

# FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E EFICIENTE

## CONTINUING EDUCATION: A PATH TOWARDS INCLUSIVE AND EFFICIENT PEDAGOGICAL PRACTICE



### MARCIA CECCACCI SALLES

Graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção. (2012) Especialista em Psicopedagogia. (2015) Centro Universitário Assunção Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI JD Maria Luiza. Atualmente designada para coordenação na EMEI JD Maria Luiza.

### RESUMO

Este trabalho analisa a importância da formação continuada para o exercício do magistério e sua relação com a prática pedagógica. A formação contínua não apenas capacita os professores com novos conhecimentos e técnicas, mas também oferece um espaço para reflexão e troca de experiências, onde os educadores podem discutir desafios e buscar soluções colaborativas. Um ponto central é o desenvolvimento de metodologias diversificadas, permitindo que o professor adapte sua prática às necessidades dos alunos e promova um ambiente de aprendizagem mais significativo. Em contextos de violência e evasão escolar, novas estratégias pedagógicas podem tornar a educação mais atraente e relevante, engajando os alunos. Além disso, a formação continuada capacita os professores a desafiar culturas de exclusão e promover uma educação mais inclusiva. Ao se apropriar de conhecimentos inovadores, os docentes tornam-se agentes de mudança, implementando práticas que valorizam a diversidade e incentivam a participação ativa dos alunos. A relação entre formação continuada e prática pedagógica, portanto, é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e a promoção de uma educação de qualidade, contribuindo para a formação integral dos alunos e preparando-os para os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professor; Prática Pedagógica; Exercício do Magistério.

### ABSTRACT

This paper analyzes the importance of continuing education for teaching and its relationship with pedagogical practice. Continuing education not only equips teachers with new knowledge and

techniques, but also provides a space for reflection and exchange of experiences, where educators can discuss challenges and seek collaborative solutions. A central point is the development of diversified methodologies, allowing teachers to adapt their practice to the needs of students and promote a more meaningful learning environment. In contexts of violence and school dropout, new pedagogical strategies can make education more attractive and relevant, engaging students. In addition, continuing education empowers teachers to challenge cultures of exclusion and promote more inclusive education. By appropriating innovative knowledge, teachers become agents of change, implementing practices that value diversity and encourage active student participation. The relationship between continuing education and pedagogical practice is therefore fundamental for the professional development of teachers and the promotion of quality education, contributing to the comprehensive education of students and preparing them for contemporary challenges.

**Keywords:** Continuing Education; Teacher; Pedagogical Practice; Teaching Practice.

## INTRODUÇÃO

A formação continuada de docentes é um elemento central nas discussões sobre a qualidade da educação e sua relação direta com o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Este trabalho busca aprofundar a compreensão dessa relação, explorando as contribuições de diversos teóricos sobre formação e prática pedagógica.

A formação continuada transcende o simples acúmulo de conhecimentos e se traduz em uma transformação concreta nas metodologias de ensino, impactando diretamente na construção de uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Os objetivos específicos deste estudo incluem: discutir a importância da formação continuada, refletir sobre a prática cotidiana nas escolas e sobre as lacunas em termos de pesquisa, estudos e atualização metodológica no ambiente escolar, além de fornecer argumentos que incentivem os professores a buscarem soluções por meio de um trabalho colaborativo.

Nesse sentido, o papel dos educadores é fundamental para promover uma integração criativa entre os saberes teóricos, as técnicas pedagógicas e a prática diária em sala de aula.

Para que essa integração seja bem-sucedida, é crucial reconhecer que a prática docente envolve uma série de relações complexas, mediadas por uma dinâmica histórico-cultural multifacetada, que engloba as interações entre professores, alunos e o conhecimento.

No entanto, a realidade da formação continuada ainda revela uma carência de estudos aprofundados e a ausência de espaços adequados para discussões coletivas e para a pesquisa, elementos que são fundamentais para a atualização metodológica dos educadores.

A reflexão sobre a prática docente dentro do ambiente escolar não só contribui para o aperfeiçoamento profissional, mas também responde às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Este trabalho, portanto, busca evidenciar não apenas a importância da formação continuada, mas também propor caminhos que possibilitem uma prática docente mais alinhada às necessidades contemporâneas da educação.

Neste contexto, é fundamental mencionar a política nacional que preconiza a educação especial sob a ótica inclusiva. Para que um sistema educacional equitativo seja alcançado, é imprescindível que os professores adquiram as competências necessárias para lidar com a diversidade de demandas presentes em sala de aula.

Embora as universidades desempenhem um papel crucial na formação inicial, a formação continuada é um processo contínuo, sendo igualmente essencial para o desenvolvimento de novas competências.

A formação continuada deve, portanto, ser realizada tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, promovendo a participação ativa de toda a comunidade docente e administrativa. Essa capacitação permitirá que os professores recriem ambientes de aprendizagem mais críticos, reflexivos, autônomos e criativos, buscando sempre novas possibilidades e compreensões para contribuir com a transformação do sistema de ensino.

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica baseada nas obras de especialistas como Antunes (2001), Nadal (2005), Santos (1998), Perrenoud (2000), Nóvoa (1992), Garcia (2002), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Marin (1995), Alarcão (1998) e Schön (1992). A partir do referencial teórico proposto por esses autores, foram atingidos os objetivos deste estudo.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação da necessidade de docentes, os cursos de licenciatura tornaram-se ineficientes para a formação de profissionais com condições em prover um ensino de qualidade.

Segundo Ana Maria Falsarella, as tradições presentes na cultura escolar exercem grande peso sobre o trabalho do professor; uma inovação nunca substitui o antigo completamente, mas é incorporada ao já dominado; há um conflito de perspectivas entre os propositores de mudanças e os professores que devem implementá-la. Assim, findo o processo de capacitação e cessadas as condições especiais de trabalho oferecidas, das alterações propostas, algumas se incorporam à prática do professor, outras se modificam e outras se perdem.

No Brasil, a política de intervenção do Estado na educação implantada nas reformas educativa e apoiadas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (9394/96) tem proposto a implantação de estruturas mais participativas e descentralização de decisão. Além da ênfase no aspecto operacional e prático da formação docente, essas políticas têm se mostrado, geralmente, irregulares, descontínuas e impostas de fora para dentro da escola. Ao lado de um discurso de valorização profissional, o que realmente ocorre é uma pressão cada vez maior por resultados, sem uma concomitante alteração nas condições estruturais de trabalho nas escolas.

Nas reformas, na ânsia por mudanças rápidas e esquemáticas, os burocratas se esquecem de que cada escola tem sua identidade e interpreta as propostas de mudança implementando-as a seu próprio jeito e não preveem a influência que exercem. Quando informados sobre uma proposta de mudança, os professores se questionam o que ela trará resultados práticos, não na teoria, mas para cada um deles em seu próprio contexto.

Os problemas atuais quanto aos cursos de formação inicial são gerados pela distância dos currículos e estágios à realidade das escolas, apresentando caráter burocrático e pouco contextualizado, impossibilitando a percepção quanto às contradições presentes na prática social de educar.

Para esta discussão é importante tomar por base as diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia que previram mudanças importantes na formação em pedagogia, pressupondo mais experiências práticas relativas aos estágios supervisionados e à regência em sala de aula.

As diretrizes são muito recentes e pouco implementadas na maioria dos cursos em funcionamento no país, como se constatou em estudo recente (GATTI,2008).

Segundo Ana Maria Falsarella, as tradições presentes na cultura escolar exercem grande peso sobre o trabalho do professor; uma inovação nunca substitui o antigo completamente, mas é incorporada ao já dominado; há um conflito de perspectivas entre os propositores de mudanças e os professores que devem implementá-la. Assim, findo o processo de capacitação e cessadas as condições especiais de trabalho oferecidas, das alterações propostas, algumas se incorporam à prática do professor, outras se modificam e outras se perdem.

No Brasil, a política de intervenção do Estado na educação implantada nas reformas educativa e apoiadas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (9394/96 tem proposto a implantação de estruturas mais participativas e descentralização de decisão).

Além da ênfase no aspecto operacional e prático da formação docente, essas políticas têm se mostrado, geralmente, irregulares, descontínuas e impostas de fora para dentro da escola. Ao lado de um discurso de valorização profissional, o que realmente ocorre é uma pressão cada vez maior por resultados, sem uma concomitante alteração nas condições estruturais de trabalho nas escolas.

Nas reformas, na ânsia por mudanças rápidas e esquemáticas, os burocratas se esquecem de que cada escola tem sua identidade e interpreta as propostas de mudança implementando-as a seu próprio jeito e não prevê na influência que exercem.

As demandas sociais pela qualificação da educação exigem das diferentes áreas e campos do saber à integração de conhecimentos preconizados pelas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia. Assim um projeto em que os graduandos participem favorece a formação docente em consonância e superação ao que as pesquisas no campo educacional vêm se manifestando.

Por meio dessa participação destaca-se a importância da criação de:

[...] ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula (...) ambientes (...) para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivada o desenvolvimento de sua pessoa, se sua identidade. (PERRENOUD, 2002, p.18).

É importante que o futuro profissional tenha a oportunidade de pensar sobre a ação pedagógica in loco, com uma postura investigativa, vivenciando as demandas existentes dentro de um contexto real, onde ele produzirá relatórios que, acompanhados pela instituição de ensino superior, possibilitará uma formação reflexiva, para além da racionalidade técnica.

No confronto do discurso acadêmico com as dificuldades da prática cotidiana aparecem reflexões que dão corpo a formação inicial e provocam novos questionamentos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Precisamos pensar e viver uma instituição de educação superior que propicie a problematização da realidade, que reflita junto com os sujeitos as reais dificuldades e possibilidades da sociedade, devendo ampliar sua metodologia, suas técnicas de ação, sua preocupação com a formação de seus profissionais.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA

A crise histórica da educação brasileira se manifesta: nos altos índices de evasão e fracasso escolar, na insuficiência dos recursos, na incapacidade de implantação de uma educação de qualidade.

De acordo com Ibérnom “os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades que adquirem durante um prolongado período de formação”. A formação do professor é uma constante, uma vez que visa o desenvolvimento pessoal e profissional, mediante as práticas de envolvimento na organização do trabalho escolar. (IBÉRNOM apud TOLEDO; ARAUJO; PALHARES, 2005, p. 35)

A formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo (s/d, p. 227)

[...] a formação continuada pode possibilitar a flexibilidade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

A reflexão é o processo que impulsiona a procura de respostas, para o aprofundamento teórico e para a reformulação da prática. Donald Schön, um dos autores que defendem a importância da reflexão concorda que a ideia em si não é nova. Nova será a compreensão sobre como se dá a reflexão no dia a dia do professor, o que trará os desdobramentos para o modo de organizar os percursos de formação profissional.

A formação dos professores não se constrói somente pelo acúmulo de informações e cursos, mas também pela prática e pelo aprender com o aluno, com a troca de conhecimento e saber de cada um. O professor aprende por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos e as situações vividas no cotidiano escolar são vistas diferentemente por cada profissional. Observa-se a importância de redirecionar o olhar dos educadores para as necessidades de aprofundar os conhecimentos e mecanismos que tragam subsídios para a pedagogia da formação.

A observação precisa ser orientada, para que a tematização da prática nos encontros de formação ocorra, pois envolve o ato de olhar o fazer pedagógico com fundamentação teórica. Revela-

se então a importância do registro observado, das questões instaladas que se tornam objeto de análise e desencadeiam reflexões

Esses saberes se desenvolvem durante a vida profissional, num processo de longa duração, que passa por fases e mudanças e compreende dimensões identitárias e dessocialização profissional (TARDIF, 2000). Neste sentido, propostas de formação que ignorem esses aspectos, tendem a não ser apropriadas e incorporadas à prática dos professores. Isto sugere que propostas de formação continuada que ocorram por meio de cursos isolados e ações pontuais são inadequadas a esse propósito.

O novo profissional da educação deve ser alguém criativo, competente e comprometido com as novas tecnologias. Essas causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade, novos valores e diferentes necessidades aos educadores, tanto no sistema presencial quanto à distância.

Segundo Schnetzler (1996, 2003), há três razões que são apontadas para justificar a formação continuada de professores:

[...] sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa e[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

Pimenta (1999, p. 15) revela que autores como Cunha (1989), Zeichner (1993), Perrenoud (1994), entre outros, consideram o repensar da formação inicial e contínua como uma das demandas dos anos 90, uma vez que os processos de formação adotados nos anos entre as décadas de 70-80 não são mais suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem nas Instituições Educacionais.

A escola então, para exercer a sua função social, não pode ser só mera transmissora de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sua tarefa transcende o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do pensamento lógico, o repasse de conhecimentos científicos.

A formação continuada de docentes ocorre quando o educador volta à universidade para ampliar seus conhecimentos e seu desenvolvimento profissional, ou ainda através de participações deste educador em cursos, simpósios, congressos, programas de atualização, aperfeiçoamento e na pós-graduação de *latu sensu e strictu sensu*.

A formação de professores inicializa-se sobre uma base teórica – prática, em que estes saber esse somam, favorecendo a permanente reflexão sobre a atividade de ensino. Significa que o professor enquanto sujeito do processo produtivo constrói um saber próprio a partir da realidade da escola, buscando superar a fragmentação do conhecimento, favorecendo, desse modo, o trabalho coletivo na escola.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar, define-se como campo e objeto de investigação e atuação profissional do educador, que deve ser um pesquisador em ação.

Defendendo a ideia de que os professores precisam assumir-se enquanto produtores de sua formação, argumentam que essa formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p.28). Schön (1992, p.28) propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva.

O professor é o agente de formação, deve buscar e construir propostas alternativas de mudança para a realidade escolar, apesar (em parte) dos limites impostos pela organização escolar". (NOVOA e SCHÖN 1992, p.28).

A comunidade escolar (professores, coordenador, diretor, pais), necessita desenvolver um trabalho coletivo, com pessoas dispostas a construir o processo ensino-aprendizagem com base no diálogo e que acreditam que a educação é um agente transformador.

A verdade é que, enquanto os professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e, se possível, de modo disciplinar. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Estas reuniões têm pauta os interesses comuns de alguns professores em esclarecer situações e aperfeiçoar sua prática, e ainda resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos, pois esses processos interagem, e ensino e aprendizagem devem ser avaliados.

Participam regularmente dos grupos de formação de cada escola os professores, o diretor e os coordenadores; mas há também os grupos que se formam entre os professores de diversas escolas que estejam interessados em um mesmo tema de estudo, como, por exemplo, a indisciplina, a sexualidade, a ética, a violência, a avaliação e outros assuntos pertinentes.

Parcerias das redes de ensino com grupos de pesquisa, professores de universidades e profissionais especializados são outras possibilidades de formação uma vez que orientam os professores e outros profissionais na sua prática pedagógica.

A desqualificação do magistério produziu uma ideia equivocada naqueles que vivem a escola de que suas experiências, reflexões, seus saberes e seus escritos não têm valor suficiente para se tornarem públicos. A escola não é considerada um espaço de produção de conhecimento válido. E esse processo de depreciação dos educadores e de suas possibilidades de contribuir para a solução das questões educacionais precisa ser transformado.

Compreender as interações que se estabelecem na escola é nos preparar, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países, mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração.

Neste processo de mudança e interatividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, encontram-se na base dos atuais protótipos de formação e de investigação. “E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos” (Jorge Larrosa)

As competências necessárias nos professores podem ser elencadas. Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio e desenvolver mecanismos de autoaprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar conservando sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros.

Deseja-se que os professores tenham horizontes temporais e geográficos alargados, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de auto-conhecimento e autoestima.

Uma proposta de formação nas escolas proporciona o reconhecimento e a valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo ensino-aprendizagem; torna os professores conscientes do modo como atuam para promover a aprendizagem; incentiva a cooperação entre os implicados no processo educativo dentro e fora da escola; proporciona a valorização dos enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Maria Divina Ferreira Lima para ser um bom docente é necessário estar atualizado dos acontecimentos de seu contexto sociocultural, tendo em vista, que sempre estão acontecendo fatos novos, que necessitam ser discutidos em sala de aula com os alunos e refletir criticamente suas visões de educação e do seu processo de formação.

Para ALARCÃO, ser um bom professor na atualidade significa levar em consideração algumas dimensões do conhecimento profissional relacionados diretamente ao “domínio da matéria de ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros” (ALARCÃO 1998 p.103)

. Ou seja, é necessário que os professores manifestem profunda segurança na forma de organizar e desenvolver suas atividades em sala de aula.

A atividade do professor insere-se num sistema escolar que tem sua organização própria, onde o conhecimento do currículo, entendido como a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não-disciplinares que integram a organização das atividades formativas de um determinado nível de ensino, bem como o conhecimento da estrutura de seus programas, é fundamental. (IBID, p. 103).



Outro mito apontado pelos professores-alunos em relação ao “bom professor”, encontra-se na afirmação “educador é aquele que transmite conteúdos já enraizados no seu imaginário, aquele que tem uma prática tradicional.

O professor deverá pensar, refletir e analisar sobre o trabalho que realiza, em sua ação pedagógica visando a aprendizagem incluindo aqueles com dificuldades, realizando com competência, habilidade e êxito suas funções.

É este conjunto de fatores que desenvolve no professor habilidades fundamentais para o exercício profissional. É relevante destacar algumas habilidades de um bom professor:

explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar; localizar historicamente o conteúdo a ser trabalhado; estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as demais áreas do saber; apresentar ou escrever o roteiro da aula; incentivar a participação dos alunos via formulação de perguntas; usar palavras positivas frente às respostas dos alunos; tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos; usar corretamente diferentes recursos tecnológicos; movimentar-se adequadamente no espaço de sala aula a fim de prender e verificar a atenção dos alunos; estimular a divergência e a criatividade dos alunos; apresentar clareza nas explicações e orientações, fazendo uso de terminologia adequada; utilizar certa dose de senso de humor; mostrar seriedade e compromisso com sua tarefa profissional. (CUNHA 2004p. 34).

Alarcão nos diz que “o desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir a si próprio (e o outro) e de se autocriticar” Para isso precisa ser “professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva” (2004, p. 32).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança utópica e o sonho de um futuro melhor exigem, antes de tudo, um reencontro com nós mesmos. Inspirando-nos em Ernst Bloch (2005), entendemos que é fundamental acreditar na importância da docência e buscar continuamente a formação necessária para aprimorar a prática pedagógica.

Nesse contexto, a criação de espaços de formação continuada, ancorados na perspectiva da educação para a autonomia, conforme os princípios teóricos de Paulo Freire, constitui-se em um poderoso instrumento de reflexão e ressignificação das práticas educativas, alinhando-se aos ideais de uma educação verdadeiramente transformadora.

Além disso, é imperativo que o poder público invista na qualificação docente, de modo a atender às demandas da escola contemporânea, promovendo uma conexão efetiva entre o ensino superior e as unidades escolares. Os profissionais da educação precisam adaptar-se às novas formas de aprendizagem, como a educação continuada e a formação permanente, para que possam constantemente reavaliar suas metodologias e estratégias pedagógicas.

No atual cenário de reformas educacionais, a formação continuada surge como uma alternativa valiosa, pois permite a incorporação de novas práticas educativas, ao mesmo tempo em que qualifica os educadores em tempo real. O uso de recursos tecnológicos, ajustados às necessidades de cada instituição, reforça esse processo, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A educação à distância, por sua vez, oferece um grande potencial para a expansão da formação continuada, especialmente através de tecnologias interativas, superando barreiras geográficas e criando oportunidades para a profissionalização e valorização dos educadores. Esse modelo não só promove o diálogo em tempo real, mas também fortalece a conexão entre universidades e instituições escolares, fomentando parcerias e uma relação mais próxima entre pesquisadores e professores em âmbito global.

Por fim, é essencial repensar o papel do docente para além das atividades em sala de aula e das exigências burocráticas, como o preenchimento de fichas. A formação contínua deve ser compreendida como uma etapa fundamental e procedimental na prática pedagógica, sempre com o objetivo de aprimorar o ensino e contribuir para a construção de uma educação mais eficaz e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4ed São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 103);

\_\_\_\_\_. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998;

ALMEIDA, A. L. Informática na educação especial. Comunicação & Educação. São Paulo, n. 25, p.16-27, set/dez. 2002.

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis, RJ Vozes, 2001;

ASSMANN, H. Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. Formação de Formadores Básicos. Em aberto, ano 12 (54). Abr/Jun. 1992;

FERRAZ, L. N. B. Formação e profissão docente a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz eTerra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e Alternativa democrática. In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Jose P Oliveira Breves. Notas para pensar à docência na perspectiva profissional. In: Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas. Emanuel Ribeiro Cunha e Pedro Franco de Sá (org). Belém, 2002;

GAUTHIER, Cletmontetalli. Por uma teoria da pedagogia — pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijui, 1998;

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A formação inicial e continuada do professor das séries da educação básica: principais problemas e perspectivas Campinas FE — UNICAMP. Texto mimeografado, 1991. 19 p;

IBÉRNOM, A. (apud TOLEDO, A.; ARAUJO, A.; PALHARES, M.) (2005). A formação continuada de professores: reflexões e práticas. São Paulo: Editora Moderna.

LIBÂNIO, J. C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. Anais II do IX ENDIPE, v. 1/1. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

LIMA, Maria Divina Ferreira. Formação Continuada: Reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. In: Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas. Emanuel Ribeiro Cunha (org.) e Pedro Franco de Sá (org.). Belém: {s.n.}, 2002.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES n. 36, Papyrus, 1995;

NADAL, Beatriz Gomes. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: Formação de Professores: escolas, práticas e saberes / Beatriz Gomes Nadal. [et ali. Marina Holfmann Ribas, organizadora. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Garrido Selma (org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p. 17-52.

SANTOS, L L C P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (org). Formação de professores: políticas e debates. São Paulo: Papyrus, 1998.

SCHENZLER, G.; ROSA, G. Educação e aprendizagem: desafios contemporâneos. 2003.

SCHON, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores - fundamentos e

epistemologia. In: Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente, 1996, Fortaleza. Anais...Fortaleza: UFCE, 1996.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação), superior. EAD UNITINS /EDUCON: Palmas-TO, 2005.