

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE TEÓRICA ESPECIALIZADA DE CONCEPÇÕES, MODELOS E DIMENSÕES

### ONGOING TEACHER TRAINING: SPECIALIZED THEORETICAL ANALYSIS OF CONCEPTIONS, MODELS AND DIMENSIONS

### FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: ANÁLISIS TEÓRICO ESPECIALIZADO DE CONCEPCIONES, MODELOS Y DIMENSIONES

Judenilson Teixeira Amador<sup>1</sup>

amador.macapa@gmail.com

Cely do Socorro Costa Nunes<sup>2</sup>

csnunes@ie.ulisboa.pt

#### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as concepções e os modelos de formação continuada de professores que circulam na literatura especializada brasileira, produzidos nas últimas décadas. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica buscamos situar o debate conceitual a respeito de concepções e modelos 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. Os resultados apontam que o campo da formação continuada de professores 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 e suas ações. Também podemos compreender que os modelos formativos de formação são múltiplos, mas que podem ser sintetizados em três modelos: o modelo clássico de formação, o modelo prático reflexivo e o modelo emancipatório político.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO CONTINUADA; CONCEPÇÕES; MODELOS DE FORMAÇÃO; PROFESSORES.

#### ABSTRACT

This article aims to analyze the conceptions and models of ongoing teacher training which circulate in the Brazilian specialized literature, produced in the last decades. Through a bibliographical research, we seek to situate the conceptual debate about conceptions and models of ongoing teacher

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará

<sup>2</sup> Universidade de Lisboa

education. Ongoing teacher education (FCP) is already a profitable field of research in Brazil with a large scientific production in which different theoretical-methodological approaches are prioritized, privileging conceptions, practices and policies, sometimes inseparably or not, both national and local. The results point that the field of continuing teacher education is, in fact, complex, susceptible of multiple perspectives and conditioned to the historical moment of society. It seems to us that everything fits in the sphere of the FCP, since its aims, its terms, its conceptions and its actions are multiple. We can also understand that the formative models of teacher education are multiple, but can be synthesized in three models: the classical model of teacher education, the reflexive practical model and the emancipatory political model.

**KEY WORDS:** ONGOING TEACHER TRAINING; CONCEPTIONS; TRAINING MODELS; TEACHERS.

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar las concepciones y los modelos de formación continuada de profesores que circulan en la literatura especializada brasileña, producidos en las últimas décadas. Para ello por medio de una investigación bibliográfica buscamos situar el debate conceptual acerca de concepciones y modelos de la formación continuada de profesores. La formación continuada de profesores (FCP) ya se constituye un campo de investigación provechoso en Brasil con una vasta producción científica en que diferentes enfoques teórico-metodológicos son priorizados, privilegiando concepciones, prácticas y políticas, o de forma indisoluble o no, ya nacional, ubicación. Los resultados apuntan que el campo de la formación continuada de profesores es, de hecho, complejo, susceptible de múltiples perspectivas y condicionado al momento histórico de la sociedad. A lo que nos parece, todo cabe en la mina de la FCP, pues son múltiples sus finalidades, sus términos, sus concepciones y sus acciones. También podemos comprender que los modelos formativos de formación son múltiples, pero que pueden ser sintetizados en tres modelos: el modelo clásico de formación, el modelo práctico reflexivo y el modelo emancipatorio político.

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN CONTINUADA; CONCEPCIONES; MODELOS DE FORMACIÓN; MAESTROS.

## INTRODUÇÃO

Constitui-se questão central deste artigo a seguinte inquirição: Quais concepções e modelos da formação continuada de professores circulam na literatura especializada brasileira produzida nas duas últimas décadas do século XXI? 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.

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 desse intento produziu um saber crítico sobre essa formação no Brasil

(NUNES, 2000; NUNES, 2018).

As fontes bibliográficas utilizadas para compor o quadro teórico aqui analisado para constituição desta pesquisa foram capturadas por meio eletrônico em *sites* de periódicos e de eventos científicos, bem como em 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 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, como argumentam as autoras Rossi e Hunger:

A tônica da formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Nas últimas décadas, tem estado presente nos debates educacionais internacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da prática pedagógica do professor. (ROSSI; HUNGER, 2013, p.10).

Gatti (2008) revela em seus estudos que a formação continuada dos professores passou a fazer parte dos debates internacionais a partir dos anos de 1990. A autora põe em evidência dois movimentos que segundo ela foram decisivos para colaborar com essa questão. O primeiro aspecto está relacionado às mudanças no mundo do trabalho em rápida transformação. O outro aspecto foi à constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares da população, identificados pelos indicadores que fazem aferição sobre a realidade da educação.

Muitos temas estão presentes no campo da FCP; elegemos alguns para explorarmos conceitualmente, como veremos a seguir. Candau (2011, p. 51) assegura que “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”.

Historicamente 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 a vida profissional dos professores com o propósito de melhoria dessa formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores.

Referidos autores explicitam que as décadas de 1960, 1970, 1980, em pleno ardor da guerra fria no mundo bipolar, testemunharam inúmeras ações desenvolvidas no campo da formação contínua para todos os trabalhadores; mediante o perfil profissional desejado foram sendo cunhadas expressões como sinônimo dela, como, por exemplo: capacitação; reciclagem; treinamento; aperfeiçoamento, entre outros que tinham como finalidade melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso da sociedade aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). No Brasil tal tendência não foi diferente, principalmente no âmbito da FCP.

Os autores referidos prospectam que na década de 1990, o Brasil vivenciava um momento de inúmeras reformas educativas, tendo a escola e os professores que se adequarem às novas exigências impostas pela globalização (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Nesse quadro educativo brasileiro, a FCP não ficou aquém desse processo, integrando-se às novas demandas educacionais governamentais.

Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior, cresce também a demanda por formação continuada. Essas 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 o 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 grande e inalcançável 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 Nordeste do Brasil.

A FCP, nessa 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 à melhoria da qualidade de ensino. Contudo, não é qualquer formação contínua que satisfaz os professores, como ponderam Prada; Freitas e 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.

Ainda tomando como base o pensamento de Prada, Freitas e Freitas, (2010, p.374) asseguram que “a formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas”. Historicamente a FCP teve uma polissemia de conceitos com múltiplas finalidades, assim

[...] ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.374).

A partir dos argumentos apresentados este artigo está organizado em dois momentos distintos e ao mesmo tempo articulados. No primeiro momento fazemos uma discussão conceitual sobre as concepções da formação continuada de professores. No segundo momento apresentamos três modelos de formação continuada de professores: o modelo clássico de formação; o modelo prático reflexivo e o modelo emancipatório político de formação continuada de professores. O estudo mostra a abrangência teórica do termo da FCP percebida como um aspecto fundamental para a qualidade da educação, para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria da prática pedagógica do professor.

## CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

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 ter educação de qualidade. Nesses termos, a formação inicial e continuada de professores constitui elemento essencial para o êxito do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2005).

Antes mesmo de trazermos as diferentes conceituações acerca da terminologia FCP elaboradas por pesquisadores que se debruçaram sobre tal fenômeno, consideramos 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 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.

No sentido etimológico o vocábulo formação, no decorrer dos tempos, não conseguiu mais assegurar em seu significado o significante. Por essa 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”.

Podemos perceber 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, tal 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, recebem, 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, tais como: capacitação, aperfeiçoamento, qualificação, reciclagem, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização, compensação.

Podemos perceber mediante a leitura que são atribuídos diferentes termos e concepções à FCP, sofrendo ao longo do decurso da história significativas mudanças. Muitos desses 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, em muitos sentidos trabalhado 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 permitem compreender esse processo e como ele se manifesta dentro e fora de seu ambiente de trabalho. Assim descreve a formação continuada. Para a referida autora, tais ações vão 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 dessa 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. Essa compreensão pode ser identificada nos dizeres de Formosinho (2009, p. 9) quando afirma a finalidade dessa 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 Shigunov 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, constroem significados acerca da educação, da escola, do processo ensino-aprendizagem, por exemplo, que sem dúvida edificará uma dada docência. Essa 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. Nesse sentido, concebemos a FCP como um estado que favorece o desenvolvimento profissional docente. No campo da FCP, o termo continuado, de acordo Alarcão Ribeiro (2005), está associado a outros termos como: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica e em processo. Consoante essa 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. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p.369)

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, 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 cotidiana do desempenho de professores. Nesse 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.

Pondera ainda o autor 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). Esses 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 fenômeno 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 desse fenômeno, julgo oportuno trazer a esta discussão o pensamento de Veiga 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. (VEIGA, 2001, p.84).

Demo (2002), em sua pesquisa 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 algo mais a essa 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 essa constatação, podemos inferir que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação de qualidade aos professores, para que possam responder aos desafios de uma sociedade em constante e profunda transformação.

Essas percepções nos mostram que se constituir como professor é um processo permanente que envolve um conjunto de experiências pelas quais 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.

Tais 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 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 se tem 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 dessa 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 essa 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 essa 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 à 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 se 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 exigem 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 à 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.

Nesse 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). Nessa 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 à 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 à

solidificação da profissionalização docente, objetivo cada vez mais em risco devido à migração dos professores para outros campos profissionais diante da 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. (ROSSI e HUNGER, 2013, p.13)

O quadro teórico apresentado revela a importância da formação continuada para a profissão docente. Podemos assim constatar que hoje se tornou pré-requisito para o trabalho do professor e sua permanência, a vivência de formação continuada, tendo em vista a melhoria da prática educativa.

## MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com já referido anteriormente, a FCP há muito vem sendo debatida no contexto educacional brasileiro tendo-se em vista a edificação da qualidade do ensino e da escola básica. Nesse sentido, inúmeras propostas foram construídas revelando/reafirmando características e princípios orientadores, as quais, numa tentativa de sistematização por parte de pesquisadores (CANDAU, 2011), 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 (2011); Jacobucci e Megid Neto (2009).

### O MODELO CLÁSSICO

Enfatiza Candau (2011) 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 (2011), 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 à 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 de modo presencial ou à distância. Nessa 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 têm que aprender novos conhecimentos para substituir os considerados conhecimentos obsoletos, como uma forma de adequá-los a uma nova prática.

Essa perspectiva é confirmada por Candau (2011, 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 (2011) torna-se necessário romper com esse tipo de modelo porque não atende à qualidade da FCP; é planejado à distância das instituições escolares; dicotomiza teoria e a prática; é trabalhada de forma escolarizada; não considera os saberes de 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 esse 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 (2011, 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 de mero expectador passivo.

## O MODELO PRÁTICO-REFLEXIVO

Jacobucci (2006) 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 que corresponde a uma concepção interpretativa da prática docente.

Essa perspectiva de formação tem por base a ideia da autoformação, 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. Nesse sentido, o *locus* privilegiado desse 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. Nessa perspectiva, esta reflexão tornar-se-á cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Esse conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensável à 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 este 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 a *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 de 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 nesse 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 (OP. CIT.).

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. Nesse 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 à *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 prático-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 é desenvolvida, via de regra, por meio de projetos de longa duração, cujo planejamento e estruturação são feitos com a participação de formadores e professores, os quais têm papéis ativos 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 perante as transformações da prática educativa, não havendo, assim, espaço para a neutralidade. É preciso, portanto, tomar partido diante dos problemas que os professores vivenciam. Nessa perspectiva, esse 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, política, entre outras. 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; teórico-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). Nesse sentido, investir na formação política dos professores associa-se à 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 movimento 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, que de certa forma contribui para um modelo de formação continuada de professores fundamentada e organizada, tendo em vista a problematização da realidade social e educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções acerca da FCP trabalhadas neste estudo de forma teórica (literatura especializada) e prática 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 didático-pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na ressignificação das práticas de FCP.

A partir dos estudos realizados acerca da concepção da FCP tomamos como referência que qualquer política formativa que seja adotada nessa direção junto aos professores tem que considerar os seguintes princípios orientadores: processual; desenvolvimento pessoal e profissional; atendimento às necessidades formativas; contexto de trabalho respeitando a carga horária de trabalho do professor; diversas ações formativas integradas às finalidades da formação; problematização e reflexão da prática pedagógica; adesão voluntária.

Os modelos de formação trazem consigo um diferencial entre relação, intenção e objetivos, sejam eles voltados para as necessidades dos professores ou para os sistemas/redes/instituições responsáveis pela Educação. O intuito desta análise foi esclarecer melhor as intenções e relações estabelecidas nas práticas de formação, e conhecer os objetivos e as metas de ensino e aprendizagem implicados nessas ações. O conhecimento desta realidade possibilita refletir sobre uma formação que considere o professor, sua prática e suas necessidades no centro de qualquer ação educativa.

Estes estudos acerca dos modelos formativos foram importantes para esclarecer concepções e a diversidade de modelos formativos em que muitas vezes se fundamentam e direcionam as políticas e projetos de formação continuada de professores. Assim, nossa concepção de formação continuada foge de um modelo clássico de formação, mas situa-se entre o modelo prático-reflexivo e emancipatório-político, já que ambos inter-relacionam teoria e prática; conhecimento científico e saberes experienciais; as dimensões políticas, técnicas e humanas na *práxis* educativa. Embora existam contradições entre os dois modelos, vale sublinhar que o modelo emancipatório-político não despreza em nenhum momento a reflexão, pois trabalha conceitualmente com a categoria da *práxis*.

Esperamos que este trabalho possa ser mais uma contribuição acerca das discussões e debates sobre o objeto da formação continuada de professores, pois temos a clareza de que esta discussão é muito maior e não se esgota, tendo, assim, ainda muito a ser explorado para que se fortaleçam os estudos sobre um tema de tanta relevância para a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **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. Formação continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, Vera Maria (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.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 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 ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009

GATTI, Bernadete Angelina. 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. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009.

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 Cedes**: Campinas, 1995.

NUNES, Hérica 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](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2017.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, vol. 21, nº 72, Campinas, Ago. 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42.

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. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero Americana de Educação**. nº 55/3 – 15/04/11.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **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: Papirus, 2001

RECEBIDO 05/11/18

APROVADO 16/11/18

## SOBRE OS AUTORES

JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR. Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá. Especialista em Didática do Ensino Superior e Gestão do Trabalho Pedagógico. Licenciado pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e práticas na Amazônia Amapaense - GEPEA. Email: [amador.macapa@gmail.com](mailto:amador.macapa@gmail.com)

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES. Professora Universidade de Lisboa. Possui graduação em Pedagogia Faculdades Integradas Colégio Moderno (1984). Mestre em Educação (1995) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000).