

CONCEPÇÕES E MODELOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO TEÓRICO

CONCEPTIONS AND MODELS OF CONTINUED TEACHER TRAINING: A THEORETICAL STUDY

Judenilson Teixeira Amador **1**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores. Esta pesquisa constitui-se uma seção integrante de minha tese doutoral, que tem como título “Formação continuada de professores centrada nas necessidades escolares: percepções docentes de melhoria da prática pedagógica” pesquisa esta ainda em curso. O estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica onde foram analisados livros, teses, dissertações, artigos de revistas especializadas para consolidação da discussão em torno das diferentes concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores (Nunes, 2000; Nunes, 2018; Rossi e Hunger, 2013; Gatti, 2008; Candau, 2008; Prada; Freitas e Freitas, 2010; Saviani, 2001; Silva, 2000; Ribeiro, 2005 entre outros pesquisadores que estudam tal objeto). A formação continuada de professores ao longo da trajetória histórica da educação brasileira vem tomando diferentes conotações constituindo-se num campo de pesquisa profícuo no contexto brasileiro haja vista, a grande produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológica são priorizadas. O estudo constata que as concepções, os modelos e as dimensões da FCP refletem o momento histórico da sociedade e dificilmente suas definições se encontram em estado puro nas escolas, pois o critério de verdade é a práxis.

Palavras-Chave: Formação continuada. Concepções. Modelos.

Abstract: This article aims to understand the conceptions, models and dimensions of continuing teacher education. This research constitutes an integral part of my doctoral thesis, whose title is “Continuing teacher training centered on school needs: teacher perceptions of improvement of pedagogical practice” research is still ongoing. The study is based on a bibliographical research where books, theses, dissertations, articles of specialized journals were analyzed to consolidate the discussion about the different conceptions, models and dimensions of the continuous formation of teachers (Nunes, 2000; Hunger, 2013, Gatti, 2008, Candau, 2008, Prada, Freitas and Freitas, 2010, Saviani, 2001, Silva, 2000 and Ribeiro, 2005 among other researchers studying such an object). The continuous formation of teachers along the historical trajectory of Brazilian education has taken on different connotations, constituting a field of research in the Brazilian context, the great scientific production in which different theoretical-methodological approaches are prioritized. The study finds that the conceptions, the models and the dimensions of the FCP reflect the historical moment of the society and hardly their definitions are in pure state in the schools, because the criterion of truth is the praxis.

Keywords: Continuing education. Conceptions. Models.

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas na Área Multidisciplinar pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; Possui Especialização em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Macapá (FAMA), possui Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) em Parceria com o Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX, possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (2002).
E-mail: amador.macapa@gmail.com

Introdução

Constitui-se questão central deste artigo a seguinte inquirição: quais concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores circulam na literatura especializada brasileira produzida nas duas últimas décadas? Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos situar o debate conceitual a respeito de concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores. O estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica à luz de pensamento de diversos autores (Nunes, 2000; Nunes, 2018; Rossi e Hunger, 2013; Gatti, 2008; Candau, 2008; Prada; Freitas e Freitas, 2010; Silva, 2000; Ribeiro, 2005) no que se refere ao estudo acerca da formação continuada de professores.

A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. Pelo acúmulo de pesquisas produzidas neste campo, como verificamos na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior - CAPES (Catálogo de teses e dissertações); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED e em alguns eventos científicos, como por exemplo, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e Fórum Paulista de Formação de Professores. Podemos afirmar sem nenhum receio que a FCP não se encontra mais no Brasil subteorizada e subconceitualizada, pois o esforço dos pesquisadores para o alcance deste intento produziu um saber crítico sobre esta formação no Brasil.

As fontes bibliográficas utilizadas para compor esse artigo foram capturadas por meio eletrônico em *sites* de periódicos e de eventos científicos bem como capítulos de livros. A análise foi desenvolvida com base na identificação de evidências que indicassem a formulação conceitual da FCP, nomeadamente concepções, modelos e dimensões. Estudar o campo da FCP não se constituiu uma questão simples como a princípio pode parecer haja vista seu expressivo e complexo conhecimento que precisa ser apurado com bastante atenção.

Ao longo do tempo, a FCP vem tomando lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, manifestando-se como uma inquietude por parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial. A FCP teve várias finalidades, entre elas, atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; projeção na carreira. Contudo, a evolução conceitual da FCP agregou a finalidade de desenvolvimento profissional, isto é, uma fase que se estende por toda vida profissional dos professores com o propósito de melhoria desta formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores.

Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior cresce também a demanda por formação continuada. Estas novas configurações trouxeram grandes impactos para as escolas, para os professores e para as agências formadoras os quais teriam que enfrentar um grande desafio em curto espaço de tempo: elevar do nível de escolaridade dos professores (formação inicial) e qualificar a formação e a prática dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira (formação continuada de professores). Desafio que ainda continua um grande e inalcançável desafio quando olhamos para a qualidade da formação e da prática profissional dos professores da rede de ensino pública, principalmente aquelas situadas nas regiões norte e nordestes do Brasil.

A FCP nesta seara ganha força no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que agora, mais do que nunca passa a ser o foco de atenção das políticas educativas como uma prática permanente necessária a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, não é qualquer formação contínua que satisfaz os professores, como ponderam Prada; Freitas; Freitas (2010, p.373) quando afirmam que “ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam”.

A FCP, uma vez pensada como uma prática que auxilia o professor na condução do processo do ensino e da aprendizagem dos educandos muito provavelmente contribuirá para a melhoria da

qualidade educacional. Tal compreensão não significa defender a ideia de que a FCP efetivará a qualidade educacional, pois ela é mais um elemento que compõe a teia para que a educação possa ganhar qualidade.

Como o propósito de analisar do campo conceitual da FCP passaremos neste trabalho a nos debruçar sobre suas concepções, modelos e dimensões como veremos nas seções a quais estão organizadas nesse trabalho.

Formação Continuada de Professores: Abordagens Conceituais

Elucidar o conceito de FCP para mim não foi uma tarefa simples, dada a abrangência teórica deste campo, como vislumbramos no decurso do texto.

A FCP é uma das condições para o desenvolvimento da educação escolar. Sem professores qualitativamente formados, não é possível se ter educação de qualidade. Nestes termos, a formação inicial e continuada de professores constitui elemento essencial para o êxito do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2005 p. 35).

Antes mesmo de trazermos as diferentes conceituações acerca da terminologia FCP elaboradas por pesquisadores que se debruçaram sobre tal fenômeno, consideramos ser oportuno esclarecer a definição dos termos 'formação' e "continuada".

O vocábulo formação etimologicamente se origina do latim *formare*, que expressa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. Nessa lógica, de acordo com Febre 1995 (*apud* SILVA, 2000, p. 95) "formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa da sua forma". No mesmo sentido de Silva (2000), Ribeiro (2005) pontua que etimologicamente o termo formação é a ação de dar forma ou de colocar na fôrma determinado objeto ou ser, formatando-o conforme os objetivos estabelecidos pelo formador.

O sentido etimológico do vocábulo formação, no decorrer dos tempos não conseguiu mais assegurar em seu significado o significante. Por esta razão, tal vocábulo vem ganhando novas formulações conceituais mediante a prática social. Logo, refere Silva (2000) que o conceito de formação é polissêmico tal qual o da educação,

podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado (SILVA, 2000, p. 95).

A FCP tem recebido diversas denominações ao longo do tempo e, muitas vezes, as conotações atribuídas a ela por pesquisadores, gestores educacionais, formadores e professores respondem a uma dada visão de mundo, educação, sociedade e formação. A referência expressa a seguir exemplifica a pluralidade semântica e prática do campo da FCP:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores) (BRASIL, 1999, p.46).

Marin (1995, p. 14-18) elabora críticas contundentes às múltiplas concepções que são atribuídas a FCP, por vezes com significações inconvenientes como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada”, sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 01 – Termos empregados para formação continuada de docentes.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
Capacitação:	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada:	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no <i>locus</i> da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Fonte: Marin (1995, p. 14 -18)

Podemos perceber a partir da leitura do quadro que há uma multiplicidade de termos e concepções que busca delimitar o campo conceitual da FCP, muitas vezes situado a partir do contexto e da finalidade de quem está implementando um dado projeto formativo. A escolha do termo para designar a FCP não é casual, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve. Portanto, esta escolha não é meramente técnica, mas sim política.

Corroboram como o pensamento de Marin (1995), os estudos de Prada (1997) sobre os termos empregados para designar a FCP. Os estudos do referido autor revelam que os termos empregados para nomear a FCP de concepções filosóficas que orientam o processo formativo,

recebendo, desse modo, influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros. O autor analisa diferentes expressões e concepções que são utilizadas para denominar a FCP, sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Concepções mais utilizadas na denominação da FCP

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Capacitação:	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação:	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
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.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
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.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
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, p. 88-9).

Podemos perceber mediante a leitura do quadro que são atribuídos diferentes termos e concepções a FCP, sofrendo ao longo do decurso da história significativas mudanças. Muitas destes termos e concepções se estranham na prática por serem contraditórios, contudo alguns deles se inter-relacionam nas experiências formativas, traduzindo um mesmo significado.

Por sua vez, Gatti (2008) enfatiza que há uma multiplicidade de ações que são realizadas sob o grande guarda-chuva do termo da FCP que, em muitos sentidos trabalhados de forma pontual e dispersa, comprometendo a finalidade perseguida. Não é de se estranhar, então, a crítica que a referida autora (GATTI, 2008, p.57) formula ao condensamento do “significado da expressão FCP aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional. A

autora destaca um conjunto de ações que nos permite compreender esse processo e como ele se manifesta dentro e fora de seu ambiente de trabalho. Assim descreve a formação continuada. Para referida autor, tais ações vão para além da oferta de cursos, abrangendo também:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas 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 teleconferências, 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 (GATTI, 2008, p. 57).

Verifica-se assim que uma das garantias para qualidade da FCP está relacionada com oportunidade de múltiplas vivências em diferentes ações formativas.

A evolução do conceito de FCP passa a agrupar outra ideia: a da valorização desta dimensão formativa como promotora de aprendizagens docentes, isto é, o professor, tal qual o aluno, é um eterno aprendiz. Portanto, formar o professor é educá-lo para o exercício do magistério. Esta compreensão pode ser identificada nos dizeres de Formosinho (2009, p. 9) quando afirma a finalidade desta formação:

É conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práticas, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais.

Para Maciel e Neto (2004, p.19), o termo formação pressupõe continuidade, isto é, “a formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida”. Essa ideia de *continuum* parece ser consenso entre os estudiosos da formação contínua de professores tornando-se uma questão já superada, pelo menos teoricamente. Assim como é consenso também que a formação dos professores inicia antes mesmo de ingressarem em cursos de licenciatura quando a partir de suas histórias de vida constrói significados acerca da educação, da escola, do processo ensino aprendizagem, por exemplo, que sem dúvida edificará uma dada docência. Esta ideia de *continuum*, de acordo com Nunes (2000) obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

A nomenclatura terminológica continuada advém do verbo latino *continuar* que “evoca prosseguir, dar segmento, prolongar, persistir, permanecer sem interrupção” (RIBEIRO, 2005, p. 89), o que traz a ideia de continuidade, algo que não pode ser interrompido. Neste sentido, concebemos a FCP como um estado que favorece ao desenvolvimento profissional docente.

No campo da FCP, o termo continuado, de acordo Alarcão (2001 *apud* RIBEIRO, 2005), está associado a outros termos como: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica e em processo. Consoante a esta ideia, Prada; Freitas e Freitas (2010, p. 369) enfatizam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-

las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Com o desenrolar das experiências formativas, o termo FCP vai tomando forma no contexto educacional brasileiro a partir do momento em que é propagada a ideia de que os professores nunca estão formados totalmente, isto é, estão em contínuo processo de formação e transformação. Silva (2011, p.3) considera que “pensar a formação é também pôr em relevo a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar”.

Podemos considerar, então, que a FCP é uma prática que acompanha toda a carreira profissional dos docentes como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, preparando-os individual e coletivamente. Nesse contexto, Tardif (2002) prospecta que o transcurso de aprender e ensinar se aviva antes mesmo da formação inicial do docente, o qual acrescentamos que se inicia na própria história de vida pessoal de cada professor

Formosinho (2009) argumenta que a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores. Neste sentido, constata o referido autor que a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito dos componentes do desempenho observado.

Referido autor ainda pondera que “a formação dos professores continua com a observação do desempenho docente dos formadores da instituição de ensino superior e com o confronto entre a sua prática docente e as suas propostas pedagógicas” (2009, p. 9-10). Mas para ele “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (2009, p.10). Estes argumentos são tomados em conta quando se defende a escola (contexto de trabalho) como *locus* privilegiado, mas não exclusivo da FCP, daí ter se cunhado o termo FCP centrada na escola.

Ferreira (2006, p.48) destaca que, o fenómeno da formação de professores envolve um processo sem fronteiras, mas é algo delimitado, que tem contribuições dos familiares, dos tempos escolares, da formação inicial, da atuação profissional enquanto professor, edificando a ideia de um processo contínuo e permanente. Para o autor, esses elementos são significativos para a construção das imagens, crenças, ideias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor importantes para a construção da identidade profissional.

Para fundamentar mais ainda a compreensão deste fenómeno, julgo oportuno trazer a esta discussão o pensamento de VEIGA (2001) quando evidencia que:

A formação constitui um dos instrumentos privilegiado no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente (p.84).

Demo (2002), em sua pesquisa que trata sobre “Professor e seu direito de estudar”, apresenta uma análise sobre a indispensabilidade das políticas públicas de formação de professores se inquietarem com uma qualificação completa e rigorosa dos professores. Defende o autor, que o professor por ser um profissional que forma os demais profissionais e por ter importância estratégica para as profissões “deveria passar por processos formativos mais exigentes e completos” (p. 79). Neste contexto, não é qualquer formação que satisfaz aos professores, as escolas e a rede de ensino, importa assim, incluir outro adjetivo a esta formação: qualidade.

Concordamos com Demo (2002, p.87) quando afirma que é “fundamental na vida profissional dos professores manterem-se bem formados. Isso implica primeiro, ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação”. Consoante a esta constatação, podemos, assim, inferir que é direito do professor e dever do estado proporcionar condições favoráveis de

formação aos professores de qualidade, para que possa responder os desafios de uma sociedade em constante e profunda transformação.

Estas percepções nos mostram que se constituir como professor é um processo permanente que envolve um conjunto de experiências do qual esse profissional passa durante sua vida. Os saberes construídos nestas experiências vividas ao longo do tempo vão se reformulando e se reinventando como uma atividade natural, o que faz com que os professores desejem qualificar-se para melhorar suas práticas. Com vistas a essa perspectiva, os docentes vão em busca de formação continuada, pois muitos não querem parar no tempo, precisam manterem-se em eternas aprendizagens para transformar e inovar seu trabalho. Esse processo de busca, para alguns professores se manifesta mais rapidamente do que em outros.

Estas constatações revelam a necessidade de o professor manter-se atualizado e em permanente processo de formação continuada, o que nos leva a concluir que, além de uma sólida formação inicial é indispensável, também, uma FCP de qualidade para que possa favorecer o desenvolvimento profissional de professores.

Com efeito, a FCP, então, passa a ser concebida como uma necessidade subjetiva da vida profissional dos professores uma vez que ela não pode ser obrigatória e compulsória. Prova disto, é que tem se percebido na literatura analisada que a FCP se apresenta como uma dimensão necessária e de especial importância para a qualidade do trabalho docente.

Em vista a essa finalidade, torna-se necessário o repensar da formação dos professores entrelaçada e em relação com o contexto social que a abarca, pois sozinha não faz verão. Sobre esta questão, Rossi e Hunger (2013, p.10) advertem que “[...] a mudança educativa só é possível ao conceber a formação do professor em conexão estreita com outros aspectos da realidade escolar, considerando todas suas inter-relações sociais, culturais, políticas, econômicas”. Ao tomarmos como referência esse pensamento, a formação dos professores tanto nas produções científicas, quanto nos discursos das políticas educacionais, vem defendendo esta ideia, ratificando-a como um dos principais elementos de uma formação contextualizada, histórica, processual da profissão (não o único).

Estudos como os apresentados a seguir vêm revelando ao longo do tempo diferentes argumentos em relação a necessidade da FCP. Um desses argumentos traduz-se na ideia de que o investimento na formação dos professores melhora a qualidade do ensino, ideia esta a mais propagada possível. Contudo, ao compreendermos a FCP em uma perspectiva relacional, pouco esta pode ajudar o professor no que se refere a uma boa formação/qualificação, se não investir também nas escolas, nas condições de trabalho, na questão salarial desses profissionais, entre outros.

Outro argumento é expresso por Souza (2006) quando afirma que a FCP sobre a ótica governamental atribui o fracasso educacional brasileiro à incompetência dos professores. Para Souza (2006), este discurso governamental reforça a crença de que “em função de uma má formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares”. Para resolver esse impasse “a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores” (SOUZA, 2006). Com base neste argumento, a referida autora sublinha que os sistemas de ensino utilizam a FCP como forma de forjar a competência dos professores e, com esse discurso, implementam-se políticas públicas governamentais.

Mas, à FCP também se exige elementos oriundos da produção do conhecimento científico, uma vez que o processo de ensino requer conteúdos a serem ensinados aos alunos. Para tanto, julgamos que não há ensino de qualidade se os professores não dominam satisfatoriamente saberes científicos de sua área de atuação, igualmente saberes pedagógicos. Pondera Chakur (2000), que um dos propósitos da FCP vincula-se a alegação de fazer com que os professores acompanhem, incorporem e ressignifiquem a produção do conhecimento na área específica com que trabalham como forma de superar as lacunas teórico metodológicas provenientes da formação inicial e da própria prática pedagógica.

Neste sentido, a FCP é intrínseca “a própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronta e acabada, pois se encontra vinculado a um saber e uma necessidade premente por novos conhecimentos” (CHAKUR, 2000, p. 82). Nesta lógica, há que se

perceber que as transformações na sociedade são cada vez mais perceptíveis e “fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas e a formação continuada nesse contexto foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais” inclusive no tocante a profissão de professor (SILVA, 2011, p. 02). Dessa forma, a sociedade dita regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão no ‘saber ingênuo’. Serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não transformadores que agem, pensam e modificam a realidade (SILVA, 2011, p.3).

Outro pensamento difundido no campo da FCP é considerá-la como indispensável a solidificação da profissionalização docente, objetivo cada vez mais em risco devido a migração dos professores para outros campos profissionais face a desvalorização social e profissional do magistério. Rossi e Hunger (2013, p.13) destacam que:

[...] a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissionalização do professor, bem como desenvolver domínios que necessariamente fazem melhorar a sua qualificação, como também pode atuar no diagnóstico de possíveis problemas concretos relacionados ao ensino.

O quadro teórico apresentado revela a importância da formação continuada para a profissão docente. Podemos assim constatar que hoje tornou-se pré-requisito para o trabalho do professor e sua permanência, a vivência de formação continuada, tendo em vista a melhoria da prática educativa. Estas ideias apresentam-se consubstanciadas em outras pesquisas, como, por exemplo, a elaborada por Coité (2012). Reflete o autor que:

[...] a formação continuada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos professores o desenvolvimento da autonomia para o aprendizado permanente, a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e a sua transformação enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem (2012, p.115).

Contudo, percebemos também nos depoimentos dos formadores já arrolados que há àqueles que ainda utilizam o termo capacitação como sinônimo de formação, talvez porque lhes falte um conhecimento mais aprofundado do significado da FCP, arduamente trabalhado na formação desenvolvida por mim na Escola Ruth de Almeida Bezerra.

Outro aspecto revelado nas narrativas dos formadores está a concepção de que a FCP deve formar o professor para que este possa acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas, educacionais, culturais, entre outras, pelas quais a sociedade vem passando como forma de mantê-lo atualizado. Coité (2012) destaca que tais mudanças passam a exigir das pessoas novas formas de pensar e agir na sociedade e, por conseguinte, na escola. Neste contexto, a procura por profissionais com competências intelectuais, técnicas, éticas e políticas (COITÉ, 2012) tornou-se premente, inclusive aos professores.

A partir das concepções acerca da FCP trabalhadas nesta seção de forma teórica (literatura especializada) podemos afirmar que este campo é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade. Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didática- pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na ressignificação das práticas de FCP.

Modelos de Formação Continuada de Professores: Clássico, Prático Reflexivo e Emancipatório Político

Com já referido anteriormente, a FCP há muito vem sendo debatida no contexto educacional brasileiro tendo em vista a edificação da qualidade do ensino e da escola básica. Nesse sentido, inúmeras propostas foram construídas revelando/reafirmado características e princípios orientadores, as quais, numa tentativa de sistematização por parte de pesquisadores (Candau, 2008), foram agrupadas nas seguintes expressões: modelo clássico; prático reflexivo e emancipatório político, a seguir analisados. Ressaltamos que tais características e princípios apresentados em cada modelo é apenas uma tentativa de cartografá-los, haja vista que a realidade educativa é mais complexa e contraditória. Para tanto, nos prevalecemos de autores como Fernandes (2001); Nunes (2001); Ribeiro (2005); Jacobucci (2006); Candau (2008); Jacobucci e Megid Neto (2009).

O modelo clássico

Enfatiza Candau (2008) que o tema da FCP não é uma questão nova e apresenta-se de forma constante em todos os esforços de renovação pedagógica implementados pelos diferentes sistemas de ensino. Ao analisar certas tendências de FCP a referida autora cunha a expressão formação “clássica” para designar um modelo convencional.

Para a referida autora (2008), o modelo clássico de formação tem como premissa a “reciclagem”, que significa “refazer o ciclo” para que os professores se mantenham sempre renovados em relação a formação recebida anteriormente. Tal premissa pode ser interpretada a partir da ideia de que o professor já investido na carreira possa voltar à universidade para buscar novas formas de aprendizagem, preponderantemente por meio de cursos, palestras, seminários que de alguma forma podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Esse modelo de formação clássico é característico, principalmente, dos convênios firmados entre os entes municipais, estaduais e federal com as universidades para a oferta de diversos e diferentes cursos de FCP para os professores que estão em exercício profissional, traduzidos em cursos de especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, oferecidos presencial ou à distância. Nesta perspectiva, a universidade é concebida como o *locus* privilegiado da FCP por ser uma instituição produtora do conhecimento e, para lá, devem se dirigir os professores para obtê-lo, conforme esclarece Jacobucci (2006, p. 31) que “a perspectiva clássica está embasada em uma visão em que a universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos”.

Jacobucci (2006) destaca que nesse modelo de formação prevalece a separação entre a teoria e a prática, elaborada sem ouvir os professores, trabalhada de forma escolarizada. Na percepção da autora, as características deste modelo de formação se apresentam desde a concepção até a sua concretização, isto é, o projeto de formação é pensado dentro dos ambientes acadêmicos, atualizado de acordo com os mais novos achados de pesquisa e das novas tendências educacionais para depois serem vivenciados pelos professores, os quais tem que aprender novos conhecimentos para substituir os considerados conhecimentos obsoletos, como uma forma de adequá-los a uma nova prática. Esta perspectiva é confirmada por Candau (2008, p.53) quando pondera que o modelo clássico de FCP enfatiza a presença dos professores nos espaços formativos

Considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e busca nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas da *educação básica* [...], onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional.

Na compreensão de Fernandes (2001), Jacobucci (2006) e Candau (2008) torna-se necessário romper com este tipo de modelo porque não atende a qualidade da FCP; é planejada à distância das instituições escolares; dicotomiza teoria e a prática; é trabalhada de forma escolarizada; não consideram os saberes que os professores são portadores; as histórias de vida e a realidade

educativa em que eles trabalham. Dessa forma,

Fica claro que, na perspectiva clássica de formação continuada de professores, todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais. Nessas condições, o professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. Por assim se configurar, a perspectiva clássica será considerada um modelo de formação de professores – o modelo clássico, que por sua concepção positivista, apoia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem (JACOBUCCI, 2006, p. 31).

A base que estrutura este modelo FCP está fundamentada na corrente positivista, em que a teoria educativa é vista como um mecanismo dissociado da prática educativa, uma vez que receitua elementos para resolver os problemas educacionais a partir de uma racionalidade técnica e objetiva. Assim, nesse modelo de formação os professores são vistos como meros sujeitos passivos diante do processo difundido pelos teóricos e pesquisadores (formadores), ou seja, vistos como incapazes de formular e apresentar saberes profissionais e de tomar decisões sobre sua prática. Para Candau (2008, p.53) “este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje [...] é o mais frequente, o mais aceito e promovido”.

Assim, podemos concluir a partir das análises de Jacobucci (2006) e Jacobucci; Jacobucci; Megid Neto (2009) que as características do modelo clássico de formação podem ser assim identificadas: supremacia da teoria sobre a prática; o papel do formador é de transmissor de conteúdo; a concepção de formação é tecnicista e que a participação do professor diante desse processo é mero expectador passivo.

O modelo prático reflexivo

Jacobucci (2006, p.32) enfatiza que em contraponto ao modelo clássico de formação existem modelos que partem da concepção de que os professores não são meros consumidores de conhecimento. Ao oportunizar momentos formativos em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas para a resolução de problemas, estes assumem um papel de protagonistas de formação e não mais atitudes passivas. Essa é a ideia base do modelo prático-reflexivo a qual corresponde a uma concepção interpretativa da prática docente.

Essa perspectiva de formação tem por base a ideia da auto-formação uma vez que ao ser protagonista, responsabiliza-se também pelo sucesso dela que tem como referência a prática pedagógica como perspectiva de gerar conhecimentos a partir da reflexão de sua própria prática durante o ato educativo. Neste sentido, o *locus* privilegiado deste modelo formativo é a escola.

Jacobucci (2006, 32) deixa claro que a ideia de o professor poder construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica foi proposta pelo filósofo Donald Schön, no início dos anos 70, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. A esse respeito Jacobucci (2006, p. 32) destaca a seguinte passagem:

Baseado principalmente na filosofia de John Dewey, Schön afirma que o profissional competente é aquele capaz de aplicar seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica, na prática. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação. Dessa forma, ao ser transposto o termo ‘profissional reflexivo’ para a área educacional, passou-se a trabalhar com o vocábulo “professor reflexivo”.

Os estudos de Dewey e Schön inauguraram um debate acerca da importância da reflexão da prática no próprio contexto de trabalho a partir de casos concretos. Nesta perspectiva, esta reflexão se tornará cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Este conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensáveis a reflexão/ação/reflexão na ação. O conhecimento prático é construído, portanto, no cotidiano da escola em que o professor adquire “um saber sobre a sua profissão” (JACOBUCCI, 2006, p. 32).

Do ponto de vista teórico metodológico, o modelo prático reflexivo preconiza que a prática não deve prescindir da teoria e que os saberes experienciais dos professores devem ser respeitados. O conteúdo da reflexão pretendida, portanto, deve emergir da problematização da prática pedagógica, cuja construção de competências para o exercício da função docente se dê em situação próxima de trabalho (RIBEIRO, 2005). Com efeito, a pesquisa e a reflexão da própria prática são os procedimentos metodológicos mais importantes para esta modelo de formação.

Demailly (1992) batiza este modelo com outro nome, denominando-o de modelo de formação interativo reflexivo o qual prioriza a resolução de problemas reais que os professores vivenciam em sala de aula. A aprendizagem se dá em situação de trabalho a partir da reflexão teórico prática, cuja interação pedagógica é marcada pela relação colaborativa que se estabelece entre formador e formando.

Este modelo tem sido considerado um novo paradigma na FCP porque incorpora nas atividades formativas, à partida e à *posteriori*, os saberes construídos pelos professores em sua prática cotidiana e suas experiências profissionais. Desse modo, podemos destacar que “o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio que as teorias e as fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 34). A FCP baseada neste modelo formativo entende-se como:

Um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, uma vez que essa formação continua na prática, mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

Jacobucci (2006) diferencia o modelo clássico do modelo prático reflexivo. Para a referida autora no modelo clássico de formação é a teoria que conduz o processo de como a prática deve ocorrer, enquanto que no modelo prático-reflexivo as ações do professor é que devem determinar quais teorias merecem ser observadas, ou não, já que nesse modelo há uma valorização do conhecimento prático. Neste liame, a autora afirma que no modelo de formação prático reflexiva há uma superação da dualidade entre teoria e prática, que é claramente marcante na perspectiva clássica de formação.

Convém destacar que o modelo prático reflexivo não privilegia a prática em detrimento da teoria, ambas indispensáveis a *práxis*, uma vez que:

Não é negado o acesso do professor às teorias, que deixam de ser uma exclusividade do especialista acadêmico [...] muitas vezes para se compreender uma ação prática há necessidade de estabelecer uma ponte com a teoria que a embasa, abrindo-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

Nesta perspectiva de formação, é inconcebível trabalhar a teoria desvincilhada da prática, assim como refletir sobre a prática sem que esta seja iluminada pela teoria, tarefa que não tem sido fácil para a FCP. Na concretização deste modelo identificamos críticas a ele, entre elas a valorização do pragmatismo. Ribeiro (2005) adverte que se tal modelo não for bem orientado,

Pode levar ao pragmatismo, limitar-se aos saberes provindos

da experiência, esvaziar a formação de elementos teóricos advindos das ciências, bem como centrar a formação docente em questões puramente pedagógicas, vista sobre o prisma psicológico, secundarizando, assim, a formação ética, política e social necessária a formação do professor tendo em vista uma intervenção competente e comprometida na realidade social (RIBEIRO, 2005, p. 77).

Para finalizar, tomamos novamente o pensamento de Jacobucci (2006) e Jacobucci; Jacobucci; Megid Neto (2009) para pontuar as principais características desse modelo de formação: a prática é o fator supremo nesse processo; o papel do formador é de mediador que incentiva a reflexão sobre problemas enfrentados pelos docentes; a concepção de formação é interpretativa, com base na reflexão sobre a ação.

O modelo emancipatório político

O modelo emancipatório-político tem como base a perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética de formação de professores, em que o homem é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação teórico-prática para transformar, na prática, a realidade. Diferentemente do modelo clássico (que privilegia a teoria, divorciando-a da prática) e do modelo reflexivo (que privilegia a prática, contudo sem separá-la da teoria), o modelo emancipatório político prioriza a relação teoria-prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da *práxis*.

Do ponto de vista teórico metodológico, a pesquisa-ação é apontada como a principal estratégia de FCP para transformação da *práxis*. Tal atividade de pesquisa são desenvolvidas via de regra, por meio de projetos de longa duração, cujo planejamento e estruturação são feitos com a participação de formadores e professores, o qual tem papel ativo durante todo o desenvolvimento do processo formativo.

Para Ribeiro (2005), esse modelo de formação tem como premissa conscientizar o docente acerca do seu papel político frente às transformações da prática educativa, não havendo, assim, espaço para a neutralidade. É preciso, portanto, tomar partido frente aos problemas que os professores vivenciam. Nesta perspectiva, este modelo formativo expressa com clareza “uma visão de homem, de sociedade, de educação [...] que influencia as relações de poder constituídas socialmente” (RIBEIRO, 2005, p. 142). Para o mencionado autor, este modelo de formação prioriza também a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores vinculada aos fins da educação relacionados às questões mais gerais da sociedade, como por exemplo: social, econômica, cultural, político, entre outros. Logo, este modelo volta-se para fazer com que os professores reflitam sobre suas concepções de mundo e sociedade, e não só educativa/pedagógica; suas opções políticas; teóricas metodológicas; o contexto em que trabalham e vivem. Sublinha, ainda, que neste modelo os professores “precisam ter clareza sobre a que e a quem suas ações educacionais estão servindo, se estão produzindo efeitos e que efeitos são estes” (RIBEIRO, 2005, p. 143). Neste sentido, investir na formação política dos professores associa-se a formação técnica e humana, desafio a ser enfrentado pela FCP.

Essa formação de cunho político e sócio-histórico só será possível se, na formação inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimentos sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a formação inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos (RIBEIRO, 2005, p. 144).

Podemos concluir que neste modelo de formação há a valorização equânime da teoria e da prática pautada em uma relação crítico-dialética e sócio-histórica. O que faz termos a clareza que

os diferentes processos formativos não se dão de forma pura, mas através de uma interface dos modelos formativos da formação continuada.

Dimensões da Formação Continuada de Professores

Que dimensões contém a formação de professores? Se a formação é dada em diferentes dimensões, não podendo ser pensada em uma única direção, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais? È o que procuraremos responder nesta seção.

O processo formativo dos professores está interrelacionado a um conjunto de dimensões conforme elencam Placco e Silva (2015), tais como: dimensão técnica científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletivo do trabalho pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva.

A dimensão técnica científica, como o próprio nome explicita, valoriza o conhecimento técnico-científico relacionado a uma determinada área. Ela preocupa-se com o progresso científico e a rapidez com que as mudanças ocorrem nos diferentes campos como forma de fundamentar a prática pedagógica dos professores. Neste sentido, a formação pode tender para uma especificidade em detrimento de outras, o que seria danoso para a FCP. Para evitar esta cisão, Placco e Silva (2015) afirmam que a formação específica privilegiada nesta dimensão deve coadunar-se com a formação básica a fim de garantir a flexibilidade para mudanças e ampliações do campo conceitual. Na compreensão de Furtado (2016, p. 01)

A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências.

No entendimento de Placco e Silva (2015) essa dimensão não pode ficar limitada tão somente ao domínio consistente de uma área do conhecimento, mas sim que esse conhecimento faça conexão “com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar” (PLACCO e SILVA, 2015, p. 26)

A dimensão da formação continuada, conforme Gatti (2003) prospecta um aprender constante e permanente do conhecimento pelos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber, sendo por isso a dimensão que mais direciona a procura por novas aprendizagens.

Essa dimensão tem como finalidade, na percepção de Placco e Silva (2015, p.27), o favorecimento e a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo”. No entender de Furtado (2016, p. 01) “a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente”, mas de um desenvolvimento constante e permanente de seu desenvolvimento profissional.

A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico, Placco e Silva (2015, p. 27) assim sinalizam:

Ficam cada dia mais evidente a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. Em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade não é uma ação espontânea, mas nasce de processo de formação intencionalmente desenvolvida (PLACCO e SILVA, 2015, p. 27).

Essa dimensão, na concepção de Gatti (2003), destaca a importância da colaboração e da

colegialidade como importantes para instituir o trabalho coletivo.

A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Um sem fim de possibilidades metodológicas se apresentam aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas.

A dimensão dos saberes para ensinar, para as autoras Placco e Silva (2015) abrange diferentes ângulos, dentre os quais: o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos (sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades); o conhecimento das finalidades e utilização dos procedimentos didáticos (os mais úteis e eficazes para realização da tarefa didática que deve desempenhar); o conhecimento sobre os aspectos afetivos – emocionais, os conhecimentos sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional (visão de educação, objetivos da educação, formação de determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade). Essa dimensão envolve o desempenho das funções docentes como uma prática social e histórica.

A Dimensão Crítico-reflexiva ressalta “o desenvolvimento de reflexão metacognitivo, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo, pessoal e da habilidade de autorregulação deste funcionamento” (GATTI, 2003, p. 62), fundamental para qualquer processo formativo.

Por fim, a *dimensão avaliativa* da formação continuada garante que ela possa ser replanejada a partir do conhecimento crítico que produziu. Na acepção de Placco e Silva (2015, p. 28):

Interpenetrando todas essas dimensões da formação, uma outra se destaca, referente à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos e estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Assim, é fundamental que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar, levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas.

Conhecer essas dimensões acerca do ato de formar tornou-se necessária uma vez que nos possibilitou a reflexão de como poderia ser estruturado o Projeto de Formação Continuada de Professores Centrado na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Buscamos incorporar neste projeto todas estas dimensões uma vez que não devem ser ignoradas, haja vista que o contexto escolar é complexo. Assim, incorporamos neste projeto a ideia de: fundamentação teórico metodológica; trabalho coletivo; continuidade e integralidade das ações formativas.

Como jeito de conclusão deste capítulo, ressaltamos que as concepções, os modelos e as dimensões da FCP refletem o momento histórico da sociedade e dificilmente suas definições se encontram em estado puro nas escolas, pois o critério de verdade é a práxis.

Considerações Finais

Como jeito de conclusão, ressaltamos que as concepções, os modelos e as dimensões da FCP refletem o momento histórico da sociedade e dificilmente suas definições se encontram em estado puro nas escolas, pois o critério de verdade é a práxis.

A partir das concepções acerca da FCP trabalhadas nesta seção de forma teórica (literatura especializada) posso afirmar que este campo é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade.

Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didática-pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na resignificação das práticas de FCP.

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida

em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presente quer em cursos formais quer em informais, suprindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: _____ (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. (org.). Formação continuada de professores: questões atuais. In: _____ (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

COITÉ, Simone Leal Souza. Formação continuada de professores e políticas educacionais: discutindo conceitos, concepções e metodologias. In: **Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional**. Organizadoras, Martha Paiva Scárdua. [et al.]. - Taguatinga, DF: Universa, 2012.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua. In: **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, António (org.). Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

DEMO. Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002).

FERNANDES, Sônia Cristina Lima. Análise de um processo de Formação em Serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. Caxambu: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, 2001.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2006. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009

FURTADO, Júlio. **A importância da formação continuada dos professores. 2015**. Disponível em: juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/. Acesso em:26 nov. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação Continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa. [S. l.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil.** 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. **Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil.** In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

MACIEL, Lizete. Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex:** Campinas, 1995.

NUNES, Hérika Socorro Costa. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa: ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento.** Tese (Doutorado). Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: 2018. (Documento Provisório).

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvania Helena Souza da. A Formação do Professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

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

PRADA, Luis Eduardo Alvarada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Madson Rocha. **A formação continuada dos professores de de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, mestrado em Educação. São Luis, 2005. F. 221.

ROSSI; Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Unesp, 2013.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada de professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. In. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação.** ISSN: 1681-5653 nº 55/3 – 15/04/11.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Revista Educação e Pesquisa. vol. 32 n.3. São Paulo** Sept./Dec. 2006. *Scielo.* Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 02 de Jul. de 2018.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2°. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

Recebido em 30 de setembro de 2018.

Aceito em 6 de dezembro de 2018.