

## **FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

SARAH RÍZZIA CAMPOS LUÍZ MIRANDA \*

### **RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo analisar o que é formação de professores (inicial e continuada) e quais os tipos de formação continuada existentes no País, em nível de Ministério da Educação. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica com o intuito de conhecer como autores conceituam formação de professores (inicial e continuada), e análise documental para conhecer leis, resoluções que subsidiam a formação continuada no país, tratando principalmente de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Diretrizes da Educação Nacional (DCN). Para tratar sobre o processo de formação docente, utilizou-se os autores como Saviani (2008), Dantas (2005), Tardif (2000), Werneck (2006), dentre outros que abrangem sobre a formação inicial, e também os autores Prada (1997), Candau (1999), Marin (1995), Gatti (2003; 2008; 1997), entre outros que tratam a respeito do objeto de pesquisa que é a formação continuada. A partir deste estudo conclui-se a importância da formação continuada não ser entendida no âmbito compensatório, mas necessita ser vista como sequência da formação inicial, um meio de atualização e aprofundamento do profissional docente e não no âmbito de compensação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Atualização. Aprofundamento.

### **INTRODUÇÃO:**

Ao fim de uma graduação em licenciatura, o formando recebe o título que permite sua atuação docente para a área que buscou habilitar-se. Porém por mais que o curso possa ser considerado satisfatório para atender as necessidades da sua prática, com o passar do tempo as leis alteram, os conteúdos mudam, as informações ampliam. Para que o professor possa se manter sempre atualizado é necessário que este esteja em constante formação.

Além disso Soares e Cunha (2010) afirmam que muitos professores do Ensino Superior são bacharelados, ou seja, em sua formação inicial não foram contemplados aspectos necessários para a execução da docência, tais como: didática, metodologia de ensino, procedimentos pedagógicos, entre outros. Neste sentido, enfatizam a importância da formação continuada, principalmente para estes (que fizeram cursos bacharel) e pretendem seguir a carreira docente. Assim, o Ensino Superior não é mais considerado como etapa conclusiva, pois acredita-se na importância da educação contínua.

A formação continuada pode ser considerada como pré-requisito para a transformação do professor, pois é por meio de pesquisas, estudos, reflexão, e a busca de

---

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia, professora nas Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Senador Canedo e Aparecida de Goiânia.

novas concepções que o docente consegue mudar as suas práticas, porque apenas o conhecimento pode propiciar a criticidade (CHIMENTÃO, 2009).

Logo, a formação continuada se faz necessário para que a atuação docente efetive o objetivo da educação que segundo Libâneo (1999) é a atualização histórica do indivíduo e o professor é o mediador responsável por este processo. Mas para que isto ocorra é necessário que haja condições para o docente, ou seja, a prefeitura, o estado, a união ou mesmo as empresas, precisam oferecer meios para que o professor busque a sua formação.

Pois, como afirma Sacristán (1999) grande parte dos professores só mudam suas práticas, quando lhe é imposto alguma mudança, seja pela direção da instituição, seja pela secretaria de educação ou mesmo pelas leis que são alteradas ou implementadas, mas por vezes estes não têm nem conhecimentos do motivo destas. Neste sentido, o autor afirma que a prática dos profissionais docentes precisa ser entendida como:

*atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (Sacristán, 1999:28).*

Assim, a formação continuada se torna necessidade para o professor, pois possibilita a constante formação sempre se atualizando, buscando novos conhecimentos necessários a sua prática para que efetive o seu trabalho não apenas em formar seres humanos, mas sim em formar cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o que é formação de professores (inicial e continuada) e quais os tipos de formação continuada existentes no País, em nível de Ministério da Educação. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica com o intuito de conhecer como autores conceituam formação de professores (inicial e continuada), bem como análise documental para conhecer leis, resoluções que subsidiam a formação continuada no país. Desta forma o trabalho será apresentado a partir dos objetivos propostos, primeiramente discorreremos sobre a formação inicial de professores e posteriormente a respeito da formação continuada para o profissional docente, abrangendo o que trata os documentos sobre a formação docente.

## **Formação inicial de professores**

Entendemos formação como processo de aprender algo que lhe é ensinado, seja por meio da educação não formal (sociedade, família, igreja), ou da educação formal (escolas, universidades), na qual este trabalho se pautará (BRANDÃO, 1985).

Neste sentido, Saviani (2008) afirma que

*[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2008:7).*

O autor então enfatiza que o principal na educação é o processo que ocorre a aprendizagem, mas para que este processo se efetive é necessário retomar os saberes produzidos historicamente.

Werneck (2006) afirma que no âmbito da formação docente esta atualização é importante, pois estes atuarão na sala de aula, que é considerado lugar propício para que este processo ocorra. Porém acrescenta que, para isso o professor além do conhecimento específico do seu campo de saber, ou seja, dos saberes produzidos, este necessita buscar novas soluções para os problemas de sua área do conhecimento.

Entretanto, Dantas (2005) nos mostra a importância da preocupação com a qualidade da formação inicial para o processo de formação docente, pois esta deverá contribuir para produzir e legitimar os saberes que serão utilizados no exercício de sua profissão, diminuindo assim as dificuldades ao se deparar com a realidade em suas primeiras experiências.

Concordando com Dantas (2005), Tardif (2000) afirma que a formação inicial é o primeiro passo que possibilita ao futuro profissional o discernimento para lidar com o ineditismo do cotidiano, pois o docente precisa chegar a sala de aula com um enfoque reflexivo e com um comprometimento social em relação a formação de seus alunos, e para isso é imprescindível iniciar a construção da identidade profissional reflexiva, desde a sua formação inicial, como diz Perrenoud (2002) “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática” (p.17). Assim, a formação inicial não pode ser considerada para aquisição de técnicas e regras para ensinar, mas deve envolver a constituição de práticas e conhecimentos que possibilitam o professor estruturar suas ações no contexto escolar (PAZ, 2008). Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) concordam com Paz

(2008) ao assegurar que o que se espera dos professores egressos de licenciaturas, é a capacidade de operar o seu trabalho pedagógico subsidiado com os mecanismos das ciências da educação como condição de trabalho docente.

Assim, “o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, dá-lhe a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional” (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA 2015, p. 31).

Guimarães (2004) assegura a formação inicial e continuada se vinculam. Para tanto o autor cita Zeichner (1993) que diz que o processo de ensinar e aprender do professor se prolonga durante toda a sua carreira, no entanto “os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem da maneira como ensinam” (p.39), acreditando que assim o processo de ensino aprendizagem, principal objetivo da educação, poderá ser efetivado.

Neste mesmo sentido, a LDB, prevê em seu artigo 61 que é necessário que a formação docente, consiga atingir todas às especificidades e objetivos das distintas etapas e modalidades da educação básica, portanto faz-se necessário “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (p.46).

A respeito do que é entendido como educação formal, tratamos da formação do profissional docente, que é regida por políticas que formalizam o currículo, conteúdos e os meios para que ocorram estes saberes. Entretanto, Freire (2002) afirma que

*as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a Programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras e os Programas de Formação Inicial à Distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (FREIRE, 2002:148-149).*

Ou seja, o autor enfatiza que as políticas tem reproduzido a visão conteudista e pragmatista, acarretando assim em uma concepção de formação que visa à reprodução de conteúdos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), bem como treinamentos e obtenção de competências.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho de Educação (CNE), em 17 de janeiro de 2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de docentes da educação básica em nível superior, ou seja, cursos de licenciatura, graduação plena para os professores atuantes na educação básica. Assim, destes professores que poderiam ter realizado apenas cursos em escolas de magistérios, passou-se a exigir legalmente a certificação das Universidades, o que acarretou na expansão do número de Instituições de Ensino Superior (IES). Neste sentido Freitas (2002) afirma que esta política de expansão das IES

*obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento a lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISE têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” ( FREITAS, 2002:143).*

Para tanto, surgem diversas iniciativas de instituições privadas sem comprometimento com a qualidade oferecida, com uma visão meramente mercadológica. Os professores então, por vezes, optam por esses cursos, baseado em curto tempo, sem se preocupar com a qualidade da sua formação. Neste sentido Freitas (2002) diz que

*todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal /formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o at. 62 da LDB (FREITAS, 2002:148) (grifo do autor).*

Nesta perspectiva, emerge então a necessidade da formação continuada, que deveria ter como intuito atualização/aprofundamento dos saberes necessários para o contexto em que o profissional atua, muitas vezes é feita no âmbito compensatório, quando a formação inicial não atende às especificidades da atuação docente.

Kenski (2015) acredita que é necessário mudanças na formação dos docentes, e que essa mudança pode estar na mudança da ação do professor universitário que atua na docência do ensino superior, pois estes devem ser formados para assumir novas práticas e estratégias que busquem a diferença para formação de novos docentes, concordando com

Moreira e Carvalho (2014) que acreditam que para atender a complexidade atual do país, no que tange ao social, cultural e étnico, é necessário a construção de um novo currículo, tanto na escola, quanto para a formação de professores.

Para tanto, Oliveira (2014) faz menção a educação emancipatória, que acredita que precisa haver mudanças na formação inicial docente, pois afirma a necessidade de

*(re)pensar o papel de ensinar desempenhado no ambiente escolar, que se torna um recorte micro da sociedade macro... [pois] vivemos em uma sociedade composta de indivíduos heterogêneos, contraditórios, híbridos, imersos nas condições capitalistas neoliberais balizadas pela globalização e era tecnológica. Diante desses novos e incertos modos de vida, a formação de professores para a contemporaneidade necessita exceder fundamentos da racionalidade técnica e a doutrina exclusiva dos métodos. Isso não significa retirar a reflexão sobre os métodos da proposta de formação, mas, sobretudo, propor-lhes a crítica ao serem suplementados por outros processos (OLIVEIRA, 2014:33-34).*

Ou seja, é necessário refletir sobre a educação que está sendo ofertada, pois o autor acredita que esta não atende as necessidades da sociedade atual, e então vê a educação emancipatória como ponto de partida para mudança, em busca de uma educação acima de tudo crítica.

A partir do que se apresentou em relação à formação inicial, trataremos no próximo item de especificidades da formação continuada e de orientações apresentadas em documentos oficiais para a formação docente.

### **Formação continuada para o profissional docente**

O processo de formação continuada, ou educação continuada já foi e ainda é nomeado de diversas formas. Prada (1997) faz uma relação dos termos utilizados para nomear alguns programas de formação continuada de professores e seus objetivos – alguns já superados, outros utilizados ainda hoje, e afirma que por vezes estes processos sofrem a influência da região, do país ou mesmo das instituições envolvidas neste processo. As quais seguem:

Quadro 01 – Termos empregados para formação continuada de docentes.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	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 a 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 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 tinha sido treinado.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
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.88-89)

Candau (1999) usa o termo “reciclagem” para se referir ao modelo clássico de formação continuada que tinha como objetivo “refazer o ciclo”, porém Prada (1997) afirma que tal termo é inadequado, pois está ligado ao processo industrial utilizado para o processo de reutilização de materiais recicláveis – lixo, por exemplo – o que não condiz com a discussão do aprimoramento do profissional docente.

Neste sentido Marin (1995) acredita que reciclagem é um processo de destruir algo com o intuito de lhe atribuir nova forma ou função e assim como Prada (1997) acredita que o ser humano não pode ser reciclado. O autor faz crítica também aos termos treinamento e aperfeiçoamento, pois acredita que treinar o professor significa obrigá-lo a seguir padrões ou modelos pré-estabelecidos, e discorda de aperfeiçoar, pois acredita que não é possível levar a educação para a perfeição.

O autor Marin (1995) afirma que as expressões como educação permanente, formação continuada e educação continuada, podem ser consideradas sinônimos, ou complementares, pois colocam na formação o conhecimento baseado nas interações que propiciam a superação de problemas/dificuldades. Neste trabalho faremos uso do termo formação continuada, como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já em exercício da sua profissão, ou seja, prevê a discussão do professor imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados (GATTI, 2003; PIMENTA, 2002; MAZZEU, 1998).

Autores como Pimenta e Ghedimn (2002), Freire (2001) e Alonso (1999), afirmam que a prática reflexiva, é a orientação fundamental para a formação continuada, assim deixam de entender a formação continuada do docente como simples processo de atualização – que por vezes podem ter ligação com o contexto em que o professor atua – mas consideram que é a construção de conhecimentos e teorias sobre a sua própria prática docente, por meio da reflexão crítica da mesma.

Ao fim do século XX e início do século XXI, houve uma forte tendência que previa a formação continuada em diversos setores de profissionais, bem como nos universitários. Esta formação passou a ser vista como requisito de trabalho, pois objetivava a atualização constante com relação às mudanças de conhecimentos e tecnologias ocorridas em geral no mundo do trabalho. Neste sentido Gatti (2008) afirma que a formação contínua pode ser considerada meio de aprofundamento e avanços na formação de profissionais. Para os profissionais da educação passou a ser vista como essencial, exigindo então o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta aos problemas existentes no nosso sistema educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), no artigo 67, é estipulado aos sistemas de ensino o dever de promover a valorização do profissional que busca esta formação, e no seu inciso II prevê este aperfeiçoamento (contínuo) como obrigação dos poderes públicos, até mesmo o de licença temporária remunerada para este intuito.

No artigo 80 diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, e de educação continuada”. Continuando no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III diz que cabe aos



municípios realizar programas que visem à capacitação para todos os professores que se encontram em exercício, fazendo uso da educação a distância (EAD).

Neste sentido, Gatti (2008) afirma, que a LDB 9.394/96 em relação a educação profissional, vê a educação continuada como estratégia para a formação para o trabalho. Em consonância a lei, a autora afirma que a formação continuada trata de

*cursos estruturados e finalizados oferecidos após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, 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 favorecem o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo da educação continuada (GATTI, 2008:57).*

Autores como Nóvoa (1991), Gatti (1997) e Veiga (1998) afirmam que as ações relacionadas à educação continuada no Brasil só foram intensificadas nas últimas décadas do século XX, em meados da década de 80, porém apenas na próxima década (1990) foi considerada como uma das possibilidades para construção de um novo perfil do professor.

Portanto existem diferentes tendências no Brasil em relação a formação continuada de professores, mas autores como Carvalho e Simões (1999), Almeida (2003) e Porto (2000) afirmam a orientação crítico reflexiva como a mais adequada para embasar a formação continuada de professores.

Neste trabalho pautaremos na perspectiva da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica<sup>1</sup> (BRASIL, 2005) que afirma que “a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual, [pois] a formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária para a reflexão permanente do professor” (p.05), buscando sempre a melhoria na qualidade do ensino ofertado pela educação.

Assim, o Ministério da Educação em sua resolução de N° 2, de 1° de julho de 2015, formaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior,

---

<sup>1</sup> Criada em 2004, objetivando a contribuição para a melhoria da qualidade da formação dos professores e alunos. Esta rede tem como público alvo os professores de educação básica da rede pública de ensino.

bem como a formação continuada. No artigo 16 do capítulo VI intitulado “Da formação continuada dos profissionais do magistério” descreve que

*a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (MEC, 2015:13).*

No parágrafo único do Art. 16 das DCN (2015) afirma-se que a formação continuada deriva de um entendimento de desenvolvimento dos profissionais do magistério que leva em conta:

*I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (DCN, 2015:14).*

Logo em seguida em seu artigo 17 transcorre que a formação continuada deve ser pautada na oferta de atividades que buscam a formação e cursos de “atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (p. 14).

Em seu inciso primeiro assegura que em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

*I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto*

*pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;*

*VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (DCN,2015:14).*

Em seguida, no segundo inciso diz que

*a instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DCN, 2015:14).*

O Ministério da Educação visando a efetivação da formação continuada promove alguns cursos/programas para os profissionais docentes, são eles: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

Guimarães (2004) assevera que é necessário que haja investimento para que a formação docente ocorra, afirmando que

*o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para a ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza variada (GUIMARÃES,2004:27).*

O autor ainda diz que “a prática profissional é que determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (p.30), ou seja, vê a formação contínua como possibilidade de mudança, de contribuição para a melhoria da atuação do profissional docente, conseqüentemente melhoria na educação.

Para tanto, Assis-Peterson (2010) afirma que os profissionais e principalmente professores, são mobilizados e convocados por reformas governamentais para se atualizarem continuamente, com o intuito de atender as demandas de uma competição nacional e global. O autor mostra que na área educacional, no Brasil

*desde a década de 1990, uma série de documentos oficiais como PCN (BRASIL,1998), PCNEM (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006), foram publicados incitando a mudanças no ensino básico regular. Cursos de formação contínua de professores em serviço e pré serviço, em conjunto com*

*universidades e escolas de ensino fundamental e médio, passaram a ser oferecidos por iniciativas governamentais (ASSIS-PETERSON,2010:151).*

Nota-se que por vezes a escolha dos professores em busca da formação continuada, é baseada em cursos aligeirados e que com pouca exigência de dedicação, acarretando assim em uma formação não satisfatória. Em contrapartida, Imbernón (2001) afirma que esta escolha deveria ser pautada na análise que cada um faz sobre sua própria prática docente, ou seja, “um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.” (p.48-49).

Percebe-se que desde o fim do século XX e início do XXI começaram as iniciativas para a formação continuada, muitas vezes com programas de caráter compensatório, ou seja, procurava suprir os déficits da má formação, enquanto o real objetivo deve ser atualização e aprofundamento de conhecimentos novos, aprimoramento e inovações tanto em questões da vida geral, quanto no âmbito da área de atuação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Considerando o objetivo deste trabalho de analisar o que é formação de professores (inicial e continuada) e os tipos de formação continuada existentes no País, em nível de Ministério da Educação, afirma-se a importância da formação continuada ser vista como sequência da formação inicial, um meio de atualização e aprofundamento do profissional docente e não no âmbito compensatório.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC) considera como formação continuada todos os “cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (p. 14).

Neste sentido, autores como Chimentão (2009) vê na formação continuada uma possibilidade de transformação do profissional docente, pois acredita que por meio de pesquisas, estudos, reflexões possibilita novas concepções que irão ocasionar mudanças de práticas, pela convicção que apenas o conhecimento e o aprofundamento do mesmo é que pode propiciar a criticidade.

Assim, depreendemos deste estudo um olhar para a formação continuada no sentido de entendê-la como processo de formação dos concluintes da formação inicial, que já estão em exercício de sua profissão, proporcionando uma reflexão para o professor imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados e historicamente construídos.

## **REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

ALONSO, M. **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

Assis, L. M. de. As condições de trabalho de professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 115-132.

ASSIS, Lúcia Maria. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira; OLIVEIRA, Dalila Andrade; Vieira, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto ; ABDALLA, Márcio Moutinho. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação/SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica** – Orientações Gerais, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª Edição, [1996] 2010. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf). Acesso em: 01 de out. 2011.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 12 de junho de 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Homologado em 17/01/2002. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 27 de jun de 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? **XXII ANPEDE**. Caxambu, MG: 1999.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. **4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: abril de 2016.

DANTAS, A. S. D. **A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação**, 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>>. Acesso em: 20 de jun de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 02 de jun de 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. v.13, n.37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [online] 2003 n. 119. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidades e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. In: **Revista Diálogo**. v.15, n.45, Curitiba, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**.- 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**.-2.ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 ( Cap. 2 e 3 – p. 11 a 44).
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno Cedes**, Campinas, nº 36, p.13-20, 1995.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cadernos CEDES [online]. Abr. 1998, vol.19, n.44, p. 59-72. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 de julho de 2016.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CARVALHO, Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. (orgs) Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, Francisca Fabiana Bento de; SILVA, Anne Heide Vieira Bôto Costa da; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia**. s/d. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_45\\_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf)>. Acesso em: 14 de jun de 2016.
- OLIVEIRA, Hélvio Frank. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. In: **Revista Escrita**. n. 19, Rio de Janeiro, 2014.
- PAZ, Mônica Lana da.. **A construção da identidade profissional de professores de matemática**. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do cefet – mg. (2008). Disponível em: <[www.sbem.com.br/files/ix\\_enem/Poster/Trabalhos/PO04350133607T.doc](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO04350133607T.doc)>. Acesso em: 22 de jun de 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução: Cláudia Schilling.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Y. da S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Regina Soares; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação de docência universitária? **RBPG**, Brasília: v. 7, n. 14, p.577-604, dezembro de 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional**, Petrópolis, Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P.A. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus.1998

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

WENGSYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as contribuições para a docência. **IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513> > . Acesso em: abril de 2016.

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa**. Rio de Janeiro, 2006.