzem na escola o resultado da construção de conhecimento ocorrida pelo trabalho íntegro dos sujeitos. Para Garcia (1999), a valorização do contexto de trabalho na promoção do desenvolvimento profissional garante condições para o exercício da auto-reflexão sobre a prática, em sintonia com supervisão de colegas, avaliação horizontal e supervisão clínica – instrumentos que depois de 15 anos parecem pouco difundidos na realidade da formação docente brasileira.

tener determinada formación profesional, acceder de una determinada forma a la enseñanza, hacerse reconocer en el grupo social de referencia como competente o no, beneficiarse de una carrera satisfactoria, adaptarse o promover innovaciones educativas, afrontar períodos de crisis profesional, constituyen etapas de un proceso muy complejo en el curso del cual los docentes construyen, desconstruyen y reconstruyen su identidad profesional aprendiendo a reconocerse a sí mismos ya a los otros mediante categorías pertinentes, mediante un proceso integrado de doble transacción biográfica e relacional (CRUZ, 2006, p. 107)

Existe mais um referencial fundamental que deixamos para mencionar aqui, diz respeito ao interacionismo simbólico. Esse paradigma ajuda a considerar as escolas como unidades sociais particulares, nas quais se reproduzem formas de relação social, culturas profissionais, papéis, no interior de uma rotina institucionalizada. Torna-se um aspecto especialmente relevante quando pensamos que o trabalho de formação realiza-se efetivamente no grupo e o professor, inevitavelmente, atua diariamente com grupos. Na concepção que decorre dos autores, não parece possível dissociar os papéis sociais envolvidos nas relações ao longo da trajetória de formação do docente, assim como fica pressuposta a análise dessa variável na definição de estratégias de diagnóstico e intervenção.

Imbernón (2002) lembra que o desenvolvimento profissional refere-se muito mais ao plano coletivo ou institucional, com a consciência de que o contexto condiciona (mesmo que não determine) o processo e com a convicção de que os ganhos – advindos dessa maneira de enxergar e agir – potencialmente atingem a profissionalização de todos. Visto como processo contínuo de reconstrução da experiência – e da profissão – de fato em nível individual a extensão das mudanças – na capacidade criativa, na inovação – é extremamente reduzida, quando não anulada.

As instituições educativas necessitam gerar uma grande mudança, uma verdadeira transformação profissional e um rearmamento moral que as conduza à superação do espírito celular e individual (por não dizer também

corporativista) que ainda possuem pela cultura profissional herde e assumida de modo acrítico. Seguindo essa tradição profissional, se os profissionais de um centro educativo são movidos por interesses pessoais e assumem atitudes de confrontação com os colegas de trabalho, não só o trabalho educativo individual ficará prejudicado, mas também o processo institucional (IMBERNÓN, p. 69-70)

Completando a remissão às ideias dos autores, destacamos que Imbernón defende como ideal um modelo de aprendizagem voltado para a motivação pessoal, que estimula habilidades reflexivas e capacidade de relação interpessoal. Configura-se um processo pautado por: “criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo” (2002, p. 82).

8. Esboço de uma síntese

Tradicionalmente a formação de professores assumiu o mesmo caráter técnico e instrucional que os outros contextos didáticos. Pelo que encontramos nas obras analisadas, revela-se um histórico de: orientações externas às demandas de profissionalização, programas executados de “cima para baixo” e capacitações (ou "reciclagens") que atendem exclusivamente interesses de mercado. Mesmo com o avanço na psicologia do desenvolvimento e na pedagogia do século 20, continuava a formação docente sendo realizada com total oposição entre forma (a experiência em si) e conteúdo (os conhecimentos e conceitos científicos "transmitidos").

Nas pesquisas e nos trabalhos de formação desenvolvidos a partir dos anos 1990, conforme elencados pelos autores de referência, encontramos os parâmetros de uma nova abordagem. Nessa perspectiva a análise institucional também ganha importância, de um ponto de vista crítico como afirma Apple (2005): “As instituições públicas são o traço distintivo de uma sociedade cuidadosa e democrática. As relações de mercado patrocinadas pelo capitalismo deveriam existir para financiar essas instituições, não o contrário” (p. 48).

Tentamos sintetizar esses parâmetros a partir de três vetores, que elencamos para concluir a revisão: identidade como substrato da profissionalização, desenvolvimento profissional como processo psicossocial, e método biográfico-narrativo como instrumento epistêmico. Os vetores servem, enfim, para posicionar a pesquisa ulterior em relação aos aspectos subjetivos e interpessoais revelados nos dados. Instrumentalizados sobre os elementos do desenvolvimento profissional envolvidos nas Representações Sociais dos professores, imaginamos ter parâmetros mais rigorosos para as interpretações decorrentes.

Quanto à identidade, parte-se do princípio de que há uma fusão entre os âmbitos pessoal e profissional. Não faz sentido sob essa ótica discutir qual identidade é anterior, tampouco a possibilidade de formar uma independente da outra. Esse princípio requer o entendimento de que na vida do professor, em qualquer contexto em que se realize, os aspectos profissionais interagem com a personalidade na condução do desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional, dessa forma entendido, implica em um processo que ocorre na intersecção entre os planos privado e público do cotidiano docente. Na escola, onde se desempenha a profissão e o desenvolvimento, as relações interpessoais, a supervisão entre pares e a relação com o entorno têm caráter ao mesmo tempo de causa e de fim para a profissionalidade. Faz parte do conhecimento docente não apenas a preparação técnica para o domínio de uma área do saber, embora essa seja um instrumento importante para o iniciante. A conduta do professor em tempos de mudança precisa espelhar o valor do diálogo, do conhecimento didático do conteúdo e do empoderamento em relação às condições de exercício profissional.

Por fim, a abordagem biográfico-narrativa enseja alterações na maneira de apreender e interpretar os dados que subsidiam uma proposta de formação docente. Fica claro nessa opção que inexistente preocupação com a captura da realidade “objetiva”. Mais importante mostra-se a possibilidade de se embrenhar nos labirintos de memórias e sentidos que o professor é capaz de produzir quando reflete sobre sua prática. Esse é o motivo pelo qual traços da abordagem fenomenológica são reconhecidos, já que o relato coletado apresenta uma disposição dos fatos que escapa à linearidade cronológica. O importante é reconhecer no professor um ser ativo e reflexivo, que atribui valores e sentidos a medida que desenvolve sua consciência e sua ação.

9. Referências

ALVES, T. ; PINTO, J. M. R. . Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 1-10, 2011.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, M. Interromper a direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, Jan/Jun 2002, pp.80-98.

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BOLÍVAR, A.. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.

FERNÁNDEZ CRUZ, M.. **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

GARCÍA, C. M.. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

IMBERNÓN, F.. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTYSUMA, H. M.; BONITO, J.. Século XXI: educação moderna ou pós-moderna? 2013. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5817&titulo=S%C3%A9culo%20XXI:%20educa%C3%A7%C3%A3o%20moderna%20ou%20p%C3%B3s-moderna?> Acesso em 20 jul. 2013.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.