

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR ESCOLAR NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Luiz Jesus Santos Bomfim

Resumo

Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa, que faz parte de um estudo em desenvolvimento em nível de mestrado em um programa de Pós-graduação em Educação. O objetivo do trabalho foi de refletir sobre a ressignificação da atuação da supervisão escolar a partir de uma concepção da escola como locus de formação continuada e como reflexo da organização do tecido mais geral na sociedade contemporânea. As reflexões se fundamentaram nas abordagens entre outros autores de Candau (1996); Ibernón (2006); Nóvoa (1992). A sociedade contemporânea se apresenta como um desafio para os profissionais da educação, uma vez que traz como uma de suas principais características o acesso à informação de maneira fácil, rápida e atrativa. Esse aspecto contribuiu para a quebra do monopólio do conhecimento nas mãos das instituições educativas desde a dilatação dos sistemas nacionais de ensino no contexto da expansão e disseminação do projeto iluminista da modernidade. Os profissionais da educação agora necessitam considerar todas as nuances do quadro mais geral que vem se delineando, quadro que traz para o interior dos espaços escolares importantes elementos para discussão e reflexão, proporcionando a estes profissionais oportunidades de aprender com a discussão dos problemas surgidos nos próprios contextos onde atuam. Nesse sentido a escola passa a ser local de formação, mais especificamente de formação continuada, concretizada em contextos coletivos de estudo e reflexão, ressignificando a prática da supervisão escolar para esse fim. As demandas surgidas no locus escolar passam a ser discutidas e encaminhadas possíveis intervenções para resolução das dificuldades. Configurando assim uma cisão progressiva com o modelo de racionalidade técnica cristalizado na formação e prática educativa institucional desde as primeiras décadas do século passado, fazendo emergir a proposta de uma nova racionalidade, a racionalidade prático-reflexiva.

Palavras-chave: Supervisão escolar. Formação continuada. Prática reflexiva.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a ressignificação da prática pedagógica do supervisor escolar a partir de uma concepção da escola como locus de formação continuada centrada numa prática crítico-reflexiva que envolva a contextualização com aspectos mais gerais do tecido social na sociedade contemporânea.

Muitos aspectos contornados na organização mais geral da sociedade estão influenciando diretamente os contextos educativos. Questões referentes ao modelo econômico, a uma nova organização familiar, ao gênero, sexo e outras mais tem causado um certo desconforto dos diversos profissionais que atuam no sistema educativo.

Esse desconforto provocado pela repercussão do contexto mais geral no microcosmo escolar vem causando um movimento de adequação, construção, desconstrução e reconstrução de novas práticas pelos diversos sujeitos que atuam no lócus escolar, movimento possível através de ações formativas dentro da própria escola, centradas num modelo de formação continuada que valorize esse espaço como lócus de aprendizagem e reflexão crítica na busca de encaminhamentos para as demandas aí mesmo surgidas.

Nesse sentido, inicialmente buscaremos situar a prática pedagógica do supervisor escolar a partir de um quadro mais geral, que aborda, de forma introdutória aspectos que vão desde o contexto de surgimento da função supervisora a sua profissionalização. Em seguida realizaremos uma leitura introdutória do contexto contemporâneo, buscando detectar como seu reflexo no cenário educativo. Na seqüência apresentaremos algumas perspectivas teóricas que subsidiaram a reconfiguração da formação de professores, da escola e da prática pedagógica. Finalizaremos apresentando nossas conclusões em construção a partir do referencial teórico, levantando algumas perspectivas para a ressignificação da prática pedagógica do supervisor escolar e da instituição educativa a partir da formação continuada realizada no lócus escolar.

Supervisão escolar: origem e profissionalização

Antes de iniciarmos uma reflexão da prática pedagógica do supervisor escolar no cenário contemporâneo faremos uma breve incursão de seu percurso, antes mesmo de sua configuração como profissão, para identificarmos a influência da tessitura do contexto mais geral, no delineamento dessa profissão.

A Revolução Francesa de 1789 marca o germe da universalização da educação escolar, tendo como interesse ratificar e disseminar o modelo sócio-cultural e político-econômico da modernidade consolidado através da ascensão burguesa. (PIOZZI, 2007). Nesse contexto, segundo Saviani (2006) surge a idéia de supervisão ratificada pela

expansão da escola, expressão do projeto iluminista que tomaram corpo e forma mais nítidos a partir desse período.

No Brasil as preocupações com a organização de um sistema público de ensino só passaram a fazer parte de uma agenda nacional a partir da década de 1920 com as Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira da Educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (AZEVEDO, F., 1976).

A profissão de supervisor também surge nessa conjuntura a partir de reformas da educação na década de 1920 onde é estabelecidas a separação no trabalho escolar entre questões administrativas e a parte especificamente técnico-pedagógica. Entretanto a tentativa mais radical de profissionalização da supervisão escolar viria a ocorrer no governo ditatorial com o Parecer nº 252 de 1969, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que introduziu uma nova estrutura ao curso de pedagogia organizado agora em habilitações. (SAVIANI, 2006).

As relações estabelecidas nesse quadro mais geral, conforme apresenta Medina, (2002) eram predominantemente marcadas pelo viés do controle, da fiscalização, visando sempre à ordem e o aumento da produção. Essas características se estenderam à escola, influenciadas por teorias importadas da administração. Seguindo o mesmo padrão das fabricas o supervisor escolar seria o responsável na escola em garantir o sucesso na produção, através de práticas fiscalizadoras e de controle, imprimindo na sua função uma marca difícil de ser apagada, a de controlador, fiscalizador dessa produção desse operariado, no caso específico, do ensino docente.

O modelo econômico desenvolvimentista de acordo com Alonso (2000) a partir de meados da década de 1970 entra em declínio, a pressão da sociedade civil fomenta a chamada “abertura política” é o momento onde a teoria crítica da realidade educacional brasileira ganha forma e força. Nessa época os supervisores são colocados no núcleo da crítica sobre a educação, sendo até mesmo apontados pelo fracasso e mazelas do ensino.

Em reação a essa execração, nesse mesmo período, surge um movimento de ressignificação da ação supervisora para transformação da realidade educacional,. Iniciava-se na prática supervisora a inclusão de um viés político, que associado ao técnico, daria um novo significado a atuação desse profissional. (ALONSO 2006; RANGEL, 1997).

Como técnico ou especialista o supervisor escolar tem como objeto de seu trabalho o processo ensino e aprendizagem, ou poderíamos dizer o próprio ato de conhecimento que se

dá, segundo Medina (2002) na relação professor/aluno, no produto dessa relação, o aprender discente. Nessa relação perpassa também elementos de um contexto mais amplo, em nível macro, desse modo o supervisor passa a necessitar ao mesmo tempo de uma visão específica, especialista, mas também de uma visão intra e extra-escolar, do todo, visão de educador que envolve o processo de ensinar e aprender em todos seus nuances, para poder colaborar na problematização da prática docente.

O supervisor escolar passa a assumir junto com os professores uma ação comparativa, indagando, respondendo, questionando, opinando, apreciando, desnudando situações de ensino e aprendizagem, colocando-se como agente educacional que contribui para a construção de uma prática de participação continuada onde os saberes e conhecimentos possam se confrontar, construir e reconstruírem. (MEDINA, 2005).

A leitura do contexto mais geral da sociedade é importante para compreensão de como essas demandas constituídas em nível macro repercutem diretamente no microcosmo da instituição escolar, contribuindo assim para o ajuste, reorganização e ou mesmo de construção de novas práticas no cenário da educação sistematizada. Nesse sentido buscaremos caracterizar de forma introdutória alguns aspectos delineados no cenário contemporâneo, aspectos que ressoam diretamente na escola e que precisam ser considerados para uma melhor compreensão do fenômeno educativo e da necessidade de ressignificar suas práticas.

A educação no cenário contemporâneo

A reflexão sobre aspectos mais gerais constituídos em nível macro que repercutem diretamente nos contextos educativos é imprescindível para desobinubilar o olhar tão domesticado pelos inúmeros artifícios para tornar “normais” e comuns aspectos de interesse conservador e antidemocrático. Esse olhar, ao nosso entender, terá mais chances de revelar a face oculta por trás de verdades camufladas se for lançado a partir de uma perspectiva crítica que, como argumenta Cortesão (2001) se faz a partir de uma vigilância crítica constante a partir de um movimento de interpretação desconfiada do que é freqüentemente apresentado.

Quando se fala em realizar uma leitura do contexto contemporâneo um termo parece surgir de maneira uníssona, crise. Mas essa palavra que nos últimos meses vem inundando os diversos canais de informação, não é uma novidade nas análises teóricas que tratam sobre as

influências de aspectos constituídos em nível mais geral que repercutem na educação, como apontam alguns trabalhos: Alarcão (2007); Cortesão (2002); McLaren (2000) entre outros. Mas quais as origens da crise que vem sendo divulgada nos últimos anos? Como ela afeta a educação?

Considerando os limites do nosso trabalho buscaremos encaminhar alguns pontos de discussão as questões apresentadas, pontos referentes a uma análise mais geral, relacionadas ao modelo capitalista de economia e seus reflexos no cenário educacional.

Podemos considerar como germe da crise que a sociedade vem atravessando nas últimas décadas, segundo Cortesão (2002) o fracasso do projeto de manutenção e expansão do Estado de Bem-estar (welfare state) que pudesse distribuir com equidade os ganhos e riquezas advindas do modelo econômico capitalista. Os primeiros sinais de esgotamento desse modelo remontam, de acordo com Rivero (2004) a década de 1960, com a evolução tecnológica, a internacionalização do capital entre outros fatores. O fermento que fazia crescer o grande bolo econômico dava seus primeiros sinais de desordem, entrando no que passou a se denominar nos últimos anos de crise, como nos detalha, McLaren (2000, p. 120):

Não se pode negar que, na atualidade, o capitalismo entrou em crise mundial de acumulação e de benefícios autodestrutiva, devido à competitividade intensificada que leva a uma supercapacidade e superprodução e a uma queda dos lucros da produção. A nova era de acumulação flexível introduz algumas condições ameaçadoras: a derrubada total da relação fordiana-keynesiana entre capital e trabalho, uma mudança na extração da mais-valia absoluta, a supressão dos ganhos laborais, o enfraquecimento dos sindicatos, as jornadas de trabalho mais longas, mais trabalhos temporários e a criação de uma subclasse permanente, para nomearmos somente alguns de seus desenvolvimentos. A democracia ocidental está presenciando como há um crescente número de indivíduos excluídos das esferas produtivas e distributivas.

Diante do quadro apresentado, como aponta Cortesão (2002), os educadores passam a ocupar o núcleo da crítica ao fracasso do modelo econômico, pois não estariam preparando os alunos com as ferramentas necessárias para desempenharem seu papel no contexto econômico, tornando-os competitivos. A educação passa de um caráter messiânico para ser o bode expiatório da crise, abrindo um precedente para as reformas conservadoras e antidemocráticas.

Para dirimir essa culpa as escolas deveriam garantir suas práticas alinhadas a utilização do conhecimento para a produção, respondendo as sinalizações do mercado pós-industrial e a

nova ordem econômica, desenvolvendo novas competências e habilidades formativas permanentes. (MCLAREN, 2000).

O grande desenvolvimento tecnológico que influenciou a expansão do modelo econômico, ampliou a produção, a competitividade e, conseqüentemente, reduziu os lucros, influenciou também na quebra do monopólio educativo nas mãos das instituições escolares, principalmente a partir do século XIX. A sociedade contemporânea é caracterizada por receber uma avalanche de “canais e torrentes de informação numa oferta de ‘sirva-se quem precisar e do que precisar’ e ‘faça de mim o uso que entender’.” (ALARCÃO, 2007, p.).

Essas informações chegam através de diversos meios, atualmente a internet vem se consolidando como o meio mais “eficaz” de fazer essa informação chegar de maneira rápida, sendo que nos últimos anos vem alcançando um número cada vez maior de pessoas. Essa ampliação do acesso a “grande rede” Faz com que as tradicionais aulas escolares se tornem cada vez mais desinteressantes para os alunos.

Outro aspecto que chama atenção na sociedade contemporânea é a crescente redução do modelo de família nuclear (pai, mãe e filhos), surgida, segundo Azevedo, M., (1993) no início da consolidação do projeto iluminista moderno. Essas organizações familiares estão cedendo lugar às famílias lideradas por apenas um dos cônjuges, comumente as mulheres e até mesmo por famílias formadas por casais homossexuais. Esse fato chama atenção pela força e conquistas que essas minorias (homossexuais) historicamente reprimidas e colocadas à margem da sociedade vem conseguindo através dos movimentos organizados.

Essa nova organização familiar é apenas um dos elementos que se reflete no lócus escolar. No caso da escola pública, alunos oriundos de famílias desestruturadas geralmente assumidas ou por mães ou avós, quase sempre sem nenhuma estrutura objetiva e subjetiva, são jogados nas escolas e colocados sob inteira responsabilidade dessa instituição.

Outros aspectos da organização mais geral, também se refletem no contexto educativo como a violência, a religião, a nova configuração econômica com um novo perfil de trabalhador, o consumo cada vez mais escravizador, a ética o multiculturalismo, questões de gênero, sexismo, aspectos que não podem passar despercebidos e exigem um novo perfil de profissional da educação, perfil que encaminha as reflexões para um modelo de formação que tenha como ponto de partida e chegada o cenário onde todo esse turbilhão desemboca, a escola e a prática pedagógica dos profissionais que nela atuam.

Uma nova formação, uma nova escola e um novo educador

Para discutirmos um modelo de formação que possa subsidiar encaminhamentos as demandas surgidas no contexto contemporâneo é mister nos reportarmos, de maneira introdutória, ao caminho trilhado pela formação mais geral, ou seja, pela formação inicial ocorrido no Brasil.

A origem da formação de professores no Brasil, segundo Mendes Sobrinho (2006) está diretamente vinculada inicialmente ao surgimento das escolas normais. Embora ainda no período imperial tenha havido uma preocupação com a formação docente é somente a partir de 1835, com a criação da primeira escola normal que essa formação de fato é concretizada. (VILLELA, 2000).

O início da concretização desse espaço na formação de professores foi marcado por um movimento constante de idas e vindas que atravessou várias décadas como constata Tanuri (2000, p.64) revelando uma despreocupação histórica das autoridades.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

No que se refere à formação de professores em nível superior, o início é ainda mais problemático. Somente no final da década de 1930 essa modalidade de formação passou a ser realizada, embora restrita a grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Essa modalidade de formação desde sua criação não foi capaz de integrar o ensino, a pesquisa e a cultura geral. As causas apontadas em pesquisas, de acordo com Damis (2002) podem ser desde a discordância da comunidade acadêmica sobre a função integradora dessas instituições até uma tradição na formação em cursos isolados que privilegiavam mais a formação do professor em detrimento da formação do bacharel.

Uma característica marcante dessa modalidade de formação foi o predomínio da racionalidade técnica e de uma organização curricular marcada pelo esquema (3+1), onde os três primeiros anos seriam a formação teórica, as disciplinas teóricas que nos cursos de

Pedagogia eram os fundamentos da educação e o último ano a Didática que prepararia para o magistério. (TANURI, 2000, p. 74).

Essa característica perdurou por muito tempo nos cursos de magistério de nível superior e fomentou a separação entre teoria e prática, já que só no último ano, o aluno poderia fazer atividades práticas, como os estágios, favorecendo assim a dicotomia entre pensar e fazer.

As reformas propostas na Lei 5.540/68, já no regime ditatorial, não só trouxe em seu bojo a indicação da formação dos técnicos para atuarem na escola em nível superior como também a formação de professores para ministrar aulas no primário. Apesar dessa reforma, a formação docente das primeiras séries do primário continuou predominantemente sendo realizada nas escolas normais, agora rebaixadas a categoria de habilitação profissionalizante com o advento da Lei 5.692/71, (TANURI, 2000).

O fim do regime ditatorial no país trouxe a esperança de se estabelecer uma legislação educacional que fosse ao encontro dos anseios da então sonhada democratização. A Lei 9.394/96 gestada após um longo debate entre as diversas forças que se entrincheiravam atrás das barricadas polarizadas entre o público e o privado, conquistou alguns avanços, mas que sob um prisma crítico, segundo Sheibe (2002) parecem estar escamoteados, apresentando na realidade uma adequação ao modelo neoliberal.

Embora a nova LDB tenha visado trazer uma nova definição para o modelo de formação de professores, como a obrigatoriedade da formação superior para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (ainda que aceitasse por dez anos a formação em nível médio) essa proposta apresentou alguns problemas, sendo que o maior deles foi a de colocar como prioritária a formação docente em institutos superiores, tirando das universidades o espaço ideal dessa formação. A crítica sobre a formação oferecida nos institutos era que esta assumiria um caráter predominantemente técnico, onde não estaria garantido um dos princípios básicos da formação nas universidades, a saber: ensino, pesquisa e extensão.

Mas os educadores não calaram e em 2000 através da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, segundo Sheibe (2002) propuseram uma série de princípios em que apresentaram as bases para um novo projeto de formação docente.

Paralelo ao movimento produzido pelos educadores sobre a crítica ao sistema de ensino no Brasil, outro aspecto influenciou as discussões sobre formação de professores no

contexto nacional, a entrada no Brasil, no início da década de 1990, da produção internacional, principalmente através de autores portugueses, literatura que influenciou não só a formação inicial, mas uma nova modalidade de formação continuada.

A formação continuada na escola

A produção internacional trouxe alguns elementos importantes nas discussões sobre formação, mas seu maior mérito foi ter colocado a prática pedagógica do professor e o cenário onde ela ocorre, a escola, como aspectos centrais nesse processo. O cenário descrito em que está inscrita a escola e os profissionais desencadearam uma nova perspectiva para esta instituição e para a formação e prática dos profissionais que nela atuam. Para tanto exerceu forte influência produções internacionais que elevaram esses profissionais da condição de mero coadjuvantes nessas discussões para a de autor e ator principal no cenário educativo.

Para Nóvoa (1992), um dos autores que contribuíram na construção desse aporte teórico, uma proposta de trabalho centrado na pessoa do professor, no seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente profissional, proporcionará uma produção de sentidos sobre as experiências práticas da vida pessoal e profissional, realizado a partir da troca dessas experiências formadoras e formando, junto com seus pares.

A partir dessas produções passou a se discutir um modelo de formação continuada centrado na própria escola e na prática reflexiva do professor, segundo Mendes Sobrinho (2006) modelo denominado de formação continuada contemporânea, em superação a concepção clássica dessa modalidade de formação. Essa formação ocorrerá dentro da própria escola a partir do enfrentamento entre os que defendem essas instituições como organismos de controle e aqueles que a pensam como instrumento de inovação e superação de problemas.

Nessa perspectiva “[...] a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação.” (IMBERNÓN, 2002, P. 80). Esta formação não pode estar centrada somente nas técnicas e procedimentos de ensino, antes de tudo está carregada de ideologias, valores, atitudes e crenças, que necessitam ser discutidos e postos à reflexão.

Essa ressignificação da escola como espaço formativo, também é resultado de transformações mais amplas, onde o capitalismo se reestrutura através do neoliberalismo a

palavra de ordem “qualidade total” importada da teoria da administração inunda o cenário educacional, trazendo a idéia de culpa dos professores pelo insucesso dos alunos. Está posto o cenário para justificar o investimento na formação continuada de professores.

A preocupação com a formação continuada dos professores, só foi acentuada com a penetração da idéia da “qualidade total” na educação. Segundo Candau (1996) essa preocupação já existia há algum tempo, caracterizada pela reciclagem, onde segundo seu próprio significado, os professores iriam refazer o ciclo de estudos voltando às universidades para participar de cursos de níveis diversos (aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação etc.) além da participação em cursos, encontros, em outros espaços diferentes do local de atuação desses profissionais, deixando clara a idéia do espaço onde deveria acontecer o seu desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de propor caminhos que superem a concepção clássica de formação continuada Candau, (1996, p. 143) propõe seu repensar a partir de três pontos, primeiro: “ O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola...” O segundo ponto seria a de que qualquer processo de formação continuada deveria está centrado o reconhecimento e a valorização do saber docente. O último ponto apontado pela autora diz respeito ao conhecimento que tem que se ter sobre as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Um aspecto central colocado nas discussões sobre formação continuada centrada na escola e na prática docente é em relação a reflexividade, esse termo foi trazido a partir das produções de Donald Schön. A reflexão proposta por Schön (1992) aponta para uma formação continua, o incentivo a pesquisa como maneira de crescimento pessoal e coletivo, estimulando um posicionamento crítico sobre a própria pratica. Essas ações, segundo o autor devem cada vez mais ser apoiadas, para que o fantasma da racionalidade técnica não ressurgja em meio à crise de confiança no conhecimento profissional, é preciso encontrar outras saídas e novas alternativas para antigos problemas.

Pimenta (2002) destaca aspecto os relevantes advindos desse conceito, mas aponta alguns problemas: individualismo, priorização da prática em detrimento da teoria, comercialização do conceito em que são oferecidos cursos para treinar o professor reflexivo como se fosse algo meramente técnico, desconsideração do contexto mais amplo (social, político etc.) em que a prática do professor está inserida.

A partir dos problemas apontados, a autora apresenta possibilidades, de novas direções para os conceitos de professor reflexivo e pesquisador da prática, que não poderiam deixar de considerar, o papel central da teoria para superação do praticismo, da reflexão coletiva para além dos limites da sala e da instituição escolar, considerando os aspectos políticos, sociais econômicos, culturais etc., sempre numa perspectiva de emancipação e transformação para uma sociedade mais eqüinânime, nesse sentido o termo professor reflexivo seria substituído pelo intelectual crítico e reflexivo.

Tecendo conclusões

Diante de toda complexidade do quadro mais geral de organização da nossa sociedade, onde aspectos referentes ao contexto econômico, social e cultural repercutem diretamente no lócus escolar, entendemos ser a formação inicial desenvolvida no lócus institucional educativo um importante instrumento de encaminhamento para o atendimento as novas demandas.

Mas essa formação tem que estar alicerçada em bases sólidas, bases constituídas a partir de uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no seio destas instituições, práticas que não devem desconsiderar a leitura de aspectos do contexto configurado em nível macro.

Nesse sentido a prática pedagógica da supervisão escolar tem um fundamentalmente um trabalho de formação continuada no contexto de trabalho, pois pode contribuir para subsidiar e organizar as discussões para reflexão dos professores sobre as causas que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram ao desenvolver seu trabalho, favorecendo assim, para a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto interno e externo de onde atuam. Favorecendo assim na construção, através de um processo de reflexão coletiva, do desenvolvimento profissional docente.(GARRIDO, 2008).

Situar a prática pedagógica do supervisor escolar em contextos de reflexão coletiva e de formação continuada através da prática do estudo (RANGEL, 2008) é proporcionar espaços e tempos com esses fins, é situar as discussões do microcosmo escolar no contexto mais amplo em que elas se refletem. Mas consiste sobretudo na socialização das experiências, dos saberes produzidos na prática, estabelecendo uma aproximação das contingências surgidas na prática,

propondo possíveis caminhos para solucionar-las no próprio espaço onde elas eclodem, tudo isso sob um olhar crítico que se proponha a educar, formar e formar-se para a emancipação e reconstrução social, visando uma sociedade mais equânime.

Referências

ALARCÃO. I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 167-181.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**: São Paulo: Melhoramentos, Brasília, INL, 1976.

AZEVEDO, M. de C. Não Moderno, Moderno e Pós-Moderno. **Revista de Educação AEC**. Ano.22 n.89. out./nov. 1993. p. 19-35.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, A.M. e Mizukami, M. da G. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. S. Carlos, SP: 1996.

CORTESÃO, L. Ser professor um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez: 2002.

DAMIS, O. T. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores : políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 97-129.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p 9-16.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACLAREM, P. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000. p. 119-140.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. 2ª ed. Porto Alegre: AGE, 2005.

MENDES SOBRINHO, J. A de C. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 11, n.15, p. 75-92, jul/ dez. Teresina: EDUFPI, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15–33.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17 - 52.

PIOZZI, P. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educação e Sociedade**. Out. 2007, vol.28, n.100, p.715-735.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em

educação, na América Latina. In: Celestino Alves da Silva Júnior, Mary Rangel

(Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Supervisão: do sonho à ação — uma prática em transformação. In: Ferreira NSC, org. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez; 2000. p.69-96.

_____ (org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

RIVEIRO, C. M. da L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc; 2004. p. 79-99.

SCHEIBE, L. . Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores** : políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002, p. 47-63.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Campelo (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p 13-37

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VILELLA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora: os primórdios da profissão docente no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS F. L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-134.