

ME AME, ME ABRACE, ME AÇOLHA! SABERES DOCENTES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Love me, hold me, protect me! Teachers knowledge and policies for
continuing education

¡ámame, abrázame, acógeme! Saberes docentes y políticas de
formación continuada

Altair Alberto Fávero

Doutor em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Passo Fundo (UPF) / Passo Fundo – RS – Brasil

Endereço:

Rua: Alfredo Chaves, 34

Lucas Araújo - Passo Fundo - RS. CEP: 99074-270

Rua: Riachuelo, 472

São Cristóvão - Passo Fundo – RS. CEP: 99062-070

E-mails

favero@upf.br

rosimaresquinsani@upf.br

Artigo recebido em 12/10/210

Aprovado em 26/11/2010

RESUMO

A proposta do texto consiste em analisar minimamente a profusão de cursos e eventos que apelam para a afetividade como argumento de metabolismo para o cotidiano dos professores, ao indagar quais modelos de formação continuada estão sendo oferecidos aos professores em geral, pois não há oferta sem demanda, ou seja, o que os professores querem ouvir em seus processos de formação continuada são indicativos de suas necessidades, pautas para a leitura de suas angústias, bem como pistas do que procuram, das estruturas e conceitos onde buscam apoio ou refúgio. Os elementos empíricos para exame e elaboração dos argumentos foram retirados de folders de divulgação de eventos educacionais e que apresentam características em comum, possibilitando vislumbrar uma tendência em termos de formação continuada para professores. Tais eventos são tipificados em sua forma e conteúdo, possibilitando análises sobre a mercantilização do processo de formação docente continuada, desaguando em aportes teóricos sobre a formação docente continuada. Como conclusão, fica expressa nossa preocupação com a formação docente continuada, descolada de compromisso, estudo, engajamento, reflexão, coragem, arrojo e teoria, pois a formação docente continuada não pode ser reduzida à pedagogia do abraço, que sensibiliza multidões por certos momentos, mas que não se sustenta em um trabalho contínuo, de longa duração.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente continuada. Afetividade. Teoria X prática. Pedagogia do abraço.

ABSTRACT

The proposal of this text is to consider in depth the profusion of courses and events that appeal to the emotions as an argument for fueling teachers' daily lives, when inquiring as to which models of continuing

education are being offered to teachers in general, since there is no supply without demand, i.e. what teachers want to hear in their processes of continuing education is indicative of their needs, providing a guideline for understanding their anxieties, as well as clues to what they are looking for, and the structures and concepts they use as support or in which they seek refuge. The empirical evidence for the examination and elaboration of the arguments was derived from promotional material publicizing educational events that had several characteristics in common, revealing a trend in continuing education for teachers. These events are typified in terms of their form and content, enabling analysis of the commercialization of the process of continuing teacher education and resulting in theoretical studies on continuing teacher education. In conclusion, this study expresses our concerns over continuing teacher education, which is detached from commitment, study, engagement, reflection, courage, boldness and theory, as continuing teacher education cannot be reduced to the pedagogy of the hug, which raises awareness of the masses at certain periods but is not based on an ongoing, longer term work.

KEY WORDS: Continuing teacher education. Affection. Theory vs. practice. Pedagogy of the hug.

RESUMEN

La propuesta del texto consiste en analizar mínimamente la profusión de cursos y eventos que apelan a la afectividad como argumento de metabolismo para el cotidiano de los profesores al indagar qué modelos de formación continuada se están ofreciendo a los profesores en general, pues no hay oferta sin demanda, es decir que lo que los profesores quieren oír en sus procesos de formación continuada son indicativos de sus necesidades, pautas para la lectura de sus angustias, así como indicadores de lo que buscan, de las estructuras y conceptos en los que buscan apoyo o refugio. Los elementos empíricos para el examen y elaboración de los argumentos fueron retirados de folóderes de divulgación de eventos educacionales y que presentan características en común, permitiendo vislumbrar una tendencia en términos de formación continuada para profesores. Tales eventos son tipificados en su forma y contenido, posibilitando un análisis sobre la mercantilización del proceso de formación docente continuada y desembocando en aportes teóricos sobre la formación docente continuada. Como conclusión, dejamos explícita nuestra preocupación con la formación docente continuada, desvinculada de compromiso, estudio, disposición, reflexión, coraje, arrojo y teoría, pues la formación docente continuada no puede quedar reducida a la pedagogía del abrazo, que sensibiliza multitudes en ciertos momentos, pero que no se sustenta en un trabajo continuo, de larga duración.

PALABRAS CLAVE: Formación docente continuada. Afectividad. Teoría X práctica. Pedagogía del abrazo.

A proposta deste texto consiste em analisar minimamente a profusão de cursos e eventos que apenam para a afetividade como argumento de metabolismo para o cotidiano dos professores.

Diante das inúmeras propagandas de eventos na área da educação, separamos algumas para examinar que tipo de formação continuada está sendo oferecida para os professores em geral, pois não há oferta sem demanda, ou seja, o que os professores querem ouvir em seus processos de formação continuada são indicativos de suas necessidades, pautas para a leitura de suas angústias, bem como pistas do que procuram, das estruturas e conceitos onde buscam apoio ou refúgio.

Tais cursos, em geral, são apresentados com títulos edificantes, semelhantes à literatura denominada CE "autoajuda". Todavia, a grande questão é: por que este tipo de curso de formação (como uma política consentida por diferentes entes federativos) tem público garantido? O que os docentes buscam nesses cursos?

Os elementos empíricos que ancoraram a análise e a produção do posterior relatório (texto) foram retirados dos folóderes promocionais de oito eventos educacionais¹ que ocorreram no Estado

do Rio Grande do Sul em um hiato de seis meses (março a agosto de 2009). Tais prospectos apresentam diversas características em comum, que possibilitam vislumbrar uma tendência em termos de formação continuada para professores.

No tocante à forma, tais eventos apresentaram, unanimemente, as seguintes características: eventos considerados internacionais, pela presença de um ou mais palestrante(s) estrangeiro(s); como incremento à participação foram anunciadas apresentações musicais, *shows* artísticos e sorteio de brindes; tratar-se de eventos promovidos por empresas especializadas em tais atividades, sem o envolvimento de instituições de Ensino Superior ou sociedades científicas reconhecidas; ainda, tais eventos foram realizados em cidades de pequeno porte, com populações estimadas entre 10.000 e 40.000 habitantes.

Ainda em relação à forma de apresentação e organização, nos eventos examinados não há previsão de espaço para trocas entre os pares (como mesas ou fóruns de discussão, apresentação de pôsteres ou comunicações orais). Portanto a perspectiva de formação pauta-se na simples audição de uma palestra.

Por seu turno, o conteúdo dos eventos envolve palestras cujos títulos remetem a temas recursivos e aplicados para nominar outras situações que não as originais, por exemplo: arte como palavra-chave para definir o emprego de metodologias diferenciadas e atrativas; poesia como sinonímia para encantamento; apelos à nova era, à modernidade ou à pós-modernidade como conceitos supostamente explicativos para o atual momento educacional; e a afetividade exacerbada e apresentada como elemento diferenciador e definidor do “bom” professor.

Aliás, o afeto é apontado como solução para a maior parte dos problemas comuns à prática pedagógica, como indisciplina ou dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, tornando-se uma das “palavras-chave” para divulgação dos eventos.

Longe de questionar a competência ou o trabalho desenvolvido nesses eventos, suas propagandas remetem a uma tendência em termos de formação continuada de professores: investir em soluções subjetivas e afetivas. Parece que o professor busca, em seu processo formativo, não mais teoria ou metodologias, mas deseja agora ser acalentado!

A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social. (ESTEVE, 1999, p. 95).

A reincidência temática e a quantidade de eventos com o mesmo tom permitem-nos concluir que tais opções formativas sobrevivem porque existe procura, ou seja, os professores desejam essa formação, acreditam na proposta oferecida. Assim, chamados a buscar formação e compelidos a uma situação conjuntural de extrema sobrecarga de tarefas de desafios, os professores adensam opções que amenizem o cotidiano, se não por soluções concretas, ao menos, pela utopia dos sentimentos.

No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados a turma. (ESTEVE, 1999, p. 100).

Talvez pela multiplicidade de tarefas que o professor é chamado a desempenhar, seja-lhe mais agradável ouvir sobre afetos, poesias, mágicas e músicas, do que discutir com seus pares proposições metodológicas ou encaminhamentos concretos para os desafios da docência.

Na sequência nos propomos, primeiramente, analisar algumas características comuns constatadas nos oito eventos educacionais selecionados, mostrando que está ocorrendo uma *mercantilização do processo de formação docente continuada* [1], para, em seguida, ampliar a reflexão, elencando *alguns aportes teóricos sobre a formação docente continuada* [2].

[1] Mercantilização do processo de formação docente continuada

Não seria exagero dizer que a educação no Brasil “virou negócio”. Não estamos aqui nos referindo aos diversos dispositivos de *marketing* ou às estratégias que as poderosas editoras que produzem

livros didáticos utilizam para ampliar seus ganhos; nem ao processo de privatização do Ensino Superior, que tem ocorrido de forma acentuada na última década; nem, ainda, ao fato de a educação ter sido incluída nos tratados de livre comércio pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pois cada um destes aspectos renderia uma ampla e complexa análise. A afirmação de que “a educação no Brasil virou negócio” pode, também, ser dita com relação aos cursos/eventos de formação docente continuada que frequentemente são ofertados aos educadores nas diversas regiões do Brasil.

Conforme indicado na introdução do presente texto, ao analisarmos oito eventos educacionais que ocorreram no Rio Grande do Sul num hiato de seis meses, constatamos algumas características comuns que merecem nossa atenção no sentido de percebermos, de um lado, o apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, de outro, um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação. Para o presente texto, destacamos cinco características para análise: a) eventos considerados internacionais, pela presença de um palestrante estrangeiro; b) a incrementação de *shows* artísticos e sorteio de brindes; c) eventos promovidos por empresas especializadas sem o envolvimento de instituições de Ensino Superior ou sociedades científicas reconhecidas; d) eventos realizados em cidades de pequeno porte; e, por fim, e) eventos em que não há a previsão de trocas entre os pares. O que cada uma dessas características nos diz? Que concepção de formação docente continuada subjaz a esse tipo de evento? Por que os docentes buscam eventos de formação continuada com tais características? Que efeitos pedagógicos, políticos e ideológicos tais eventos produzem nos imaginários dos envolvidos com os processos educativos? Por fim, que consequências esse tipo de formação docente continuada trará para o futuro educacional?

Vejamos algumas expressões que aparecem quando são organizados estes eventos de formação continuada de professores: “a presença de um palestrante estrangeiro é garantia de que o evento terá sucesso de público, principalmente se for um palestrante que frequentemente aparece na mídia”; “o valor do pagamento do palestrante é proporcional à quantidade de público que é capaz de atrair”; “uma palestrante de fora (estrangeiro) dá caráter internacional ao evento”. Essas e muitas outras expressões são reveladoras de uma espécie de efeito narcótico, capaz de criar um momento de satisfação imediata; porém, ao retornar à sala de aula, o professor volta a se defrontar com os mesmos problemas da prática pedagógica.

Os *shows* artísticos e a distribuição de brindes são outro indicativo que mostram o caráter mercantil e banal com que a formação docente continuada vem ocorrendo nos cursos/eventos por nós analisados. Formação continuada passa a perfilar o mesmo *status* de “quermesse”, “mostra de pequenos animais”, “feira de exposições” de qualquer natureza empresarial. Em certos eventos, os *shows* artísticos e os sorteios de brindes tornam-se mais importantes que o próprio conteúdo da formação em pauta. Talvez por isso haja a necessidade intrínseca de atrair grandes públicos. Nas avaliações dos participantes do evento, “os adereços” ganham centralidade, ao passo que o essencial é secundarizado. Isso se torna tão dramático que a presença de um artista famoso no evento é potencializada como garantia de patrocínio para a realização deste.

O sucesso de público e o prestígio de eventos com esse tipo de características alcançaram tanto êxito que ultimamente têm aumentado o número de empresas especializadas em organizá-los e promovê-los. Enormes somas de recursos são destinadas a patrocinar semelhantes iniciativas, com a prerrogativa de que o mundo empresarial “apoia a educação” e os órgãos oficiais “estão engajados na formação docente continuada”. Contudo, ficam ofuscadas nesse processo a fragilidade e a inconsistência que este tipo de formação produz. Grandes eventos, muitos holofotes, intensos destaques na imprensa – “é importante dar visibilidade à educação” –, mas pouca ou quase inexistente transformação nas concepções educativas e, por consequência, nas práticas pedagógicas.

Geralmente, essas “empresas especializadas” não buscam nas instituições do Ensino Superior ou nas sociedades científicas reconhecidas os principais nomes para compor a programação dos eventos. São buscados palestrantes que têm visibilidade na mídia ou que se destacam pela produção de algum *best-seller* do ano. Uma das justificativas mais contundentes para esse tipo de opção é a de que os palestrantes ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades “são muito teóricos e pouco práticos”, “usam uma linguagem acadêmica de difícil compreensão para os participantes”, “não possuem empatia com o grande público” e, portanto, “não são capazes de atrair multidões”.

Constata-se aqui uma perceptível rejeição da teoria em proveito de uma adesão declarada do aspecto prático/utilitário do processo educativo. A declaração de Aline Soares, professora da rede

municipal de Herval/RS, publicada em matéria da *Nova Escola*, é indicativa do quanto há de rejeição à teoria no processo de formação continuada de professores: “Fiz vários cursos teóricos que não tinham nenhuma relação com a sala de aula” (MARTINS, 2008, p.54).

Normalmente, tais eventos contam com a presença, amplamente propagandeada, de profissionais reconhecidos, que elaboram palestras expressando opiniões acerca da prática pedagógica. Via de regra, tais palestras não partem de uma caminhada anterior do grupo de “ouvintes” (como encontros preparatórios ou leituras prévias). Da mesma forma, não há uma proposta de sistematização de um trabalho inicial ou em andamento e, em alguns casos, também não há um trabalho posterior, pois não é realizado um *feedback* ou um encaminhamento a partir da palestra assistida.

De igual maneira, o que se observa é a falta de espaço para discussões e sistematizações após a própria palestra, em geral por dois motivos: o pouco tempo destinado às perguntas do auditório e o consequente debate com o convidado; e/ou o esvaziamento do evento nos seus momentos finais.

Se não precedida ou sucedida por espaços de reflexão e contextualização, tal prática pode provocar certo comodismo diante do saber de outrem, pois “professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (ZEICHNER, 1993, p. 18), criando e propagando clichês que pouco ou nada acrescentam em uma formação docente compromissada.

Por seu turno, o fato de muitos desses eventos serem realizados em cidades de pequeno porte vem ressaltar o caráter mercantilista da formação docente continuada, porque a atuação das empresas especializadas para organizar tais eventos movimenta as pequenas cidades, a economia desses municípios, com a “nobre intenção” de levar para o interior os grandes temas da educação.

Por fim, a não previsão de espaços para trocas entre os pares, ou para discussões sistemáticas entre os palestrantes, relega tais debates a um caráter de marginalidade, como se o conhecimento advindo dos “iguais” fosse algo de menor valor. Essa perspectiva se mostra equivocada, pois, de acordo com Nóvoa, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1995, p. 26).

[2] Aportes sobre a formação docente continuada

Se entendermos a formação continuada como “um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100), podemos supor que tal processo visa responder a demandas concretas advindas do exercício profissional.

Mas quais análises são feitas para interpretar, com alguma exatidão, tais demandas? Quem tem a legitimidade de dizer o que o professor precisa saber para dar conta do seu exercício profissional, ou, por outro lado, de quais ferramentas o professor dispõe para buscar os cursos de formação continuada mais adequados às suas reais necessidades?

Segundo Sacristán (1999, p. 67), “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. Assim, a formação continuada precisa atentar para estes dois polos: de um lado, as necessidades sociais do sistema educativo; de outro, a linguagem técnica pedagógica, o *métier*, ou o que é específico do trabalho pedagógico, do ato de ensino-aprendizagem.

Portanto, não é qualquer formação que se aplica com alguma propriedade e competência à docência, tampouco formações continuadas organizadas de maneira estanque e sem encaminhamentos darão conta desse duplo desafio. É necessário se dar conta de que iniciativas de formação continuada de professores, como as descritas nas propagandas de eventos na área de educação selecionadas para exame, traduzem uma forte tendência que tende a banalizar o processo educativo e a desqualificar cada vez mais a identidade docente. Nossa hipótese de trabalho é que o processo de formação continuada subjacente a tais iniciativas configura uma espécie de supressão ou *recuo da teoria*. No que consiste esse recuo? Quais os motivos que levam os educadores a ter uma antipatia pelos cursos que ressaltam a teoria e encontrar no perfil dos eventos descritos no

modelo preterido de sua formação continuada? Certamente, não é possível dar uma resposta única a essas questões, até porque nelas estão implicados diversos fatores estruturais e conjunturais que extrapolam a possibilidade de serem analisados neste texto. No entanto, com o objetivo de problematizar o cenário que candidamente se desenha em nossos meios educacionais, propomos indicar algumas pistas de reflexão sobre a temática.

A polêmica matéria “A origem do sucesso (e do fracasso) escolar”, publicada pela *Nova Escola* em outubro de 2008, assinala com fortes traços que a deficiência da formação inicial dos professores se deve ao fato de que, nos cursos de Pedagogia, os currículos não estão voltados para “o quê” e “como” ensinar, nem preparam para a realidade escolar. A matéria, altamente tendenciosa no nosso entendimento, assinala com fortes tintas que os cursos de Pedagogia não preparam adequadamente os professores por desenvolverem um currículo descolado da prática. As diversas frases espalhadas pela matéria, organizada por Thais Gurgel (2008, p.48-53), bem como os depoimentos escolhidos para ilustrar a matéria, são reveladores dessa constatação de que os cursos de formação são muito teóricos e pouco práticos: “um curso que tem como missão formar profissionais tão diversos como professores de diferentes segmentos [...] não têm como prioridade no currículo o ‘quê’ e o ‘como’ ensinar em determinadas faixas etárias”; “no Brasil, grande parte da carga de matérias da pedagogia – 42% do total – é voltada para o funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da educação”; “a prática em sala de aula está em segundo plano no currículo”; “não aprendi os conteúdos de Matemática nem como alfabetizar”; “ao longo do curso, tive pouquíssimas aulas sobre educação infantil”; “a escola que encontrei não me foi apresentada durante a faculdade”. São frases de impacto que tendem a nos induzir a acreditar que a “teoria” é a “a grande vilã”, responsável pela péssima formação inicial dos professores que estão nas escolas.

Para a professora Maria Célia de Moraes, “as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente” (2003, p.155). Assim, não é de estranhar que assistamos hoje a uma “guinada pragmatista” nos cursos de formação de professores, que, por sua vez, se estende à formação continuada. Na avaliação de Maria Célia de Moraes (2003, p.156-157), vivemos hoje “um mal-estar epistemológico”, que se traduz num profundo ceticismo e desencanto, o qual provoca um “reco da teoria” e inaugura uma “época cética e pragmática”, responsável por produzir uma “metafísica do presente” e uma “veneração ao mercado”. Assim, longe de ser um processo de reflexão da própria prática, os eventos de formação docente continuada tornam-se espetáculo, momento de descontração, oportunidade de fugir à rotina escolar, justificativa oficial para não dar aula, ou a oportunidade de adquirir uma “nova receita” que motive os alunos em sala de aula.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS...

Se há procura por cursos de formação que apresentem a forma e o conteúdo descrito na primeira parte deste texto, pode-se presumir, com alguma propriedade, que tais eventos respondem a um anseio presente dos educadores.

Esse anseio pode ter sua gênese nos mais diversos pontos, seja no processo de “tarefismo” exacerbado ao qual o professor está exposto, buscando em cursos de formação muito mais o momento de “relax” do que de aprendizagem; ou no desinteresse por temas considerados de cunho eminentemente teórico. De qualquer forma, trata-se de um profissional que escolhe para si um caminho de formação.

Cumpra, pois, investigar com propriedade (e aqui fica um desafio posterior a este texto) as razões que levam um professor para cursos meritórios, porém envoltos em tons afetivos em detrimento de reflexões de fôlego teórico.

Ao serem acalentados, o que buscam os educadores? Que recados enviam à academia? O que dizem aos que teorizam sobre suas práticas?

Recuperar essa dignidade, recolocar o profissional de educação como sujeito de direito parece ser mais do que necessário, torna-se urgente. A exploração no trabalho, os baixos salários, o

abandono dos estudos pela inexistência de trabalho traduzem algumas das muitas características que marcam a maioria dos educadores. Expulsos do seu contexto, os educadores são objetos, portanto, de uma violência. Na verdade, violentados, não se acham, porém 'fora de'. Encontram-se dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante. (FREIRE, 1987, p. 47).

O apelo freireano de "recuperar a dignidade" e de "recolocar o profissional de educação como sujeito de direito" como algo necessário e urgente pode ser oportuno para pensarmos a formação docente continuada. Dificilmente conseguiremos obter êxito nessa empreitada se nos mantivermos circunscritos a processos formativos que pregam "o afeto como solução para a maior parte dos problemas comuns à prática pedagógica". Como diz o próprio Freire, "a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica" (2002, p. 9-10). Por isso, formação continuada requer compromisso, estudo, engajamento, reflexão, coragem, ousadia e "muita teoria". Se temos dificuldade de enfrentar situações inusitadas que surgem no cotidiano escolar, não é porque não fomos "treinados" e "instrumentalizados" pelas práticas formativas, mas, sim, porque nossos referenciais teóricos não foram suficientes para ver melhor, com mais clareza, aquilo que poderíamos fazer diante de tais situações.

Ainda, nas palavras de Paulo Freire, "a teorização deve regressar à prática (...) como uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real" (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

Assim, formação docente continuada não pode ser reduzida à pedagogia do afeto, à pedagogia do abraço, que sensibiliza multidões por certos momentos, mas deve se constituir como trabalho contínuo, de longa duração, com bons pressupostos teóricos, que possam fundamentar o que estamos fazendo de forma acertada e indicar alternativas de mudança daquilo que impede um processo educativo melhor.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: *Caminhos de profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 1999.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Nova Escola*, ano XXIII, n.216, outubro de 2008, p.48-53.
- MARTINS, Ana Rita. Não basta (só) tapar os buracos. *Nova Escola*, ano XXIII, n.216, outubro de 2008, p.54-57.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 1999.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

NOTA

¹ Por razões éticas e no intuito de preservar organizadores, palestrantes e participantes, não citaremos o nome ou a cidade onde os eventos foram realizados. Saliemos que nosso objetivo é discutir o conteúdo informado pelos fôlderes, jamais a competência teórica de quem os organiza ou a legítima opção de quem os procura.