



## Reflexão sobre a importância da formação de professores para a prática pedagógica

*Reflection on the importance of teacher training for pedagogical practice*

**Adriani Goetz**

*Pedagoga. Pós em Psicopedagogia. Mestre em Educação*

Submetido em: 05/01/2023  
Aprovado em: 06/01/2023  
Publicado em: 10/01/2023  
DOI 10.51473/ed.al.v3i1.467

### RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é oportunizar uma reflexão sobre a formação continuada de professores, momentos em que se busca subsídios para a atualização, tanto na área da legislação, quanto ao cotidiano da sala de aula, com sugestões de atividades que muitos não possuem nas escolas. A formação continuada oportuniza a reconstrução da prática pedagógica, pois os encontros com outros profissionais da área motivam a enfrentar os desafios constantes que se apresentam na escola através de problemas sociais e culturais que perpassam pela sociedade atual. A pesquisa é desenvolvida de forma bibliográfica, com apoio de vários artigos publicados, livros que tratam do tema.

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Professores

### ABSTRACT

The objective of this research is to provide a reflection on the continued training of teachers, moments in which subsidies are sought for updating, both in legislation and in the daily classroom, with suggestions for activities that many do not have in schools. Continuing education opportunities the reconstruction of pedagogical practice because meetings with other professionals in the area motivate them to face the constant challenges that are presented at school through social and cultural problems that permeate the current society. The research is developed in a bibliographical way, with the support of several published articles, books that deal with the subject.

**Keywords:** Education. Training. Teachers

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas se refletiram diretamente no ambiente educacional, com concretização no espaço escola. Onde as transformações criam várias formas, exigindo constantes reformulações documentais e reconstruções pedagógica. Nesse cenário a Formação ofertada aos professores se tornou mais dinâmica e voltada ao interesse do professo que também se tornou mais exigente quanto aos temas abordados, que devem estar voltado aos seus interesses de conhecimento e reverbera na sala de aula. Nada descontextualizado.

Essa formação que era, na maioria das vezes, considerada a partir de critérios técnicos, atualmente visam levar a reflexão sobre o conhecimento de suas ações e isso se produz quando o profissional trata de explicar a si mesmo, fazendo aflorar saberes que estão implícitos na sua prática pedagógica, dando um novo sentido ao já mecanicamente explorado.

Nesse ambiente de muitas dúvidas e hesitações, “há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho” (NÓVOA, 2022, p.68). A intenção desses encontros é “para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (NÓVOA, 2022, p.68).

1 Esses novos eventos se justificam pelas constantes mudanças sociais, as quais surgiram no momento em que a escola passa por transformações, assumindo papéis diversificados o que torna necessário a intervenção de professores conscientes e preparados para interagir com uma escola que reflete a necessidade de mudanças e para que essa mudança seja efetivada surge a necessidade de se formar profissionais reflexivos que se contraponham aos professores reprodutores de saberes produzidos pelos especialistas. O professor reflexivo é reconhecido como profissional capaz de refletir sobre sua prática e, baseado nela, produzir saberes docentes.



Nesse sentido, a prática pedagógica vai além do espaço escola, tratando do ser humano como um todo, um ser social que necessita de formação para se integrar em todas as nuances que a demanda social exige, e nesse sentido a importância da dos cursos e encontros de Formação de Professores.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sato e Castione (2022) relatam que no Brasil ao longo dos últimos anos, foram elaborados diversos normativos legais desencadeando inúmeros e fragmentados programas de formação docente, “que foram insuficientes para produzir os resultados que atendessem às necessidades atuais da escola da educação básica” (SATO; CASTIONE, 2022, p.135). Conforme as autoras, existe um distanciamento entre os sistemas, que compõem – universidades e faculdades -, daquele que contrata – estados e prefeituras, sendo necessário aproximar estas duas dimensões. “A formação pedagógica tem de fazer sentido com os dilemas da prática pedagógica que se deparam milhares de docentes no seu fazer pedagógico” (SATO; CASTIONE, 2022, p.136).

Ao se referir sobre a formação dos educadores, Cunha (2003) diz que, principalmente a partir da década de 1990, vem sendo alvo de muitas discussões e descontentamentos. Nesse sentido, muitas pesquisas têm centralizado as suas investigações na tentativa de encontrar bons professores, professores competentes, professores reflexivos, ou seja, educadores que apresentam um fazer pedagógico coerente com concepções progressistas de educação, que reverta a sala de aula. As pesquisas têm revelado o quanto à prática pedagógica destes profissionais pode ser ressignificada à luz das novas concepções de educação “formação contribui para com o desenvolvimento de profissionais mais comprometidos” (SILVA; NASCIMENTO, 2022, p.18).

Constantemente surgem novas propostas de inovação em todos os setores sociais e empresariais, e a escola no seu viés empresarial não pode se eximir da atualização dos seus educadores, pois, “Dado que o ensino, docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exerçam tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. escola (GARCIA, 2003, p.22)

A importância das várias propostas que querem nortear os rumos da formação de educadores, é o fato de com tantas reflexões os objetivos estão se aproximando da realidade das escolas, do cotidiano do professor. Faz-se necessário, no entender de Garcia (2003), ressaltar que por muito tempo a formação oficial não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em “reciclar” o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o novo desconectado do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizado, somado a palestras e encontros esporádicos superficiais.

Vários autores se referem ao tema da formação do professor, entre eles se destacam Freire (1982), Nóvoa (2002) e Perrenoud (2003), onde os termos usados são “formação permanente” e ou “formação continuada”, sendo que estes dois termos podem ser considerados similares, pois destacam como eixo central a pesquisa em educação, valorizando o conhecimento do professor, e em um processo interativo/reflexivo, buscam contribuir para uma análise do próprio fazer docente.

A formação popular sempre esteve presente nas obras de Freire (1982, p.24), tendo a escola como fonte onde essa educação pode ocorrer, e contemplar a realidade do educando, ele diz : a “ultrapassar a visão fragmentada da realidade, levando as pessoas a superar o individualismo através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, tornando-se cidadãos, avançando de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica”, a busca nesse contexto é por uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade.

No entender de Nóvoa (2002), o educar/formar nesta perspectiva é reconhecer, os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Dessa forma “A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho

de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 2002, p.38).

Portanto, os professores devem estar em constante formação, reconhecendo a necessidade de serem eternos aprendizes, buscando, através de uma formação contextualizada, transformar-se, ressignificar sua prática, entender o grupo no qual estão inseridos e ressignificar a suas práticas pedagógicas. Como relata Marin (2007, p.2):

Não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, e essa interação sujeito-mundo (local onde habito e no qual dou e recebo significações) é que faz aparecerem problemas mais profundos, os quais a simples instrução não consegue resolver. É necessária uma prática transformadora constituída pela teoria e pela ação, formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como ‘destinatárias’, mas como sujeitos da própria atividade política.

A busca é por uma nova competência pedagógica, obtida através da reflexão sobre a prática, que em um movimento de ação-reflexão-ação, caminha para uma menor dicotomia teoria/prática, entendendo sempre que entre uma determinada teoria que se quer assumir e a prática que se quer ressignificar existe a teoria do sujeito, a qual se constrói a partir das indagações daquilo que faz (MARIN, 2007).

Enfim, é fundamental que o educador seja induzido a refletir sobre sua prática, a elaborar suas próprias teorias, compreender as origens de suas crenças, muitas delas limitantes, para que possa tornar-se um profissional reflexivo, com melhoria no seu trabalho em sala de aula, ressignificando a sua prática. Precisa-se, fazer observação que a prática reflexiva do professor, aliada a atitudes de meta-aprendizagem por parte dos alunos só significará melhora na qualidade dos conhecimentos adquiridos na escola, se essa postura não se der numa perspectiva individual no espaço escolar.

Dessa forma, não se pode desassociar a formação continuada dos professores com a qualidade do ensino, “pois um professor fora dessa perspectiva, dificilmente conseguirá usar os conteúdos em prol das mudanças necessárias, não irá compreender o seu papel, de modo a oferecer, um ensino democrático e integral” (SILVA; FERNANDES; BRANDENBURG, 2021, p.10).

Ainda sobre a importância de formar professores, Moraes (2000), diz que o importante é que estes estejam suscetíveis a uma mudança de postura quanto ao seu papel de educador, promovendo a equiparação de oportunidades e de direitos de seus alunos, o que extinguirá todo e qualquer comportamento agressivo e promoverá o desenvolvimento não só cognitivo, como também social e afetivo deles. Esses procedimentos refletem a constante necessidade de formação continuada.

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação se faz necessário, reforçar as dimensões coletivas dos professores. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (NÓVOA, 2019, p.10).

## 2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PARADIGMAS

Entende-se que a formação continuada, com qualquer tempo de execução das suas ações e do grau de estruturação, é planejada pensando em um modelo de professor, uma perspectiva de educação e de ensino, bem como uma concepção de formação, pois dessa formação também depende um ensino de qualidade que se efetiva através da reflexão sobre a prática pedagógica. A formação continuada do professor não é o “único vetor de uma profissionalização progressiva”, mas é uma forma contínua e “um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Para contextualizar, evidenciar o papel do paradigma se recorre a Morin [...] o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supra consciente. (2004, p. 26).

Dessa forma é possível afirmar que os paradigmas funcionam como regulamentos e regras por meio dos quais o

ser humano faz uma leitura da realidade, “julgando e classificando os fenômenos e os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN, 2004, p. 25).

Destaca-se a estreita relação da qualidade do ensino com a formação dos professores, sendo que, para que isso aconteça de fato, a formação dos professores deve estar conectada com as transformações sociais e seus impactos na vida da comunidade, “para que em sala de aula, os professores saibam dar sentido aos conteúdos e produzam uma educação verdadeiramente democrática visando a humanização e consequentemente uma sociedade mais saudável” (SILVA, et.al. 2021, p.10).

Entender o processo de formação é importante, e para isso se toma como referência os paradigmas de formação de professores que foram propostos por Éraut (1985), conjuntamente com as propostas de outros autores, nomeadamente Zeichner (1983), Ferry (1983), Correia (1989) e Demailly (1992), no sentido de melhor fundamentar este estudo.

Conforme Éraut (1985) são quatro os paradigmas considerados na formação continuada de professores: do “déficit”; do crescimento; da mudança; da resolução de problemas.

Quanto ao paradigma do “déficit”, Éraut (1985) diz que conforme este paradigma, a formação contínua objetiva preencher lacunas existentes desde a formação inicial, partindo do entendimento de que existe uma limitação e que os educadores devem atualizar as suas competências práticas, como uma forma de tornar o sistema escolar mais eficaz. Quem define os conteúdos a serem trabalhados nos encontros de formação são as instituições de ensino, legitimadas, regra geral, pelo poder central. Sendo específico da formação contínua, este paradigma encontra correspondência em abordagens mais genéricas da formação de professores, tais como:

- O paradigma comportamentalista (“behaviouristic”) proposto por Zeichner (1983), que tem as suas raízes históricas no positivismo;
- O modelo centrado nas aquisições, segundo o qual a prática é apoiada e integrada na teoria, de que Ferry (1983) se refere.

Corresponde, também, de um modo geral, ao sistema pré-programado de formação mencionado por Correia (1989) e à formação que Demailly (1992) refere como forma escolar e forma universitária. Correia (1989) diz que os conteúdos de formação deste sistema, que se limita a ações pontuais de reciclagem, são pré-programados.

Na concepção de Demailly, uma grande parte das ações de formação contínua realiza-se segundo esta perspectiva: “O programa de formação organizado centralmente e ministrado por professores que cumprem um programa oficial que não é da sua responsabilidade” e o autor complementa dizendo que “é muito pouco negociável e a formação é quase obrigatória, justificando-se pela “legitimidade e a utilidade de um saber” (DEMAILLY, 1992, p.146)

No *paradigma do crescimento* a formação contínua que decorre deste paradigma tem como pressuposto a formação permanente. A formação inicial é o início do processo formativo dos professores e, nesse sentido, a formação contínua não visa preencher lacunas que resultam da inadequação do professor, mas o seu crescimento. Portanto, conforme este paradigma, o conhecimento não reside apenas nos especialistas, mas, sobretudo, na experiência profissional dos professores e na reflexão que estes fazem da mesma, embora ao se refletir sobre essa experiência, ela não seja suficiente como estímulo para o crescimento desejado, para o qual são necessários tempo, oportunidade e instrumentos adequados.

Ferry esclarece que a formação nessa perspectiva ocorre “como um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e a aperfeiçoar as suas capacidades” (1983, p.36), os conteúdos dos programas de formação decorrem a partir das necessidades e das preocupações dos formandos.

Considerando as ideias de Ferry (2000), quando os professores têm chances de encontrar graus de liberdade para refletir durante e após a sua prática, procuram dar sentido ao seu próprio trabalho. Nos processos de formação a convivência e o desenvolvimento das ações geram reflexão, podem proporcionar inquietações, instigar para uma busca por novos horizontes e tornar os professores mais conscientes. No entendimento de Correia “ao assumir o currículo não só como um plano de ação, mas também como plano construído na ação, admite-se a sua precariedade sem prejuízo de se considerar necessário definir uma espinha dorsal do processo de formação” (CORREIA, 1989, P.146).

O paradigma proposto por Zeichner (1983), defende que a formação deve ser feita a partir das necessidades dos formandos e o modelo centrado nas “démarches” de Ferry (1983), segundo o qual a teoria

se fundamenta a partir da prática. Conforme o sistema centrado na análise das condições de trabalho, a formação contínua desenvolve-se e desenvolve dinâmicas que se articulam com a investigação, inovação e questões sociopsicopedagógicas, partindo do princípio que não existe mudança sem a participação dos agentes transformadores e transformados.

Couto (1998) relata que a forma interativa-reflexiva está presente nas ações de formação contínua que envolvem o acompanhamento a grupos de trabalho e a grupos que fazem investigação. Este modelo de formação contínua de professores é concebido segundo uma abordagem que defende a construção de currículos de formação que se fundamentam na experiência profissional dos professores e na reflexão sobre essa experiência, dentro de um determinado contexto educativo e social, ao qual está inerente um conjunto de crenças e de valores.

O terceiro paradigma da tipologia apresentada por Éraut (1985), é o *paradigma da mudança*, onde os sistemas educativos devem desenvolver uma formação contínua que vá ao encontro das mudanças verificadas na sociedade, que implicam uma inovação na política educativa, como é o caso da integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino e da educação multicultural.

Esta perspectiva de formação, que se pode associar às reformas dos sistemas educativos que se foram desenvolvendo ao longo dos anos sessenta e setenta nos países ocidentais, parte do pressuposto que os sistemas educativos devem ser revistos de tempos a tempos, de acordo com a evolução da sociedade, e que os professores, só por si, não conseguem realizar, de modo adequado, quer o diagnóstico das mudanças, quer as ações que vão ao encontro dessas mudanças (ÉRAUT, 1985). A formação de professores para a inovação depende do modo como ela é difundida.

O último paradigma abordado por Éraut (1985) é o *da resolução de problemas* considerando a complexidade do ato educativo, defende que a avaliação e a resposta às dificuldades ou problemas que emergem em cada escola, em cada sala de aula, têm vantagens quando é feita pelos próprios professores, uma vez que estes conhecem os alunos e o contexto específico em que os problemas ocorrem. A formação contínua decorre assim das problemáticas com que os professores se confrontam e para as quais vão encontrando a resposta que consideram mais adequada.

Ao ser centrada na escola, não implica, que ocorra apenas dentro desse espaço e somente com o seu quadro de professores, é importante a troca de ideia, de saberes com colegas de outras instituições de ensino, com outras realidades. Alguns autores, como Day (1991), por exemplo, consideram que a formação centrada na escola pode realizar-se, também, em centros de formação de professores ou em associações de escolas, tendo Thompson (1993) constatado, a este respeito, que as ações de formação pareciam mais eficazes quando se realizavam fora do local de trabalho dos professores.

Ao ter como princípio básico a reflexão, parte do pressuposto que os professores reflexivos são capazes de refletir sobre e para a sua prática. O que implica que cada realidade escolar deve ser vista em conformidade com essa realidade, para a qual se estabelecem currículos próprios. O que implica, também, que a formação contínua dos professores seja perspectivada como uma forma de desenvolvimento profissional, “pessoal, evolutivo e continuado” (GIMENO, 1990, cit. In: GARCIA, 1992, p. 55).

Para Ribeiro (1997), é necessário que estes paradigmas respondam às necessidades profissionais dos docentes valorizando o conceito de formação contínua. O paradigma orientado para a pesquisa *inquiry-oriented* proposto por Zeichner (1983), segundo o qual a formação decorre da investigação e da reflexão dos formandos, que são agentes da sua própria formação, bem como o modelo centrado na análise, caracterizado pelo fato de a prática e a teoria estarem articuladas em termos de regulação, abordado por Ferry (1983), correlacionam-se com esta abordagem de formação.

Demilly (1992) considera que as formas contratuais puras sejam difíceis de aplicar e de encontrar na formação de professores, sendo que uma parte significativa das ações de formação, parecendo uma forma contratual, são, na verdade, um modelo contratual escolarizado.

5

Lesne (1977) considera que o adulto que se forma é sempre um objeto de socialização, na medida em que o mundo social exerce sobre ele um domínio cultural. Nesse sentido, o indivíduo interioriza saberes, valores e normas. Por outro lado, também é o sujeito da sua própria socialização, uma vez que está em interação constante com o seu meio sociocultural, através do qual tem a percepção dos seus fracassos e dos seus sucessos. Sendo objeto e sujeito de socialização, o adulto é, ainda, um agente de socialização que exerce a sua

ação sobre os outros. Partindo, assim, do princípio de que os adultos são objetos de socialização, sujeitos da sua própria socialização e agentes de socialização, parece fazer sentido que a formação contínua de professores tenha em conta as suas preocupações, os seus ciclos de vida e os estádios de desenvolvimento da carreira em que se encontram, alguns dos quais abordaremos seguidamente.

É indiscutível que a eficiência do processo ensino-aprendizagem depende, entre outros fatores, da formação dos professores. Uma formação que deve ter em conta os próprios professores, as suas dificuldades, as suas expectativas, acima de tudo, a sua experiência, dados que parecem fundamentais para poder começar a olhar a sociedade, a escola, os alunos, e a própria profissão docente com outra perspectiva.

Não é novidade que cabe às instituições de formação e as Universidades um papel de extrema importância no (re)pensar de tudo isto. De acordo com o relatório da UNESCO<sup>1</sup>, feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação, entendida como educação permanente, deverá organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais:

- Aprender a conhecer (ou seja, aprender a aprender, partindo do princípio que “a omnidisciplinaridade é um logro” e que “a especialização, mesmo para futuros investigadores, não deve excluir a cultura geral”);
- Aprender a fazer (tendo em vista “uma qualificação profissional” adquirida através de aprendizagens formais e informais);
- Aprender a viver em comum (num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro”, num segundo nível, e durante toda a vida, a participação em projetos comuns”);
- Aprender a ser (no sentido de saber “agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal”). (EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR, 1996, p.77).

Encontra-se assim, perante a proposta de uma educação que vai além da formação inicial, para além da formação profissional e mesmo para além da formação contínua, esta perspectiva como atualização de conhecimentos. É uma educação que se processa durante toda a vida, tendo em conta que saber, saber fazer, saber viver com os outros e saber ser são dimensões presentes e indissociáveis.

Nos dias atuais, em que a informatização e informação exercem um papel fundamental na vida dos seres humanos, trazendo a cada dia novidades e experiências fundamentais para a formação profissional, não se concebe mais um educador que viva fora de seu tempo, de forma considerada pelos alunos “ultrapassada”. Sabe-se que se vive em uma contínua busca pelo ganho material, e nesta caminhada muitos se esquecem dos “ganhos” na área do conhecimento, da atualização.

Percebe-se que ainda existem muitas resistências por parte dos professores quando se fala em curso de aperfeiçoamento de atualização, ao menos que esses cursos se revertam em uma maior renda, o que não se critica, pois, a sociedade está cada vez mais competitiva e o poder aquisitivo se torna fundamental para se inserir no mundo do conhecimento, mas não se justifica a falta de interesse pelo aperfeiçoamento profissional, pois geralmente são oferecidas pela própria escola em uma reflexão e mediação do Coordenador Pedagógico.

Para Zeichner (1983, *apud.*, IBIAPINA, 2020, p.43), desde o início da formação de professores, no começo do século XIX, há uma grande controvérsia entre os defensores de diferentes perspectivas acerca de como deve ser a formação do professor. O autor reflete que, ao longo dos anos, o debate sobre a formação de professores tem sido muitas vezes realizado de acordo com os parâmetros de uma única orientação paradigmática hegemônica e entre sujeitos que compartilham de uma mesma visão, o que compromete a discussão sobre outras perspectivas. Como consequência da falta de um debate mais amplo o autor aponta que: “Nossos modelos de pesquisa e prática em formação de professores tendem a ser limitados em número e estreitos nos objetivos e são também intimamente ligados a orientações paradigmáticas que são dominantes em uma faixa determinada do tempo” (ZEICHNER, 1983, p. 3, *apud.* IBIAPINA, 2020, p.44).

Lima (2005) esclarece que o Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição.

1 Disponível em: [www.unesco.gov.com.br](http://www.unesco.gov.com.br). Acesso em dez. 12/09/2022.

Portanto, o contexto histórico-social que envolve os professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos processos formativos. Neste trabalho, os processos de formação são entendidos como todos os fatores colaborativos - positivos e/ou negativos - da vida do professor e que podem identificar os desafios profissionais que faz que muitos dos professores fiquem fora da busca do aperfeiçoamento.

## CONCLUSÃO

A formação do professor é fundamental para seu desempenho em todos os espaços onde ocorre a educação, seja em espaços administrativos, Gestão ou sala de aula. O preparo através da aquisição de conhecimentos empíricos e as novas tendências pelas quais transitam a sociedade e se revertem na sala de aula são adquiridas em períodos de formação, principalmente a formação continuada, que acontece ao longo do ano, oportunizando experiências mais condizentes com o cotidiano escolar.

Este estudo se propôs a uma reflexão sobre a formação dos professores e se percorreu uma trajetória onde vários autores de forma significativa contemplaram esse tema. Assim, este estudo faz uma abordagem de temas significativos, tendo em vista possibilitar através da disponibilidade da pesquisa construída, o conhecimento e compreensão da constituição dos saberes docentes como parte colaborativa do processo formativo. E provocar uma reflexão quanto a prática educativa e a importância da busca por estudos de formação.

É importante nesse período de grandes transformações que também passam pelo espaço da educação, que os educadores estejam preparados intelectualmente para assumir a sua tarefa sabendo resolver e absorver as demandas socioculturais que cada dia mais fazem parte de sua realidade.

## REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. **Para uma estratégia de Formação Contínua de Professores**. Porto Alegre: Artesmed, 1998.

CANÁRIO, R. Ensino Superior e formação Contínua de Professores. **Revista Aprender**, nº 15, 1993.

CORREIA, J. **Inovação Pedagógica e Formação de professores**. Porto Alegre: Ertmed, 1989.

COUTO, C.G. Professor. O início da Prática Profissional. Lisboa: Faculdade de Ciência, **Tese de Doutorado**. PDF, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2003.

DEMAILLY, I. c. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**, in Nóvoa (Org) os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR – **Relatório da UNESCO** para a comissão Internacional para o século XXI. Rio Tinto, Edições ASA, 1996.

ÉRAUT, M. **O profissionalismo na educação** (1985). Capturado na Internet e, 24/09/2012. Disponível em: [www.eca/index/artigos.com.br](http://www.eca/index/artigos.com.br).

ESTEVES, M. **Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores, Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

7 FERRY, G. (1983). **Problemáticas na prática educacional de adultos**. In: SILVA, Maria Odete. Formação Contínua do Professor, um caminho para a integração escolar. Tese de Mestrado. USP São Paulo (PDF), 1983 - 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

**A Formação de professores:** Novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, In: Nóvoa

(org.) Os professores e sua formação: Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

IBIAPINA, M. L. Paradigma da formação de professores orientada pela investigação no Brasil: estudo a partir de documentos normativos (1988-2018). 2020. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Instituto de Biociências**, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2020.

LESNE, M. (1977). **A pedagogia para formação de adultos**. In: NÓVOA, Formação de adulto. Porto Alegre: Artemed, 1998.

LIMA, Paulo Gomes. Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. **Acta científica**. Ciências humanas. Engenheiro Coelho: Unaspres: v.02, n.09, p.17 - 21, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES, nº 36, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores** - Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, SEC/IAT, Bahia 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

RODRIGUES e ESTEVES, M. **A análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto Alegre, Artemed, 1993.

SATO, B. A.; CASTIONI, R.; Formação docente: discussão internacional e a atualidade das ideias de Anísio Teixeira. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 125-138, set./dez. 2022 125, disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br> Acesso, 19.12.2022.

SILVA, Mônica Batista da. NASCIMENTO, Maria Joselma do. A pesquisa na formação de professores iniciantes: a materialização profissional do professor pesquisador. **Revista docente**. Volume 07 - Nº 017 | abril de 2022.

SILVA, Jocilania Souza; FERNANDES, Francisca Risolene; BRANDENBURG, Cristine. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2021.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**, Lisboa. educa, 1983.