

O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA CONCEPÇÃO DE ACORDO COM IMBERNÓN, NÓVOA E LIBÂNEO.

Simone de Oliveira Sansolotti¹
Marcus Nascimento Coelho²

RESUMO: Neste artigo apresentamos algumas definições do conceito de formação contínua, sob as concepções de Ibernón, Nóvoa e Libâneo, que contribuíram e contribuem para novas perspectivas nas práticas de formação de professores, principalmente na formação permanente, fazendo uma reflexão de forma comparativa com a política de formação continuada do estado do Mato Grosso, que se materializa nas escolas estaduais através do “Projeto Sala do Educador”. Para a realização deste trabalho, foi realizado um estudo de cunho bibliográfico, do qual se inferiu que os processos que conduzem a formação contínua de docentes passaram por grandes mudanças teóricas e práticas, transpondo, preferivelmente, de um modelo de formação que privilegia o estudo da prática em “detrimento” do estudo da teoria, em uma ação de reflexão colaborativa da práxis, para que, a partir de um processo de auto formação colaborativa, os professores possam construir conhecimento, objetivando o seu desenvolvimento profissional, pessoal e, ainda, institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua, desenvolvimento profissional, práticas.

ABSTRACT: In this article I propose to present some definitions of the concept of continuous training, and the conceptions of Ibernón, Nóvoa and Libâneo, which contributed and contributed to new perspectives in the practices of teacher training, mainly in the permanent formation, making a comparative reflection with the politics of continuing education in the state of Mato Grosso, which materializes in the state schools through the "Educator's Room Project". In order to carry out this work, a bibliographic study was carried out, from which it was inferred that the processes that lead to the continuous training of teachers underwent major theoretical and practical changes, preferentially transposing a training model that privileges the study of the practice in "Detriment" of the study of theory, in an action of collaborative reflection of the praxi, so that from a process of collaborative self-training teachers can build knowledge, aiming at their professional, personal and institutional development.

KEYWORDS: Continuing education, professional development, practices.

INTRODUÇÃO

A formação contínua, apesar de ser uma modalidade recente, pois se inicia a partir da década de 1960, pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Este estudo a analisa sobre o prisma da concepção e sua real implantação nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso, no sentido de contribuir para a transformação ou implantação de práticas formativas, que sejam mais

¹ Graduada em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás; especialização em Educação Inclusiva, pela UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso; Mestranda em Ciência da Educação pela AEBRA – Agência Educacional Brasileira.

² Graduado em Educação Física pela ESEFEGO. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1985). Pós graduação em Metodologia de Pesquisa, Psicologia do Adolescente, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Docência em Filosofia. Mestrado em Ciências Sociais. Mestrado em Psicanálise. Doutorado em Psicanálise.

significativas para o desenvolvimento profissional e social dos professores ou, até mesmo, para que se possa perceber as bases que fundamentam as diversas modalidades de cursos oferecidos na profissionalização docente. É importante ressaltar que os dados, aqui analisados, são oriundos de um recorte de documentação indireta feito em livros, artigos e documentos que orientam as políticas públicas, situando-se num âmbito de um projeto maior, que é um estudo sobre: O “Projeto Sala do Educador” nas escolas do Mato Grosso, para o desenvolvimento da pesquisa de dissertação do Mestrado em Educação; por isso, se torna elementar aclarar tal conceito, não apenas como projeto pessoal, mas como destaque de grande relevância para outros estudantes.

No preâmbulo do artigo, apresenta-se sucintamente a importância da formação continuada no contexto atual na condução de um fazer pedagógico e institucional, que atenda a uma sociedade de intensas transformações sob múltiplos aspectos, mais condizentes com esta realidade. A definição do termo, no alvitre do trabalho, conduz a clarificação das ideais alocadas no seu desfecho, que apresenta as concepções de Imbernón, Nóvoa e Libâneo confrontando-as, para, posteriormente, fazer uma alusão à concepção que fundamenta a política de formação continuada de professores em Mato Grosso.

Acredita-se que este estudo possa contribuir, aos que nele se apoiarem, para a compreensão dos modelos de formação contínua que se desenvolvem nos espaços escolares.

DEFINIÇÃO E CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.

A formação de professores tem sido objeto de grandes debates e estudos no meio acadêmico e a formação contínua seja, talvez, a modalidade que mais tem instigado a investigação e reflexão nos últimos anos, uma vez que estudos apontam para a importância deste processo na condução de um fazer pedagógico que condicione resultados que sejam mais significativos nos processos didáticos e que contribuam para um desenvolvimento profissional coerente com sua atuação prática, como coloca Nóvoa (2002, p. 38): “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. Ressalta-se, ainda, a precípua necessidade de o professor construir sua própria identidade, que se apresenta elusiva diante da iminente *sociedade do conhecimento*³ e da *ausência de sociedade*⁴. Pensar em um processo contínuo de formação de professores, hoje, é pensar na condução de processos que buscam a autonomia do professorado no seu desenvolvimento

³ Nóvoa (2002, p. 21) se refere às infinitudes de formas e de lugares que os indivíduos adquirem conhecimento, devido as tecnologias de informação, ressaltando a importância de não desprezar “contemporaneidade, e nem desprezar os conteúdos de ensino.

⁴ Nóvoa (2002, p. 15) “diz “sem sociedade” por que hoje para muitos alunos e para muitas famílias, a escola não tem qualquer sentido, não se escreve uma narrativa coerente do ponto de vista de seus projetos pessoais e sociais.”

profissional e uma atuação prática que seja preponderante para se alcançar resultados significativos nos processos de ensinar e aprender, que atendam aos anseios destas duas sociedades, pois:

Os professores confrontam-se, com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova *profissionalidade docente* (Nóvoa, 2002, p. 51)

Ser professor na contemporaneidade requer disposição e imaginação que vão além do tecnicismo e do que já se sabe, pois os conhecimentos pedagógicos não evoluíram na mesma proporção que a tecnologia transformou a sociedade e revolucionou as formas de aquisição de conhecimentos, que já não estão mais centrados nas salas de aula, na figura do professor ou nas bibliotecas presenciais. Ela está além e os professores precisam preparar-se e adequar-se para esta nova realidade, principalmente aqueles que concluíram sua graduação no final do século XX e início do século XXI e não tiveram, portanto, em sua formação um estudo teórico para trabalhar com esta geração tecnológica. Assim, é preciso criar, inventar, imaginar o novo, o irreal e isso “demandaria toda uma revolução das práticas pedagógicas, abrangendo novos ‘regimes de verdades’, onde o pensamento mecânico, positivo, daria lugar a um pensamento eruptivo, abrindo novos horizontes de experiências” (FERREIRA& EIZIRIK, 1994, P 12 e 13). Essa busca da inventividade, do novo, da criação é necessária, pois o que se percebe é que o ato de ensinar se tornou tão mecânico na prática nas escolas do Brasil que não é preciso de plano de aula porque, na maioria das vezes, os professores elencam atividades de um determinado conteúdo sem objetivos claros e definidos, com propósitos apenas de manter os alunos ocupados, conseqüentemente, permanecendo a ordem e a disciplina. Estes mesmos conteúdos, muitas vezes, não tem significado prático para os discentes que estão rodeados de informações que, no seu contexto social, é mais atrativo e relevante do que aqueles que a escola apresenta. Deve-se olhar para:

A educação como práxi, (...) a educação não é uma técnica (...) e então é preciso dizer adeus as ilusões tecnicistas, tecnocráticas e burocráticas, nomes diferentes do mesmo, que, aqui, significa ter o fim da atividade já completamente determinada no espírito do agente tendo eliminado, no desejo ou de fato, do espírito dos demais participantes todo vestígio ou toda possibilidade de um pensar e de um querer próprios (CÓRDOVA 1994, p. 42 e 43)

A formação continuada pode auxiliar nessa construção da “educação como práxi”, transformando as práticas pedagógicas, dado que esse mecanicismo no ato de ensinar favorece a propagação de que ser professor é fácil, e isso contribui para que “o conceito de semiprofissional ou semelhante aplicado ao docente perdure no imaginário social” Imbernón (2010, p. 110), sendo ela

também precípua na construção de um novo imaginário em relação à identidade do professor, um professor pesquisador e produtor do conhecimento.

Mas o que vem a ser formação contínua? Quais as concepções que contribuem para nortear esta modalidade de desenvolvimento profissional docente e como ela se concretiza na prática?

Para responder a primeira indagação, afirmamos que formação contínua é a:

Formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das qualificações e, por conseguinte a sua promoção profissional e social (PIRES 1991, p. 143 apud, NASCIMENTO, 1997, p. 69).

Como o próprio conceito já prenuncia, a formação contínua implica, formação que, segundo caldas Aulete (1985), “significa ação e efeito de formar-se, ato de tomar forma, desenvolver-se”, processo este que se faz continuamente, após a sua formação inicial, através de cursos promovidos por instituições de ensino superior, ou secretarias de educação, MEC, e outros, através de diversas modalidades, sejam congressos, seminários, oficinas, simpósios, presencial, a distância, ou em serviço, etc., com o objetivo de apropriar-se de novos conhecimentos, já que estes estão em constante transformação e desenvolvimento, ou aperfeiçoar, reavaliar e reconstruir os saberes que já se dispõe, objetivando seu crescimento profissional, pessoal e social, proporcionando principalmente mudanças nos seus processos didáticos, com vistas, principalmente a garantir, valência na formação dos discentes. Como se percebe, por exemplo em Cruz, ao dizer que:

As atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente (...) melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação de seus alunos (CRUZ 1991, p. 155 apud, NASCIMENTO, 1997, p. 69).

As “atividades sistemáticas de formação”, que se concretizam nos inúmeros cursos que os professores realizam, nas escolas ou em universidades, sempre foram e ainda continuam sendo, ministrados por especialistas, por formadores, por tutores, de diferentes áreas ligadas a educação, ou não, num processo em que o desenvolvimento profissional acontece, mediante a apropriação de saberes científicos construídos por estudiosos que muitas vezes, não estão vinculados à prática cotidiana, e se constituem como ‘donos do saber’, como coloca Nascimento (1997, p. 71), é um modelo de formação que se “caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber (...) numa relação formador formando (...). Nesta formação, os mestres são produtores do saber”. Este modelo de formação contínua, muitas vezes causa uma inquietude aos professores, por que não partem das

necessidades que estão vinculadas as inúmeras situações problemáticas que surgem constantemente no seu dia a dia, e não consideram as experiências que os professores dispõem.

Por não partirem de situações problemáticas dos seus contextos, os resultados se tornam insignificantes para as mudanças práticas, favorecendo apenas ao aperfeiçoamento e qualificação, acabando por contribuir apenas como um processo de acumulação de cursos que se fazem necessários para alcançar um quantitativo de pontos para a próxima atribuição de aula, onde o que se espera de um curso de formação contínua, Nóvoa (2002, p. 61,62) “não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança”. Mudanças que se faz necessária para se construir uma qualidade nos processos de ensinar e aprender, com vistas a alcançar uma formação para a cidadania, e para construção de sociedades mais democráticas. Para isso, repensar a formação contínua hoje é precípuo, uma vez que:

A problemática da formação continuada de professores adquire no momento atual especial relevância e destaque entre nós. À busca de construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como a formação continuada (CANDAU, 1997, p. 51).

Imbernón (2010, p. 24), fazendo uma cronologia nas formas de ver a formação contínua de professores, entre as décadas de 1980 e 2000, sucintamente, utiliza três metáforas: primeiro, a “metáfora do produto”, que se refere a década de 1980; segundo, a “metáfora do processo”, referente a década de 1990; terceiro, a “metáfora da construção”, da década de 2000, e, em uma perspectiva futura, a “metáfora da subjetividade, intersubjetividade e do dialogismo”.

A “metáfora do produto” se refere a formação continuada que se fazia através de cursos de formação oferecidos pelas universidades, através de cursos em conferências, palestras, minicursos, ditados, etc., visando um “aperfeiçoamento” do professor, conceito que perpassava os cursos de formação continuada da época, do qual o professor se apropriava dos conhecimentos produzidos por outros e os praticava em sala de aula, como se fosse uma receita pronta:

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (IMBERNÓN 2010, p. 19).

Na década de 1990, na “metáfora do processo”, os modelos de formação contínua, partem de um novo pressuposto, dos quais alguns se perduram atualmente, embora outros, venham sendo reestruturados. São introduzidos nos programas de formação contínua os conceitos de pesquisa ação, bem como um novo conceito de currículo, triangulação e reflexão, este último, timidamente, que ganha mais espaço, a partir de estudos posteriores. Dos quais não serão aqui analisados com detalhes.

Estes novos conceitos que surgem na década de 1990 e que perpassam os programas de formação contínua são produtivos, por que mesmo apesar, Imbernón (2010, p. 21) “da adesão massiva, sobretudo das novas ideias, por uma simples questão de modismo”, elas serão relevantes no desenvolvimento de uma nova perspectiva na formação contínua de professores em anos posteriores, e é baseado, principalmente nos estudos das ideias e propostas apresentadas nesta década, que Imbernón apresenta sua concepção, do qual utiliza-se a “metáfora da construção” e a “metáfora da subjetividade, intersubjetividade e do dialogismo” para fazer reverencia.

Imbernón (2010, p. 37) ao afirmar que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores” ele argumenta que é a partir da reflexão sobre esta prática que os professores constroem, por isso “metáfora da construção”, seu *desenvolvimento profissional*, agindo como o *sujeito* de sua formação, buscando, a partir de análises de situações problemáticas do seu cotidiano, respostas que posteriormente se transformem em teoria, mas não deixando de se basear em seus conhecimentos científicos pedagógicos:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz (...) (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Ao colocar o professor como sujeito de sua própria formação Imbernón, rompe com o conceito de formação continuada tradicional⁵, que tem no, saber de “outros” o desenvolvimento profissional dos professores, que tem como base o estudo da teoria para ser projetada na prática, e propõe uma nova perspectiva de formação, paradoxalmente a tradicional:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de

⁵ O termo aqui colocado se refere a Candau (1997, p. 52) “perspectiva “clássica” de formação continuada de professores” que aporta aquela em que “o professore em vez na atividade profissional, (...) volta a universidade” ou outros espaços a ela articulados, “para fazer cursos de diferentes níveis, (...) orientados ao seu desenvolvimento profissional”.

instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo (IMBERNÓN 2010, p. 47).

Imbernón, então, apresenta um conjunto de ideias e propostas globais que pretendem melhorar a formação contínua de professores, das quais pode se citar.

- Conhecer os processos históricos de formação, para a partir dele (2010, p. 10) “oferecer alternativas de inovação e mudança nas práticas de formação”.
- Analisar as transformações sociais, econômicas e políticas que influenciam na educação, sendo capaz de perceber o que já aprendemos e o que ainda seja necessário aprender;
- Potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática, introduzindo-se em novas perspectivas e metodologias.
- Identificar, analisar, e buscar soluções para as situações problemática, em seus contextos de atuação, para a partir delas, criar alternativas que proporcione inovações e/ou mudanças na teoria e na prática da educação.
- Considerar um processo de formação, que seja colaborativo, de forma que os professores, não trabalhe individualmente, mas de forma coletiva, dialógica, reflexiva, cooperativa, na busca da resolução das situações problemáticas.
- Colocar o professor como sujeito de sua formação, com vistas a construir sua identidade docente.
- A formação deve articular-se a comunidade, onde ambas devem assumir suas funções, para alcançarem objetivos comuns;
- O professor formador deve assumir o papel de colaborador e orientador do trabalho de reflexão do professores, criando espaços para o aprender, num processo de auto formação.
- Compreender que o papel do professor é complexo, e que esta complexidade deve ser levada em conta nos processos de formação contínua.
- Um processo de formação contínua que privilegia as atitudes e as emoções do professores, objetivando elevar sua autoestima.

Em síntese, estas propostas acabam por propor uma nova perspectiva de formação contínua, que coloca os professores como sujeito de sua formação, em um processo colaborativo, entre os professores e entre a comunidade, que perpassa a escola, desenvolvendo metodologias e estratégias diferentes, que privilegia o diálogo, a troca de experiência, a investigação, a análise e a construção.

Para que isso aconteça é primordial que este processo de formação ocorra, preferivelmente nos espaços escolares, a partir de uma reflexão sobre a prática, em que a identificação de situações problemáticas, crie as condições necessárias para os docentes buscar soluções, e partir delas construir seus conhecimentos, partindo assim da prática para a teoria e não da teoria para a prática, rompendo assim com o modelo tradicional, para que o objetivo que perpassa esse modelo de formação continuada atinja os resultados esperados de “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 45). Como ele mesmo coloca:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se fez e por que se faz.(...) deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente o valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva (...) Assim, poderá ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação (IMBERNÓN 2010, P. 47).

As ideias de Nóvoa também emergem com o objetivo de romper com esta concepção tradicional de formação continuada, num contexto de reformas educativas implementadas em vários países europeus e latino-americanos, articulados com programas de desenvolvimento econômico e social, propondo, de certa maneira, neste início do século XXI, um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas:

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção a questão do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino. Agora, parece ter voltado ao tempo dos professores (NÓVOA, 2013, p. 02).

Para Nóvoa, a formação contínua se inicia da década de 60/70 com a presença forte do estado, que promovia processos de “reciclagem e aperfeiçoamento”. Nas décadas de 70/80, verifica uma grande expansão de cursos de formação contínua, organizados por associações de professores e instituições de ensino de professores, baseando numa ideia de “adaptação, reciclagem ou atualização”, com vista a alcançar um desenvolvimento dos sistemas educativos, ficando a margem a profissionalização dos professores. Nas últimas décadas, desenvolve-se, num paradoxo aos anteriores, grandes estudos científicos acerca de processos de formação continua, numa lógica de “desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 2002, p. 52).

Analisando inúmeros trabalhos científicos acerca do tema, Nóvoa identifica dois grande modelos de formação contínua: O “Modelo estruturante”, que segue uma linha mais tradicional, onde a formação ocorre de *fora para dentro*⁶, e o “modelo construtivista”, seguindo uma corrente mais atual em que a formação ocorre de *dentro para fora*⁷ (2002, p. 54). Seguindo este “modelo construtivista”, ele apresenta suas concepções sobre os processos de formação contínua, com uma perspectiva de:

Profissionalização dos professores e a necessidade de pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos; a autonomia dos estabelecimentos de ensino e gênese de formação centrada nos problemas da escola; a implicação dos professores na formação contínua, desde a análise das necessidades da gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas profissionais; a evolução dos papéis dos diferentes atores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores (NÓVOA, 2002, p. 53).

Nóvoa, assim, propõe como referência fundamental, o saber docente e os espaços escolares como local de formação contínua, considerando importantes também à participação de outras instituições e outros setores sociais em um regime de colaboração, pontuando que a “triologia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configura concepções inovadoras da formação continuada de professores, sugerindo algumas rupturas de vulto com paradigmas dominantes” (2002, p. 62):

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e acções de formação a frequentar por professores) e construir dispositivos de paternariado entre todos os actores implicados nos processos de formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Assim, a formação contínua, para Nóvoa, se efetiva através, do contexto do professor, no contexto da escola e no contexto da dimensão coletiva do professorado, definindo dois eixos estratégicos de formação, a *pessoa professor* e a *organização escola*. Em relação aquele “investindo na pessoa e suas experiências e na profissão e seus saberes”, e em relação a este “investindo na escola e nos seus projetos”.

⁶ Nóvoa se refere aos cursos oferecidos por instituições de ensinos superiores e outros, onde a profissionalização, se deve a um especialista.

⁷ Nóvoa se refere aos programas de formação continuada que devem ocorrer dentro das instituições escolares, promovidas pelos professores, num modelo do “paradigma da investigação”, e na “forma interativa-reflexiva”.

No contexto professor, este deve conduzir o seu processo de formação escutando, observando, analisando, num processo investigativo, a sua própria prática, de maneira crítico reflexiva, levando em consideração suas experiências e procurando promover, uma auto formação, mas não de forma individual, mas num trabalho colaborativo e assistido, num processo de formação que possa conduzir o docente na construção de sua própria identidade profissional e de seus próprios saberes, contribuindo também para o desenvolvimento da instituição:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao seu saber (NÓVOA, 2002, p. 57).

No contexto da escola, se é investigando a prática que o professor ira conduzir o seu processo de formação continuada, é na escola que este processo se faz presente, e os programas de formação não podem estar isolados, mas articulados aos projetos da instituição, que devem estar apoiando o seu desenvolvimento e implementação. “A formação continua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação” (NÓVOA 2002, p. 40)

No contexto da dimensão coletiva do professorado, Nóvoa (2002, p. 45) ressalta a importância de “pensar os professores enquanto coletivo”, colocando esta questão com vital na constituição de espaços formativos dentro da instituição escolar:

A ideia de pensar a equipe pedagógica aponta justamente para a necessidade de erigir sistemas de ação coletiva no seio do professorado (...) como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa (...) mencionando a importância de uma análise coletiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão (PERRENOUD 1996, apud, NÓVOA, 2002, p. 44).

Assim para Nóvoa, a formação continuada que se apresenta, vem com a ideia de “profissionalização⁸ do professorado”, que se baseia em um “professor reflexivo”, que busca nos espaços escolares, sob um regime de colaboração entre os grupos de professores o seu desenvolvimento profissional e institucional.

Não muito deferente de Imbernón e Nóvoa, Libanêo apresenta a formação contínua como uma continuidade da formação inicial, ressaltando a necessidade de se ampliar seus conhecimentos

⁸ Mark Ginsburg 1990, p. 335) apud Nóvoa (2002, p. 55) A profissionalização é um processo através do qual melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder autonomia

teóricos e práticos. Para que isso se concretize, a formação contínua precisa estar articulada com as necessidades da escola e dos problemas da prática, identificados pelos professores, levando em conta suas experiências, seu nível de conhecimentos, sua visão de mundo, recebendo orientações de “formadores de professores”, que respeite as particularidades dos professores e dos seus contextos de atuação, e principalmente que possam contribuir para desenvolver as competências e habilidades, referentes aos saberes pedagógicos, e aos conhecimentos específicos da matéria, que segundo Libâneo (2015, p. 2): “O conhecimento disciplinar e os conhecimentos pedagógicos, considerando aqui, como os problemas mais persistentes na organização dos currículos para a formação profissional de professores”. E ainda coloca que:

A formação continuada é, hoje, uma necessidade inadiável de desenvolvimento e atuação profissional, mas é preciso considerar alguns requisitos. Primeiro, a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores. (...) Segundo, é preciso considerar o estágio de conhecimentos e experiências em que se encontram os professores “em treinamento”, isto é, seus saberes de experiência, de conhecimentos específicos das matérias e saberes pedagógicos necessários para o ensinar, para ajudá-los na construção de sua identidade profissional (Pimenta, 1997). (...) O terceiro requisito diz respeito aos formadores de professores. São eles: os pesquisadores da área mais procurados para conferências, professores que atuam no ensino básico e nas universidades convidados para as palestras nos cursos e encontros, coordenadores pedagógicos das escolas, autores de livros didáticos, entre outros. O mínimo que se espera desses profissionais é que considerem as características pessoais e de formação e a realidade de atuação profissional dos professores aos quais irão expor suas ideias (LIBANEO, 1998, p. 4 e 5).

Partindo dessas necessidades de formação, Libâneo sugere um permanente processo de desenvolvimento através dos cursos de formação continuada, que devam se concretizar em seus ambientes de trabalho tendo por objetivo ampliar seus conhecimentos relacionados a uma “*sólida cultura geral*”, o “*domínio dos conteúdos*”; se atentar para as necessidades das práticas docentes, o “*desenvolvimento da competência de aprender a pensar e do pensar sobre o pensar*”, ter um professor formador que levem em consideração às características dos formandos, em relação as suas experiências e suas necessidades de formação, bem como do contexto do qual está inserido, uma vez os ouvintes são “*sujeitos ativos de sua própria formação*”, e um processo de avaliação de formação, para aferir, se o programa de formação contínua, está correspondendo as reais necessidades dos professores. Assim:

Esse rápido diagnóstico das necessidades de formação apontam para um investimento no desenvolvimento profissional permanente dos professores, através de programas de educação continuada em serviço que contemplem uma ampliação da *cultura geral* do professorado, domínio mais rigoroso dos conteúdos das

disciplinas e melhoria das práticas de ensino relacionadas a esses conteúdos. Obviamente isso implica uma metodologia de trabalho, implica novos métodos e procedimentos relacionados com o aprender a pensar (LIBÂNEO, 1998, p. 6).

As necessidades de formação docente e as sugestões de Libâneo para os cursos de formação contínua acabam por conduzir o processo numa perspectiva inovadora, que vai além dos cursos de formação ofertados por instituições de ensino superior ou por outros segmentos, como o MEC, por exemplo, rompendo com aos modelos tradicionais de formação, orientando o a formação contínua dentro de um novo conceito, pois a ideia chave de formação continuada é:

Pela participação e gestão do trabalho escola, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular os projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espirito da solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto do trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia chave conceito de formação continuada. Colocar a escola como de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 34,35).

Ao referenciar estes três autores, embora outros, também, tenham sido preponderantes para o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que alguns conceitos que perpassam as suas concepções de formação contínua, como a “prática reflexiva” de Imbernón, “investigação-ação” de Nóvoa, “aprender a pensar” de Libâneo, conduzem as concepções de formação contínua, para as mesmas ideias, o professor como sujeito de profissionalização e a escola, como espaço de formação, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, a partir das suas análises práticas, com vista à produção do conhecimento. Nota-se que os objetivos de formação contínua de Imbernón e Nóvoa, são os mesmo, “Desenvolvimento pessoal, profissional e organização”, o que diferencia uma pouco de Libâneo, que preconiza a formação contínua como processo de “aperfeiçoamento teórico, prático e social dos professores”. Pode-se dizer que as diferenças das concepções de Imbernón, de Nóvoa e de Libâneo, estão nas nomenclaturas dos vários conceitos, nas metodologias e nas estratégias, que perpassa o processo de formação, uma vez que, ao fazer uma análise geral, percebe-se que, ambos ressaltam a importâncias da experiência do professores, dos sistemas de colaboração, principalmente entre os docentes, embora possa buscar parcerias, e a busca de alternativas de orientação que respeite as particularidades do professor e do contexto, nas práticas de formação

continuada. E não se pode deixar de aqui mencionar que todos participam do mesmo ideal, que é desenvolvimento profissional dos professores, que Nóva coloca como “profissionalização”.

No Brasil, o estado do Mato Grosso é pioneiro na implantação desta concepção de formação permanente, pois a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, desde 2003, desenvolve uma política pública que assegura a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, pois esses participam de um processo de profissionalização dentro do espaço da escola, intitulado inicialmente de “Programa de Formação Continuada Sala do Professor” que, posteriormente, a partir de 2009, passa a ser denominado de “Projeto Sala do Educador”. Este projeto é orientado pelos formadores do CEFAPROs (Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Mato Grosso), que desenvolve seus trabalhos fundamentados na Política De Formação Dos Profissionais Da Educação Básica, que foi elaborado pela SEDUC entre 2004 e 2010. A concepção de formação continuada presente no documento é baseada, entre outros autores, em Nóva que, como foi aclarado neste trabalho, propõe como referência fundamental o saber docente e os espaços escolares como local de formação contínua, considerando importantes também a participação de outras instituições e outros setores sociais em um regime de colaboração. No documento os objetivos da formação contínua correspondem aos dos autores aqui expostos ao apresentar que “a formação deverá viabilizar o desenvolvimento profissional em diferentes dimensões: pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais que constituem a profissionalidade do educador” (SEDUC, 2010, p. 15). Analisar como esse projeto ocorre na prática e se corresponde às concepções aqui apresentadas requer uma pesquisa e uma análise detalhada dos dados, embora o que se percebe é que a prática de formação nas escolas estaduais ainda precisa trilhar um longo caminho na construção de uma identidade docente profissional, desmistificando o imaginário social de que ser professor é fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reciclagem, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional são conceitos que estão presentes nos processos de formação contínua, usados em momentos distintos, mas com objetivos de conduzir o professor a uma prática de trabalho que atenda aos anseios das instituições e que venha a responder as necessidades da sociedade, na sua complexidade econômica, cultural e política. A transformações sociais ocorrem, por fatores diversos e, nas últimas décadas, com as tecnologias da informação que tem sido o fator que mais influencia tais mudanças. Mudanças que refletiram na forma de se pensar a formação de professores, não apenas inicial, mas, principalmente, na sua formação continuada.

O que se depreende deste estudo, de acordo com as referências que o subsidiaram, é que a formação contínua é o processo pelo qual os professores, que já passaram por uma formação inicial, buscam ou constroem o conhecimento, seja como forma de aperfeiçoamento, seja como reciclagem, seja como desenvolvimento profissional, pessoal e institucional. A forma como os professores irão conduzir este processo tem instigado estudos, reflexões e propostas de mudanças nas teorias e nas práticas de formação contínua, contribuindo para novas concepções. Concepções estas que emergem a partir da década de 1990 e passam a influenciar as práticas de formação em anos posteriores, vicissitude que se percebe no estado do Mato Grosso com o programa de formação continuada que se concretiza no “projeto sala do educador” presente nas instituições de ensino do Mato Grosso.

As ideias das novas concepções sobre os processos de formação contínua que emergem, as quais foram aqui discutidas, vem romper com um modelo de formação centrado na figura de um especialista, que orienta o trabalho do professor a partir de teorias científicas que norteiam o seu fazer didático, através de cursos de capacitação que ocorrem mediante seminários, congressos, oficinas, etc., ofertados por instituições de ensino superior e/ou outras, sendo públicas ou privadas, que ocorrem em ambientes diversos e sem levar em consideração, na maioria das vezes, as necessidades dos professores e do contexto do qual ele faz parte. Assim, nesta nova concepção de formação contínua de professores apresentada neste artigo, o professor deixa de ser objeto e passa a ser sujeito de sua formação, que passa a ser realizada nos espaços da escola, a partir de observações das práticas, seja na forma de pesquisa-ação, seja de investigação-ação, num trabalho colaborativo, através do diálogo e da troca de experiências, sobre as diversas situações em que os professores estão submetidos no seu dia a dia. Não podemos deixar de mencionar a figura de um formador que atua, principalmente, como orientador e colaborador de aprendizagem e não como o “doutor do saber”, levando em consideração, também, a participação de todos os atores que atuam e que influenciam a escola. A partir destas observações, análises e busca de soluções de problemas é que o professor vai buscar e/ou construir o conhecimento, alçando assim se aperfeiçoar, reciclar ou promover seu desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, contribuindo para a construção da sua própria identidade, aprimorando a sua prática, para atender esta sociedade em constantes e rápidas transformações.

Basta saber se as práticas de formação, que hoje se efetivam em diferentes contextos, nas escolas estaduais do estado do Mato Grosso, vem contribuindo para atingir o objetivo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, que pode ser percebido nas avaliações internas e externas que a escola realiza. Assim, podemos concluir que esse modelo imaginário vem construindo uma educação de qualidade ou não.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CANDAU, Vera M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** Org. CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (p. 51 a 68)

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Imaginário social e educação: criação e autonomia in in Educação e imaginário social: revendo a escola.** MEC Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Marisa Faermann. **Imaginário social e educação: revendo a escola, in Educação e imaginário social: revendo a escola.** MEC Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo, Ed. Cortez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Congressos, encontros, seminários da educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?** In Revista da Educação AEC, no 27- nº 109. AEC do Brasil. www.aecbrasil.org.br. Out/dez de 1998. > Acesso em: 8 jul. de 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** Goiânia, ed. Alternativa. 2004

LIBÂNEO, José Carlos. **Os sistema de organização e gestão da escola**
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf> Acesso em: 20 jul. de 2018

NASCIMENTO, Graças Nascimento. **A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática.** Org. CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (p. 69 a 90)

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: 2013. Disponível em:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 25 jun/2018

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma resignificação da didática.** Org. PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 11 a 76)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** Org. NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2. ed. Lisboa-Portugal: Porto 2014.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.** Cuiabá, MT/SEDUC, 2010.