



## Aspectos centrais da discussão sobre a formação continuada de professores

Prof. Dr. Luiz Carlos Carvalho de Oliveira

### 1. Introdução

Nesse artigo, serão descritos alguns dos aspectos considerados centrais na formação de professores, com vistas a fundamentar as discussões. Neste sentido, a formação de professores sempre esteve ligada à formação no sentido de se atualizar, reciclar, capacitar ou de manter uma educação contínua que permitisse passar para os professores aqueles conhecimentos e competências necessários ao aperfeiçoamento do processo de ensino.

A formação de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como um expediente na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional em tempos de mudança.

Para dar conta de situar melhor a discussão em torno da formação, vamos inicialmente pontuar um esforço de conceituação do próprio termo formação e uma delimitação conceitual como ponto de partida para discutir as bases teóricas da formação continuada de professores, em seguida discute-se as principais abordagens da formação continuada.

### 2. Uma delimitação conceitual para formação de professores e a formação continuada

Abordar os fundamentos teóricos da formação de professores requer, logo de início, um esforço de conceituação do próprio termo formação. Por possuir inúmeros significados, acaba, muitas vezes, perdendo a sua força. Neste artigo, reduz-se aqui seu

significado ao campo educacional. Assim, constitui-se num termo que encerra em si a dimensão da complexidade do que é ser professor.

No intuito de apontar uma primeira referência para essa delimitação conceitual, tomamos como ponto de partida as análises apresentadas por Marcelo Garcia (1999). Afirmar este teórico que, basicamente, formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser. Também associa formação ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, evidenciando um componente pessoal, pela ação de formar-se.

O processo formativo do professor na demanda da sociedade atual envolve uma série de competências profissionais específicas do professor, as quais configuram um campo teórico prático e interdisciplinar, que implica o desenvolvimento da identidade e consciências profissionais e o conhecimento, implica mudanças estruturais e de atitude dos envolvidos nessa formação.

Imbernón (2010, p. 110), colaborando com essa ideia acrescenta que as mudanças de atitudes são fundamentais para motivar e reconhecer as emoções dos seus colegas e para o desenvolvimento de sua autoestima.

A formação dos professores junto ao desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim, ajudá-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.

Dessa forma, nessa tentativa de conceituar formação, vê-se como um processo de desenvolvimento pessoal e cultural e que não se reduz a uma construção apenas técnica, mas um desenvolvimento reflexivo, de formação de conhecimentos, de representações e de competências, naquilo que Marcelo Garcia (1999) denomina de experiência significativa para sua vivência na escola.

Este teórico assim define a formação de professores, como

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos

mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (1999, p.183).

Assim, discutir os pressupostos da formação de professores é tratar da competência profissional, que se forma na relação entre o professor, seus saberes e seu trabalho. Essa formação deve dar conta da atual complexidade da prática de um professor, advinda com as mudanças sociais e as reformas educativas.

Essa característica contextual, de acordo com Gatti (2008), decorre da precariedade dos cursos de formação de professores em nível de graduação, os quais não têm propiciado base adequada para atuação profissional. Essa defasagem tem ocasionado lacunas e carências coletivas para os professores e constitui-se inspiração de iniciativas chamadas de educação continuada.

Compreende-se, a partir dessa característica conceitual, outra característica que confere uma centralidade à formação continuada e se refere às possibilidades de continuidade das trocas, dos debates sobre o cotidiano escolar, possibilitando ao professor reflexões sobre sua prática em sala de aula (MELLO, 2011, p.40).

Na análise de Vasconcelos (2012), também é reiterado essa dimensão da formação continuada como uma interação de vários professores, como uma troca de experiências e que renovam uma rede de contatos entre colegas de diversas disciplinas, num ambiente de colaboração na solução de problemas comuns ao grupo de professores.

Os professores desempenham ainda um papel fundamental na condução dessas reformas educativas e precisam assegurar um programa de formação continuada que dê conta das novas dimensões de atuação que lhes têm sido colocadas, além da concepção técnica do trabalho docente. Desde o início das reformas educacionais, por volta de 1990, houve impactos derivados deste processo sobre a educação.

Compreende-se, como conceito inicial e de aproximação com a temática, formação continuada de professores, conforme Nascimento (2008),

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí

os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (p.70).

Mas, durante muito tempo, a formação continuada foi considerada como sendo de natureza a permitir aos professores manterem-se em exercício nas salas de aula até sua aposentadoria. Hoje em dia não faz mais sentido, para qualquer professor, refletir que ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na profissão.

Na realidade, existem vários termos para denominar o que se chama de formação continuada: educação permanente, educação recorrente, educação contínua. Todos esses termos usados representam desafios aos professores que não concebem formação como um simples treinamento, alienado do contexto em que se dá a atividade do professor.

Ao analisar os últimos anos das políticas públicas na área de formação continuada de professores no Brasil, Gatti (2008) aponta que o referido termo apresenta vários conceitos, ora mais restritos a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso na carreira do magistério, ora mais amplo, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários, vídeos ou teleconferências, cursos via internet, grupos de sensibilização profissional, ou seja, qualquer situação que possa oferecer informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o desempenho profissional.

Neste mesmo estudo, a autora revela que, com a promulgação da LDBEN 9.394/96, as ações de formação continuada de professores apresentaram crescimento geométrico, provenientes tanto do setor público (federal, estadual ou municipal), como de organizações de natureza diversa (organizações não governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas) e que tais ações constituem um universo extremamente heterogêneo, “numa forma de atuação que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu” (GATTI, 2008, p.58).

A autora ainda expõe que o surgimento de tantos tipos de formação continuada não é por acaso. É fruto da necessidade da sociedade contemporânea nos desafios

colocados aos currículos e ao ensino, na tentativa de sanar problemas encontrados no dia a dia dos sistemas de ensino. E assim conclui :

Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p.58).

Considera Gatti (2008) que a formação continuada não pode ser reduzida a cursos realizados após a graduação e após o ingresso ao magistério. Prescreve que esta deve ocorrer atrelada à prática do professor e com a valorização do saber docente.

Nesse mesmo sentido, Zainko (2012, p. 170) afirma que “a formação continuada permite, então, que o professor vá se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou” e podendo rever sua prática, atribuindo-lhe novos significados, numa valorização dos saberes nascidos da prática.

Ainda nessa linha de pensamento, Zainko (2006) defende a ideia da formação do cidadão consciente e criativo, sendo preciso criar, imaginar e construir novas utopias para este século, e, por outro lado, pensar em uma formação com bases nas necessidades do professor como parte integrante da construção de competências e do processo de formação ao longo da trajetória formativa do cidadão, na busca por uma melhor qualidade de vida e do progresso da sociedade e da nação através de proposta de educação inovadora, como um dos grandes desafios para este século. Trata-se de defesa que já se encontra na literatura com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002).

Perrenoud (1993, p. 200) se manifesta sobre essa questão apontando que:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou coletivamente.

Nessa compreensão, o processo de formação continuada dos professores em nossa sociedade envolve a apropriação de saberes teóricos e metodológicos, culturais, históricos e sociológicos, além de uma prática reflexiva diante da realidade.

Perrenoud (2002) entre dez competências básicas que devem fazer parte da prática pedagógica reflexiva do professor, destaca como a décima competência aquela em que deverá saber administrar sua própria formação contínua, como exercício da prática pedagógica alicerçada à competência profissional, visto que condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras.

O processo de formação continuada, como parte da formação do professor, considera várias questões, entre estas o papel dessa e sua contribuição na prática do professor, o que é considerado como constitutivo para sentir-se sujeito desse processo. O significado da formação continuada não pode ser apenas o de colocar o professor a par das últimas pesquisas, como se isso bastasse para automaticamente modificar o seu fazer pedagógico.

Essa contribuição quando é percebida com os resultados positivos sobre as aulas e a aprendizagem dos alunos, estimula ainda mais o professor a se envolver em sua formação contínua (GIOVANNI, 2006).

Para Di Giorgi et al (2010, p.15), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

A formação do professor não se esgota na formação inicial, mas deve “prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.41).

Ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim; visto que a profissão docente “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam” (IMBERNÓN, 2000, p.65).

Para Almeida (2005, p.12), a formação contínua é o “conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, em exercício, com objetivo formativo, realizadas

individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional”, preparando-os para a realização de suas atividades atuais ou de outras novas que se coloquem (ALMEIDA, 2005, p.12).

Ainda sobre o conceito de formação continuada, vale acrescentar as discussões apontadas por Falsarella (2004), ao apresentar os resultados de vários artigos levantados por Carvalho e Simões no ano de 1990, publicados em periódicos especializados, e que buscando fazem uma comparação entre os conceitos de vários autores que se negam a pensar o conceito de formação continuada como treinamento, e sim, como processo, dividindo-a assim em três grupos.

O primeiro grupo concebe a formação continuada como aquisição de informação, por meio do uso da tecnologia educacional para capacitar o professor por módulos de ensino, em curso presencial ou à distância. O segundo grupo, como uma prática reflexiva no âmbito da escola, e o terceiro grupo, para além da prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, considera o contexto vivido pelo professor e o projeto escolar.

Com a pesquisa bibliográfica foi possível observar que a concepção de formação continuada de professores predominante, é aquela que se apresenta como algo que pode contribuir para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. A formação continuada oferece, quase sempre, recursos para que o professor adquira conhecimentos teóricos, aparatos didáticos, metodológicos e técnicos.

Além disso, a própria dinâmica social tem exigido do docente uma ampliação das atividades que este precisa desenvolver para se manter atualizado, principalmente na era da informática, na qual as mídias sociais vêm desempenhando um papel importante no processo de ensino.

Fusari (2001) define formação continuada como sendo aquela que acontece no local de trabalho e a partir dele. Seu eixo central deve ser a reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes dela.

Para isso, a formação continuada não deveria apresentar um currículo institucionalizado, porém um currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do constante aperfeiçoamento do profissional. Os objetivos da formação

continuada levam-na a uma lógica das necessidades da prática, sendo assim, alguns objetivos, muitas vezes, apresentam um caráter imediatista.

Contudo, concorda-se com Fusari (2001), ao afirmar que a formação continuada depende além das condições de trabalho oferecidas, depende também das atitudes dos educadores diante de seu desenvolvimento profissional. Cabe a cada educador o direcionamento, o discernimento e a decisão sobre quais caminhos percorrer, pois não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não perceba o valor desse processo e não queira crescer.

Dessa forma, as ações de formação contínua de professores ou demais profissionais está associada, dentre outros aspectos, “ao nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da atividade formativa, desde o momento da análise das necessidades e da formulação de objetivos de um dado programa até sua concretização e avaliação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.53).

Os programas de formação contínua podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, desde que considerem efetivamente o seu papel, suas necessidades formativas e sua realidade educacional. Conforme Rodrigues e Esteves (1993, p.67),

[...] formação contínua para ser eficaz deve estar associada a um projeto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem, tomados individualmente ou em grupo. É igualmente feita a recomendação de que os programas de formação sejam antecedidos de uma análise de formação realizada segundo formas variadas e adaptadas aos públicos a quem se dirigem.

A questão central não é a validade da formação continuada, e sim a maneira pela qual vem sendo oferecida aos professores. Vários autores ressaltam o oferecimento de propostas inadequadas, que pouco contribui para o processo formativo do professor ou que até mesmo acabam por desestimular a atividade docente.

Conforme Militão, Perboni e Militão (2013), “a existência de políticas públicas para a formação continuada, configura-se mais pela oferta de cursos, via de regra, intensivos, rápidos e esporádicos, desvinculados do contexto de trabalho docente e sem levar em conta os saberes, experiências e necessidades formativas de tais profissionais”.



Ao que tudo indica, os sistemas de ensino parecem não ter clareza do que seja a formação continuada:

[...] ora restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, tocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferência, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p.57).

Um exemplo que corrobora essa noção é conforme Giovanni (2006), o diagnóstico da formação continuada, ao recomendar que a formação continuada seja feita na escola, próximo do desenvolvimento profissional do professor, próximo dos elementos do qual participa e se envolve, numa tentativa de dar respostas às novas exigências do atual contexto em que atuam os profissionais da escola pública. Portanto, uma formação pensada a partir da escola pública.

Veiga e Silva (2012, p.9) corroboram com a noção de uma complexidade específica de uma formação continuada para os anos iniciais, onde há divergências em relação aos aspectos que tal formação deve contemplar. Para as autoras, o foco deve estar na inovação pedagógica desde o período recente de reformas educacionais.

### **3. Abordagens da formação continuada**

Num primeiro momento da discussão em torno das abordagens da formação continuada, apresenta-se as contribuições já clássicas de Zeichner (1993), Demailly (1992) e Nóvoa (1992 e 2002). Esses autores, ao discutirem a estruturação do currículo e os processos formativos desencadeados no âmbito da formação continuada, demonstraram os limites e as contradições dos modelos formativos.

Esses autores levantaram algumas possibilidades para a conformação de uma nova perspectiva teórica para a formação continuada, ancorada nos pressupostos dos modelos construtivistas, modelos que, ao valorizarem o sujeito e seus saberes nos processos de aprendizagem, podem contribuir para uma redefinição do trabalho docente.

O primeiro autor, Zeichner (1993), ao proceder à análise de diversas orientações curriculares subjacentes às concepções e práticas de formação continuada, identificou quatro paradigmas de formação: tradicional ou acadêmico, comportamentalista, personalista e investigativo.

De acordo com Zeichner (1993), o paradigma tradicional toma como questão básica da formação docente os conhecimentos que subsidiam o que constitui uma boa prática. Nessa perspectiva de formação, celebra-se a prática em detrimento da teoria. O paradigma comportamentalista, o foco central deve ser o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para o desempenho da função docente. No paradigma personalista, o objetivo central da formação docente é promover a maturidade psicológica dos futuros professores, enfatizando as mudanças do sujeito individual.

De maneira geral, para esses três primeiros paradigmas a prática está relacionada com os meios e não com os fins da educação. E, por fim, no paradigma investigativo, prioriza-se a formação assentada num processo de reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto em que ela se dá, junto à ideia de educação como possibilidade de emancipação humana.

Já Demailly (1992), classificou os paradigmas de formação continuada em: forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativo-reflexiva. Esta autora dá relevo aos seguintes aspectos envolvidos nos modelos formativos: as relações simbólicas na relação formador e formando, as relações construídas na difusão do conhecimento, as negociações de caráter econômico e pedagógico e ainda, a capacidade dos profissionais quanto à mobilização de conhecimentos e habilidades na produção de saberes.

Demailly (1992) observou que, na forma universitária, a finalidade da formação reside na transmissão do saber e da teoria, numa relação pedagógica liberal. No modelo escolar, o ensino é organizado por um poder legítimo, exterior aos professores, onde o plano de formação está previamente determinado. As negociações acontecem à margem dos professores.

Já o modelo contratual caracteriza-se por uma negociação entre diferentes parceiros, ligados por uma relação contratual, estabelecida entre formador e formando. No modelo interativo-reflexivo, a formação abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais e à situação de trabalho. Com isso, buscam-se mecanismos

para a elaboração coletiva dos saberes profissionais. A autora afirma que o modelo escolar tem-se destacado na formação continuada.

O terceiro autor, Nóvoa (1992, 2002), apoiando-se em Zeichner e Demailly, destaca a existência de dois modelos de formação continuada que tem predominado no contexto educacional: o modelo estruturante e o modelo construtivista. O modelo estruturante, composto pelos paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, torna possível o desenvolvimento de práticas organizadas previamente, a partir da lógica da racionalidade técnica. A ênfase está na reciclagem de professores, com o predomínio de práticas uniformizadas, desconhecendo a trajetória profissional dos professores. A universidade é o local da formação no sentido de seu papel tradicional na construção do conhecimento científico, sendo os professores das escolas meros consumidores do conhecimento erudito.

O segundo modelo, construtivista, compreende os paradigmas personalista, investigativo, contratual e interativo-reflexivo. Aqui as práticas formativas são organizadas a partir de uma reflexão contextualizada e de um quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Na sua abordagem, a formação continuada é entendida como processo permanente de construção e reconstrução da docência. A ênfase recai no professor enquanto indivíduo, que desenvolve uma atividade de caráter social e o local de formação é a escola.

Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como sujeitos em constante desenvolvimento. O processo formativo não é estático, não se dá num continuum. A análise teórica de Nóvoa (1992, 2002) fortalece as concepções e práticas de formação continuada que valorizam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, fundamental para repensar o trabalho docente.

Dessa forma, Nóvoa (2002) destaca que é fundamental abordar os seguintes eixos temáticos na formação continuada do professor: a) desenvolvimento pessoal, que implica a valorização da pessoa do professor e de suas experiências; b) desenvolvimento profissional, que olha o professor e seus saberes profissionais; e, c) desenvolvimento organizacional, que investe na escola e nos seus projetos.

Esses três autores já clássicos no conhecimento teórico da formação continuada do professor, demonstram claramente avanços nesse conhecimento e contribuíram muito para a compreensão de mudanças nas práticas formativas, explicitando as mudanças que se vêm processando no campo teórico-prático da formação continuada, nos modelos propostos: o construtivista (Nóvoa), o interativo-reflexivo (Demailly) e o investigativo (Zeichner), buscando a superação da crise do modelo tradicional de formação ancorado nos pressupostos da racionalidade técnica.

Num segundo momento da discussão em torno das abordagens da formação continuada, toma-se em consideração as reflexões sobre as tendências teóricas que orientam a formação docente, com as tendências teóricas que orientaram as práticas de formação continuada no Brasil. O estudo bibliográfico possibilitou reuni-los em dois grandes grupos, conforme estudos de Davis et al (2011, p. 83-95). O primeiro grupo de abordagens centra os estudos no sujeito professor e o segundo grupo centra os estudos nas equipes pedagógicas (direção, coordenação e corpo docente). Vejamos a seguir, como se configuram esses distintos estudos, mas complementares.

O primeiro grande grupo de abordagens, o qual foca a figura do professor está subdividida em três perspectivas, onde a primeira perspectiva concentra-se nas características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional; a segunda vê a formação continuada como meio de suprir as deficiências da formação inicial e a terceira vê a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, o percurso do docente.

A primeira perspectiva observa o desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional. Esses estudos consideram que a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal. Nessa vertente, a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, de construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que vive.

A segunda perspectiva vê a formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores, é a abordagem mais conhecida, que entende ser a formação continuada de professores imprescindível para contornar as deficiências deixadas pela formação inicial. É a conhecida “abordagem do déficit”. Aqui parte-se do princípio que a formação inicial foi insuficiente e se acredita que as competências e

habilidades não foram trabalhadas, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. Aqui tudo o que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias ou por níveis hierárquicos superiores.

Por fim, a terceira perspectiva centra-se na figura do professor, da formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional. Essa perspectiva compreende a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente. Assim, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de adquirir novos conhecimentos, de superar desafios. Essa perspectiva aposta na ideia de que conhecer estágios da carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. A questão aqui é planejar formas de apoio aos docentes para enfrentarem melhor as etapas da vida profissional.

Já no segundo grupo de abordagens sobre a formação continuada, temos as abordagens que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Também aqui há duas perspectivas: a primeira, que vê o coordenador como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e a segunda que vê a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *locus* de formação contínua para todos nela presentes.

Na primeira perspectiva, presente na teorização de Christov (2007) e Placco e Almeida (2003), entende que o foco da formação continuada deve recair no coletivo de professores e atribui ao coordenador o papel de articulador das ações formativas na escola, promovendo o desenvolvimento da equipe pedagógica, ou seja, de todos envolvidos nos momentos de aprendizagem. Aqui a formação continuada segue a tendência individualizada.

A segunda perspectiva observa outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, o apoio e a presença de recursos necessários. Considera também a participação dos professores em todo o processo formativo até a avaliação dos resultados. Assim, implica considerar as opiniões dos professores, seus problemas e as práticas inovadoras. Aqui a formação continuada segue a tendência coletiva, onde o corpo docente deve definir o tipo de formação que deseja, sua finalidade. Dessa forma, a formação deve se dar, prioritariamente, nas escolas. O foco é fazer da escola uma comunidade de aprendizagem, capaz de desencadear mudanças necessárias além do caráter meramente técnico da formação continuada.

Já para Nunes (2000, p.30), há três lógicas no discurso teórico sobre a formação continuada: a lógica acadêmica, a lógica do mundo do trabalho e a lógica economicista. Na lógica acadêmica, o foco é o conhecimento pedagógico produzido nas universidades e nas escolas. Na lógica do mundo do trabalho, o foco é que a formação continuada vise uma adaptação às inovações tecnológicas. E na lógica economicista, o foco é o custo benefício, o que está dando resultado ou não.

Do contexto de análise dos pesquisadores Gatti e Barreto (2009) e Destro (1995), decorrem dois enfoques sobre a formação continuada mais atuais: o enfoque voltado para as lacunas deixadas pela formação inicial e o enfoque segundo o qual o ser humano é algo inacabado e está sempre em construção.

Em seus estudos teóricos, Santos (2014) identifica quatro premissas que serviram de sustentação para as políticas e práticas de formação continuada. A primeira premissa corresponde aos discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade do ensino, tendo o professor como protagonista dos projetos educativos que acentuaram a ênfase no desenvolvimento de políticas de formação continuada.

A segunda premissa tem relação com a lógica pautada na defesa da qualificação profissional como caminho para o professor adequar-se às transformações científicas e tecnológicas exigidas pela sociedade do conhecimento.

Na terceira premissa, há um encaminhamento à dimensão epistemológica, que define uma perspectiva de formação continuada assentada na reflexão sobre a prática docente. E a quarta premissa, articula a formação continuada a um forte discurso de valorização do magistério.

As políticas de formação docente têm ocupado um espaço significativo nos debates governamentais, bem como nas associações científicas, acadêmicas, sobretudo a partir dos anos 1990.

### **3. Conclusão**

As políticas de formação docente têm ocupado um espaço significativo nos debates governamentais, bem como nas associações científicas, acadêmicas, sobretudo a partir dos anos 1990.

São muitas as discussões teóricas feitas em relação às questões da formação de professores, de seus processos formativos. O que ficou evidente é que essa formação

deve desencadear o desenvolvimento profissional do professor e do próprio indivíduo. O objetivo desse artigo foi teorizar sobre a formação de professores, uma reflexão sobre as inquietudes e perplexidades do que é ser professor hoje.

Conclui-se, portanto, nesse artigo, que a discussão sobre a formação de professores, trouxe reflexões importantes que, de fato, podem contribuir para o alargamento do debate sobre essas temáticas da educação brasileira, que, embora seja cada vez mais central, a ponto de se tornar uma bandeira nos discursos político-educacionais, necessita de um maior aprofundamento para que se busque o ponto de equilíbrio entre os discursos que avaliam a formação pelos resultados de avaliações em larga escala e o discurso que trata a formação como um valor e suas múltiplas interpretações.

#### **4. Referências**

CRISTOV, L. H. da S. **Educação continuada**: função essencial do CP. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2007. p. 90-125.

DAVIS ET AL (Orgs). **Formação Continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – no. 2, Novembro de 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 83-95.

DEMAILLY, L. C. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DEMO, P. **Formação permanente de professores**: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org). Professores: formação e profissão. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1996. p.46-90.

DESTRO, M.R.P. **Educação Continuada**: visão histórica e tentativa de conceituação. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36 1995.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p.10-45.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v.2). p.09-23.

GATTI, B. A. **Proformação**: relatório final dos dados do sistema de monitoramento. São Paulo: PUC/FCC/MEC/SEED, 2002.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan-abr. 2008. p.57-60.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, maio /ago.2009.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F. A. e CHAVES, S. M: (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 35-70.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. p. 70-76.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010. p.7-27.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Análise das Instituições escolares**, 1999. Disponível em: [www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/antónio%20nóvoa.pdf](http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/antónio%20nóvoa.pdf) . Acesso em 04/05/2016

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, C. **Os sentidos da formação continuada de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000. p. 20-75.



PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 200-240.

\_\_\_\_\_. **Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. **Proformação: relatório final geral da avaliação externa do programa**. São Paulo: PUC/FCC/MEC/SEED, 2002.

PLACCO, V. M. S. e ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V.M. S, & SOUZA, V. L. T. Saberes e Trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação? In: ENS, Rominda Teodoro; VOSGERAU, Dilmeire Ramos e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, M. de F. de S. “A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. de F. de S. e ALMEIDA, L. M. de. **Diálogo com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2008. p. 45-62.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, D.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.