

O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Evaldo Ferreira Rodrigues, Cely do Socorro Costa Nunes***

RESUMO

Este artigo busca situar o ideário pedagógico sobre a formação continuada de professores construído por autores nacionais e internacionais a partir da última década do século XX, tempo em que despontam, no mundo globalizado, modelos formativos assentados ora em concepções de cunho técnico-instrumental, ora de matiz histórico-crítico. Tais modelos e concepções não escaparam ao escrutínio dos estudiosos, cujas análises contribuíram para retirar da subconceitualização e subteorização o campo da formação contínua de professores. O marco teórico para a análise deste ideário assenta-se na pesquisa bibliográfica pela qual renomados autores, como Candau (1996), Marin (1995), Nóvoa (1991a, 1991b), Canário (1995, 1998), Zeichner (2010), Pansardi (2011), Escudero, González e Rodriguez (2013), García-Gutierrez (2016), dentre outros, expressam um quadro conceitual diverso, mas não antagônico, acerca das epistemologias sobre formação continuada de professores. Assim, podemos dizer que este ideário pedagógico, de certo consenso, defende uma epistemologia da práxis de formação continuada de professores como forma de ampliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem dos professores ao longo da carreira docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ideário pedagógico. Práxis.

THE IDEAS AND PEDAGOGICAL CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS: REFLECTIONS ON THE EPISTEMOLOGY OF THE PRAXIS

ABSTRACT

This article seeks to situate the pedagogical ideas about the continued training of teachers constructed by authors of national and international from the last decade

* Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação e especialista em Educação e Informática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor Assistente IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA). ORCID: 0000-0002-0311-9723. Correio eletrônico: evalldoo71@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora no campo da educação, com ênfase em avaliação, formação de professores e política educacional (Universidade de Lisboa). ORCID: 0000-0002-7594-452X. Correio eletrônico: csnunes@ie.ulisboa.pt

of the twentieth century, when emerge in the globalized world formative models based sometimes in theoretical technical-instrumental, other times in historical-critical concepts. Such models and conceptions have not escaped the scrutiny of scholars whose analyses have helped to remove the under conceptualisation and theorisation of the field of continuing training of teachers. The theoretical framework for the analysis of this ideology lies in the bibliographical research for which reputed authors such as como Candau (1996), Marin (1995), Nóvoa (1991a, 1991b), Canário (1995, 1998), Zeichner (2010), Pansardi (2011), Escudero, González and Rodriguez (2013), García-Gutiérrez (2016), among others, express a conceptual framework that is diverse, but not antagonistic, about the epistemologies about the continued education of teachers. Thus, we can say that this pedagogical perspective, of certain degree of consensus, advocates an epistemology of the practice of continuous training of teachers as a way to expand the quality of learning opportunities of teachers throughout the teaching career.

Keywords: *Continuous training of teachers. Ideology of teaching. Praxis.*

EL IDEARIO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: REFLEXIONES ACERCA DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRAXIS

RESUMEN

Este artículo busca situar la ideología pedagógica sobre la formación continuada del profesorado construida por autores nacionales e internacionales a partir de la última década del siglo XX, época en la que surgieron modelos formativos en el mundo globalizado, en ocasiones basados en concepciones de carácter técnico-instrumental, a veces históricamente crítico. Tales modelos y concepciones no escaparon al escrutinio de los académicos cuyos análisis contribuyeron a sacar de la subconceptualización y subteorización el campo de la formación continua del profesorado. El marco teórico para el análisis de este ideal se basa en la investigación bibliográfica a través de la cual autores de renombre como Candau (1996), Marin (1995), Nóvoa (1991a, 1991b), Canário (1995, 1998), Zeichner (2010), Pansardi (2011), Escudero, González y Rodriguez (2013), García-Gutiérrez (2016), entre otros, expresan un cuadro conceptual distinto, pero no antagónico, acerca de las epistemologías sobre la formación continua de profesores. Así, podemos decir que esta idea pedagógica, de cierto consenso, defiende una epistemología de la praxis de formación continua del profesorado como una forma de incrementar la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los profesores a lo largo de la carrera docente.

Palabras clave: *Formación continua del profesorado. Idea pedagógica. Praxis.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca situar um ideário pedagógico sobre a formação continuada de professores (FCP) construído por autores nacionais e internacionais, como Candau (1996), Marin (1995), Nóvoa (1991a, 1991b), Canário (1995, 1998), Zeichner

(2010), Pansardi (2011), Escudero, González e Rodriguez (2013), García-Gutierrez (2016), dentre outros, a partir da última década do século XX, tempo em que despontam modelos formativos assentados ora em concepções de cunho técnico-instrumental, ora histórico-crítico, para melhor formar os professores, tempo este também de profícuos estudos pioneiros. Tais modelos e concepções não escaparam ao escrutínio dos estudiosos, cujas análises contribuíram para retirar da subconceitualização e subteorização o campo da FCP, edificando, desta forma, um ideário pedagógico de referência para que este campo estabelecesse bases mais consistentes e relevantes para qualificar as oportunidades de aprendizagens dos professores ao longo da carreira docente.

O marco teórico para a análise deste ideário assenta-se em pesquisa bibliográfica de inúmeras obras referenciadas anteriormente editadas nas últimas décadas dos séculos XX e XXI, escolhidas pelo fato de tais autores renomados expressarem uma diversa, mas não antagônica, epistemologia da FCP, revelando-se um ideário pedagógico, aos nossos olhos, histórico-crítico e de referência que vem sendo tomado como fundamento para revisão/ampliação da teoria sobre esta formação, denominada de epistemologia da *práxis*.

Esta epistemologia de FCP é compreendida neste artigo na dimensão da *práxis*. Vázquez (2011) ratifica a compreensão de Marx quando afirma ser ela atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. Para tanto, a consciência (filosofia) é o fundamento teórico e o instrumento para o alcance da *práxis*, pois “[...] a relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática. Prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

Examinado, portanto, a partir da literatura especializada sobre FCP, essas obras documentam o esforço teórico construído a partir da análise da *práxis* educativa em diferentes tempos e contextos socioeducacionais, como, por exemplo, Demailly (1992), Canário (1995, 1998), Marin (1995), Candau, (1996), Perrenoud (1998), García (1999), Nóvoa (1991a, 1991b), Fusari (1999), Day (2000), Gatti (2008), Imbernón (2008, 2009, 2010, 2011), entre outros, o que tornou bastante complexa a seleção das obras para a feitura deste artigo, sobretudo devido à amplitude de enfoques sobre a FCP privilegiados pelos autores em suas obras, as quais versavam acerca de conceitos, terminologias, objetivos, finalidades, *locus*, tempos, conteúdos, metodologias, modelos, modalidades, paradigmas, servindo-nos de eixos temáticos para nossas análises.

Nesta varredura, interessou-nos selecionar aquelas obras, cujos autores se afastavam da defesa de uma epistemologia técnica e prática da FCP, da qual o enfoque central revela-se por uma formação instrumental e pragmática do ato de formar e ensinar, em que a teoria que fundamenta a prática docente é relegada a patamares inferiores. Desta forma, as obras analisadas se enquadram em uma perspectiva da epistemologia da *práxis* da FCP, cujo ideário pedagógico revela uma abordagem histórico-crítica da formação, do professor, do contexto e do tempo formativo com vistas a refletir qual processo formativo contribuiu efetivamente para qualificar as aprendizagens docentes e melhorar a prática pedagógica dos professores.

Para a feitura deste artigo priorizamos tão somente obras que estão arroladas nas referências para melhor ilustrar o ideário pedagógico da FCP baseado em

uma epistemologia da *práxis*. Neste sentido, a ideia de *práxis* defendida pelos autores Vázquez (2011) e Kosik (1976) foi incorporada neste artigo como categoria central de análise. As obras foram analisadas a partir das contribuições da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (1997).

Entendemos por ideário pedagógico um conjunto de formulações teóricas edificadas a partir da análise da *práxis* educativa em que se defende e se argumenta em prol de determinadas referências. Nestas formulações se “[...] revela y ordena aquellos elementos que son fundamentales en un determinado proceso educativo.” (GARCÍA-GUTIERREZ, 2016, p. 223). Entendido como um modelo de referência, torna-se necessário que o ideário pedagógico sobre FCP ganhe visibilidade no cenário educativo como forma de ser assumido e compartilhado por todos que o defendem, condição indispensável para que ele se sustente e ganhe projeção política, conforme pondera Garcia-Gutierrez (2016).

García Hoz (1982 *apud* GARCIA-GUTIERREZ, 2016) afirma que o ideário pedagógico é um sistema de ideias, portanto, de valores, sujeito a mudanças, que é defendido por grupos de pessoas/profissionais cujas identidades dão o tom de quais ideias prevalecerão, pelo menos por certo tempo, na disputa de projetos educativos e formativos. Isto é, a concepção educativa (sistema de ideias) subjacente no ideário pedagógico é fortemente orientadora e motivadora de todas as atividades aludidas nele, ou seja, tal ideário “[...] es el reflejo de una concepción educativa [...]” (GARCÍA HOZ, 1982, p. 38 *apud* GARCIA-GUTIERREZ, 2016, p. 224) passível de questionamento. Daí porque todo ideário pedagógico é fruto do seu tempo, do seu contexto e das forças políticas que o mobilizam; portanto, mutável e finito, uma vez que sua perenidade esbarra no confronto político entre projetos diferentes e, por vezes, antagônicos.

Não cabe mais dúvida, pelo menos na literatura consultada, de que a defesa de um determinado ideário pedagógico da FCP deva distanciar-se da crença de que só exista um pensamento único em disputa. Ao contrário, há diversas epistemologias que estão presentes no chão da formação, como, por exemplo, a da técnica, da prática e da *práxis*, já sistematizadas por Schön (1992), Pimenta e Ghedin (2002), Rodrigues (2005), as quais sustentam e orientam um dado processo formativo.

Contudo, se a epistemologia da técnica e da prática, até um determinado momento histórico da produção do conhecimento da FCP, foi tomada como modelo de referência, parece-nos que atualmente ela está sendo questionada quanto à sua implicação para a prática pedagógica dos professores em contraposição a outro modelo denominado epistemologia da *práxis*, igualmente legítima, por constituir-se em uma perspectiva crítico-dialética como favorecedora do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes ao longo da carreira em prol da qualidade social da educação.

Ao se defender tal epistemologia, o ideário pedagógico da FCP revela outra intencionalidade pedagógica em que as dimensões política, técnica e humana do ato de educar estão presentes na base do processo formativo e são tomadas como referências para compreender, explicar, historicizar e transformar o processo de aprendizagem dos docentes. Orientada para ser desenvolvida mediante o trabalho coletivo entre pares e entre instituições formadoras, é marcadamente fruto das identidades pessoais, profissionais e institucionais. A emergência da epistemologia da *práxis* de FCP revela o compromisso que assumem estudiosos, profes-

sores, pesquisadores, formadores e instituições formativas em trilhar caminhos mais sólidos e consistentes para melhor qualificar a formação e o trabalho docente, por meio da qual “[...] la elaboración del ideario es un momento crítico por cuanto la comunidad examina su propia identidad y (re)elabora sus rasgos y elementos que dan cohesión y unidad al grupo.” (GARCÍA-GUTIERREZ, 2016, p. 224).

Nesta perspectiva, buscamos examinar, a partir da literatura, quais ideias-força (inconclusa, limitada, concepções e razões para o investimento) sobre FCP dão unidade ao ideário pedagógico assentado em uma epistemologia da *práxis*, bem como quais são os elementos fundamentais em um determinado processo formativo que os situam como modelo de referência.

2 MARCO TEÓRICO PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A FCP goza de um amplo e importante reconhecimento para melhoria da prática pedagógica dos professores. Ainda que haja uma sólida compreensão na literatura acerca do reconhecimento da importância da FCP para o alcance desta finalidade, os autores estudados nos advertem que esta formação carece de evidências empíricas que possibilitem comprovar tal discurso (ESCUADERO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013). Apesar do reconhecimento e dos argumentos a seu favor, as críticas à FCP persistem, instaurando-se controvérsias relacionadas ao alcance de sua contribuição à melhoria da prática pedagógica dos professores.

Uma das questões que se apresenta como consensual na literatura sobre FCP, além do reconhecimento de sua importância, é o fato incontestável de sua limitação. Ela não pode tudo, ressaltam os autores. Há uma infinidade de estudos demonstrando, já há alguns anos (PERRENOUD, 1998), que a influência da FCP para a melhoria e mudança educacional é ponderada como relativa pelos autores, não podendo ser interpretada de forma direta, linear e mecânica, isto é, ela só poderá provocar melhorias e mudanças de concepções e práticas docentes em um tempo propício e singular, provavelmente, muitas vezes, distante e distinto daquele em que se deu a própria formação.

A literatura nos lembra de que Perrenoud recebeu severas críticas em diversos estudos (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014; NEVES, 2013; PANSARDI, 2011) por defender uma epistemologia técnico-instrumental pelo viés das competências e da pedagogia do aprender a aprender, restrita tão somente ao espaço de sala de aula. Para Neves (2013) o modelo FCP na perspectiva da racionalidade técnico-instrumental está assentado nas políticas de formação de professores disseminadas no Brasil a partir da metade da década de 1990, solidificada pelo projeto neoliberal, cabendo ao professor o papel de propagandear esse ideário como “[...] importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia.” (NEVES, 2013, p. 4).

Pansardi (2011) assegura que a legislação educacional brasileira vigente garante as premissas neoliberais ao redirecionar a educação aos paradigmas assemelhados às empresas, por meio dos princípios de produtividade, eficiência e qualidade total. Elas contribuem para que a formação docente assuma o modelo pedagógico pragmático centrado nas práticas experienciais do professor, esvaziadas das teorias que ora as sustentam, ora as contestam, em que a redução de

custos e tempo é reforçada como fator preponderante na cartilha do Banco Mundial (BM) e dos demais organismos internacionais de modo geral.

Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) congregam com as ideias de Pansardi (2011) e contrapõem-se ao modelo de FCP pelo viés das competências, argumentam tratar-se de uma pseudoformação de professores para solucionar a falta de tempo, os poucos recursos financeiros e os baixos salários dos professores, condições indispensáveis para qualificar o processo formativo dos docentes.

A constatação da limitação da FCP não é uma desmotivação para sua implementação, mas nos ajuda a compreender sua natureza formativa: só mediante determinados processos (longitudinais), contextos (tempo/espaço) e perspectivas epistemológicas (*práxis*), ela se tornaria mais autêntica e coerente com a melhoria da prática pedagógica dos professores.

Escudero, González e Rodriguez (2013) ao analisar os contributos da FCP argumentam que a realidade espanhola ainda carece de políticas e práticas que busquem coerência com a melhoria da educação, pois os sentidos, horizontes e propósitos que a orientam pouco têm ajudado para a construção de uma educação mais justa e democrática. Revela-se aqui uma crítica ácida às arquiteturas da FCP. Não é sem razão que os respectivos autores argumentam que há um consenso generalizado sobre a importância da FCP para o alcance destas melhorias, não sendo suficiente para alterar qualitativamente práticas formativas e escolares, constituindo-se em um “[...] problema bastante difícil de entender e confrontar satisfatoriamente.” (ESCUADERO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013, p. 221). Um destes problemas constatado na literatura é o enfoque epistemológico orientador de uma dada FCP.

Na visão dos autores, uma das formas de superar a incoerência entre a FCP e as finalidades educacionais da escola assenta-se na compreensão de que esta formação precisa estar orientada para tornar o processo educativo mais igualitário, justo e democrático, mediante o qual as oportunidades de aprendizagem dos professores e dos alunos devam ser garantidas com vistas à emancipação humana. Esta formação requerida, defendida pelos autores estudados, há de assumir, entre seus pressupostos, um debate sobre o insucesso escolar, a origem de classe dos estudantes e dos professores, o contexto socioeducacional, a cultura escolar e docente, entre outras questões, ou seja, uma formação baseada no ato político de educar e formar.

Os autores em análise argumentam que somente o preparo técnico e metodológico dos professores (epistemologia da técnica e da prática) pouco contribuirá para o alcance da melhoria da prática pedagógica dos professores. Aliada a este preparo, a compreensão do ato político de educar e formar para uma sociedade mais justa e igualitária torna-se premente - e a FCP tem o que dizer. A contribuição da FCP para a construção desta sociedade se revela quando está orientada para o alcance da multidimensionalidade do processo educativo em que se busca a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, político e técnico, individual e social, conteúdo e forma, cultura e linguagem, história e perspectiva.

No limiar deste debate, situa-se a crítica a uma FCP em que sentidos, horizontes e propósitos privilegiem um teor profissional instrumental, procedimental e técnico, restritivo, portanto, em detrimento de uma abordagem democrática e

emancipadora da FCP situada na epistemologia da *práxis*. Zeichner (2010) distingue estas duas abordagens ao caracterizar que aquela está fundada em padrões e dispositivos de vigilância, monitoramento e controle do trabalho docente, preconizando que os docentes devem seguir e aplicar, tecnicamente, diretrizes curriculares e pedagógicas oficiais, distanciando-se assim de uma abordagem democrática, na qual o reconhecimento e a potencialização do direito à formação de qualidade seja uma busca constante.

Ao que nos parece, a arquitetura das práticas de FCP tem sofrido com questões morais e políticas que afetam o alcance desta melhoria. Política porque não basta tão somente a intencionalidade e o apoio da gestão educacional para que esta formação aconteça e alcance um número razoável de professores. É inquestionável que o poder oficial não pode se eximir de criar condições objetivas de trabalho (local, estrutura, políticas, diretrizes, serviços, profissionais de apoio, financiamento, entre outros) para que a FCP aconteça, se desenvolva e saia do campo das ideias.

Entretanto, esta intencionalidade e apoio da gestão terão efeitos bastante reduzidos se não vierem associadas a uma política mais equitativa da educação, em que, de um lado, se garanta aos professores o direito de aprimorar suas aprendizagens, a implementação da carreira docente (ingresso, progressão e reforma), um salário digno, condições de trabalho compatíveis com a responsabilidade do ato de educar; e, por outro, se garanta igualmente uma qualidade da educação por meio da qual o currículo, os projetos educativos, a gestão democrática, a autonomia didática, científica e escolar, o financiamento concorram para um modelo educacional inclusivo.

O que importa, nesta perspectiva, é o valor, a referência, a legitimidade, a coerência dada pelos professores à FCP quando avaliam a efetiva contribuição das experiências formativas por eles vivenciadas para suas aprendizagens, para a aprendizagem dos alunos, para as mudanças e inovações pedagógicas, entre outros quesitos. Neste sentido, é inquestionável que, na literatura, a FCP seja destacada como atrativa e relevante para a melhoria das aprendizagens dos professores quando suas necessidades formativas, conforme defendem Canário (1995, 1998) e Rodrigues e Esteves (1993), são contempladas e atendidas. Não é à toa que os autores estudados, como, por exemplo, Canário (1995, 1998) e Nóvoa (1991a, 1991b), argumentam que os professores precisam assumir o protagonismo de sua própria formação como gestores e conceptores dos processos de FCP de que participam.

Questionável, também, é a compreensão de que a participação dos professores em diversos eventos formativos pesa na balança da qualidade da formação, isto é, a formação não se constrói por acúmulo, por métrica e peso. Há de haver significado para os docentes e consequências para a mudança de concepções e práticas. Do contrário, a FCP perde sua coerência processual. Escudero, González e Rodriguez (2013), ao analisarem a FCP na Espanha, nas primeiras décadas do século XXI, ressaltam que há certa discrepância entre a frequência das atividades formativas e o nível de proveito dos professores para a reflexão e mudança da prática pedagógica.

Argumentam os autores que estes dois quesitos (atividades e proveitos) nem sempre são coincidentes e pouco guardam reciprocidade entre eles. Constataram

eles que, em alguns casos, o professor espanhol participa com muita frequência de FCP, mas seu “[...] proveito é muito baixo em sala de aula. Em outros casos, os professores participam com menos frequência, mas obtêm um grande proveito.” (ESCUDEIRO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013, p. 47). Concluem, pelos estudos realizados, que os conteúdos formativos de natureza técnico-procedimental, as metodologias docentes, o material didático (epistemologia da técnica e da prática) são os mais demandados pela FCP espanhola e “[...] los que más provecho dice obtener el profesorado [...]” (ESCUDEIRO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013, p. 51), dados estes que questionam seriamente a epistemologia da *práxis*.

Este aparente proveito não pode ser entendido como uma contradição da FCP e da prática docente, talvez porque, no fim de tudo, o mais importante, mesmo para estes docentes espanhóis, seja uma profissionalização técnica e por ela serão cobrados em termos do alcance dos rendimentos de aprendizagem dos alunos e de metas escolares, embora se reconheça que “[...] la influencia de la formación sobre la mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado es muy débil [...]” (ESCUDEIRO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013, p. 51). Tal debilidade ajuda-nos a refletir sobre o valor e a utilidade da FCP para esta melhora.

A questão moral e política da FCP a torna um campo complexo ao nos induzir à reflexão de qual arquitetura prática melhor potencializa a qualidade das oportunidades de aprendizagens dos professores, afinal é direito do professor experimentar boa educação profissional. Esta arquitetura nos remete a outra questão tão cara à FCP - que conteúdos e aprendizagens requeridos merecem ser selecionados e organizados para os professores ao longo da trajetória profissional de modo a melhor satisfazer suas necessidades formativas?

Como uma das possíveis formas de responder minimamente a esta questão, “[...] es preciso considerar la orientación y los contenidos de la formación, las actividades, metodologías, tiempos y contextos, así como su incidencia en los aprendizajes docentes y del alumnado.” (ESCUDEIRO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013, p. 224). Neste sentido, a arquitetura da prática da FCP e seu desenvolvimento para a equidade educativa dos professores implicam pensar novas bases teórico-metodológicas em que se assentará a aprendizagem docente, bem como ampliar experiências formativas mais relevantes aos docentes, entre elas, a epistemologia da *práxis*.

Para Kosik (1976) e Vázquez (2011) *práxis* é entendida como ação concreta que envolve a relação entre prática, teoria e matéria, contrapõe-se ao praticismo, idealismo, fetichismo, determinismo, especulação, manipulação e fragmentação da ação humana diante da realidade. Essas adjetivações apresentam-se aos sujeitos como fenômeno natural, aparente e superficial, contributivos a moldá-los como objetos sociais, diluídos em uma pseudoconcreticidade como denomina Kosik (1976).

É desvanecido desta concepção de *práxis* que apoiamo-nos em Kosik (1976, p. 121-122) quando afirma que “[...] no conceito de *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* é a esfera do ser humano.” Portanto, para o autor significa que o homem é um ser criador, compreende e elabora a realidade na sua totalidade por meio do trabalho, alia prática à teoria, objetiva e domina a natureza, de forma a contribuir para a sua libertação. É um ser ontocriativo da *práxis* humana, baseada em uma compreensão do ser, na ontologia.

A epistemologia da *práxis* como orientadora da FCP reconhece que a consciência filosófica pode fundamentar a atividade docente em que a história, a criticidade e a reflexão são elementos potencializadores de práticas pedagógicas transformadoras. Sem estas práticas, tanto a formação quanto a própria prática dos professores padeceriam de um eterno replicar mecânico e rotineiro, em que as posturas, convicções, concepções e práticas se cristalizariam.

Para Vázquez, (2011) a atividade significa ação; produto é o resultado da ação, cujo agente é o homem ao atuar na ação para transformá-la. Para o autor, “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*. Atividade é o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 220). Essa modificação é o resultado, o produto de sua ação. Portanto, *práxis* humana significa a modificação da prática pedagógica pela ação do professor ao gerar novas práticas em ciclos intermináveis de mudanças, afastando-se assim de um trabalho alienante.

Nesta perspectiva, formar professores na epistemologia da *práxis* não é uma ação fácil! Educar os professores para o exercício do magistério politicamente incluyente exige uma formação comprometida e coerente com valores de igualdade, equidade, democracia, justiça social e educativa tal qual defendem Escudero, González e Rodriguez (2013), distanciando-se de uma visão pedagogicamente ingênua de formação e de educação como algo dado, neutro e natural.

A nossa expressiva revisão da literatura tem nos ajudado a compreender a formação de professores como um percurso de profissionalização docente mais extenso e intenso, por isto processual, que engloba formação inicial; seleção, acesso e permanência dos professores no sistema educativo; indução profissional aos professores em início de carreira; avaliação formativa do trabalho docente por meio do qual os docentes aprendem a sua profissão, (re)construindo saberes e práticas. Há outras dimensões e forças que também são influentes neste percurso (histórias de vida pessoal e familiar, práticas culturais e escolares, vivências em organismos sociais, científicos e sindicais), as quais, indissociáveis àquelas, concorrem, certamente, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Decidir qual ideário formativo melhor expressa a qualidade formativa dos docentes exigirá deles e dos formadores um esforço de sistematização da epistemologia orientadora da formação posta em questão. Quais objetivos da formação são formulados? Em quais princípios ela se sustentará? Por quais modalidades ela poderá ganhar vida? Quais os contributos da FCP para a valorização dos professores? Que conteúdos formativos serão priorizados? Quem pensa e define práticas de FCP? Quem são os formadores? Qual epistemologia conduz à FCP?

O marco teórico adotado neste artigo parte do pressuposto de que a FCP é entendida como um processo construído ao longo da carreira docente em que as dimensões sociais, políticas, culturais e educacionais nas quais se situam os professores corporificam um dado jeito de ser e estar na docência. Nesta perspectiva, defende-se uma seara em que os processos formativos têm lado: uma formação participativa, coletiva, reflexiva, crítica, relevante, problematizadora, valorada como democrática, justa e equitativa, tal qual também defendem Escudero, González e Rodriguez (2013).

O trabalho docente, portanto, torna-se mais responsável com a equidade educacional quando a FCP oferece oportunidades de aprendizagem aos docentes

mediante as quais possam avaliar e rever suas ideias pedagógicas que fundamentam suas práticas.

3 PENSAMENTOS, DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE FCP

As construções teóricas de alguns autores já referenciados neste artigo nos ajudaram a alargar conceitualmente o campo da FCP. A comunidade científica que alberga os pesquisadores e estudiosos do campo da FCP no cenário nacional e internacional é incontestavelmente composta por um expressivo número de membros e possui significativo valor. Definir, então, que autores tomaríamos como referência para a consecução dos nossos objetivos foi um grande desafio.

Depois de muitos impasses para não cairmos em armadilhas epistemológicas, adotamos como critério de seleção aquelas obras/autores que mais influenciaram nossa própria formação, quiçá de muitos leitores também, em razão da importância, originalidade, reconhecimento, pioneirismo e, sobretudo, atualidade. Ademais, julgamos estarem contidas nestas obras abordagens ainda pertinentes, constituindo assim obras de referência a partir das quais o ideário pedagógico tem fundamentado pesquisas, estudos, políticas e práticas de FCP. Todavia, há de se destacar que estas abordagens apresentam inúmeros universos sobre a FCP, os quais, relacionados, revelam uma cartografia sobre o que se deseja e o que se propõe para esta formação. Mediante tal amplitude, situar-nos-emos nas razões que justificam o investimento na FCP, bem como no conceito de epistemologia da *práxis*. Assim, indagamos: quais as razões para investir na FCP?

Evidencia-se, nos discursos de pesquisadores, a importância de se investir na continuidade do processo formativo dos professores. As razões para este investimento situam-se em um amplo e complexo espectro, partindo da precária formação inicial do professor, considerada desatualizada e ineficiente, atravessando pela evolução abrupta do homem e do conhecimento, até chegar às exigências impostas pelo mundo globalizado ao sistema de ensino no que toca à mudança da realidade escolar e, por conseguinte, à prática pedagógica do professor, tendo em vista a formação de um profissional de ensino mais qualificado. Identificamos na literatura as razões mais recorrentes, as quais passamos a analisar:

- a) *limites na/da formação inicial de professores* – a crítica à precariedade dos cursos que formam os professores e, conseqüentemente, do produto supostamente defeituoso por eles lançado no mundo de trabalho é utilizada primordial e recorrentemente para justificar o investimento na FCP. Subliminarmente, nesta razão está a compreensão de que, sendo a formação inicial limitada e incapaz de qualificar a prática docente, a FCP é concebida como uma etapa de complementação, de suplência, de correção das distorções e dos equívocos da prática pedagógica do professor, em que se perspectiva suprir deficiências dos professores, sejam elas de ordem científica, pedagógica, sejam de ordem técnica, metodológica e política, entre outras. Ao reconhecermos este limite, indagamos se não se evidencia nesta razão uma tendência de considerar a FCP uma instância de correção e desvios profissionais, tendo em vista um dado perfil; ou mesmo, conforme sublinha Menezes (1996, p. 51), como uma instância de “[...] retificação de falhas [...]” que se eternizam;

- b) *a condição humana em construção* – traz a ideia de que o homem, no caso, o professor, está em processo permanente de (des)construção de si próprio como pessoa e profissional, isto é, educa-se e forma-se no decorrer de sua existência em um processo vivenciado ao longo da vida. Neste processo, a FCP é concebida como uma instância que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do professor no decurso de sua vida. A dimensão da natureza do homem inacabado, portanto, em processo permanente de desenvolvimento ao longo da vida, coloca-o como um sujeito “eterno aprendiz”. Nesta lógica, configura-se, portanto, a ideia de que o desenvolvimento pessoal (cidadão) e profissional (professor) se produz, indissociavelmente, na prática social, em comunidades de aprendizagens, como sugere Imbernón (2009), derrubando a crença ingênua de que o professor já está dado, já está posto, já está pronto e acabado e já está plenamente formado quando conclui a formação inicial. Neste sentido, o professor passa a ser considerado o agente principal de sua própria formação, o que torna tal processo, como reconhece Perrenoud (1993, p. 102-103) “[...] complexo, consolidado e enfraquecido pelos *feedbacks* que o professor recebe no dia a dia.” Processo este que se identifica como um singular “percurso de formação”, como já ponderava Nóvoa (1991b), por meio do qual a trajetória produz e consolida um determinado saber e prática profissional;
- c) *o conhecimento em estado de construção* – o arcabouço teórico deste argumento é feito com base no entendimento de que o conhecimento, assim como no ideário do homem em construção, não está pronto, acabado, não é a-histórico e está em processo permanente de construção, revisão, reconstrução, desconstrução, expandindo-se e desenvolvendo-se continuamente. Este processo tem como motor vital a ciência e os avanços sociais, técnicos e tecnológicos proporcionados por ela à sociedade contemporânea. Assim, a FCP desponta como uma das dimensões do processo formativo do professor, o qual poderá contribuir para mantê-lo sempre em uma postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações processadas em todos os setores da vida humana. A FCP assumirá, então, o objetivo de ajudar os professores a manterem-se atualizados acerca do saber profissional que operam decorrente do progresso científico e tecnológico. Portanto, o ideário da construção do conhecimento e os desdobramentos advindos de sua história, produção, evolução e resultados têm sido priorizados quando se argumenta sobre a necessidade de se investir na FCP;
- d) *mudança da prática pedagógica do professor* – outra razão presente, posta em análise para reivindicar o investimento na FCP diz respeito à necessidade urgente de transformar a prática pedagógica do professor frente às diversas críticas recebidas por ele quanto à qualidade de seu trabalho e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos que enfrenta no processo educativo. O discurso para tal investimento, portanto, é produzido tendo como parâmetro a existência de uma prática pedagógica moldada pela experiência profissional rica em conflitos que precisa

ser revista e redimensionada, objetivando instituir um ensino marcado pela qualidade. A mudança do trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão, no âmbito da FCP, da produção de um novo perfil profissional, bem como o debate sobre o desempenho com êxito da profissão docente e acerca da melhoria da qualidade da educação. Espera-se do professor que apresente determinadas habilidades, competências e vocações reveladoras de um profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, ou seja, deseja-se instituir a figura de um agente de mudanças (de atitudes, comportamentos, convicções), sobretudo, de inovações pedagógicas e de pedagogias participativas, buscando instituir um novo modelo de ensino e de escola, superando, assim, as mazelas históricas presentes ainda na realidade educacional brasileira. Não obstante, o investimento na FCP, com a finalidade de alterar a prática pedagógica do professor, só faz sentido quando esta formação tiver como princípio organizativo o atendimento à “etapa formativa” em que ele se encontra, pois o percurso profissional, por ser singular a cada indivíduo, enseja determinadas expectativas que se diferenciam no decorrer de tal trajetória. Para o sucesso deste investimento, o ciclo de vida profissional de professores, como sistematiza Huberman (1992), por exemplo, precisa ser considerado no momento do planejamento daquela formação, como nos sublinha Candau (1996). Assim, para um adequado desenvolvimento da FCP torna-se necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional, não se podendo tratar do mesmo modo o professor em fase inicial de carreira; aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica; e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, uma vez que os problemas, necessidades, aspirações e desafios são diferentes ao longo da vida profissional. Logo, a formação continuada de professores não pode ignorar esta diferenciação ao promover situações homogêneas e padronizadas de formação sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério;

- e) *mudança da realidade escolar* - a partir da crítica da qualidade duvidosa do sistema escolar nasce a compreensão da urgente e necessária mudança educacional que potencialize profundas melhorias na qualidade da educação. É no quadro desta mudança qualitativa no sistema escolar que se vislumbra a necessidade de mudança também na formação e prática do professor, pois este passa a ser considerado como o fundamental agente de mudança, capaz de propor soluções criativas e inovadoras aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Mais uma vez, a FCP é considerada como elemento vital à construção de um novo profissional e à transformação da atual realidade educacional (CANDAU, 1996). Assim, mudar a escola, sob o prisma da mudança da prática pedagógica do professor, a partir da continuidade de seu processo formativo, aponta a perspectiva de uma nova qualificação, mais expoente e contundente quando este puder experimentar, sistematicamente, situações diversificadas de aprendizagem ao longo da vida profissional. Mais uma vez, a FCP é chamada para responder a esta prerrogativa. O entendimento de que necessitamos

de um profissional de ensino qualificado para mudar a realidade educacional sustenta a defesa do investimento nesta modalidade formativa.

Estas principais razões estão presentes na literatura, tendo sido sistematizadas por Nunes (2000), quando este defende a continuidade do processo formativo dos professores. Via de regra, são elas determinantes dos propósitos, sentidos e horizontes da FCP. Não é sem razão que os autores estudados nos chamem a atenção para a reflexão dos objetivos formativos propostos e o ideário pedagógico que os sustentam. O ideário do *déficit* (da formação, do homem, do conhecimento, da prática docente/escola), o do desenvolvimento (do homem, do professor, do conhecimento, da carreira, da escola, da profissão) e o da mudança para melhor (da prática docente, do currículo, da realidade escolar) estão presentes, de forma associada ou não, quando se busca justificar e pôr em prática uma dada FCP.

4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O ideário pedagógico relativo ao conceito de FCP vem distanciando-se da compreensão de associá-la a capacitação, atualização, treinamento, reciclagem, o que, a *priori*, pode representar uma mudança de paradigma na epistemologia desta formação. A partir da sistematização realizada por Prada (1997) acerca das terminologias associadas à FCP, percebemos que elas não são apresentadas na literatura como sinônimas; porém, aquelas reveladoras de uma epistemologia da técnica e da prática guardam certo sentido aproximado e sintonia entre si.

Toda e qualquer preferência terminológica para designar uma dada FCP (de uma denominação para outra) não é aleatória, e muito menos desinteressada, mas contém explícitos pressupostos e orientações, a fim de esta formação acontecer. Logo, a designação não é uma questão tão somente de mera escolha terminológica para denominar uma dada FCP, e sim de compreender ser a opção, por qualquer termo, reveladora de uma concepção formativa subjacente a tal escolha.

Quando pesquisadores adentram a análise das explícitas opções teórico-metodológicas propagadas por estes termos, constatamos na literatura uma crítica ácida à arquitetura da FCP, quando é concebida em um modelo clássico de formação (CANDAUI, 1996), ou seja, quando ela é reduzida à oferta de um rol (catálogos) de eventos formativos, trabalhados de forma isolada e fragmentada, de curta duração, dispersos e, por vezes, esporádicos. Por isso, esses eventos, sem continuidade, desvinculados das reais necessidades formativas dos professores e das escolas, propostos quase sempre pelas equipes de gestão, assentados na lógica da racionalidade técnica e científica, parecem não constituir projetos articulados de FCP.

Este modelo privilegia uma concepção de conhecimento hierárquica em que o conhecimento acadêmico, longe de negar sua importância, sobrepõe-se ao conhecimento profissional “[...] como a fonte de autoridade do conhecimento [...] em que o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da educação básica.” (ZEICNHER, 2010, p. 479-487). Nesta lógica, o professor é destituído de seu saber profissional como sujeito produtor de saberes, situação em que estão postas as relações de poder entre formandos e formadores, entre quem ensina e, supostamente, quem aprende.

A primazia do conhecimento acadêmico sobre o conhecimento profissional dos professores esconde um “[...] discurso binário e concorrente de formação de professores, em que uma perspectiva do isso ou aquilo é tomada como uma única referência.” (ZEICHNER, 2010, p. 479). Esta visão binária pode ser encontrada comumente em formações denominadas de clássicas (CANDAU, 1996), convencionais (FUSARI, 1999) e tradicionais (MARIN, 1995) da FCP. Ganha expressivo destaque quando as polaridades dos eixos de aprendizagem docente são trabalhadas de forma hierárquica (grau de importância) e unilateral (divorciada): inicial/continuada; teoria/prática; político/técnico; reflexão/ação; pensar/agir; conhecimento profissional/conhecimento acadêmico; consumo/produção de conhecimento; professor/pesquisador; professor/formador; escola/universidade; trabalho coletivo/individual, entre outros. Ao privilegiar uma polaridade, fragmenta-se o processo formativo dos professores quando se exclui o debate do outro polo, com profundas implicações para os processos de aprendizagem dos docentes; entre eles, uma formação não autêntica, conforme constatam Escudero, González e Rodriguez (2013).

Zeichner (2010), distanciando-se de um discurso binário de formação de professores e contrário a ele, defende a criação de “espaços híbridos” de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação, em que se privilegia o “tanto isto quanto aquilo” (inclusão). Nesta perspectiva, os modelos formativos assentados em uma perspectiva transformadora da *práxis* visam dar “*status* mais igualitários” aos polos dos eixos formativos; portanto, menos hierárquicos, em uma relação mais equilibrada e dialética dos processos de aprendizagens docentes, como sugere o referido autor.

Candau (1996), Marin (1995), Prada (1997), Fusari (1999), Porto (2000), entre outros, tipificam este discurso binário como representante de modelos clássicos, tradicionais, convencionais e estruturantes de FCP. Como forma de se contrapor a tais modelos, argumentam em favor de uma nova epistemologia de FCP, denominada de modelo alternativo, interativo-construtivista. Tal modelo assenta-se no pressuposto de que a escola é o *locus* privilegiado dessa formação - valorizam-se tanto os saberes docentes quanto os acadêmicos; reconhece-se que ela precisa corresponder às diversas etapas de desenvolvimento profissional dos professores; parte-se das necessidades formativas dos docentes e das escolas; defendem-se práticas colaborativas como forma de fortalecimento das relações profissionais e institucionais; observa-se que os professores assumem o protagonismo da sua formação com voz e voto nas concepções dos processos formativos de que participam; nota-se que o apoio da gestão educacional é indispensável.

A mudança de terminologia e de concepção presente na literatura analisada é um sinal otimista, mas não ingênuo, de que o tradicional modelo de FCP baseado nas epistemologias da técnica e da prática está, provavelmente, em pleno desuso, pelo menos do ponto de vista teórico. Conceber a formação de professores como mera promoção de instrumentalização didática com ênfase na escolha de meios e procedimentos para serem mais bem aplicados significa pôr o processo formativo e educativo a serviço da técnica, transformando-o em um fim. A nosso ver, a FCP precisa ser vista em suas múltiplas dimensões, já referidas, o que, de certo modo, perpassa a compreensão de que a mera aplicação de teorias e técnicas científicas na prática docente torna-se árida, se não estiver a serviço dos fins educacionais a que se propõe uma escola democrática e de justiça social.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, propusemo-nos realizar um estudo bibliográfico ao investigar a literatura sobre FCP tomando por base autores internacionais e nacionais, cujas obras se situam no limiar do final do século XX e início do século XXI. Ao identificarmos alguns pressupostos do ideário pedagógico e as práticas que lhes dão visibilidade, de certo modo, não significa afirmar que a FCP é constituinte de um campo homogêneo e unívoco. Tal ideário, ao ser abordado pelos autores referenciados neste artigo, revela múltiplos enfoques teórico-metodológicos, com características marcantes do contexto socioeducacional no qual está inserido.

Todavia, é inequívoca a compreensão, na literatura analisada, da defesa de uma epistemologia de FCP assentada na *práxis* formativa. Com este sentido, constatamos ter a FCP merecido especial atenção dos pesquisadores por se objetivar a produção de um quadro conceitual mais fundamentado e alargado a respeito da epistemologia da *práxis* da FCP. Por conseguinte, os meios recorrentes de concebê-la, organizá-la e desenvolvê-la precisam ser repensados e superados.

Embora haja um crescente consenso na literatura de que a epistemologia da *práxis* é a mais recomendada para orientar processos de FCP, não havendo discordância neste quesito, existe ainda grande desconforto na prática quando se questiona a reincidência da epistemologia da técnica e da prática como orientadora, ainda, nos processos formativos, advertem os autores estudados. A crítica contundente a esta epistemologia na FCP criou um ideário pedagógico em que se anuncia a epistemologia da *práxis* como redentora dos limites da formação e da prática dos professores, perigo a ser enfrentado, pois nem tanto ao mar nem tanto a terra.

Se, por um lado, os esforços teóricos presentes na literatura contribuem para uma mudança epistemológica da FCP em que as racionalidades técnica e prática, sozinhas, não dão conta de edificar processos formativos de qualidade; por outro, a epistemologia da *práxis*, reconhecem os autores, pode contribuir para edificar tais processos somente mediante contextos favoráveis. Reconhecidamente, a epistemologia da *práxis* na formação dos professores é questão historicamente situada e, como tal, não convém em nada perdê-la como referência de concepção, organização, realização e avaliação desta formação. Ela ainda é referência na melhoria das aprendizagens dos docentes ao longo de sua trajetória profissional.

Tornar indissociável as dimensões técnica, política e humana do ato de formar e educar os professores para o magistério tem sido um desafio para a epistemologia da *práxis* da FCP, isto porque, se ela é reconhecidamente importante para a melhoria da prática pedagógica dos professores, porém, tem de se sobressair pela qualidade social. Rodrigues e Esteves (1993), entre tantos autores estudados, asseguram ser a melhoria da qualidade da formação dos professores uma exigência de todos os sistemas educativos com vistas à melhoria da educação escolar. Esta compreensão advoga que não vale qualquer formação, mas aquela que de fato se revela como qualificável às aprendizagens e ao trabalho docente.

Historicamente, a busca da qualidade da FCP é marcada por diversos obstáculos e configura-se em um problema em diversos países (CANÁRIO, 1995, 1998; ESCUDERO; GONZÁLEZ; RODRIGUEZ, 2013; GATTI, 2008), quer seja pela limitação em si (questões teórico-metodológicas orientadoras de uma dada formação; bem como seu tempo/espço), que seja pela limitação política (ausência/fragilidade

das diretrizes e orientações oficiais para o desenvolvimento dela). Para superar este problema, tem sido um constante desafio deste campo centrar forças para que a clareza dos sentidos, horizontes e propósitos da FCP, orientada esta por uma epistemologia da *práxis*, seja mais intensa, tendo em vista atender as reais necessidades formativas dos professores em um mundo em mudança, bem como, na luta política, dar voz aos professores no que toca à proposição de qual modelo formativo melhor contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- CANÁRIO, R. A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-28, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1995. p. 13-58.
- CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Paulo: EduFScar, 1996. p.139-152.
- CASAGRANDE, I. M. K; PEREIRA, S. M; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. *Educ. temat. Digit.*, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 492-512, set./dez. 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i3.1311. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2000.
- DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.
- ESCUADERO, J.; GONZÁLEZ, M. T; RODRIGUEZ, M. J. La mejora equitativa de la educación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Espanha, v. 3, n. 3, p. 206-234, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4504045>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- FUSARI, J. C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação continuidade de educadores: preocupação a serem consideradas. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 221-224.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. Ideário educativo, derechos humanos y formación del carácter de los futuros profesores. In: FLORES, I. (coord.). *Democracia y*

- educación en la formación docente*. Barcelona: Universitat de Vic: Universitat Central de Catalunya, 2016. p. 222-226. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5788762>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006. Disponível em: encurtador.com.br/ltzDQ. Acesso em: 8 mar. 2021.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-59.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó, 2008.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MENEZES, L. C. (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados; Nupes, 1996.
- NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ANPED, 2013.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991a.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *Anais do seminário de formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidades de Aveiro, 1991b.
- NUNES, C. *Sentidos da formação contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251005>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011. DOI: 10.5585/eccos.n25.1661. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1661>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor. *Ideias: sistemas de avaliação educacional*, São Paulo, n. 30, p. 205-248, 1998. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em: 8 mar. 2021.

- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; IEE. 1993.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Y. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org). *Formação continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-38.
- PRADA, L. E. A. *Formação participativa de docentes em serviços*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- RODRIGUES, M. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg//handle/123456789/444>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- SCHÖN, D. A. Formar os professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. DOI: 10.5902/198464442357. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 8 mar. 2021.

Recebido em: 8 jul. 2019

Aceito em: 3 nov. 2020