



3091 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS

Cleudilanda Paula Pimenta da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Ana Regina Azevedo Feitosa - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Mirian Souza da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS

RESUMO: O objetivo desta trabalho é apresentar mediante o diálogo com os teóricos as principais questões que permeiam os estudos sobre formação de professores com enfoque na formação continuada de professores. Dessa forma, continuamente discutimos acerca dos estudos sobre formação continuada de professores e seus aspectos legais, descrevendo um panorama da produção de conhecimento sobre o assunto, bem como as discussões mediante concepções dos autores acerca das terminologias, concepções, modelos e práticas que permeiam a formação continuada de professores considerando seus desdobramentos em termos de decisões e consequências, buscando discutir ainda o lócus de formação continuada.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Formação Continuada; Concepções de Formação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS

RESUMO: O objetivo desta trabalho é apresentar mediante o diálogo com os teóricos as principais questões que permeiam os estudos sobre formação de professores com enfoque na formação continuada de professores. Dessa forma, continuamente discutimos acerca dos estudos sobre formação continuada de professores e seus aspectos legais, descrevendo um panorama da produção de conhecimento sobre o assunto, bem como as discussões mediante concepções dos autores acerca das terminologias, concepções, modelos e práticas que permeiam a formação continuada de professores considerando seus desdobramentos em termos de decisões e consequências, buscando discutir ainda o lócus de formação continuada.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Formação Continuada; Concepções de Formação.

1 Introdução

A preocupação dos pesquisadores com formação continuada de professores é antiga, para tal assertiva tomamos por base os estudos de Gatti et. al. (1972), Andaló (1995), e Candau (1997). Zanella (2011), também enfatiza que essa preocupação com a temática manifesta-se não somente nas pesquisas, mas que alcança também os educadores, formadores e autores da educação de uma forma geral. Essa atenção e preocupação com a formação continuada de professores deve-se ao fato de que ela torna-se significativamente importante enquanto instrumento de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, bem como um caminho que capaz de oportunizar o desenvolvimento profissional docente. A formação é vista como oportunidade para atingir a melhoria educacional de forma geral.

2 Contextualização da Formação Continuada de Professores

Historicamente, considerando as influências das reformas educacionais, Imbernón (2010) apresenta quatro etapas do processo pelo qual a formação continuada de professores foi se constituindo e assumindo o discurso atual. O autor realiza a contextualização histórica da formação continuada considerando o contexto Europeu de forma mais global, e em determinados momentos enfatiza os acontecimentos na Espanha.

Inicialmente o autor reporta-se *"até os anos de 1970"*. Nessa década não eram desenvolvidas tantas análises voltadas a formação continuada do professor enquanto campo do conhecimento. Chegando nos *anos 80*, o autor reporta-se ao paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. E durante essas duas décadas anteriormente mencionadas (70 e 80) a formação continuada foi institucionalizada em alguns países europeus em períodos distintos.

Seguindo, chegamos ao ano de 1990. Nesse período, de uma forma tímida houve avanços pertinentes a formação continuada de professores. Tais avanços geraram mudanças, muitas reflexões e novas modalidades. Período de conquistas mas também de muitas confusões e modismos.

O quarto período apresentado pelo autor, reporta-se aos anos 2000 e aos anos subsequentes. Podemos compreendê-lo como um período de reviravolta, pois com as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas surge o que o autor chama de *"crise da profissão de ensinar"*. O sistema de ensino e as instalações parecem não ser adequadamente suficientes para atender a essa novo modelo de educação voltado a formação emocional das pessoas e como estas se relacionam.

Ao analisar o percurso do qual a formação continuada de professores foi constituída são notórios os progressos alcançados, e mesmo como posto por Imbernón (2010), não avançando o tanto que desejávamos, é negável que frutos foram colhidos, conhecimento teóricos e práticos foram desenvolvidos e aplicados em situações concretas gerando aprendizagens.

3 Formação Continuada no Brasil: aspectos legais

Mediante a antecedente análise, que trata da formação continuada a partir de um contexto mais global, adiante o intuito é de analisar como esse processo foi se constituindo no contexto Brasileiro.

E no Brasil, os anos de 1990 representaram um marco na história da formação continuada de professores. Na busca de elevar de uma forma geral a qualidade da formação dada aos professores foram promulgadas leis de significativo valor, entre elas podemos destacar a LDB 9394/96 e os Referenciais para a Formação de Professores (1999).

E ao passar do tempo questões foram sendo debatidas e as conquistas foram se ampliando, a prova disso se materializou no ano de 2002, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituída pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, em 18 de janeiro de 2002, e posteriormente pela Resolução nº2/2015 em 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento, apresentou ainda o prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior adequassem seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI; Projeto Pedagógico do Curso – PPC; e Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI.

As DCNs supracitadas, foram instituídas em consonância com a Meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE, que este, é a base para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

No entanto, na oportunidade, nosso foco está voltado ao capítulo que trata da formação continuada de professores, a saber: Capítulo VI – da formação continuada dos profissionais do magistério. As DCNs compreendem que a formação continuada deve se efetivar articuladamente com a formação inicial. O referido capítulo compreende ainda a formação continuada no contexto das dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Dourado (2015), ao analisar as novas diretrizes salienta que ela propõem o “repensar do processo pedagógico, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica”. (DOURADO, 2015, p. 15). Tais iniciativas propostas pelas novas diretrizes, objetivam oportunizar reflexões acerca da prática pedagógica e da busca do aperfeiçoamento profissional docente em várias dimensões.

Ao trilhar esse percurso percebemos o quanto a proposta de formação continuada de professores está bem definida, com suas dimensões, concepções, propostas de atividades formativas claramente estabelecidas.

No entanto, quando partimos para questões referentes as práticas de formação continuada de professores, pesquisas como a de Gatti (2012, 2008), aponta que estes pormenores estabelecidos pelas legislações não se efetivam dessa forma na prática. Corroborando com esta autora, Magalhães e Azevedo (2015), asseveram que:

O que chama atenção nos estudos e pesquisas de cunho crítico é a contradição entre o dito (legislado) e o visto (resultados); entre o que tem sido propalado – como a necessidade de oferta de educação de qualidade aos futuros professores –, e os programas de Formação Continuada apresentados pelo MEC. (MAGALHÃES e AZEVEDO, p. 10).

Outro fator relevante apresentado por Gatti (2008, p. 57), refere-se ao fato de que “nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sobre o grande guarda-chuva do termo formação continuada”. E mediante suas pesquisas Imbernón (2010), constata que durante os anos de 1980, 1990 e 2000, foram realizados diversos programas de formação continuada de professores. André (2011), menciona alguns desses programas realizados pelo governo Federal, entre eles: Pró-letramento, Gestar II, Pró-Infantil, Pro-Jovem, Escola Ativa, Mais Educação, Proinfo, Formação pela Escola, PDE-Escola, Mais tempo na Escola, entre outros. É oportuno ressaltar que:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, na formação dos professores, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.5).

No Brasil, como já mencionado, ampliou-se o entendimento sobre formação continuada. Tais iniciativas tinham inicialmente como objetivo o aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Mas neste cenário estruturado por diversos desafios e aqui enfatizamos as fragilidades da formação inicial, a formação continuada acaba sendo desenvolvida, em grande parte, para preencher lacunas básicas deixadas pela formação inicial, e assim buscando amenizar a precária formação anterior, alterando assim o propósito inicial dessa formação (GATTI, 2008, 2012).

Desta forma, para que alcancemos de fato a tão almejada melhoria na educação e no ensino, é de suma importância que cada etapa de formação cumpra com seus objetivos formativos e que assim uma formação complemente a outra e não sirva como mecanismo de velar as lacunas deixadas. É pertinente a criação de políticas públicas educacionais e programas que levem em consideração todo o contexto institucional de formação e de práticas, bem como as necessidades, potencialidades e possibilidades nas quais as formações estão sendo desenvolvidas.

4 Formação continuada de professores no Brasil: a constituição de um campo

Esta formação, digamos que em continuidade a formação inicial, recebeu e continua a receber diferentes denominações (*reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada*). Gatti (2008, p. 57) afirma que as “discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante”.

Contrariamente a esse pensamento de Gatti (2008), Marin (1995) faz uma interessante reflexão sobre as terminologias referentes a formação continuada de profissionais da educação utilizadas ao longo dos anos e afirma que cada uma possui seus desdobramentos em termos de decisões e consequências, reafirmando que “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p. 13).

Desta forma, para analisar as mais distintas concepções que permeiam a formação continuada dos professores tomaremos como base os estudos da autora mencionada.

Consideramos importante apresentar os termos que são muitas vezes indistintamente usados para se referir à formação docente, pois a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação. “Na medida em que as concepções e finalidades se modificavam, novos termos foram sendo empregados, cada qual com seu formato em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades” (ALFERES e MAINARDES, 2011, p. 4).

Ao analisar o sentido da expressão “Reciclagem”, Marin (1995, p. 13), aponta que o termo “sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, nos discursos cotidianos de órgãos de imprensa, como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”.

A autora compreende o termo reciclagem como o de uma formação dada a um profissional que busca adaptação aos progressos industriais, científicos, pedagógicos, entre outros. A adoção desse termo “reciclagem” no campo educacional, refere-se “a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial”. (MARIN, 1995, p. 14). Por suas características, esse conceito de reciclagem não considera a complexidade do processo de ensino.

Na sequência, identificamos que o termo “Treinamento” estava presente na própria LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4º, onde dizia que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento* em serviço” [grifo nosso], porém, esse parágrafo foi [revogado pela Lei nº 12.796, de 2013](#). Marin (1995), observa que ao interpretar o significado de treinamento como ação de tornar apto, capaz de realizar tarefas e ter habilidades, não podemos rejeitá-los integralmente, pois há profissionais, por exemplo, os da Educação Física, em que o processo de formação envolve muitos desses elementos, como por exemplo “treinar os músculos”. Porém, tais ações não dependem de manifestações de inteligência e sim de automatismo. Considerando assim, que o termo é inadequado quando trata os processos de educação com finalidades mecânicas, afinal os profissionais da educação são sujeitos reflexivos e atuantes. “Educamos pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso dos olhos, seus passos e seus gestos” (MARIN, 1995, p. 15).

Ao problematizar o conceito de “Aperfeiçoamento”, a autora sinaliza para o fato de que “não é mais possível hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação” (MARIN, 1995, p. 16). Comungamos plenamente de sua visão quando ela afirma que a perfeição é inatingível, mas que considera as possibilidades de melhoria dentro dos limites impostos por inúmeros fatores. Concebemos então o conceito de aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, e com isso, adquirindo maior grau de instrução.

Marin (1995) observa que a ideia de capacitação apresenta uma relação com a perspectiva da formação continuada, pois para sermos educadores é preciso tornarmos-nos capazes, ou seja, adquirirmos as condições para o desempenho da profissão. Desta forma, podemos aceitar o termo capacitação como ações para alcançar patamares maiores de profissionalidade.

Marin (1995), não discute acerca do conceito de “Atualização”, considerando-o como uma terminologia referente à formação continuada de profissionais da educação, mas como este termo encontra-se presente na literatura optamos por apresentá-lo mediante as considerações de Rodrigues (2004). Para o autor este termo configura-se como “ato ou efeito de atualizar-se. Atualizar é tornar atual, promover atualização cultural, pedagógica, etc.” (RODRIGUES, 2004, p. 3).

Por fim, Marin (1995), apresenta o conceito de “Educação permanente ou formação continuada, ou ainda de educação continuada”, para a autora esses três termos podem ser inseridos na mesma categoria dada suas similaridades. Pois ambos

Colocam como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 17-18).

Percebe-se que tanto a educação permanente, como a formação continuada, e ainda, a educação continuada valorizam o conhecimento construtivista que vise sanar ou amenizar as dificuldades existentes. Buscam também a valorização da educação. De uma forma mais particular Marin (1995), aprofunda-se a cada uma dessas concepções, mostrando-nos o que de fato elas propõem como modelo de formação. A autora compreende a *educação permanente* como um processo contínuo de desenvolvimento que se estende ao longo da vida. Diagnosticando problemas, problematizando-os e sempre buscando autonomia, autoformação e autogestão. E com isso, redefinindo os papéis para os que participam do processo.

A *formação continuada*, que é uma concepção utilizada por autores brasileiros e estrangeiros assume uma função consciente de divulgação de saberes e de saber fazer. Essa concepção de formação, a da formação continuada, tem como base quatro modelos ideais de formação: a da universidade, a do âmbito escolar, a contratual e a interativa-reflexiva. “A formação continuada guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança” (MARIN, 1995, p. 17).

A terceira é a concepção de *educação continuada*. Digamos que esta se apresenta numa versão mais completa e tem sido bem valorizada e mais aceita:

Sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano continuamente, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais”. (MARIN, 1995, p. 18).

Como possibilidade de síntese e ampliação da compreensão sobre a questão, o quadro a seguir, organizado por Prada (1997) descreve os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores e esclarece que estes estão impregnados da concepção filosófica que orienta todo o processo de formação, mas que devido ao contexto em que serão implementados, estes recebem também influências da região, do país e das instituições envolvidas, entre outros fatores.

Quadro demonstrativo 12 – Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Qualificação Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a "eficiência" do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: PRADA (1997).

Ao analisar este quadro, constatamos que o universo de terminologias utilizadas é de fato bem extenso e que elas apresentam o objetivo em comum, que é o de tornar a experiência de formação um processo integrador na ação docente, que oportunizem reflexão, aprendizagens e transformação na prática docente e com isso aumentando o nível da qualidade educacional.

5 Concepções de Formação Continuada, formas de organização e *lôcus* de formação

O campo da formação continuada de professores é demasiado complexo e possibilita diversas abordagens, a partir de diversos enfoques. Em vistas disso, nossa discussão sobre essa temática dá continuidade abordando algumas concepções de formação continuada de professores, formas de organização e *lôcus* de formação, tendo como base os argumentos de Candau (1997), Nóvoa (1991), Demailly (1992), entre outros.

Importante ressaltar, que diferentes concepções ou modelos de formação não existem na realidade em estado puro e podem constituir interações com outras perspectivas teóricas. Assim, "[...] sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados." (CANDAU, 2008, p.55). No entanto, há ainda hoje, concepções e modelos de formação continuada de professores mais aceitos e melhor promovidos pelas políticas e práticas de formação docente.

5.1 Concepção Clássica de Formação Continuada de Professores

Qual o *lôcus* mais adequado de formação continuada? A esse respeito Candau (1997), apresenta que um dos modelos de formação continuada, o mais tradicional é o da perspectiva "clássica" da formação continuada de professores. De acordo com a autora esta perspectiva põe ênfase na reciclagem dos professores, onde estes retornam ao local da formação inicial e atualizam-se. Ou seja, os professores que estão no exercício de sua função nas instituições de ensino regressam às Universidades, e fazem cursos, especialização, pós graduações tanto *lato sensu*, quando *stricto sensu*, ou ainda participam de cursos, simpósios, congressos, palestras e eventos voltados ao seu desenvolvimento profissional. Essa perspectiva "clássica" da formação continuada de professores trata-se portanto:

De uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *lôcus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva o *lôcus* privilegiado é a Universidade e outros espaços com ela articulados. (CANDAU, 1997, p. 53).

Candau (1997), afirma que esse sistema de formação continuada dos professores é o mais encontrado e propagado. E ao considerar as modalidades da perspectiva clássica de formação continuada de professores, Candau (1997, p. 54), levanta alguns questionamentos para reflexão, dentre eles, ela questiona:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a Universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino a sua aplicação, socialização e transposição didática? Esta é a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral, e, especialmente, na área do ensino?

Essa concepção clássica de formação continuada de professores que considera a Universidade como *olôcus* ideal para a formação de professores apresenta a ideia da velha segregação entre teoria e prática, considerando que na Universidade se produz o conhecimento e nas escolas o colocam em prática, como se estes estivessem isolados um do outro, não considerando-o numa unidade. Desta forma, poderíamos analisar que "se o conhecimento é um processo contínuo de construção - é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática cotidiana reflexiva e crítica?" (CANDAU, 1997, p.55).

E mediante a esse questionamento, da possibilidade do conhecimento como produto da própria prática cotidiana reflexiva e crítica, surge um universo de reflexões e pesquisas que buscam estruturar uma nova perspectiva de formação continuada que rompa com o modelo clássico de formação e que ampliem as possibilidades de desenvolvimento profissional levando em consideração o próprio docente, seus saberes, suas experiências, suas necessidades, e as necessidades dos sujeitos com que trabalha, no caso, os alunos.

Na mesma direção de Candau (1997), é importante também tomarmos conhecimento do pensamento de Nóvoa (1991) e Demailly (1992). Ambos os autores discorrem sobre concepções e modelos de formação continuada de professores partindo da mesma lógica empreendida na concepção clássica descrita anteriormente e defendida pela autora.

Nóvoa (1991) nomeia a perspectiva clássica de formação continuada de modelo estruturante. Modelo este concebido a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados a vários grupos de professores. Nessa mesma perspectiva Demailly (1992) denomina esse modelo clássico de forma universitária, caracterizado pela forma escolar em que os professores formadores detêm um saber considerado legítimo que é

transmitido aos professores para que estes possam aplicar em seus contextos de trabalho, o que não foge da concepção de formação do modelo da racionalidade técnica.

Toda essa situação diagnóstica sobre o modelo clássico predominante de formação continuada de professores, apontam possibilidades de surgimento de outras propostas que promovam mudanças nessa perspectiva de formação docente, a ser discutida a seguir.

5.2 A perspectiva de formação continuada que visa o desenvolvimento profissional: a escola enquanto espaço formativo

Candau (1997) propõe uma nova perspectiva de formação continuada de professores que centra-se em três aspectos principais: a escola como principal *lôcus* de formação continuada; a valorização dos saberes docentes; e consideração das diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Tais aspectos tem conquistado os profissionais da educação e trataremos a seguir de cada um deles com mais atenção.

O primeiro deles compreende a escola como *lôcus* privilegiado de formação continuada. Considerando os estudos de Kramer (1991, 1995) e Mendonça (1991), Mediano (1997, p. 92) afirma que “nos últimos anos tem sido bastante enfatizado que a escola é o *lôcus* ideal para a formação do professor em serviço”.

Neste caminho a proposta é conceber a escola como *lôcus* natural de formação em serviço, e com isso, minorar a formação continuada de professores dada nas universidades, pois para alguns autores “tem-se perdido de vista o lugar onde ocorre essa interação e as condições concretas de trabalho do professor: a escola” (NASCIMENTO, 1997, p. 83). E a partir de então, a ideia é valorizar a própria instituição escolar na qual o professor exerce sua função.

Corroborando com essa concepção, Nascimento (1997, p. 82) fundamentado nos estudos de Rockwell e Mercado (1988), “constata que poucos espaços de reunião ou de formação de professores em serviço podem competir com a escola, por ser este o lugar de convivência e comunicação entre estes profissionais”.

Reiterando essa reflexão, Candau (1997) afirma que:

O dia-a-dia na escola é um *lôcus* de formação. Nesse cotidiano, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto é nesse *lôcus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação. Neste sentido, considerar a escola como *lôcus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (CANDAU, 1997, p. 55).

A proposta é de se utilizar das infinitas possibilidades oportunizadas na própria escola para tornar as formações continuadas mais significativas e coerentes com o contexto do trabalho docente. Pois como assinala Nascimento (1997),

É, portanto, nesse espaço, contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano que podem construir um importante instrumento de formação de professores. (NASCIMENTO, 1997, p. 82).

A autora assinala ainda que “a formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia do professores e das escolas” (NASCIMENTO, 1997, p. 83). Nesse entendimento, Nóvoa (1991) complementa ao dizer que as práticas de formação continuada devem valorizar as instituições escolares e as possibilidades de aprendizagens que delas provêm.

No entanto, para Nascimento (1997), é de fundamental importância que as instituições de ensino se organizem de forma geral para a realização dessa concepção de formação. Que as instituições organizem-se no que diz respeito aos espaços, tempo, parceria e assessoria das autoridades educacionais, em especial das universidades, apoio financeiro, aprovação de projetos, profissionais capacitados para coordenar e acompanhar as formações, disponibilidade de tempo por parte do professor, entre outros.

A autora aponta como principal princípio que a “organização da formação em serviço precisa, ainda, ser coerente com a própria prática concepção que se tem do ato pedagógico” (NASCIMENTO, 1997, p.87). E que as formações tenham problemáticas pertinentes ao trabalho realizado pelo professor e que tais problemáticas possam ainda, emergir de sua rotina diária, aguçando a criatividade, interesse e o pensamento crítico por parte do docente.

No entanto, Guimarães e Oliveira (2012, p.9) levantam uma questão que sem dúvidas merece atenção. Para as autoras “o discurso sobre a escola enquanto *lôcus* de formação é bastante sedutor, mas, em muitos casos o horário fixado para que ocorra esse tipo de formação é utilizado para sanar demandas administrativas”. E com isso percebemos algumas limitações dessa concepção de formação. Dentre elas: a falta de espaço e tempo para as formações, a ausência de material teórico, entre outros.

Fusari (2000) discorre a respeito da valorização em demasia da escola enquanto o espaço ideal para formação atualmente. No entanto, o autor defende a ideia de que “o ideal é que a formação continuada ocorra num processo articulado fora e dentro da escola” (FUSARI, 2000, p.19).

Seguindo essa compreensão, Candau (1997), alerta para o fato de que retirar a formação continuada dos professores da Universidade e efetivá-la somente nas escolas não a tornará de fato um processo mais significativo e de maior aprendizagem aos professores. Pois como bem afirma Bertolo (2006), só a formação dada na escola não é o suficiente “para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente, posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos” (BERTOLO, 2006, p.12).

O segundo aspecto defendido por Candau (1997) é o da valorização do saber docente como eixo central de uma perspectiva de formação continuada de professores. Importante destacar, conforme dito por Candau (1997), que esse eixo extremamente atual, vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisas no âmbito pedagógico nos últimos anos, precisamente nas décadas de 80 e 90 mediante os trabalhos e pesquisas realizados por Tardif et al. (1991) que estimularam o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo do tema.

Considerar na formação continuada os saberes que possuem os professores é sem dúvidas enxergá-los como parte do processo e não apenas como um mero transmissor do conhecimento produzido por outrem. Abordar essa temática é um tanto complexo considerando a multiplicidade de saberes que existem na docência. Segundo Tardif, (2008, p. 33), “o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque são saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. Estratégico porque ocupam uma importante posição na ligação entre as sociedades contemporâneas e os saberes por elas produzidos, e desvalorizado porque mesmo possuindo os saberes e transmitindo-os não se é dada a devida valorização aos docentes.

O terceiro e último aspecto proposto por esta concepção de uma formação continuada mais significativa, é o da necessidade de se considerar o desenvolvimento profissional docente. “Esse conceito de desenvolvimento profissional docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma

diferenciação com o processo tradicional de formação docente". (FIORENTINI E CRECCI, 2013, p. 13).

Este terceiro aspecto, defende a tese de que: para alcançar um satisfatório desenvolvimento da formação continuada é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, isso porque, segundo Candau, (1997, p. 56):

Não se pode tratar do mesmo modo o professor em na inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está se situando em relação a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Como exposto, não há nenhuma coerência em tratar igualmente nas formações continuadas os professores que estão em diferentes níveis de desenvolvimento da carreira. Cada fase da carreira possui suas características e especificidades e apresentam distinções de uma fase para a outra, sendo inviável a proposta de uma formação continuada homogênea, sendo que a classe de profissionais da educação se divide em grupos que vivenciam momentos distintos, com necessidades específicas e com olhares diferentes voltados para educação.

6 Conclusão

Houve muitas mudanças e conquistas na formação cotinuada de professores ao longo dos anos, No entanto, é necessário muito mais do que somente participar da formação continuada na escola que trabalha, ou da formação ofertada pelas universidades. É necessário vivenciar o processo de prática reflexiva (individual e coletiva) nos mais diversos espaços formativos, pois ambos possuem seus pontos positivos e podem resultar em aprendizagens pessoais e profissionais enriquecedoras. Desta forma, defendemos a ideia de que a formação continuada de professores não deve abrir mão das formação realizadas nas Universidades, pois enxergamos a Universidade como um forte e intenso campo de pesquisa e de produção do conhecimento apto para proporcionar significativas aprendizagens. Reforçamos também a necessidade da devida articulação com as instituições escolares, por entender que a escola caracteriza-se em um ambiente vivo e rico de questões ligadas ao processo de ensino que possibilitará o desenvolvimento profissional do professor de forma mais autônoma, considerando suas vivências e percepções. Com isso, acreditamos que ambas as instituições são ricamente formativas e que articuladas de forma equilibrada e coerente os frutos serão positivos e carregados de significados.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2011. Maringá. 2011, p. 01-13. Disponível em: < encurtador.com.br/dszZ6>. Acesso em: 10 Fev. 2018.

ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa sobre Formação de Professores**: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. (Org.). *Formação de Professores, Culturas e Desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36. Disponível em: < encurtador.com.br/aben9>. Acesso em: 25 de nov. 2017.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação Continuada e Prática Docente na Educação Básica**: os impasses para a concretização de uma proposta de formação centrada na escola. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Inclusão Social. Recife: Edupe, 2006. p. 1-12.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1997.

CANDAU, Vera Maria. .(Org.) **Magistério**: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

DEMAILLY, Lise. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento profissional docente**: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV; Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas e Práticas de Formação de Professores**: perspectivas no Brasil. Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – **XVI ENDIPE**. E-Book – Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino**: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n° 70/165, MEC - INEP, Brasília. 1989.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações**: entre a lei e o trabalho docente. Cadernos Cedes. Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papyrus, n° 36, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **A escola como espaço de formação continuada do professor**. Revista de Educação AEC, n° 79,

Brasília, 1991.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática** In: CANDAU, Vera Maria. Magistério – Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Arlete Pereira de Oliveira. **Formação Continuada e Desenvolvimento**

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté Cabral Editora Universitária, 1997.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação Continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções**. In: III Encontro de Pesquisa em Educação, 2004, Teresinha. Educação: Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice et al. **Os professores face ao saber**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

ZANELLA, Camila. **As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciantes e os Programas de Formação Inicial e Continuada para Docentes**. São Paulo, 2011.