

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADE REAL DE MUDANÇA OU SINTOMA DE INTENSIFICAÇÃO?

*Teacher's continuing education:  
possibility of real change or symptom of intensification?*

*La formación continua de los profesores:  
posibilidad real de cambio o intensificación de los síntomas?*

ANDRÉA OLIVEIRA SILVA

Mestrado em Educação pela Pontifícia Católica de  
Campinas- PUC- Campinas  
[andreadibeo@yahoo.com.br](mailto:andreadibeo@yahoo.com.br)

JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação  
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
[jussaratortella@gmail.com](mailto:jussaratortella@gmail.com)

**Resumo** O presente artigo discute a formação continuada de professores, procurando analisar de que forma ela tem se configurado e como tem contribuído (ou como poderia efetivamente contribuir) para o trabalho desenvolvido na escola. Como pano de fundo para esta análise utilizaremos, principalmente, as ideias de Hargreaves, no sentido de buscar explicar a formação continuada a partir do conceito de intensificação e da ideia de mudança, ambas discutidas por ele na obra *Os professores em tempos de mudança*. A pergunta que norteia o texto pode ser formulada nestes termos: a formação continuada constitui-se, atualmente, como mais um elemento do processo de intensificação do trabalho docente ou como possibilidade real de desenvolvimento profissional, pessoal e, em última análise, como uma possibilidade de mudança? Como resultado, acreditamos que a formação continuada pode contribuir para a mudança, desde que esta represente a vontade de mudança dos professores, que emerge das necessidades reais de seu trabalho e não como imposição externa.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES; FORMAÇÃO CONTINUADA; INTENSIFICAÇÃO; MUDANÇA.

**Abstract** The present article intends to discuss teacher continuing education seeking to analyze how it has been configured and how it has contributed (or how it could effectively contribute) to the work developed at the school. We use the ideas addressed by Hargreaves, mainly the concept of *intensification* and *change*, both discussed by the author in the book *Changing teachers changing times* as the framework for this analysis. The question that guides the text can be formulated in these terms: does teacher continued education constitute, at present, an element of the intensification of the teacher work or a real possibility for change? As an outcome, we believe that it can contribute for change, once it truly represents teacher's needs and desires for change, which emerge from their real necessities and not as an external imposition.

**KEYWORDS:** TEACHER EDUCATION; CONTINUING EDUCATION; INTENSIFICATION; CHANGE.

**RESUMEN** Este artículo aborda la formación continua de los profesores buscando analizar la forma en que se ha configurado y cómo ha contribuido (o cómo podría contribuir de manera efectiva) a la labor realizada en la escuela. Como telón de fondo para este análisis, utilizaremos principalmente las ideas de Hargreaves, con el fin de tratar de explicar la formación continuada basadas en el concepto de intensificación y en la idea de cambio, discutido por él en el libro *Changing teachers changing times*. La pregunta que guía el texto puede ser formulada en estos términos: ¿la educación permanente constituye, hoy en día, como un elemento más de la intensificación de la enseñanza o como posibilidad real de profesional, proceso de desarrollo personal y, en última instancia, como una posibilidad de cambiar? Como resultado, creemos que la educación continua puede contribuir al cambio, ya que representa la voluntad de cambio de los profesores, que surge de las necesidades reales de su trabajo y no como una imposición externa.

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN DE PROFESORES; FORMACIÓN CONTINUA; INTENSIFICACIÓN; CAMBIO.

## INTRODUÇÃO

O tema da formação continuada tem sido objeto de investigação em muitas pesquisas no Brasil. Para se ter uma ideia, em um levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, usando o termo “formação continuada” como descritor, foram encontrados mais de mil registros. As pesquisas são diversas e dão pistas sobre a complexidade e especificidade desse tema. Por isso, arriscamos dizer que não há “uma formação continuada de professores”, mas muitas formações. Os trabalhos nos mostram investigações acerca da formação continuada em diferentes municípios e escolas, com professores do Ensino Médio e Fundamental, da Educação Infantil e das mais diversas áreas, como Matemática, Educação Física, Ciências. Tais estudos focalizam as políticas específicas de determinada localidade e também as concepções e impactos que a formação continuada tem sobre a prática desses professores.

Por um lado, há a preocupação com a qualidade do ensino oferecido nas escolas e a aprendizagem dos alunos; por outro, a necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos professores.

Se algo não vai bem, tratamos logo de culpar e responsabilizar os professores. E, de certa forma, a responsabilidade<sup>1</sup> pode ser, ainda que em partes, atribuída mesmo a eles. O professor é o responsável mais direto pela formação dos alunos, ainda que outros fatores, como as políticas públicas, a infraestrutura, o número de alunos por sala, o currículo a ser seguido, a influência da família e da cultura, entre outros, incidam direta ou indiretamente nesse processo. Entretanto, quando fecha a porta de sua sala de aula o professor pode influenciar, em grande medida, a qualidade da relação que se estabelecerá entre o aluno, conhecimento e escola. O que ele diz e faz, e como o faz, tem impacto direto sobre as crianças em formação. No entanto, o que se tem visto muitas vezes são professores com pouco<sup>2</sup> a oferecer, descompromissados, desmotivados e resistentes. Este é o discurso corrente. Mas por que resistem os professores?

Por um lado, temos uma formação inicial que, segundo pesquisas (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI e NUNES, 2008), apresenta imprecisões quanto ao perfil esperado do egresso e currículos fragmentados e generalistas, o que de certo modo, poderia levar a desajustes na prática e à consequente necessidade de uma formação continuada. Por outro, um quadro de mudanças, ao qual Hargreaves (1998) referiu-se como pós-modernidade, do qual falaremos mais adiante e que exige mais flexibilidade e rapidez para lidar com as tarefas complexas com as quais as escolas foram sendo incumbidas. Por fim, temos um quadro em que formações continuadas são oferecidas aos professores, mas sem muito êxito, considerando o movimento de resistência que se pode verificar entre os professores. Constituem-se essas formações terreno onde se (re) constroem saberes, (res) significam práticas ou apenas como mais uma tarefa a ser cumprida por eles, sintoma da intensificação do trabalho docente?

Hargreaves (1998, p. 5) afirma que “as pessoas estão sempre a querer que os professores mudem”. Mas querem os professores mudar? Como é que mudam de fato? Mudar para quê? Ou para atender a quem? E se não mudam, por que é que isso ocorre?

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: MODELOS FORMATIVOS E O QUE DIZEM AS PESQUISAS**

Do ponto de vista legal, a formação continuada está prevista em muitos documentos oficiais, conforme consta no documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) intitulado Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Orientações Gerais (2005). Pela Lei de Diretrizes e Bases, inciso III do art. 63: “Os institutos

- <sup>1</sup> Apesar de não concordarmos com a tendência de responsabilização dos professores pelo “fracasso” da educação, acreditamos também que um professor mais autônomo e mais crítico pode ressignificar a sua prática, mesmo à luz de tantos elementos que concorrem negativamente para o seu trabalho, livrando-o, de certa forma, desse determinismo que faz que as práticas dos professores estejam fadadas ao fracasso em virtude das políticas, infraestrutura etc.
- <sup>2</sup> Pouco a oferecer no sentido do conhecimento propriamente dito. Numa era em que a informação chega a todos em tempo real e em que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade cabe todo na memória de um computador, os professores perderam seu lugar de detentores do saber e por isso é urgente que se configure um novo papel para esse profissional.

superiores de educação manterão: programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Há ainda, no artigo 67, inciso II, outra referência à formação continuada:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Segundo essas orientações, na Lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº. 9.424/96, verificamos que 40% dos recursos do fundo devem ser gastos com ações diversas entre as quais a formação de professores. Também é mencionada a formação continuada na Resolução nº. 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que em sua redação deixa claro que os sistemas de ensino devem investir em formação e aperfeiçoamento em serviço. Por fim, no Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei nº. 10.172/2001), enfatiza-se a necessidade de articular o trabalho entre as universidades públicas e as secretarias de educação a fim de elevar o padrão de qualidade do ensino. O documento segue dizendo que ao MEC cabe:

...em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, estabelecer uma política nacional de formação continuada. Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 17).

E aos professores? O que cabe a eles? Leiamos essa passagem do mesmo documento:

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente (IDEM, p. 17).

Se ao professor compete tantas atribuições como sujeito ativo e participante nos processos relativos ao trabalho desenvolvido pela escola, no que tange à sua formação continuada não poderia ser diferente. Mas como têm sido configurados esses programas de formação continuada? Têm, de fato, permitido a participação ativa dos professores?

Num estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Fundação Victor Civita, com a assessoria geral de Bernadette Gatti e coordenado por Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, reali-

zou-se uma análise da Formação Continuada de Professores em diversos Estados e municípios brasileiros, buscando mostrar como ela é configurada, implementada e avaliada.

Com base na literatura existente sobre o tema, o estudo traz modelos de formação continuada que podem ser classificados em duas categorias: a primeira, em que a formação continuada centra-se na figura do professor, e a segunda centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

Os modelos centrados na figura do professor podem ser divididos em três subcategorias. A primeira delas traz a ideia da formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional. Nesse modelo, está presente a preocupação com o aspecto mais subjetivo e com o aspecto ético da profissão. Segundo Davis, Nunes e Almeida (2011) essa visão pode ser bem representada pelas propostas de Hargreaves, para quem tão importante quanto o conhecimento do quê e de como ensinar, é o sentido atribuído por eles à profissão e a razão pela qual a sociedade precisa de professores. Nesse sentido, esse modelo de formação está voltado para a reflexão crítica dos professores acerca de si mesmos, de seu trabalho, de seus alunos; para o trabalho colaborativo entre os pares; para o resgate da alegria e do prazer de ensinar e da possibilidade de criar. Nesse modelo de formação é inútil prescrever uma formação a priori, descolada da realidade do professor, sem considerar por que e para quem ensinam.

A segunda subcategoria engloba os estudos que concebem a formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial. Essa é uma visão muito comum e bastante presente. Segundo as autoras, é como se a formação continuada fosse um remédio para sanar as deficiências deixadas por uma formação inicial aligeirada e superficial e essa visão é conhecida como “abordagem do déficit”. Assim, são priorizados os conhecimentos mais técnicos, quais sejam os relacionados ao processo de ensino aprendizagem, de avaliação, gestão da sala de aula, que na formação continuada serão aprofundados, ou atualizados, no caso de professores com mais tempo de formação.

Nessa visão – a do déficit –, muito embora o foco esteja na construção de novos modos de ser e de atuar na sala de aula, os docentes não são vistos como sujeitos em busca de aprimoramento pessoal e profissional, mas como objetos de ações de capacitação (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 18).

Esse modelo de formação é quase sempre prescritivo e não necessita consultar os professores quanto ao que desejam ou precisam ainda aprender. São implementados verticalmente e descolados dos contextos específicos em que as práticas ocorrem, sendo definidos pelas autoras como práticas de formação “tamanho único” e “unissex”, pois objetivam atingir a todos os professores independente de quaisquer particularidades que possam ter.

Por fim, a última subcategoria, a que pauta a formação continuada pelo ciclo de vida profissional, prioriza o percurso profissional do docente, como um projeto pessoal a ser desenvolvido pelo próprio professor, no sentido de ampliar seu conhecimento, viver novos desafios, sem que isso tenha necessariamente ligação com uma possível deficiência em sua formação inicial. Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que a carreira

docente não se dá sempre de forma linear, e as necessidades formativas, por essa razão, são múltiplas e diferenciadas ao longo dessa trajetória, compreendendo desde aspectos éticos, subjetivos e emocionais até aspectos mais relacionados com a concretude da sala de aula.

Já a formação continuada, centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, atribui um papel mais importante ao conjunto de profissionais da escola, não apenas ao professor e pode ser dividida em duas subcategorias: uma centrada na figura do coordenador pedagógico e outra como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes. Na primeira, o coordenador pedagógico assume papel central na articulação de uma formação continuada que beneficie o coletivo da escola e não cada profissional individualmente. É dele a tarefa de alinhar as necessidades da escola com as necessidades formativas de seus docentes e em última análise com o projeto maior da escola. Entretanto, o que a experiência nos mostra é que também o coordenador torna-se refém dos programas de formação continuada propostos pelos governos, desempenhando muitas vezes apenas o papel de porta-voz e transmissor desses programas nas escolas, e:

Com isso, não só ele perde sua independência como contribui para a alienação do trabalho docente ao assumir, sozinho, a coordenação pedagógica da escola, relegando os professores à função de executores de ações que lhes são externamente impostas (SÁ et al., 2001 *apud* DAVIS; NUNES e ALMEIDA, 2011, p. 24).

A segunda subcategoria, a formação como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes, parte de uma perspectiva mais colaborativa e dialógica, na qual os professores têm voz e são chamados a falar de seus problemas e expressar suas opiniões. Essa formação emerge dentro da própria escola e a própria equipe é que define o tipo de formação que deseja e seu modo de implementação.

Apoiadas nas ideias de Fullan e Germain (2006), as autoras apontam a formação continuada como um modo de fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem” em que o foco esteja na observação e discussão das ações empreendidas, gerando *feedback* para o aprimoramento tanto do ensino quanto da aprendizagem. Elas escrevem ainda que:

Mesmo que a formação profissional esteja ligada à busca de aprimoramento pessoal, como nos primeiros modelos, essa corrente reporta-se, mais de perto, às mudanças que se fazem necessárias – ou que já se encontram em andamento – no plano institucional (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 26).

Os que defendem esse modelo de formação continuada (o principal é Fullan, como apontado no relatório) argumentam que ela só tem sentido se estiver a serviço da melhoria do trabalho da escola e não apenas a serviço do indivíduo. Argumentam ainda que os problemas resultantes da formação continuada se devem ao fato de que ela fica bastante circunscrita à participação em cursos e seminários, cujos conteúdos não se articulam com

as reais necessidades dos professores. Considerando as ideias de Fullan (1995), Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 27), escrevem que: “algumas ações podem reverter esse quadro. A primeira delas consiste em entender melhor quais são os propósitos da educação”. Esse mesmo autor, como exposto no relatório, introduz o conceito de “aprendizagem contínua” como algo que deve permear a cultura escolar e que signifique desenvolvimento profissional. Por fim, para que essa aprendizagem contínua seja possível, ele propõe a parceria entre universidades, escolas e sistemas educacionais.

Nas diversas pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, é possível verificar que a formação continuada é, em sua maioria, avaliada pelos professores como algo positivo. Entretanto, a forma como ela acontece é sujeita a questionamentos. Alves (2011) realizou uma pesquisa em que buscou verificar os determinantes de bem/mal-estar docente em professores de escolas públicas municipais da Região do Vale do Sinos/RS e suas percepções sobre a formação continuada como promotora de bem-estar. Seus resultados indicam que os participantes do estudo associam a formação continuada à ideia da participação em cursos e reciclagem, mas não identificam a escola como um espaço em que ela acontece. Também foi possível concluir que, para os professores participantes desse estudo, a formação continuada não tem contribuído para a promoção de bem-estar.

Araújo (2011) investigou como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e como ela influencia o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais, por meio da fala de professores. Os resultados indicam que a concepção de formação continuada desses docentes está ligada à ideia de supri-los com conhecimentos que lhes ajudem a aprimorar o seu trabalho e que a veem como um elemento importante para a sua qualificação e desenvolvimento profissional. Embora os docentes estejam engajados nessas formações, eles revelam que elas são, na maior parte das vezes, desestimulantes e repetitivas. Araújo (2011) conclui que a fim de tornar a formação continuada um instrumento para a profissionalização do professor é necessário repensá-la no sentido de perceber que existe uma relação intrínseca entre a formação e as condições de vida e de trabalho dos docentes.

Lima (2007) realizou um estudo em que objetivou investigar como os processos de formação continuada têm contribuído para a transformação da prática de professores, de modo a possibilitar que eles valorizem mais seus próprios saberes e as possibilidades de aprendizagem e reflexão que o meio social em que atuam lhes oferece. As análises mostram que, embora haja investimento do município onde a pesquisa foi realizada em termos de formação continuada, os resultados têm sido pouco satisfatórios do ponto de vista dos professores. No entanto, os docentes acreditam na formação continuada como um espaço privilegiado de troca de experiências, mas que para desenvolvê-la deve-se partir da realidade do professor, dos alunos e até do município. O estudo revela muitos aspectos interessantes a serem considerados ao se pensar em formações continuadas que emergiram das análises da fala dos professores. Numa das passagens mais interessantes, Lima (2007) faz um questionamento, e também o fazemos constantemente, a respeito da forma pela qual as formações continuadas são conduzidas pelos formadores. Escreve o autor:

Há algum tempo critica-se a forma pela qual vários professores têm ministrado suas aulas, pois em geral, o professor está acostumado a pensar pelo aluno, antecipar o que ele necessita saber, definir os problemas, os objetivos, indicar as fontes de pesquisa e apontar as soluções. De acordo com essa perspectiva, deseja-se que os professores mudem. Mas, nos cursos de formação continuada, os formadores têm dado exemplo dessa mudança desejada ou estão apenas reproduzindo o que supostamente os professores realizam em sala de aula? (LIMA, 2007, p. 163).

Outra questão citada pelos professores e que apareceu nas análises foi o fato de as formações serem geralmente pensadas e propostas de forma vertical e que, segundo os docentes, quase nada contribui para a sua prática em sala de aula por tratar de situações distantes de sua realidade e não atenderem às necessidades reais dos professores.

Um dos aspectos positivos destacados pelos professores deste estudo em relação às formações continuadas é a possibilidade de obter benefícios para a evolução funcional por meio de certificações ou pontuações.

Esse aspecto nos leva a refletir sobre a *intensificação* do trabalho docente, discutida por Hargreaves (1998) e que pode ser uma, entre muitas possíveis explicações, para os insucessos da formação continuada.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE MUDANÇA**

Em seu livro, *Os professores em tempo de mudança*, Hargreaves (1998) discute as mudanças que têm ocorrido na sociedade em oposição às mudanças ocorridas na escola. Na obra, ele discute o processo de mudança e outros aspectos relacionados ao trabalho dos professores. Um dos conceitos trazidos por ele é o de intensificação.

Hargreaves (1998) afirma que a tarefa do professor mudou ao longo do tempo, seja para melhor ou para pior, o fato é que o trabalho docente assumiu diferentes funções, devido a demandas como a inserção de alunos da educação especial no ensino regular, mudanças curriculares, uso de diferentes estratégias de avaliação, só para citar algumas. Todas essas mudanças são o resultado, segundo o autor, de dois fenômenos: o da profissionalização<sup>3</sup> e o da intensificação.

O conceito de intensificação utilizado pelo autor foi retirado das teorias gerais do processo de trabalho, em particular, das ideias de Larson (1980 *apud* HARGREAVES, 1998). O argumento, derivado de teorias marxistas, é de que o trabalho do professor tem se deteriorado e desprofissionalizado ao longo do tempo, ficando mais parecido com o trabalho manual e menos relacionado com um trabalho mais autônomo. Nessa perspectiva, os professores são vistos como sujeitos controlados por programas de formação prescritos

---

<sup>3</sup> O conceito de profissionalização enfatiza as mudanças ocorridas no papel do professor no sentido de atribuir-lhe mais competências e, por conseguinte conferir-lhe maior profissionalismo. O conceito de intensificação seria o oposto, ou como Hargreaves (1998, p. 132) escreve: “deteriorização e desprofissionalização do trabalho docente”.



verticalmente e por currículos obrigatórios. A intensificação produziria, então, uma erosão do trabalho docente com efeitos impactantes, como:

- a redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho;
- a falta de tempo para aperfeiçoamento;
- uma sobrecarga crônica e persistente de trabalho;
- redução na qualidade do serviço;
- uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade.

Michael Apple (1989, 1992) também discute a intensificação que, para ele, surge como decorrência da “[...] crescente dependência em relação a um aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente” (*apud* HARGREAVES, 1998, p. 133).

Segundo Apple, conforme nos mostra Hargreaves (1998), aos professores cabem agora muito mais tarefas burocráticas e como consequência, menos tempo lhes sobra para criar e para se ligar aos seus alunos. Como dispõem de menos tempo, a solução encontrada pelos sistemas de ensino é dar a eles programas prontos para compensar, ao invés de lhes prover com o tempo de preparação adequado. Outro aspecto da intensificação é que, ao assumir mais tarefas, alguns professores acreditam estar fazendo algo que os torna mais profissionais, ou seja, os próprios docentes acabam apoiando o processo de intensificação.

Entendemos o que Hargreaves chama de *tempo de preparação* como o tempo destinado, de certa forma, para a formação continuada. Nesse tempo de preparação, prevê-se não apenas o tempo para planejar as aulas e fazer o levantamento dos materiais necessários para o trabalho, mas principalmente um tempo para a troca entre os pares, ou como Hargreaves (1998) chama, para uma *colegialidade* entre os professores. Isto quer dizer tempo para um trabalho colaborativo, em que se discutam os problemas vividos na escola e se busquem soluções em conjunto para eles. Entretanto, o autor questiona se a oferta desse tempo pode, de fato, promover mudanças na cultura docente, ou se ele acaba também por levar os professores a continuar cultivando a “cultura do individualismo” em que cada professor utiliza esse tempo para apenas corrigir trabalhos e provas de seus alunos, providenciar cópias ou preparar atividades.

No contexto brasileiro e mais especificamente no contexto do qual fazemos parte, o tempo de preparação tem ficado cada vez mais escasso e as tarefas dos professores aumentam cada vez mais. Os professores têm frequentado cada vez mais cursos e palestras, por imposição das Secretarias de Educação, como forma de acompanhar as políticas de educação criadas por eles ou por instâncias superiores. Assim, os professores levam trabalho para casa e reduzem seu tempo de lazer, seu tempo na escola para trocas, seu tempo para criar. Passam uma grande parte do tempo preenchendo fichas, fazendo relatórios, tarefas pedidas nos cursos a que são, muitas vezes, convidados a frequentar, sem possibilidade de recusar.

Hargreaves (1998) apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a professores de Ontário, no Canadá, em que buscou ouvi-los a respeito do significado que

atribuíam ao tempo de preparação. As respostas dos professores, ainda que provenientes de uma realidade tão distante da nossa, a menos na acepção literal do termo, não diferem muito da pequena descrição feita acerca das tarefas que os professores no contexto brasileiro têm de executar.

O autor nos lembra que as exigências, às quais os professores da escola básica estão submetidos atualmente, nem sempre existiram. No passado, segundo Hargreaves (1998), muitas dessas exigências emergiam naturalmente do próprio docente, de forma voluntária, como resultado de um entusiasmo e do empenho gerado por ele. De acordo com o autor, isso se dá em virtude daquilo que se espera do professor, ou seja, da clareza que se tem acerca de seu papel. Quanto mais complexo e mais abrangente for o papel do professor, tanto mais difícil será para ele corresponder ao que dele se espera.

Nem sempre a intensificação é sinal de uma “obediência” às imposições externas. Por vezes, ela é o resultado do empenho do professor na busca pela realização de um bom trabalho, pautada na falta de clareza e de delimitação acerca daquilo que deve ser, de fato, sua tarefa.

Por conseguinte, é preciso desacelerar, propiciar mais tempo, mais trocas, promover a criação, celebrar a imaginação e a subjetividade, a dimensão afetiva da tarefa de ensinar. Contudo, garantir tempo não significa garantir qualidade de trabalho. Segundo Hargreaves (1998, p. 155), é preciso que o tempo de preparação seja pensado com foco nas relações, caso contrário, ele servirá ao isolamento e ao individualismo.

[...] quando o tempo de preparação é utilizado no contexto da colegialidade mandatada ou artificial e da planificação em colaboração, isto resulta numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensifica ainda mais o trabalho dos professores e os sujeita a um maior controle administrativo, em vez de os libertar para desenvolverem as coisas eles próprios.

Assim, vimos que a *intensificação* se refere ao processo de aumento de trabalho e de tarefas dos professores, decorrente das mudanças a que têm sido submetidos e que ela tem diminuído o tempo de preparação, e potencialmente, o tempo para a construção de uma colegialidade legítima entre os professores.

Por outro lado, falamos também em mudança. O mundo está em constante mudança. A escola e os professores, como parte constituinte deste mundo, não estão isentos dela. Entretanto, parece haver um descompasso entre o ritmo em que as mudanças no mundo “lá fora” ocorrem e o ritmo em que as mudanças acontecem na escola. Hargreaves (1998, p. 4) nos apresenta esta questão nos seguintes termos:

[...] o problema fundamental reside no confronto entre duas forças poderosas. De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Do outro, está um sistema escolar moderno e monolítico

que continua a perseguir propósitos fundamentalmente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. Por vezes, os sistemas escolares tentam resistir activamente às pressões e mudanças sociais das pós-modernidade. Mais frequentemente procuram responder-lhe com seriedade e sinceridade, mas fazem-no através de um aparelho administrativo desajeitado e pesado. Em termos educativos, esta luta central apresenta-se de diversas formas.

Hargreaves (1998) situa o desafio da mudança no embate entre modernidade e pós-modernidade. A fim de percebermos o contexto dessa mudança precisamos entender, em primeiro lugar, o que Hargreaves chama de “modernidade” e “pós-modernidade” e antes mesmo de nos lançarmos a esta análise, é preciso compreender do que é feita essa mudança.

Já falamos que, de acordo com Hargreaves (1998), aos professores foram dadas muitas tarefas que antes não faziam parte de seu trabalho. Coisa semelhante aconteceu à escola: a ela foram dadas funções que antes não lhe competiam, entre elas “auxiliar na regeneração econômica, na reconstrução de culturas e identidades nacionais” (HARGREAVES, 1998, p. 5). A escola é vista como a “salvadora da pátria”. Além disso, como também já dissemos, as escolas são obrigadas a abraçar as mudanças que são introduzidas pelos sistemas de ensino, ou outras instâncias, sem que tenham tempo para isso, ou muito pior, sem que tenham tomado parte nas decisões que culminaram nessas mudanças. Essas mudanças, de cunho mais prático e mais relativo ao trabalho dos professores, foram chamadas por David Hargreaves e David Hopkins, segundo Hargreaves (IDEM), como *mudanças de ramo*. Essas mudanças dizem respeito às práticas das quais os professores podem ou não se apropriar, na medida em que vão surgindo. Há outras mudanças denominadas *mudanças de raiz*, que dizem respeito a mudanças mais profundas, que influenciam a forma como o ensino se organiza e, por conseguinte, como se organiza também o trabalho do professor. Como exemplo, o autor cita, entre outros, a introdução da avaliação de desempenho, de forma compulsória, como modo de regular o trabalho do professor.

As mudanças podem ser de natureza mais ou menos superficial, mas estão intimamente ligadas ao macrocontexto em que se originam. Esse macrocontexto pode ser entendido, na perspectiva de Hargreaves (1998, p. 9), como a “luta entre duas forças sociais imensas: a modernidade e a pós-modernidade”.

A modernidade pode ser definida como uma condição social marcada principalmente pela ordem e pelo uso do progresso científico para controlar e melhorar a condição humana. Ela tem efeitos em várias das dimensões da vida em sociedade. As escolas secundárias, segundo Hargreaves (1998), refletem muito bem os sintomas da modernidade com:

...a sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos de seus alunos e de um número considerável dos seus professores – estas são apenas algumas das maneiras através das quais os princípios da modernidade se exprimem na prática da educação secundária. Em muitos sentidos, a educação secundária pública tornou-se numa componente fundamental do mal estar da modernidade (p. 10).

A pós-modernidade também é uma condição social, porém, com características bastante diferentes da modernidade. Há mais rapidez e mais flexibilidade, assim também como um mundo mais complexo e com menos certezas. Não há apenas uma racionalidade e uma ideologia e isto acarreta muitos desafios e conflitos para serem resolvidos.

Esse é o cenário em que as mudanças ocorrem. Embora a escola tenha passado por muitas transformações nos últimos anos, e muito mudou (materiais, tecnologia, composição de salas, entre outras), essas mudanças só serão bem-sucedidas se os professores nelas se engajarem, de fato. Sobre isso Hargreaves (1998, p. 12) acrescenta:

Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais.

O autor nos alerta que considerar os professores como aprendizes sociais não só nos faz pensar em sua capacidade de mudar, mas também no seu desejo de mudança. Ou seja, é preciso dar voz ao professor, ouvir o que tem a dizer, tomando com seriedade os seus pontos de vista e perspectivas.

As mudanças empreendidas na educação por políticos e administradores partem da premissa, da qual também já falamos, de que os professores são os responsáveis pelo insucesso de seus alunos porque lhes faltam conhecimentos e competências e cabe, a essas instâncias, provê-los com aquilo de que carecem. Essas mudanças não levam em conta os desejos de mudanças dos professores e não consideram, muitas vezes, a sua exequibilidade e o seu propósito. A quem servem as mudanças?

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: SINTOMA DE INTENSIFICAÇÃO OU POSSIBILIDADE DE MUDANÇA?**

*Não, sua mente não está para alugar,  
para nenhum Deus ou governo,  
sempre esperançoso ainda que descontente,  
ele sabe que mudanças não são permanentes,  
mas mudar é...<sup>4</sup>*

A estrofe mencionada, retirada de uma canção, expressa, de certa maneira, algumas ideias que achamos pertinentes incluir nas reflexões empreendidas sobre as questões da formação continuada.

A canção citada, Tom Sawyer, foi inspirada no personagem de Mark Twain, um garoto que se lança a toda a sorte de aventuras, mas que ao longo do tempo amadurece experienciando muitos ritos de passagem. A canção retrata um indivíduo rebelde, um espírito livre que anda pelo mundo atento a tudo e cheio de propósitos.

<sup>4</sup> No original: *No, his mind is not for rent, to any god or government, always hopeful, yet discontent, he knows changes aren't permanent, but change is* (TOW SAWYER, música da banda canadense Rush).

Vemos o professor um pouco sob essa perspectiva. Alguém que deveria ser, em certa medida, um rebelde. O rebelde é aquele que se levanta contra a autoridade legítima ou constituída. Nesse sentido, quando pensamos na formação continuada e na forma verticalizada e impositiva como ela é pensada, proposta e implementada, consideramos que um primeiro movimento necessário para a superação da intensificação, seria a rebeldia. O termo aqui não é entendido como um movimento de resistência propriamente dito ou de boicote, mas como um movimento de questionamento e de luta pela mudança que se quer.

A *intensificação* se faz presente nas questões da formação continuada. Ou melhor, a formação continuada, como está posta, caracteriza-se como uma grande tradução da *intensificação* do trabalho docente. Cada vez mais os professores passam boa parte do seu tempo frequentando cursos de formação. Esses cursos duram, por vezes, um semestre, às vezes o ano inteiro. Tais cursos podem acontecer no período que é destinado aos encontros semanais entre os professores nas escolas<sup>5</sup> ou no horário de aula, o que leva os alunos a terem aulas com professores substitutos e os fazem passar mais tempo longe da escola, de sua sala, de seus alunos.

Muitas Secretarias de Educação aderem a projetos desenvolvidos pelo governo federal e/ou estadual por uma questão de repasse de recursos e de melhoria de índices. Os professores podem ou não ser remunerados por isso, dependendo do que for definido pela rede. Os responsáveis por essas formações são, muitas vezes, professores da própria rede, que trabalham na equipe pedagógica da Secretaria da Educação, e que recebem o treinamento, para em seguida, levá-los aos professores. Outras vezes, os responsáveis são terceiros, quase sempre vinculados a alguma universidade e que prestam consultoria a essa rede. Os professores frequentam a formação porque ela lhes garante um certificado, pontos extras em concursos ou processos seletivos e em alguns casos, uma remuneração extra. Precisam realizar as leituras solicitadas, bem como as tarefas, que podem variar desde a leitura e apontamentos de textos até a aplicação de atividades e seu registro. Tudo isso deve ser feito fora do horário de trabalho, mas se ganha para tal. Enquanto isso, perde-se o espaço e o tempo privilegiado de estar na escola e de pensar sobre os seus problemas, sobre aquilo que não vai bem e sobre possíveis soluções.

“Não, sua mente não está para alugar, para nenhum deus ou governo, sempre esperançoso, ainda que descontente...”

Os professores, de forma geral, precisam despertar de certa passividade que tem caracterizado sua atuação e questionar aquilo que lhes é solicitado. Não apenas questionar, mas se fazer ouvir, posicionar-se. Também vemos que é necessário não perder a esperança, ainda que haja descontentamento e tantas coisas por ajustar.

“[...] ele sabe que mudanças não são permanentes, mas mudar é”.

Mudanças duram sempre até a próxima mudança. Governos entram e governos saem e mudam-se as políticas, as práticas e discursos e “mudanças” são implantadas até que novos ventos apontem em outra direção. Essas mudanças são por vezes necessárias, mas são

<sup>5</sup> Esses encontros recebem diversas nomenclaturas, mas a que nos é mais familiar é HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo).

feitas de transitoriedade. Ou como nos diz Hargreaves (1998, p. 12) “Elas são superficiais: não atingem o cerne da questão de como é que as crianças aprendem e de como é que os professores ensinam”, que em última análise é o ofício mais importante da escola.

Mudanças são fundamentais, mas mudar é ainda mais. A formação continuada pode configurar-se como espaço em que mudanças podem ocorrer, mas não é, por si só, garantia de que mudanças se efetivarão. Ela pode provocar mudanças profundas no sujeito ou apenas mudanças momentâneas e superficiais em suas práticas.

Os professores são aprendizes sociais, mas são antes de tudo seres desejantes, que têm capacidade de julgar, avaliar e escolher. Os professores querem mudar, mas não a mudança que desejam para eles. Acreditamos que a mudança se processa à medida da necessidade, do desejo, daquilo que emerge do sujeito como uma necessidade para se sentir completo. Os professores não podem mudar para atender a ninguém, exceto como condição inerente de seu modo de continuar sendo professor e de estar neste mundo. Por outro lado, Hargreaves (1998) nos chama a atenção para o fato de que a mudança para os professores está diretamente relacionada à sua aplicabilidade, ou seja, se ela se aplica de fato à sua realidade e se pode servir aos seus propósitos e interesses. E é exatamente aí que, segundo ele, residem os desejos de mudança dos professores. Como conciliar, então, o que desejam os professores com as necessidades de redes, sistemas de ensino e escolas? Acreditamos que a chave para responder a pergunta esteja na própria escola. Se houver um projeto coletivo de escola, clareza acerca de valores e de que tipo de educação se deseja promover, talvez então possa ser possível fazer convergir num mesmo ponto as necessidades dos professores, escolas e de seus alunos.

Assim, a formação continuada deve ser, sem dúvida, entendida como processo contínuo de aprendizagem, espaço de troca, um espaço legítimo de reflexão na e sobre a escola. Ela contém em si a semente da mudança, mas plantada em terreno infrutífero, não vinga.

É preciso que deixemos claro que não estamos tentando “demonizar” a formação continuada. Mesmo da forma como se configura atualmente, no formato de programas diversos promovidos pela esfera pública cujos efeitos positivos só ocorrem durante o desenvolvimento da capacitação (GATTI e BARRETO, 2009), ela é necessária, se considerarmos que a formação inicial não consegue dar conta de responder às demandas do trabalho com os alunos em sala de aula. Muitos professores iniciantes têm a chance de construir certos conhecimentos após passarem por cursos de formação continuada. Algumas vezes também é possível que alguns professores tenham importantes *insights* depois de terem passado por um curso de formação e que mudem não apenas práticas, mas também modos de ser e de pensar. Concordamos com Gatti e Barreto (2009, p. 235), apoiadas no pensamento de Lesnard (2006), a respeito das políticas de formação continuada: que não sejam pautadas por ações prescritivas e padronizadas e que consigam conciliar eficácia e reflexividade. Nesse sentido, considerando o panorama atual, é preciso equacionar algumas questões: práticas relativas às avaliações em larga escala que têm, de certa forma, pautado algumas ações formativas nas escolas; a questão do individualismo docente que tem sido uma marca da identidade de professores, conforme apontam pesquisas, como Diniz-Pereira (2015) que

faz uma reflexão sobre essa temática, analisando a literatura norte-americana e procurando explicar como o individualismo dos professores foi construído e por que ele é tão resistente. O artigo procura responder se há possibilidade de construir uma identidade docente baseada na solidariedade e na colaboração, elementos que acreditamos essenciais para a superação dos sintomas de intensificação do trabalho do professor e para a promoção de mudanças que seriam importantes no que tange, especialmente, ao coletivo escolar.

Alguns aspectos das considerações dos autores utilizados neste artigo (GATTI e BARRETO, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2015; HARGREAVES, 1998; LIMA, 2007; DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011) também puderam ser evidenciados em uma pesquisa por nós realizada que objetivou identificar se a participação dos docentes em uma formação continuada sobre autorregulação da aprendizagem possibilitava mudanças em suas concepções e em seus procedimentos didáticos. Pesquisas nacionais e internacionais apontam que as crianças aprendem de formas diferentes e que o professor pode apoiá-las nesse processo por meio da promoção intencional de estratégias de autorregulação da aprendizagem (BOEKAERTS, 1997; PARIS, WINOGRAD, 1999; PERRY; VANDEKAMP, 2000; ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007; EWIJK; VAN der WERF, 2012; MOOS; RINGDAL, 2012; ROSÁRIO; POLYDORO, 2012). Os estudos teóricos por nós realizados nos fizeram concluir que a autorregulação emerge, então, como um importante componente, tanto para a formação de professores, inicial e continuada, quanto para as suas práticas em sala de aula (SILVA, 2015).

Participaram da pesquisa 22 professoras do 4º. ano de nove escolas de um município no interior de São Paulo. A análise dos dados produzidos indica que, antes do início da formação, as concepções das professoras em relação à autorregulação eram imprecisas e a grande maioria desconhecia o assunto. Ao longo da formação continuada, as professoras foram se apropriando do conceito de autorregulação, mas algumas práticas ainda se revelaram muito ligadas ao controle externo, o que pode dar indícios de que a prática é mais influenciada pelas crenças e pela epistemologia pessoal do professor, do que pelo seu conhecimento, conforme apontam pesquisas. O grupo de professoras valorizava a formação continuada, entretanto foi possível verificar que havia um grande descontentamento com relação aos cursos que têm sido oferecidos em grande quantidade, gerando uma sobrecarga no trabalho das docentes. Na verdade, estão tendo muitos “tempos de preparação” – termo usado por Hargreaves (1998) para definir o tempo de planejamento do professor – ao que parece, fragmentados e desconexos, e que não têm promovido entrosamento e alinhamento entre a equipe da escola (SILVA, 2015). Ainda assim, a formação continuada foi considerada por elas como um importante espaço para o aperfeiçoamento, a reflexão e a mudança.

Diante dos resultados de nossa pesquisa e da leitura dos autores, compreendemos que a formação continuada é prerrogativa de toda e qualquer profissão e no âmbito educacional ela precisa ser repensada. As escolas são *loci* privilegiados de formação e educação, não apenas dos alunos, mas de seus professores e de todos que dela fazem parte. Por isso, é importante que as necessidades formativas sejam consideradas a partir, principalmente, dessas realidades e de seus atores. Concluindo, concordamos com Sadalla (2008, p. 7) quando ela escreve que a formação continuada deve ser um espaço privilegiado “quer para

a instituição de um sentido comum ao grupo, quer para a transformação desse sentido em compromisso com a mudança”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que pretendemos responder com este texto era se a formação continuada constitui-se, atualmente, mais um elemento do processo de intensificação do trabalho docente ou como possibilidade real de desenvolvimento profissional, pessoal e, em última análise, como uma possibilidade de mudança. Para isso, trouxemos discussões sobre a formação continuada, suas configurações e bases legais, sobre o conceito de intensificação, e sobre o processo de mudança.

Há uma demanda para que professores adquiram uma série de conhecimentos, impostos e pensados verticalmente e apresentados a eles de forma fragmentada e sem ligação com o contexto em que atuam. Há também uma mudança notória em relação às tarefas que são conferidas aos professores na escola atualmente, o que gera mais trabalho, mais estresse e o reforço do isolamento e da individualidade do docente ao invés de promover a cooperação e a colegialidade entre eles. Os professores valorizam a formação continuada e têm clareza de que precisam continuar aprendendo. Contudo, a formação continuada parece implementada por políticas educacionais que não levam em conta o que querem e o que, de fato, precisam.

A análise das pesquisas e das ideias de Hargreaves nos dá alguns indícios e nenhuma certeza. Podemos considerar que a formação continuada atualmente tende a ser mais um sintoma agudo da intensificação do trabalho docente. Também podemos afirmar que os professores acreditam na importância dessa formação, porém que as redes de ensino precisam rever as formas de sua elaboração e implantação. Entretanto, podemos “esperançosos, ainda que descontentes”, acreditar que a formação continuada pode constituir-se sim como um espaço de mudança, principalmente se desenvolvida na escola, pensada e desejada por seus professores e toda a equipe. Assim poderá ser terreno, solo fértil para promover mudanças, para aprender e para mudar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, André L. **A formação docente como viés de bem/mal-estar docente**, 2011, 102s. Dissertação (Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade) Universidade Feevale, Novo Hamburgo.

ARAÚJO, Cristina C. De. **Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais**: desafios e possibilidades, 2011, 142s. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

BOEKAERTS, M. Self-Regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. **Learning and instruction**, v. 7, n. 2, p. 161-186, 1997.



**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm) Acesso em: 23 nov. 2013.

**BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Orientações Gerais. Objetivos, diretrizes, funcionamento, 2005. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf). Acesso em 30 de mai. 2014.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A construção do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade de professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 127-142, 2015.

EWIJK, C. D.-Van; WERF, G. Van der. What teachers think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. **Education Research International**, v., p., 2012. Article ID 741713, 10 pages. DOI: 10.1155/2012/7417132.

FULLAN, M. The limits and the potential of professional development. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Orgs.). **Professional development in education.** New York: Teachers College, 1995.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**, 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009, v. 1, 293p.

HARGREAVES, Andy. **Professores em Tempo de Mudança.** Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

LIMA, Regis L. Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar, 2007, 220s. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOOS, D. C.; RINGDAL, A. Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher-s Role. Education Publishing Corporation. **Education Research International**, v., p., 2012. Article ID 423284, 15 pages. DOI: 10.1155/2012/423284.

OLIVEIRA, Maria F. K. de; TORTELLA, Jussara C. B. Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, Roteiro (UNOESC), v. 40, p. 395-418, 2015.

PARIS, Scott G.; WINOGRAD, Peter. The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. **CIERA Archive**, p. 1-23, 1999.

PERRY, N. E.; VandeKamp, K. J. O. Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 7-8, p. 821-843, 2000.

ROSÁRIO, P. S. L.; NÚÑEZ, J. C.; PIENDA, J. G. **Auto-regulação em crianças sub 10**. Projecto Sarilhos do amarelo. Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. **Capitanear o aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SADALLA, A. M. F. A. Apresentação. In: Dulcéria Tartuci; Luzia Silva; Marcelo Mendonça; Maria Aparecida Rossi; Selma Peres (Org.). **Formação Continuada, interdisciplinaridade e inclusão social**. Catalão-GO: Universidade Federal de Goiás, 2008, v., p. 7-22.

SILVA, Andréa O. Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores Campinas: PUC-Campinas, 2015, 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Submetido em: 8-6-2015

Aceito em: 17-2-2016