
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CENÁRIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990¹

Ana Ignez Belém Lima Nunes
Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque*

RESUMO

Este estudo situa a formação continuada de professores no Estado do Ceará, frente às reformas educacionais implementadas no país a partir de meados da década de 1990. Essa formação é analisada na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional docente, envolvendo desafios e dilemas relacionados às novas demandas de aprendizagem e de formação, postas pelas políticas formuladas. O período recortado representa um momento de redefinição das relações entre Estado, sociedade e educação. Na atual configuração da ordem nacional e mundial, marcada pelo capitalismo multinacional e trans-territorial, amplia-se a esfera privada. Este cenário aponta para a necessidade de maior adaptação às mudanças, inovação, flexibilidade, criatividade, habilidade de trabalhar em grupos e capacidade de solucionar problemas. Nesse sentido, diferentes propostas e projetos para a formação docente têm sido debatidos. Entre eles, merece destaque uma formação continuada que se constitua em um espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e idéias, cooperação, colaboração, integração de teoria e prática etc. Abrange, portanto, problemáticas diversas, de natureza complexa, constituindo tema polêmico e dinâmico.

Palavras-chave: política educacional; formação docente; formação continuada.

“Construirás labirintos impermanentes onde sucessivamente habitarás. Todos os dias estarás refazendo o teu desenho (...) não te fatigues, tens trabalho para uma vida toda”

Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de situar o percurso da formação continuada de professores no Estado do Ceará, frente às reformas educacionais implementadas no país a partir de meados da década de 1990. Constitui desdobramento de duas pesquisas apoiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uma abordou a formação continuada de professores no Estado do Ceará, outra destacou a política educacional com foco na escola no cenário cearense.

Ambos os estudos, de natureza qualitativa, têm base no período de 1995 a 2002 e buscam as mediações entre o sistema educacional e a escola, a partir da visão de alguns de seus protagonistas: professores e núcleo gestor. Deste modo, a articulação das referidas pesquisas possibilitou uma visão macro e micro, bem como novas facetas para entender o objeto de estudo aqui discutido. Assim, olha-se de que modo as políticas educacionais têm desenhado ou proposto percursos formativos para os docentes, que, por sua vez, incidem significativamente no desenvolvimento profissional.

¹Trabalho apresentado no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2006.

*Ambas docentes do Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Falar do desenvolvimento profissional implica reconhecer que este não é um conceito único e tampouco pode ser entendido isolado de um contexto mais amplo que nos permita situar determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação e a profissão docente. Afinal, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas políticas educacionais na contemporaneidade. Esse período representa um momento de redefinição das relações entre Estado, sociedade e educação. Tal configuração da ordem nacional e mundial atual, marcada pelo capitalismo multinacional e transterritorial, o Estado vem assumindo a ampliação de sua dimensão privada, não mais se reconhecendo como agente único de promoção de bens e serviços, inclusive nas áreas sociais. Nessa concepção, articula-se a idéia da escola como organização que precisa responder às demandas do mercado, o que implicou a elaboração de nova teoria curricular, investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaço de auto-formação participada, como centro de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária (NÓVOA, 1992, p. 19).

Todo o cenário tem pontuado, para os docentes, a necessidade de maior adaptação às mudanças, inovação, flexibilidade, criatividade, habilidade de trabalho em grupo e capacidade para solucionar problemas. Nesse sentido, diferentes propostas e projetos para a formação têm sido lançados e debatidos, situando-a como elemento estratégico crucial para a implementação e o sucesso das mudanças pretendidas.

À vista dessas reflexões, a escola vem, de modo contínuo, sendo alvo de atenção da política educacional e pauta de tais agendas. Todavia os sujeitos de seu cotidiano não têm sido ouvidos e nem suas demandas consideradas. No caso específico dos professores, os percursos formativos têm sido definidos externamente em sintonia com programas e projetos que visam a atender inovações e ações pontuais. Assim, é pertinente buscar investigar de que modo a escola e seus agentes se situam no processo, para entender as trajetórias de formação e a repercussão das mesmas, na prática docente e no próprio desenvolvimento dos indivíduos como profissionais e como pessoas.

Faz-se necessário pensar uma formação continuada que defina novos percursos para a profissionalização docente, na medida em que se constitua em espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e idéias, cooperação, colaboração, integração teoria e prática etc. Afinal, embora a formação seja um elemento importante do desenvolvimento profissional, não pode ser vista como a solução para todas as problemáticas da prática docente (HARGREAVES, 1996; PERÉZ GÓMEZ, 1999; ZEICHNER, 1983). Além do mais, é essencial que o professor construa uma visão crítica e reflexiva frente a todo esse cenário.

REFORMAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ARTICULANDO CONTEXTOS E CONCEITOS

Situar o marco das reformas educacionais, no Estado contemporâneo, não é uma incursão sem riscos. Implica esforço de fazer escolhas, de priorizar determinados aspectos em detrimento de outros. Isto porque a noção de Estado envolve problemas diversos, advindos, sobretudo, da “dificuldade de analisar exaustivamente as múltiplas relações que se criaram entre o Estado e o complexo social e de captar, depois, seus efeitos sobre a racionalidade interna do sistema político” (BOBBIO, 1997, p. 401). Esta afirmação se torna mais pertinente, se considerado o cenário mundial, marcado pela internalização das atividades econômicas que têm provocado efeitos diversos na

organização política e econômica dos países em desenvolvimento (ROSAR, 2001; CHESNAIS, 1996), caracterizando uma globalização de novo tipo.

As mudanças que delineiam o fenômeno da globalização inscrevem-se no âmbito de um “novo padrão de acumulação”, caracterizado pela predominância do capital financeiro sobre o capital produtivo, que se intensifica nas duas últimas décadas do século XX. Tem-se o desmonte do Estado intervencionista, do Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), cujo foco de ação está voltado para a efetiva melhoria na qualidade de vida, pelo provimento de fundos públicos de amplos direitos sociais (habitação, saúde, emprego e educação). Vale lembrar que a forma como o Estado do Bem-Estar Social se manifesta, nos países latino-americanos, é bastante diferente dos países de capitalismo avançado. No Brasil, em particular, pode-se mesmo dizer que ele nem sequer chegou a se concretizar (OLIVEIRA, 2000).

Todas as alterações são impulsionadas por profundas mudanças tecnológicas, possibilitadas pelos avanços da microeletrônica, sobretudo no campo da informática e automação industrial (SCHAFF, 1995). Trata-se, sobretudo, de uma revolução tecnológica que tem, na informação e na inovação, os insumos básicos (CARNOY, 2002). É este aparato tecnológico que tem possibilitado tanto o deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços quanto a “*disneyficação*” e “*mcdonaldização*” do conhecimento, da cultura e do entretenimento através da difusão, em escala planetária, dos meios de comunicação e informação, produzindo valores e padrões de comportamento do tipo universal (HARGREAVES, 1998). A característica da globalização explica sua repercussão direta sobre as diversas formas de organização econômica e social, com efeitos sobre a organização política global, regional e local, e, por conseguinte, sobre a escola e a formação dos professores.

No Brasil, mais especificamente, em consonância com políticas para a América Latina, o cenário descrito traz consigo a implementação de uma reforma educacional. Nesse período, produziram-se importantes mudanças na educação, como a aprovação da nova LDB, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, e a implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Todos com repercussões nos docentes, inclusive quanto à sua formação. No caso da LDB, a ênfase, na titulação superior dos docentes em exercício, colocou sobre a mesa o debate em torno do desenvolvimento profissional docente, através da formação e de condições dignas de trabalho. Por outro lado, essa exigência motivou uma corrida desenfreada por parte dos professores, até então considerados leigos, para os cursos de formação em nível superior, muitas vezes, aligeirados e de duvidosa qualidade.

Elemento muito forte do universo das políticas educacionais é a noção de competência, entendida como o domínio de determinadas habilidades, técnicas e conhecimentos específicos por parte dos docentes, como insumos que garantem a eficácia do sistema e do rendimento escolar, traduzida em índices aferidos pelos Sistemas de Avaliação, no âmbito estadual e nacional. Deste modo, a trajetória de formação do professor ganha forte viés tecnicista e adquire contornos fragmentados na medida em que está voltada para atender diferentes ações com diferentes princípios e objetivos, sem articulação entre si (ALBUQUERQUE, 2005; NUNES, 2004).

O contorno histórico esboçado amplia a diversidade de questões em torno do tema da formação e profissionalização docente, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação não pode ser analisada de forma simplista e como se fosse um conceito unívoco e consensual. Deste modo, apesar do consen-

so quanto à necessidade e importância de formar os docentes, há muitos tons, matizes e nuances na forma de conceber essa formação.

Embora, em geral, definida como ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos, há diferentes maneiras de pensar esses conhecimentos: como trabalhá-los, que prioridades serão estabelecidas, qual o papel dos professores e formadores, dentre outros elementos. A formação continuada passa a ser entendida a partir de nova perspectiva, rompendo com modelos arcaicos e considerados pouco efetivos para o que se espera do profissional do ensino e da escola nos dias de hoje (CANDAUI, 1997).

Observa-se então que o conceito de formação vai adquirindo novo significado e complexidade crescente. Isso denota e reforça o caráter de historicidade e, por conseguinte, a necessidade de entendermos esse campo de estudos, no marco de demandas postas e ajustadas às novas exigências dos cenários sociais, políticos e econômicos que vão sendo gestados. Por conseguinte, é um conceito que necessita considerar a rede de relações presentes no cotidiano docente. Nessa direção, Lima, (2003, p.244) define a formação continuada como “o processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela prática”.

É preciso esclarecer também que, mesmo utilizando a expressão profissão docente, estamos conscientes que, no caso dos professores, a definição da profissionalidade não é nada fácil e deve estar em permanente discussão, como adverte Gimeno Sacristán (1997). Ademais, deve ser analisada considerando-se o momento histórico concreto e determinada realidade social.

O conceito de “profissional” está associado a diferentes idéias, paradigmas e contextos. Só pode ser compreendido a partir do significado de outras palavras como: profissionalismo, profissionalidade, profissionalização. Ademais, não podemos pensar no conceito de profissional como algo estanque no tempo. Partindo do estudo de Hargreaves e Goodson (1996), que apresenta distintas concepções de profissionalismo, defendemos, assim como os investigadores citados, a idéia de profissional como aquele que tem, entre outros atributos, controle sobre o ensino e o currículo, compromisso com a transformação social, engajamento em culturas colaborativas e condições para uma aprendizagem contínua.

Por conseguinte, a visão de profissional aliada ao conceito de desenvolvimento define perspectiva que situa o docente em contínua expansão, com domínio cada vez maior de seu processo formativo, o que implica “melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no status profissional e na carreira docente (MARCELO GARCÍA, 1994, p. 316). Isto demanda também crescimento do profissional, gerido por ele mesmo e dimensionado na interface de diferentes fontes e contextos promotores do saber profissional. O professor é entendido, então, como profissional que vivencia uma sucessão de múltiplas experiências de aprendizagem (CLEMENT e VANDERBERGHE, 2000). A partir dessas aprendizagens, vai ampliando a consciência sobre o seu papel como pessoa e profissional na sociedade em que está imerso.

É possível perceber que, ao falarmos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, estamos falando do processo de melhoria na prática pedagógica e nas funções de docente, de um modo geral. Estamos falando também do processo de formação ao longo de toda a vida profissional, que produz mudanças na forma do professor pensar, avaliar e atuar sobre o ensino, e, conseqüentemente, na mediação da aprendizagem do aluno. Também é preciso explicitar que, por percurso formativo, estamos considerando a trajetória do professor desde a formação inicial à forma-

ção que se estende por toda a carreira. Percurso, aliás, não vinculado apenas às formações institucionais, mas também àquelas buscadas pelos próprios professores nos mais diferentes espaços.

Essas definições refletem a idéia de crescimento e continuidade, isto é, de melhoria para o docente em todos os aspectos. Porém, como pontua Imbernón (1999), devemos estar atentos para que o conceito de desenvolvimento profissional não adquira conotações funcionalistas, tornando-se destituído de crítica e propondo apenas a adaptação do professor ao desempenho de funções na sociedade. Nesta direção, a expressão desenvolvimento profissional dos professores, algumas vezes, tem sido usada de forma negativa para forçar os professores a determinadas mudanças, para tratá-los como seres passivos, resistentes, deficientes e anônimos, sob a justificativa de que necessitam desenvolver-se em sua profissão, sem oferecer-lhes concretamente essa possibilidade.

PERCURSOS FORMATIVOS NA VOZ DA ESCOLA: UMA CORRIDA DE OBSTÁCULOS

Os resultados apresentados foram obtidos a partir de análise documental e entrevistas semi-estruturadas, com 12 professores, 08 coordenadores pedagógicos e diretores de seis escolas estaduais e duas escolas municipais nos municípios de Fortaleza, Maracanaú, Aquiráz e Pacatuba no Estado do Ceará, além de 09 técnicos das Secretarias de Educação do Estado e dos referidos municípios. As análises dos dados, assentadas na metodologia qualitativa, foram efetuadas a partir da definição de categorias e respectivas subcategorias (BOGDAN e BIKLEY, 1994), tomando por base o referencial teórico de apoio às pesquisas e às informações obtidas nas entrevistas. Para sistematização dos dados, foram utilizados os programas informáticos de análise de dados qualitativos NUDI*ST e AQUAD, que permitiram a triangulação de fontes e, assim, o confronto entre os discursos dos diferentes sujeitos, os quais serão, de forma resumida, explicitados a seguir.

Inicialmente, chamou atenção, na fala dos sujeitos entrevistados, a dificuldade em definir os percursos formativos, pois os professores não se deram conta dos caminhos percorridos. De um modo geral, as falas denotam uma falta de articulação entre as diferentes atividades formativas das quais participaram, e um constante esquecimento sobre muitas iniciativas, seja quanto ao período de realização, seja quanto aos objetivos e aprendizagens obtidas nesse processo.

Outro elemento de suas falas é a falta de tempo para se formarem e lidarem com as demandas da prática cotidiana na escola. A esse respeito, expressaram angústia frente ao volume de inovações que chegou às escolas públicas, sem que para isso houvesse tempo e preparação adequados. Deste modo, muitos “quefazeres” passaram a constituir o trabalho docente e de toda a escola. A formação, nessa perspectiva, esteve voltada para atender às inovações e demandas do sistema educacional. Deste modo, o professor não teve espaço para refletir a prática, tampouco sua formação.

Além do mais, pela voz dos sujeitos, percebe-se que o percurso formativo foi delineado externamente. Não houve opções de estratégias formativas e nem de temas a serem abordados. Assim, alguns reclamam da ausência de participação na definição de políticas, programas e ações de formação. Também questionam a impossibilidade de escolher as atividades formativas, bem como a pouca antecedência com que são informados pelo sistema de que devem participar de “capacitações”. Verifica-se que essa formação não foi significativa para os professores, considerando que não respeitou o tempo pessoal, suas escolhas e esteve ao sabor das inovações. Nesse sentido, Torres (2000) nos alerta para o desencontro entre o professor e a reforma.

Intensificando o quadro entre sistema e escola, encontram-se, nas escolas investigadas, idéias e práticas de instrumentos de planejamento diversos, com capilaridade diferenciada no modo de vida de cada escola e de seus integrantes, a exemplo do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola. Os professores detêm informações fragmentadas e procedimentais de tais elementos, intensificando suas atribuições, e, mais uma vez, não integrando a participação nesses processos de planejamento ao seu percurso formativo.

Constatou-se também que a formação está restrita a momentos pontuais, como cursos e capacitações, ainda que, em algumas escolas, haja a prática de grupos de estudos. Nessa direção, desconsideram-se outros espaços formativos para os professores, principalmente os vinculados à dimensão cultural como cinema, teatro, museus etc. Na fala dos professores, é explícito o não acesso a tais elementos e a dificuldade de relacioná-los ao desenvolvimento pessoal e profissional, o que é presente mesmo em escolas da capital e região metropolitana.

Na fala do Núcleo Gestor, essas questões aparecem, ainda que com outros matizes. Coordenadores Pedagógicos e Diretores se ressentem da falta de autonomia frente ao sistema, e das inúmeras tarefas a serem cumpridas pela escola, muitas enfrentando longo caminho burocrático. Por outro lado, os técnicos do sistema dizem que a escola não tem iniciativa, esperando não apenas por diretrizes, mas por condução mais direta. Observam-se aqui problemas sérios de comunicação e definição de espaços de poder entre as diferentes instâncias do sistema educacional.

A formação, então, vai sendo construída como um quebra-cabeça em que as formas não se ajustam harmonicamente. Os professores buscam definir a profissionalização vivendo um percurso que, metaforicamente, se assemelha a uma corrida de obstáculos. Nessa corrida, os sujeitos lutam contra o tempo para chegar a uma meta, atravessando caminhos traçados por outros, sem possibilidade de refletir sobre o objetivo a ser alcançado e, de certo modo, assumindo individualmente a responsabilidade por êxitos e fracassos. Perde-se a possibilidade de colaboração e de trabalho em grupo. Aliás, este aspecto bastante enfatizado pelos sujeitos como sendo a melhor forma de aprender na formação, pela oportunidade de troca de experiências na interação com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Os estudos evidenciam que as políticas educacionais foram diretivas e definiram processos formativos voltados para atender a inovações educacionais, que, no Ceará, foram bastante intensivas. Esse momento foi marcado pelo planejamento pontual, com ênfase na programação sem pensar o todo. Também o professor, imerso nesse contexto, não conseguiu ter a dimensão global de sua formação, dos saberes necessários à sua prática, de seus limites, necessidades, desejos e perspectivas. Deste modo, não viveu o exercício da escolha a fim de traçar o projeto profissional que também respeitasse a vida pessoal. Afinal, o desenvolvimento docente se dá na integração entre aspectos da pessoa, profissão e do contexto social, político, econômico e cultural.

A interface dos dois estudos que constituíram as reflexões aqui explicitadas permitiu um olhar mais abrangente sobre o mesmo objeto, reforçando a idéia de que a troca de saberes constitui importante elemento formativo. Nessa direção, constatar que, em ambos os estudos, os elementos conclusivos têm pontos de forte similitude, reforça os achados evidenciados no texto, ao mesmo tempo em que permite ampliar a discussão, complementar e inclusive lidar com diferenças. As disparidades detectadas não foram tratadas aqui, pela opção de focalizar os aspectos comuns em relação ao recorte da formação docente.

Considerando as idéias citadas, acreditamos ser importante não apenas apresentar constatações, mas trazer algumas sugestões ou propostas, que possam contribuir na formulação de políticas, programas e ações voltados para a formação docente. São elas:

- Introduzir a reflexão na cultura profissional de todas as instituições, encaminhada para que, a partir dos questionamentos sobre as problemáticas da realidade e o compartilhar de significados, se possam canalizar as intenções e os discursos em práticas que promovam mudanças efetivas na realidade;
- Estabelecer canais de comunicação fluidos entre as diferentes instituições e sujeitos que compõem o sistema educacional, cuidando para que realmente estejam funcionando;
- Respeitar o tempo da escola, por parte do sistema, na busca de alternativas para que o professor também tenha tempo para se formar;
- Priorizar a formação centrada na escola, definindo com os professores seus desejos e necessidades;
- Propiciar aos professores a reflexão acerca de suas trajetórias formativas, articulando-as a um projeto maior de profissionalização.

Enfim, ao finalizarmos este texto, nos parece relevante retomar sua epígrafe, que destaca o caráter mutável e complexo da realidade, podendo ser permanentemente transformada. Para tanto, é preciso que cada um refaça o próprio desenho, ou seja, construa sua própria história, consciente de cada passo dado. Assim também deve se dar o percurso formativo dos professores, isto é, como algo permanente, ressignificado e refletido. Ainda que as políticas induzam trajetórias, há sempre a possibilidade do novo, da crítica, da transgressão e da luta por uma formação e profissionalização que possibilite a educação como prática de liberdade (FREIRE, 1983) e, por conseguinte, uma escola de qualidade, com identidade própria e processos mais autônomos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, M. G. M. T. Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida? Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BOBBIO, N. et al. *Diccionario de Política*. 9. ed. Brasília: UNB, v. 1, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, Brasília, 1996.
- CARNOY. *Mundialização e reforma em educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução de João de Freitas Guilherme. Brasília: UNESCO, 2002.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CLEMENT, M.; VANDEBERGHE, R. Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, n. 16, p. 81-101, 2000.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.): *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 63-92.
- HARGREAVES, Andy. *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.
- HARGREAVES, A. e GOODSON, I. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: GOODSON, I. F. e HARGREAVES, A. (Eds.): *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press, 1996. p. 1-27.
- IMBERNÓN, F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In: FERRERES, V. S. E IMBERNÓN, F. (Ed.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación, 1999. p. 25-34.
- LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.): *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 243-253.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, A. I. B. L. A formação continuada de professores no Estado do Ceará (Brasil): entre discursos e práticas. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. La formación del profesor y la reforma educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 182, p. 84-87, 1990.
- SHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1995.
- TORRES, R. M. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada en América Latina, *Perspectivas*, v.23, n.2, p. 281-299, 2000.

ABSTRACT

This study is about in-service teacher education in the State of Ceará and it is related to the educational changes occurred in Brazil since the middle nineties. Teacher education is analyzed as personal and professional development, associated to challenges and dilemmas concerning new learning and teaching demands stated by the target policies. This period represents a moment of redefinition of the relations among the State, society and education. Both national and world-wide new configurations are characterized by multinational and trans-territorial capitalism. This context brings about different proposals and projects as far as teacher education is concerned: flexibility and creativity to deal with changes, ability to work in groups so as to solve different problems. To meet those needs, in-service teacher education is outstanding and it has to be taken as a space of reflection, analysis, inquiry, interchange of experiences and ideas, cooperation, contribution, integration between theory and practice and so on. In short, in-service teacher education comprehends diverse and complex issues in a doubtlessly polemic and dynamic theme.

Keywords: *educational policies; teacher education; in-service teacher education.*