

A young woman with brown hair tied back, wearing glasses and a light blue button-down shirt, is smiling and looking down at a tablet computer she is holding. The background is a bright, slightly blurred indoor setting.

UNIVERSIDADE
LaSalle
Viver é **evoluir**.

**ITINERÁRIO FORMATIVO
DOCENTE: FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA**

ITINERÁRIO FORMATIVO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

UNIVERSIDADE 
LaSalle

Viver é **evoluir.**

1ª Edição | 2019



APRESENTANDO O AUTOR

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

Doutorando em Educação na UNILASALLE – Canoas/RS. Mestre em Educação pela UNILASALLE. Especialista em Metodologia do Ensino Superior – UNISINOS – São Leopoldo/RS. Licenciado em Geografia e em Estudos Sociais pela UNISINOS. Licenciado em Ensino Evangélico – CSET/IECLB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) do PPGEdU UNILASALLE. Professor na UNILASALLE. Conferencista, palestrante e ministrante de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica.



SINOPSE

Este texto aborda o itinerário formativo docente, com ênfase em formação inicial e formação continuada. A formação docente compreende a trajetória de vida do professor, a qual tem início na sua formação discente, estrutura-se com a formação inicial na academia e se consolida com a formação continuada, bem como com suas vivências e experiências a partir de suas práticas pedagógicas. Na formação inicial, o professor adquire a base teórica para a profissão docente, enquanto que na formação continuada (re)constrói o seu fazer pedagógico. Como forma de conclusão das discussões arroladas, constata-se que: a) a academia precisa rever o processo formativo, buscando a articulação entre teoria e prática; e b) os professores precisam assumir a condição de protagonistas de sua formação.

ITINERÁRIO FORMATIVO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

1. Introdução

A formação docente é um processo que tem origem na formação como discente, é sistematizada na formação inicial, na academia, e (re)construída ao longo da trajetória, com vivências, experiências e projetos de formação continuada. A formação inicial, em via de regra, compreende cultura geral e conteúdos específicos da área de conhecimento, ficando a preparação pedagógico-didática relegada a um segundo plano. Corroborando essa constatação, Saviani (2009, p. 149) aponta que:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Em se tratando de formação continuada de professores, um dos grandes desafios enfrentados por instituições formadoras tem sido o da construção de estratégias que coloquem centralidade no protagonismo dos próprios professores. Nóvoa (2011, p. 11-12) propõe algumas medidas para assegurar a formação docente:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Tomando em conta essa perspectiva, o autor advoga que é preciso passar a formação dos professores para dentro da profissão, promover novos modos de organização da profissão e reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores (NÓVOA, 2009, p. 14-20).

O protagonismo docente no processo de formação – especialmente a formação continuada – é fundamental para a compreensão e reconstrução de suas práticas pedagógicas. O professor precisa refletir sobre sua função de educador e seu papel na sociedade, construindo e reconstruindo suas práticas como sujeito e ator do processo formativo.

Entende-se, então, que formação docente como processo precisa considerar, de forma efetiva, a atuação reflexiva do sujeito professor, articulando formação

inicial e formação continuada, o que significa articular teoria, adquirida na universidade (conhecimento acadêmico), e prática, adquirida na escola (conhecimento experiencial).

2. Formação Inicial

A formação inicial de qualquer profissão, mas, em especial, a formação docente, em nível de graduação e de pós-graduação, estrutura-se sob o prisma de um dos seguintes modelos: racionalidade técnica ou racionalidade prática. O primeiro, racionalidade técnica, tem foco na formação profissional, cujo conhecimento se fundamenta em teorias e/ou técnicas primeiramente da ciência básica, com complementação da ciência aplicada. Nesse modelo, o conhecimento é geral, e as habilidades de aplicação são tratadas com superficialidade. O segundo modelo, racionalidade prática, especialmente em se tratando de formação docente, visa a valorizar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas instituições formadoras. No entanto, necessitamos repensar essa formação fragmentada, propondo uma formação docente que possibilite experiências de sentido, contribuindo para a compreensão da ação docente.

Costa (2016) sintetiza o modelo de formação docente vigente no Brasil. Para a pesquisadora,

[...] a formação de professores vigente é a predominantemente voltada à adaptação, à reprodução social e ao mundo do trabalho, caracterizando-se por ser:

- padronizada: com base em modelos pedagógicos hegemônicos, aprisionadores dos alunos em ações previamente estabelecidas, tendo por objetivo a adaptação e reprodução social;
- homogeneizadora: não considerando a diversidade e demanda por autonomia nem dos alunos, nem dos próprios professores;
- alheia ao contexto sociocultural e histórico: obstando a elevação do nível da consciência apta a identificar e problematizar os limites sociais que obstam a formação para o livre pensar;
- conservadora: contribuindo à reprodução de uma práxis sem autoria, ao ensino tradicional e meramente conteudista, sem contextualização e problematização do contexto social; sem diferenciação autoral, repleta de estereótipos resultantes da adoção de "modelos ideais"; com condições que favorecem a manifestação do preconceito em relação aos alunos denominados como desviantes do padrão ideológico de normalidade (COSTA, 2016, p. 293).

A análise das políticas públicas e educacionais parece indicar que a formação inicial de professores está cada vez mais esvaziada, remetendo para a formação continuada a tarefa de suprir as lacunas deixadas no processo formativo. Nesse sentido, corrobora Torres (1998), afirmando que atualmente a formação docente é vista como “formação em serviço”. Segundo o autor, “a questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de **capacitação em serviço**” (TORRES, 1998, p. 176, grifo nosso).

Na perspectiva do modelo da racionalidade técnica, a formação profissional do docente é considerada “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 108).

O autor traz para o debate a concepção tecnológica do trabalho, cujo conhecimento tem a finalidade de resolver problemas instrumentais do mundo real; porém desvinculado da prática pedagógica. Os limites decorrentes do distanciamento entre teoria e prática, durante sua formação, determinam uma postura reflexiva por parte dos professores, ao se depararem com situações do cotidiano escolar para as quais não estão preparados.

É na perspectiva da racionalidade prática que se situa o professor reflexivo, valendo-se do conhecimento técnico-científico para atuar num contexto social que engloba as práticas pedagógico-educativas. A reflexão possibilita ao professor a compreensão de que ele próprio é protagonista de/em seu processo formativo ao longo da vida.

O conceito de professor reflexivo resultou dos estudos de Schön (1983), relacionados a profissionais da engenharia e áreas afins, os quais se valiam da reflexão para solucionar problemas divergentes dos que conheciam em situações rotineiras. Trata-se de uma teoria de aprendizagem na ação. Ao ser transposta para o campo educacional, essa teoria é vinculada à noção de pesquisa-ação. A partir desse contexto o conceito *professor reflexivo* passa a ser entendido também como *professor pesquisador*. Para Fagundes (2016), os conceitos *professor pesquisador* e *profissional/professor reflexivo* se consolidaram no que Nóvoa (2011) designa como *professor reflexivo*.

Em relação ao exposto, entende-se que a formação do professor reflexivo tem a ver com sua inserção no mundo da pesquisa. Compreende-se, então, que a formação de um professor reflexivo/investigativo deve começar já na formação inicial. Nesse sentido, compete à academia, como instituição formadora por excelência, o papel de motivar e instigar seus acadêmicos a construir conhecimentos a partir da investigação. Assim, propiciar o desenvolvimento de professores protagonistas de sua própria formação, preparados para refletirem sobre suas práticas pedagógicas bem como prepará-los para reconstruí-las sempre que necessário. Nesse sentido, afirma André:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Para a pesquisadora, a formação inicial é a etapa em que o futuro professor constrói sua bagagem teórica em termos científicos, culturais e contextuais. Por intermédio da pesquisa, o professor problematiza sua atuação num processo de articulação entre teoria e prática, o que contribuirá para sua formação permanente como professor reflexivo.

Conforme Imbernón (2000), a formação docente compreende diversas instâncias: a) experiência como discente; b) formação inicial específica; c) iniciação à docência; e d) formação permanente. Para o autor, a formação inicial (formação básica) tem o papel importante na/para construção do conhecimento pedagógico do futuro professor, fornecendo uma bagagem sólida em todos os campos pertinentes ao ensino e propiciando processos reflexivos sobre sua prática educativa e a realidade social em que está inserido. Nesse sentido, propõe:

[...] uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um ciclo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

Depreende-se, pois, que a formação docente implica uma postura interativa, reflexiva e investigadora por parte do professor em prol de sua atuação na sociedade, buscando construir outra realidade diferente, mas possível.

De outra parte, é preciso se considerar o papel da academia na formação docente. Uma pesquisa realizada por Gatti (2010) constata que: a) o currículo ofertado pelos cursos de formação docente é fragmentado; b) as ementas analisadas evidenciam um caráter descritivo e não se preocupam em relacionar teoria e prática; c) as disciplinas específicas se focam no porquê ensinar, dando pouca importância ao que e como ensinar; d) as disciplinas de formação profissional específica têm carga horária menor, predominando os referenciais teóricos; e) os conteúdos a serem ensinados nas disciplinas de educação básica são pouco abordados; e f) a educação infantil é pouco tratada. Em decorrência dessa situação, a autora assevera:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas.

A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Conforme a pesquisadora, a formação de professores profissionais tem que partir de seu campo de prática, buscando suporte nos conhecimentos necessários para o trabalho educacional e eficaz.

3. Formação Continuada

A expressão *formação continuada* é polissêmica, podendo ser vista como um guarda-chuva que abriga diversas atividades formativas. Gatti (2008) constata que tais atividades são abundantes no Brasil: “Um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*” (GATTI, 2008, p. 58).

Sobre essa problemática, Candau (1996) ressalta que a preparação dos professores no Brasil está fundamentada numa perspectiva clássica, a qual se expressa na ideia de atualização dos saberes e conhecimentos docentes. Nesse modelo, há um distanciamento entre teoria e prática, ficando a cargo da academia a produção de conhecimento, e relegando aos professores da educação básica a tarefa de sua aplicação.

Avançando numa perspectiva crítica, a autora propõe outro espaço na/para formação docente: “O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola [...]” (CANDAU, 2016, p. 143), deslocando o locus da formação continuada de professores da academia própria escola de educação básica, valorizando, assim, os saberes e experiências docentes e dando centralidade no protagonismo docente. Além disso, a pesquisadora ressalta que no itinerário formativo docente é preciso considerar as diferenças de problemas, necessidades e desafios que caracterizam cada etapa do desenvolvimento profissional, pois “[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria [...]” (CANDAU, 1996, p. 143).

Essa colocação ressalta dois aspectos relevantes na formação continuada: a escola como espaço de formação, e a centralidade do processo formativo no professor. Nesse sentido, percebe-se, atualmente, uma preocupação dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas com os formadores que atuam nos cursos de formação continuada, estabelecendo orientações mais precisas

em relação à qualificação dos processos formativos e possibilitando a adoção de perspectivas distintas da concepção clássica.

Torres (1998) aborda a educação do docente para o século XXI, destacando competências relacionadas ao papel docente e ao modelo de formação desejados. Transcreve-se, a seguir, a lista de competências do docente desejado, elaborada pela autora a partir de propostas de especialistas e de agências internacionais.

O “docente desejado” ou o “docente eficaz” é caracterizado como um sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, prático reflexivo, professor investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador que domina os saberes – os conteúdos e as pedagogias – próprios de seu âmbito de ensino:

- provoca e facilita aprendizagens, assumindo sua missão não em termos de ensinar, mas de “fazer com que os alunos aprendam”;
- interpreta e aplica um currículo e tem capacidade para recriá-lo e para reconstruí-lo a fim de responder às especificidades locais;
- exerce seu critério profissional para discernir e selecionar as pedagogias e os conteúdos mais adequadas a cada contexto e a cada grupo;
- compreende a cultura e a realidade locais e desenvolve educação bilíngue e intercultural em contextos bi e plurilinguais;
- desenvolve pedagogia ativa, baseada no diálogo, na vinculação teoria-prática, na interdisciplinaridade, na diversidade e no trabalho em equipe;
- participa, juntamente com seus colegas, da elaboração de um projeto educativo para seu estabelecimento escolar, contribuindo para configurar uma visão e uma missão institucional e para criar um clima de cooperação e uma cultura democrática no interior da escola;
- trabalha e aprende em equipe, transitando da formação individual e fora da escola para a formação da equipe escolar e na própria escola;
- investiga, como modo e atitude permanente de aprendizagem, de forma a buscar, selecionar e prover-se autonomamente de informações requeridas para o seu desempenho como docente;
- toma iniciativas no desenvolvimento de ideias e projetos inovadores, capazes de serem assumidos, difundidos e institucionalizados;

- reflete criticamente sobre o papel e sua prática pedagógica, sistematiza-a e partilha espaços de aprendizagem interpares;
- assume conhecimento ético de coerência entre o que postula e o que faz, buscando ser exemplo para os alunos em todos os aspectos;
- detecta oportunamente problemas (sociais, afetivos, de saúde, de aprendizagem) entre seus alunos, identificando a quem compete enfrentá-los ou buscando as soluções para cada caso;
- desenvolve e ajuda seus alunos a desenvolverem conhecimentos, valores e habilidades necessários para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viverem juntos e aprender a ser;
- desenvolve e ajuda seus alunos a desenvolverem qualidades consideradas indispensáveis para o futuro, como criatividade, receptividade à mudança e à inovação, versatilidade no conhecimento, antecipação e adaptabilidade a situações de mudança, capacidade de discernimento, atitude crítica, identificação e solução de problemas;
- impulsiona atividades educativas que vão além da instituição escolar, incorporando os que não estão, recuperando os que já saíram e atendendo às necessidades dos pais de família e à comunidade como um todo;
- aceita-se como “aprendiz permanente” e se transforma no “líder da aprendizagem”, mantendo-se sempre atualizado em suas disciplinas e atento às novas disciplinas;
- se abre à incorporação e à utilização de novas tecnologias tanto para fins de ensino em aula ou fora dela como para sua própria aprendizagem permanente;
- se informa regularmente, por intermédio dos meios de comunicação e de outras fontes de conhecimento, a fim de compreender os grandes temas e problemas que se colocam no mundo contemporâneo;
- prepara seus alunos para selecionar e utilizar criticamente a informação proporcionada pelos meios de comunicação em massa;
- propicia formas novas e mais significativas de participação dos pais e da comunidade na vida escolar;
- está atento e é sensível aos problemas da comunidade e se compromete com o desenvolvimento local;
- responde aos desejos dos pais a respeito dos resultados educativos, à necessidade social de acesso mais amplo à educação e às pressões em prol de uma participação mais democrática nas escolas;

- é percebido pelos alunos ao mesmo tempo como amigo e como modelo, alguém que os escuta e os ajuda a se desenvolverem (TORRES, 1998, p. 100-101).

Essa listagem contempla as competências do professor reflexivo/pesquisador? Esse “professor ideal” poderia ser um “professor real” no caso da educação brasileira? Para a autora, o discurso sobre o novo papel do docente e o novo modelo de formação docente desejados parece estar desconectado da realidade brasileira, pois as políticas públicas de educação permanecem atreladas ao que designa como lógica dicotômica e binária. Sobre isso, destaca: salários x capacitação, conhecimento do professor x aprendizagem do aluno, formação inicial x capacitação em serviço, professores x tecnologia educativa, educação presencial x educação a distância, saber geral (matérias, conteúdos) x saber pedagógico, gestão administrativa x gestão pedagógica, necessidades dos professores x necessidades do currículo e da reforma educativa, modelo centralizado x modelo descentralizado de formação docente.

No que se refere à formação docente, foco deste texto, a autora critica a posição adotada pelas políticas públicas, que desvinculam formação inicial e capacitação em serviço. Tais políticas atribuem maior ênfase à formação em serviço, ao mesmo tempo que terceirizam a tarefa de formação continuada. Via de regra, essas políticas públicas e os processos formativos de docentes não proporcionam a participação dos professores no planejamento e na execução da própria formação.

Nessa direção, tem-se o pensamento de Imbernón (2010, p. 55):

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente, requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Nesses termos, a escola passa a ser o foco do processo formativo e o professor, o protagonista desse processo. Em outras palavras, tem-se a escola como espaço e o professor como sujeito da formação continuada.

Visando a contribuir para corrigir distorções nas/das políticas públicas relativas à formação docente, Torres (1998) propõe os seguintes princípios norteadores: a) docentes como sujeitos e não como beneficiários – o que requer a participação ativa dos professores em todo o processo formativo; b) visão estratégica e estratégia a longo prazo – o que enseja entender a formação docente como trajetória, superando as combinações binárias; c) articulação entre formação inicial e formação em serviço – a fim de considerar aprendizagens e desenvolvimento profissional como processo contínuo; d) recuperação da prática como espaço privilegiado de formação e reflexão – de modo a refletir criticamente sobre os próprios modos de “aprender a aprender” e “aprender a ensinar”; e) articulação entre pontos de partida e pontos de chegada – relacionar o conhecimento

com a prática; f) sistema de formação docente unificado e diversificado – para contextualizar a formação, diversificando cenários, conteúdos e modalidades e, ao mesmo tempo, manter critérios de qualidade unificados; e g) formação mais que treinamento – para que seja possível entender o processo formativo na perspectiva do professor reflexivo/pesquisador, orientado para aprender a pensar, refletir e investigar a própria prática pedagógica.

A adoção desses princípios na elaboração de políticas públicas educacionais propicia a construção de estratégias investigativas e formativas na perspectiva do professor reflexivo, protagonista de sua própria formação e sujeito transformador da realidade.

4. Aprendizagem da Docência: da Teoria à Prática

Entende-se que a ação docente não pode prescindir dos conhecimentos tácitos. No entanto, a práxis pedagógica necessita de uma base teórica. Portanto, a formação docente precisa incluir a dimensão teórica, a qual é desenvolvida na academia.

Segundo Adorno (1995), há, atualmente, uma aversão à teoria. Para ele, “[...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da prática” (ADORNO, 1995, p. 211). A formação teórica propicia uma atuação investigativa e reflexiva em relação ao contexto social e ao fazer pedagógico dos professores. Nesses termos, suporte teórico possibilita a práxis emancipadora.

Costa (2016) analisa essa problemática, destacando os pressupostos defendidos por Adorno (1995):

Em sendo possível uma práxis “pela teoria”, cabe aos professores em seu processo de formação:

- elaborar seus próprios conceitos, abrindo mão da supremacia dos meios hegemônicos e canônicos sobre os fins e objetivos da educação e da formação;
- admitir para si uma formação teórico-filosófica que não tenha em vista sua aplicação imediata e por isso se torne a que terá maior probabilidade de ser profícua como práxis;
- enfrentar e/ou superar o pensar estereotipado, produzido pela práxis utilitarista, reducionista e cindida no trabalho docente;
- admitir a experiência teórica como antídoto contra a manutenção e reprodução de modelos educacionais heterônomos;

- permitir visibilidade social à sua condição de indivíduo livre pensante e produtor de conhecimento por intermédio de uma práxis docente que produza teoria e vice-versa (COSTA, 2016, p. 292).

Apesar de tal proposição, a própria autora reconhece a existência de obstáculos que impedem a articulação entre teoria e prática na formação de professores, pois o modelo formativo vigente caracteriza-se por ser padronizado, homogeneizador, conservador e alheio ao contexto sociocultural e histórico (COSTA, 2016, p. 293). Dessa situação, decorrem grandes desafios à educação, tais como uma:

[...] formação de professores para além dos recursos técnicos e modelos educacionais heterônomos, hegemônicos e canônicos; [...]

enfrentamento dos limites sociais que obstam as mudanças nos processos acadêmicos na formação de futuros professores, como também seu caráter conservador mediante a experiência teórica, problematizadora, crítica e reflexiva sobre as concepções filosóficas, os fins da educação e práxis docente em seus aspectos subjetivos e objetivos, na busca da superação do currículo e dos métodos de ensino heterônomos, que enfatizam os conteúdos sem sentido para a vida dos professores e alunos (COSTA, 2016, p. 293-294).

Depreende-se do trecho citado que a superação dos grandes desafios postos à formação de professores é tarefa complexa, porém necessária e viável mediante a atribuição de centralidade à escola e ao protagonismo docente. Evidencia-se, portanto, o papel do professor reflexivo/pesquisador no processo de formação docente em busca de um outro mundo possível. Isso remete à questão da pesquisa na formação – inicial e continuada – e na atuação docente.

Para Demo (2012), “[...] não é possível ser professor sem pesquisa, como também ser aluno sem pesquisa [...]” (p.43). O autor define *pesquisa* como “questionamento reconstrutivo”, realizado de modo sistemático, metódico e argumentado, também podendo ser teórico. Esse questionamento desconstrói para (re)construir. Ainda conforme o pensador, “[...] a pesquisa só se completa com o processo reconstrutivo, que sinaliza, sobretudo, a capacidade de inovar e intervir, conjugando teoria com prática naturalmente.” (DEMO, 2012, p.41). Ressaltando a importância da relação teoria e prática, o autor afirma que “[...] teorizar a prática passa a ser necessidade curricular também, [...] não só porque é sempre possível reconstruir conhecimento a partir da prática, mas sobretudo porque é mister renovar as práticas.” (DEMO, 2012, p. 55).

O *locus* da pesquisa é fundamentalmente a academia. Entretanto, com base no questionamento reconstrutivo, a pesquisa “[...] deve tomar conta também da escola, para que o aluno consiga atingir a capacidade de saber pensar e de aprender a aprender [...]” (DEMO, 2012, p. 43). Considerando a situação vigente e os desafios propostos à educação, entende-se ser necessário, portanto, que a academia assuma uma postura propositiva, promovendo mudanças de dentro para fora e construindo propostas para as políticas públicas educacionais em todos os níveis.

5. Conclusões

A formação docente compreende a trajetória de vida do professor, a qual inicia na sua formação discente, estrutura-se com a formação inicial na academia e se consolida com a prática pedagógica, a construção da bagagem de saberes, as vivências e a formação continuada.

A formação inicial propicia a construção do suporte teórico, com conhecimentos de cultura geral e da área específica. Já a formação continuada, no modelo de formação em serviço, possibilita ao professor a (re)construção do fazer pedagógico na escola como espaço formativo.

Na perspectiva de uma práxis reflexiva, o professor é protagonista de sua formação, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e seu papel na sociedade, visando a (re)construir seu fazer pedagógico como sujeito do processo formativo. Assim sendo, a formação docente implica uma postura interativa, reflexiva e investigativa por parte do professor, tendo em vista sua atuação como agente transformador da realidade.

Considerando que “[...] a formação de professores vigente é predominantemente voltada à adaptação, à reprodução social e ao mundo do trabalho, [...]” (COSTA, 2016, p. 293), ela é caracterizada como padronizada, homogeneizadora, conservadora e alheia ao contexto sociocultural e histórico. Assim sendo, pensa-se ser necessário, fundamentalmente, que: a) a academia reveja o seu papel de instituição formativa, buscando a articulação entre teoria e prática e entre academia e escola; e b) os professores assumam a condição de protagonistas de sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

CANAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCar, 1996.

COSTA, V. A. da. Formação de professores: desafios à experiência teórica. In: GASPARELLO, A. M.; VILLELA, H. O. S. (Orgs.). **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DEMO, P. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 39-64.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://gg.gg/d8v9g>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://gg.gg/d8v9v>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Orgs.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/7KV2ie>>. Acesso em: 20. nov. 2018.

SCHÖN, D. **The reflexive practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Orgs.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998.

UNIVERSIDADE 
LaSalle
Viver é **evoluir.**