



A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Rayane Marcelino Gadelha ¹

RESUMO

Este artigo tratará a respeito da formação inicial e continuada de professores. Tendo como ponto de partida reflexões sobre o processo formativo dos educadores e futuros professores para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, o professor torna-se um dos principais atores dessas mudanças, portanto, sua formação e sua prática tem sido e continua sendo motivo de estudo. Este trabalho fundamenta-se no aporte bibliográfico sendo neste realizada pesquisas e estudo ao tema. Com objetivo de conhecer a história da formação dos professores e as suas fases. Havendo objetivos de analisar e compreender a importância deste profissional no cotidiano escolar. O referencial teórico deste trabalho remete-se em especial as contribuições de Tardif; Lessard (2005), Freire (1996), Gómez (1992), Pimenta (1999) além de outros. Este estudo foi adotado para que pudessem ser apresentadas a visão de alguns dos teóricos citados neste artigo afins de ressaltar a importância da formação dos professores e o reflexo causado na sociedade, obtendo-se como resultados as informações essenciais a temática.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Formação, Processo, Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tratará a respeito da formação inicial e continuada de professores. Tendo como ponto de partida reflexões sobre o processo formativo dos educadores e futuros professores para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, o professor torna-se um dos principais atores dessas mudanças, portanto, sua formação e sua prática tem sido e continua sendo motivo de estudo. Este trabalho fundamenta-se no aporte bibliográfico sendo neste realizada pesquisas e estudo ao tema. Com objetivo de conhecer a história da formação dos professores e as suas fases. Havendo objetivos de analisar e compreender a importância deste profissional no cotidiano escolar.

As contribuições de autores como: Tardif; Lessard (2005), Freire (1996), Gómez (1992), Pimenta (1999) e outros sustentaram ao tema. A importância de ter citado estes e entre outros autores foi unicamente por intuito em focalizar a ideia que eles transmitem de modo, amplo e claro correlação ao papel do professor na sociedade, abrindo espaço para olhar a sua formação

¹ Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu – ISESJT; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME e Graduada em História pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, Assistente Escolar em uma Escola da Rede Estadual da Paraíba. E-mail do autor: rayaneagainn@gmail.com.



acadêmica, sem esquecer-se da reflexão crítica que o mesmo deve vim a fazer e refazer diversas vezes no caminhar de sua vida profissional. Este estudo foi adotado para que pudessem ser apresentadas a visão de alguns dos teóricos citados neste artigo afins de ressaltar a importância da formação dos professores e o reflexo causado na sociedade, obtendo-se como resultados as informações essenciais a temática.

De acordo com Zabalza (1994) um dos pressupostos do paradigma em relação ao “pensamento do professor” é de que as ações são propriamente dirigidas pelos os seus próprios pensamentos, envolvendo o juízo de valores, as crenças e entre outras. É nesta perspectiva de que o pensamento do professor é considerado um “construto, que contém toda uma perspectiva sobre a forma que nós, as pessoas, temos de elaborar o nosso universo mental e de organizar no seu interior estruturas de conhecimento e de ação” (ZABALZA, 1994, p. 35). No entanto, a conexão entre “pensamento e atuação” não é racional puramente, sendo necessária a busca por compreensão de situações que possivelmente ocorram. Por sua vez, estão relacionados ao trabalho dos professores de frente a perspectiva de sua prática, onde ocorre incertezas, dificuldades, instabilidades e conflitos de valores.

Portanto, reenfaz-se de que esta pesquisa surge da necessidade em obter-se informações sobre o tema além do conhecimento necessário e abalizado acerca do exposto, haja a vista de que a formação inicial e continuada de professores é sumamente importante.

METODOLOGIA

O instrumento metodológico desta pesquisa para a coleta de dados encontra-se alicerçado na pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo exploratório. O referencial teórico deste trabalho dar explicação ao tema, direção ao estudo e fortalecimento aos objetivos traçados afins de apresentar ao leitor o entendimento.

Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130) fala a respeito da pesquisa qualitativa e cita de que nesta destaca-se a “investigação” de um determinado tema que se pretende realizar um estudo aprofundado e que para este usa-se referenciais que dão sustentação aos pensamentos. Geralmente esta pesquisa parte da natureza histórico-estrutural dialética e apresenta-se em cinco características:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar



seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Os pressupostos da pesquisa qualitativa fundamentam-se conforme registra Triviños (1987). E segundo esse autor, o enfoque fenomenológico valoriza em especial a análise, entendendo-o de que os “significados” que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam especialmente a cultura própria, se posto em relação ao meio em que viviam.

A modalidade da pesquisa exploratória é utilizada como recurso metodológico original dando-se assim a qualidade na pesquisa principal.

Autores como Piovesan & Temporini (1995), mencionam que:

Enquanto, segundo as concepções tradicionais, a pesquisa exploratória tem por finalidade o refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e apuro das hipóteses, nesta nova concepção é realizada com a finalidade precípua de corrigir o viés do pesquisador e, assim, aumentar o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade. Nesse sentido, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321).

Condicionado a modalidade de pesquisa exploratória segundo as concepções tradicionais em caráter de estudo preliminar é realizado com finalidade de melhor “adequar” o instrumento metodológico a medida da realidade que se pretende conhecer e conseqüentemente estudar.

DESENVOLVIMENTO

A história da formação inicial e continuada dos professores percorre um legado, mais precisamente em meados do século XX e perdurando-se até os atuais dias. A partir do estudo confrontou-se ideias, experiências vivenciadas e associadas aos problemas enfrentados na prática docente a fim de uma resposta concreta para os problemas advindos da sala de aula. O educador deve fazer um paralelo entre a “teoria” e a “prática”, visto que, um depende do outro.

De modo, sucinto recontasse a história da formação dos professores e o legado do século XX com o intuito de transmitir e revelar a trajetória que a história proporcionou aos professores. Discutindo acerca da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB sendo um marco legal a classe sendo focado a necessidade de forma-se professores. Nos atuais dias a preocupação não é o de apenas formar professores, mas capacitá-los, dar instrumentos para prosseguir a profissão, oportunizá-los formações continuadas através de



curso livres, palestras introduzindo temas educacionais e emocionais, seminários e congressos apresentando novos modelos de ensino e projetos e entre outros, além de possibilitá-los o suporte necessário, oferecendo recursos didáticos pedagógicos, espaços para criações e inovações em suas aulas, auxiliar nos planejamentos e espaço físico para aulas diferenciadas levando em conta a melhoria de sua remuneração.

Nos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB sob nº 9.394/1996 é garantida a formação de professores para a Educação Básica no país e destaca-se de que esta dar-se-á em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação e que manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, segundo orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação conforme as orientações legais (BRASIL, 2016). Parafraseando com Gomes (2003) com relação ao artigo 62 da LDB, é determinante para o profissional a sua adequação quanto a sua formação dentro da educação que se faz mediante nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena oferecido pelos institutos superiores ou pelas universidades conveniadas, admitindo como formação mínima o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros níveis da educação básica em nível médio e modalidade normal.

Segundo Duarte (1986) a necessidade da formação docente já era preconizada por “Comenius” no século XVII e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por “São João Batista de La Salle” em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986, p. 65-66). Com a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas a partir do século XIX, ocorrendo após a Revolução Francesa. As escolas normais foram instituídas e intituladas no mesmo período instaurando-se o processo de criação. A expressão “escolas normais” dar-se em justificativa de ser um curso em geral de segundo grau destinado a formação de professores onde se habilitavam-se para lecionar dentro do ensino elementar. O nome da primeira instituição se deu em “escola normal” proposta em convenção no ano de 1794 instalada em Paris no ano de 1795. Anos depois instituíram-se a “escola normal superior de ensino” afins de formar professores de “nível secundário” e a escola normal simplesmente, chamada de “escola normal primária”, que por pressuposto preparava os professores do ensino primário.

Em 1802 Napoleão intitulou a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Esta escola destinava-se à formação de professores para o ensino secundário,



mas na prática se transformou numa instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além da França e a Itália, outros países adotaram as “Escolas Normais” ainda neste mesmo século com o mesmo regime. No Brasil a primeira escola a chegar neste regime foi criada na cidade de Niterói no ano de 1835, a partir desta várias outras foram sendo criadas nas demais províncias do Império. O preparo de professores emergiu de forma explícita após a Independência, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ocorrendo mudanças no ano de 1971, sendo substituído as Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 intitulava a formação de educadores e passará a ocorrer em nível superior com os cursos de graduação plena vindo a surgir os Institutos Superiores de Educação.

Os períodos na história da formação de professores no Brasil contemplavam cada um à sua época. O primeiro: ensaios intermitentes de formação de professores entre (1827-1890): neste período é iniciado a Lei das Escolas de Primeiras em Letras, onde obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo; estendendo-se até o ano de 1890; O estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais entre (1890-1932): cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal tendo como anexo a escola-modelo; Organização dos Institutos de Educação entre (1932-1939): cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais entre (1939-1971); A substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério entre (1971-1996); O advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia entre (1996-2006).

Deste modo a formação de professores visto como objeto de estudo e debate no Brasil ampliou-se no decorrer da década de 1970, assumindo assim maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990 e em especial, a partir da implantação da LDB promulgada em 1996. Assim, tornamos a análise dessa temática em volto do século XX em face da amplitude de múltiplas determinações, elegendo assim como um eixo de análise. O referido eixo de análise faz relação a “formação profissional” e “atividade produtiva”, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais, neste aspecto a formação docente e as práxis educacionais.

Outrossim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por reformulação passando a ser vista como a “Nova LDB”. Passando-se 35 anos de vigência da 1ª LDB, entrou em vigor a 2ª LDB no país, sendo que o chefe do poder executivo sancionou a Lei de nº 9.394/96,



denominando-a assim pelo nome de “Lei Darcy Ribeiro”, com este ato, formalmente foi dividida a história da Nova LDB. Todavia, as mais recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder por si só de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir assim os efeitos em relação a essa mesma realidade, de tal modo que de acordo com as supras palavras epigrafadas de Saviani (1990) “numa avaliação posterior, pode vim a ser considerados positivos ou negativos”. De modo geral, “em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas e em outros consequências negativas”, afirma e daí se dar a importância no encaminhamento de questões essenciais sobre a formação dos professores.

Nos artigos 64-66 podemos ver que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996, art. 64).

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDB, 1996, art. 66).

No artigo 64 é exposta uma expressão que remete preocupação [...] onde relata que fica “a critério da instituição de ensino [...]”, isto, nos deixa com a sensação de comercialização do ensino ou propaganda da mesma. Quanto ao artigo 66 permanece a preocupação quanto à especialização para o magistério vindo no nível superior a ascensão ao título acadêmico, deixando de lado a questão da qualidade do ensino, ou seja, apenas o lado financeiro é visado o que de certo modo é errôneo.

A formação de professores segundo Duran (1999) não deve se restringir apenas a aquisições de técnicas e regras para ensinar, na visão dele deve ir muito além. O professor deve ser construtor de conhecimentos e habilidades constantes, tanto na vida estudantil como no campo de trabalho, para logra êxito nas suas atribuições. É importante dizer que educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho ao aprendiz, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo. É oferecer suporte, dá ferramentas, estender as mãos para que o sujeito possa escolher entre muitos caminhos aquele que for compatível com os seus valores é onde entra o “professor reflexivo.



Perrenoud (2002) “a prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares (PERRENOUD, 2002b, p. 43)”. Sabemos que é na ação educativa que o educador expressa toda a sua sabedoria transformando o seu conhecimento em prática, tendo em vista a capacidade de adaptação as suas situações, onde a promoção das aprendizagens acontece por intermédio do professor.

O processo de formação passa por diversas avaliações e neste sentido a avaliação é consideravelmente um instrumento qualificador, onde o avaliado da avaliação é o sujeito em formação, sendo este o objeto avaliativo. Porém a avaliação educativa ligado ao sujeito que aprende com o professor permanece presente em todo o processo, ao realizar a seleção de atividades o professor está avaliando a capacidade dos seus alunos e averiguando se os seus métodos funcionaram na prática, ou seja, o professor permite conferir os resultados propondo os alunos serem avaliados.

Para Nóvoa (2001), a ideia de “professor pesquisador” e “professor reflexivo” ocorrem de forma distinta entre os teóricos para tratarem das suas realidades e concepções, aonde assim, venham a traçar e lidar com o perfil do professor pesquisador-reflexivo. Desta forma, pode-se compreender que estamos tratando do paradigma do professor que reflete sobre a sua prática e vice e versa.

Para Gómez (1992) a,

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (GÓMEZ, 1992, p. 103).

Sendo assim, o ato de imergir ou da imersão quer dizer o ato de mergulhar ir a fundo, na experiência do homem, do docente. O autor ressalva a interpretação da realidade vivida pelo professor e busca a concreta organização de suas experiências.

O início da formação dos professores pode ocorrer de várias formas sendo, por meio de um curso de magistério; por meio de uma faculdade de licenciatura, para os que procuram uma vertente profunda e especializada ou pode ainda ocorrer fora do contexto acadêmico como, por exemplo, quando uma jovem começa a dar aulas particulares a fim de complementar renda e/ou com intuito de aprender ao ensinar, ou seja, na busca pela troca de conhecimentos. Contudo a formação inicial e continuada estar relacionada a importância em forma-se professores para a



execução do trabalho docente e que a sua formação deve ser relacionada ao seu dia a dia. Segundo Nóvoa (2002), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23). Faz importante a relevância do aprender contínuo com “singularidade” partindo da “própria pessoa” que é o principal agente na história.

Para Romanowski (2009),

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continua, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Segundo o autor a formação é exigida nos atuais dias, por fazer-se necessário o aperfeiçoar profissional, contemplando ainda de os mesmos necessitam de qualificação para a prática pedagógica sendo que não só apenas a formação inicial seja suficiente.

Freire (1996) cita que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Deste modo o educador deve adequar a sua prática constantemente podendo melhorar a sua didática. Imbernóm (2001) afirma que o processo da formação de professores tem sofrido várias transformações nos últimos anos e que a parte teórica tem sido a mais contemplada em detrimento da prática. Com ênfase no pensamento do autor, é que reafirmamos a importância em dar-se continuidade aos estudos, para que com as novas experiências modifiquem ou adequem as suas práticas em sala de aula, tornando-as atrativas aos estudantes.

Parafraseando com Tardif (2002, p. 112), ele diz que a formação docente se volta para a “prática” e, é a partir de estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, que surge a grande importância da sala de aula, vista como objeto de estudo e investigação. É a partir daí que a prática docente passa a ser valorizada e investigada a fundo. No Brasil, os estudos dão início apenas na década de noventa e se perpetua até os dias de hoje. De acordo com Pimenta (1999, p. 28-29), a formação do professor vem se opondo a racionalidade técnica mensurada até então vigente. Considera-se, assim que cada vez mais o professor é visto como um intelectual em processo contínuo de formação e que neste processo vem a desencadear a uma reflexão constante e de confronto com as práticas pedagógicas e experiências cotidianas, o que significa expor os saberes docentes e, conseqüentemente ainda à identidade do professor.



A construção da identidade do professor, de acordo com Pimenta *apud* Nunes (2001, p. 34) “passa, necessariamente, pela mobilização dos saberes da experiência distintamente” e desta forma constituísse a prática docente. De acordo com Pimenta (1999, p. 19) “o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa, que não supre as exigências sociais e do mercado”. De frente com essa situação, ocasiona a necessidade de uma boa reformulação da identidade do professor para que esta ideia de ensino quantitativo se torne qualitativo. Libâneo (2004), em um de seus livros “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” registra a sua postura contra a redução do curso de pedagogia a um curso para formação exclusivamente de docentes aptos a atuação das suas funções.

Nóvoa (1991) retrata de que,

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Em outras palavras o desempenho profissional, faz parte da forma como as instituições pretendem formar seus agentes para levarem o conhecimento tendo em conta a complexidade da formação. Candau (1996) comenta acerca de que,

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários permanentes de uma identidade pessoal e profissional, com interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1996, p. 150).

Torna-se importante que sejam estimuladas as iniciativas dos pesquisadores da área da educação no sentido do reconhecimento, da valorização, da estimulação e no incorporar dos saberes docentes aos saberes da experiência com perspectiva em renovação recíproca.

García (1992), os primeiros anos em que o professor inicia a sua profissionalização, representam uma das fases do processo de “aprender a ensinar”. Analisando essa situação, o autor propõe que haja “o planejamento e o desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional” (GARCÍA, 1992, p. 66). Segundo García, embora as fases do processo de formação de professores possam ser distintas com relação ao currículo, é preciso que elas mantenham alguns princípios no que diz respeito à ética, pedagogia e didática. Tardif e Lessard (2005), como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente o outro ser humano,



em modo fundamental da interação humana”. Os autores colocam em plena evidência que “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 08), pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da pesquisa e estudo podemos apresentar as relevantes contribuições dos principais autores citados neste trabalho aos quais trouxeram pensamentos firmes e claros acerca do tema exposto, haja a vista que não seria possível se posicionar sob o mesmo sem o referencial teórico escolhido. Um dos resultados ainda foi o amparado a temática, que trouxe informes desde o século XX, momento que se dava início a construção da formação inicial e continuada da classe. Em lócus a discussão direcionou-se nos enfoques a respeito da história da formação dos professores e fases ultrapassadas ao decorrer das épocas, para só então compreender a importância do professor para o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho apresentamos algumas concepções de diferentes autores com intenção de desenvolver a concepção da necessidade em forma-se professores, podemos destacar que tais concepções tendem a contribuir com novos pesquisadores. A tendência crítico-reflexiva possibilita aos professores a busca diante análise de suas práticas pedagógicas, surgindo novas ideias e conseqüentemente usufruindo de novos conhecimentos.

A formação inicial e continuada dos professores são uma das necessidades fundamentais para o bom desempenho do professor diante do complexo cenário onde atua. Esta pesquisa pode constatar que o bom professor deve estar preocupado com a sua formação e deve andar na linha da busca pelo o “novo” conhecer, levando em conta que as metodologias e as técnicas sempre vão dar o suporte necessário ao professor para fundamentar-se na sua prática pedagógica. Sabemos, com base em nossa fundamentação teórica que a formação inicial e a continuada fazem-se necessário e permite o elo entre a “profissão” e a “construção da identidade” profissional. Diante a pesquisa desenvolvida concluímos que a identidade profissional do professor é algo inacabado que se constrói e reconstrói constantemente, mas é de suma



importância para o sucesso e realização profissional e em meio às tantas reflexões que fizemos observamos que o processo de formação vem a contribuir muito para a vida do profissional visto que ele precisa estar atualizado em relação às mudanças.

Evidenciamos o fato de que o presente artigo resulta do desejo pela busca de compreender melhor o universo docente que é amplo e eficaz. Por fim e convicta de que a pesquisa atingiu os objetivos traçados em questão as questões norteadoras apontamos de que a pesquisa não se conclui ao término deste trabalho, mas abre a possibilidade de novas pesquisas em favor da temática com o intuito de refletir e contribuir com o processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Artigos, 2016. Disponível em <<http://secon.udesc.br/leis/ldb/ldb6.html>> acessado em 13 de set. de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: RJ, 1996.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: RJ Antares/Nobel, 1986.

DURAN, M. C. G.; NASCIMENTO, D. R. C. **Formação do educador: Uma discussão dos saberes que integram o processo.** In: Anais da 22ª (CD ROOM) - ANPED, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa.** 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOMES, Rita de Cássia. **Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: PUC/SP, 2003.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A.: Profissão Professor, 2ª ed. Porto, Porto Editora. 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **“Pedagogia e Pedagogos, para quê?”.** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação continuada de professores.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo.** Setembro 2001.



NÓVOA, Antônio. **Escola nova: A revista do Professor**. Ed. Abril, ano: 2002.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Revista Educação e Sociedade. Vol. 22, nº 74, abril 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa. **Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Departamento de Saúde Pública – Universidade de São Paulo/Brasil (atualizado). São Paulo, 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: IbpeX, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril: nº. 222, maio 2009.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases**. In: Pro-Posições, Campinas, nº. 01, mar. 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento**. In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: ____ Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.