

A produção de conhecimentos em Educação: Universidade, Escola e Formação Continuada de Professores

Amadeu Moura Bego
Vagner Antonio Morales

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Apesar de os cursos de formação continuada de professores serem muito difundidos no país e regulamentados por uma série de documentos oficiais, na maioria das vezes, não se configuram como processos que contribuem efetivamente para a formação docente. Ao contrário, historicamente, as ações de formação continuada de professores têm se limitado às funções de atualização profissional pontual, aperfeiçoamento, suprimento de carências de ordem teórica ou metodológica e/ou preparação para mudança de função na unidade escolar (Amador; Nunes, 2019).

Na literatura da área, os formatos de cursos de formação continuada de professores são classificados em duas grandes categorias: *I*) Estruturantes: frequentemente formatados em cursos pontuais (palestras, conferências e oficinas) ou de curta duração (10, 20, 30 horas), em que se trabalham

conteúdos estipulados previamente, sem considerar a especificidade de aprendizado e de contexto de trabalho de cada professor. Ocorrem em abordagens verticalizadas, nas quais um especialista alheio à unidade escolar orienta o professor sobre o que fazer. São propostas de vertentes tradicional, comportamentalista e/ou tecnicista; *II*) Interativo-construtivistas: geralmente são cursos mais longos e/ou projetos escolares maiores, organizados de acordo com os contextos educativos específicos e as necessidades dos professores, em uma dinâmica dialética, reflexiva, crítica e investigativa. Nessas iniciativas, o conhecimento prévio dos professores é considerado fundamental (Porto, 2000; Monteiro; Giovanni, 2000).

A grande problemática da primeira perspectiva é trabalhar com temáticas específicas em cursos isolados e pontuais. Estas, por serem muito genéricas e pouco articuladas com o contexto específico de trabalho, dificilmente apresentam utilidade em situações singulares e complexas de sala de aula. A falha de sua integração com o trabalho docente ocorre pois não se consideram as formas de aprender e pensar dos professores, a diversidade de desempenho profissional, o ambiente escolar e o local de atuação profissional (Tricárico, 2001; Imbernón, 2010). Nas palavras de Imbernón (2010, p. 54), a concepção que fundamenta esses cursos é a de que:

[...] existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los. Neles, a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por especialistas que solucionem os problemas sofridos por outras pessoas: os professores.

Para Gil-Pérez (2001), esses cursos estruturantes apresentam dois pontos que contrastam com uma formação continuada de excelência: *I*) a ausência de preocupação em se trabalhar as concepções prévias dos professores, uma vez que as ações profissionais, muitas vezes, são fundamentadas em uma “formação ambiental”, um conhecimento adquirido de forma acrítica pela vivência como aluno e reforçada durante os anos de escolarização. Para suplantarem essas concepções de senso comum, seriam

necessárias ações formativas direcionadas a tal fim; II) a separação entre os conteúdos científicos e educativos do contexto real de sala de aula: os cursos são fundamentados em conteúdos científicos ou complementos de teorias educacionais, sem se preocuparem com as necessidades específicas de cada profissional e de cada contexto.

Trabalhar a formação continuada de professores sem uma articulação orgânica entre pesquisa acadêmica e prática de sala de aula pode reforçar a dicotomia já evidenciada por Gauthier *et al.* (1998) entre um *saber sem ofício* e um *ofício sem saberes*, especialmente, quando se trata da produção de conhecimentos nesse campo.

De forma geral, a expressão *ofício sem saberes* representa uma visão, de senso comum, segundo a qual a docência não exige uma série de saberes específicos e privativos para seu exercício. Nessa perspectiva ativista, o trabalho de sala de aula exigiria apenas talento inato, conhecimento do conteúdo, bom senso, experiência e/ou uma vasta cultura geral.

Já a noção de *saberes sem ofício* expõe uma frase comumente ouvida no dia a dia da profissão, a de que o conhecimento produzido na literatura educacional não se aplicaria concretamente à realidade da sala de aula. A falta de articulação entre pesquisa e prática pode distanciar o professor das teorias pedagógicas, suprimindo a possibilidade de incorporá-las à sua prática; ou pode denunciar o fato de, muitas vezes, as teorias propostas simplificarem exacerbadamente a complexidade da realidade objetiva de sala de aula, impossibilitando sua integração ao trabalho docente.

A visão equivocada gerada por essa dicotomia pode contribuir para que a formação continuada seja concebida como um momento de simples aquisição e/ou aprofundamento do conteúdo, que não exige uma complexa e dinâmica interação e ressignificação de saberes docentes. Trata-se de uma perspectiva tanto de abordagem formativa quanto de produção de conhecimentos acadêmico-científicos, que apresenta mormente um caráter tecnicista e *aplicacionista*, em que há a ausência de relação horizontal e colaborativa entre universidade e escola; entre professores universitários e professores da educação básica.

Por outro lado, diversos autores da área, ao criticarem tal perspectiva, têm apontado que uma formação continuada de excelência deve propiciar

condições para que o professor desenvolva e ressignifique seus saberes docentes e produza conhecimentos, por meio da pesquisa de sua própria prática e levando em consideração as especificidades de seu contexto real de trabalho. Uma formação com essa potencialidade se efetivaria com base em algumas características basilares reunidas e sustentadas pela literatura da área.

Com efeito, a proposta deste capítulo é discutir como o conhecimento em Educação pode ser produzido dentro das complexas relações que ocorrem no ambiente escolar e de trabalho docente. Além disso, busca evidenciar as condicionantes fundamentais para propostas de formação continuada de excelência que permitam que o professor alcance patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, bem como a produção de conhecimentos *sobre, na e para* a escola e seus principais atores.

ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL LEGITIMADO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Pensar a produção de conhecimentos em Educação reclama a explicitação do entendimento que se assume sobre Educação Escolar, em primeira instância, e sobre um dos principais profissionais que ali atuam, os professores. Assim, a produção de conhecimentos em Educação Escolar é influenciada, no geral, pela concepção mesma adotada sobre a definição, as características e as funções da escola.

Historicamente, a escola se legitimou como uma instituição moderna privilegiada para o exercício da educação formal (Hilsdorf, 2007). Esse estatuto confere características específicas à instituição escolar, no que se refere à escolarização, que a distância de outros espaços e instituições sociais.

Ora, a Educação, como fenômeno social e universal, não ligada especificamente a uma instituição, corresponde à prática de formação e humanização dos sujeitos que convivem em sociedade e, por isso, pode se desenvolver em diversos meios, de diferentes formas e espaços de interação. Por seu turno, a prática educativa formal que ocorre em uma instituição específica, a escola, se trata de um processo sistemático e intencional em que há objetivos pedagógicos definidos consciente e explicitamente. Como corolário, implica lugares, metodologia, procedimentos, técnicas e condições prévias criadas deliberadamente (Alves; Bego, 2020). É uma prática social consciente, explícita e planejada, que visa, de modo efetivo, conduzir

os estudantes à aprendizagem de um *corpus* de conhecimentos legitimados (Bego, 2016; Libâneo, 2013; Saviani, 2010).

É impossível, na sociedade atual, com o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, e com o peso cada vez maior de outras influências educativas, a participação efetiva dos indivíduos e grupos nas decisões que permeiam a sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar (Libâneo, 2013, p. 16).

Desta feita, a Educação Escolar corresponde ao ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, que visa democratizar aos estudantes os conhecimentos sistematizados produzidos ao longo da história pela cultura letrada e científica. Como tal, o processo de escolarização formal é inextricavelmente influenciado por condições sociais, políticas, culturais e econômicas (Bego, 2016; Libâneo, 2013).

Essa concepção assumida sobre a Educação Escolar e seu *locus*, a escola, tem como consequência a assunção da ação educativa formal como um fenômeno necessariamente *complexo e multifacetado*. Multifacetado, em função das diferentes e divergentes variáveis que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; complexo, pois essas variáveis incidentes se apresentam na forma de relações cruzadas, interdependentes e simultâneas, resultando na impossibilidade de seu isolamento e manipulação experimentais, sob o risco de simplificação do processo *per se*.

O profissional que atua diretamente com o ensino na instituição escolar, o professor, ao exercer seu labor, a ação didático-pedagógica, precisa lidar em seu dia a dia com um fenômeno singular, dinâmico, relacional, multidimensional, institucional, social e historicamente situado (Bego, 2016). Por isso, a produção de conhecimentos em Educação, em sua ontologia, não pode desconsiderar o processo de ensino e aprendizagem, no contexto da Educação Escolar, em sua totalidade abrangente, conforme adverte Libâneo (2013).

Entender, pois, o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdos, ensino e aprendizagem a objetivos sociopolíticos e pedagógicos e analisar criteriosamente o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática (Libâneo, 2013, p. 58).

Se o professor, em sua função institucional, lida com o processo didático, as investigações acadêmico-científicas que tenham como foco este profissional, entre elas, aquelas vinculadas a ações de formação continuada, não podem ignorar sua totalidade abrangente, sob o risco de *reduccionismo* e *ingenuidade*.

Sobejamente, as pesquisas acadêmico-científicas, em sua maior parte desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado, precisam enfrentar o desafio, nada trivial, de “[...] desmembrar um tema de pesquisa complexo e um interesse amplo nesse tema em algo que se possa administrar em um tempo (sempre) limitado com recursos (sempre) limitados [e conduzir a] resultados que sejam relevantes” (Flick, 2009, p. 66- 67).

Mesmo reconhecendo esse desafio, o que se argumenta aqui, todavia, é a necessidade de pesquisadores do campo da formação de professores procurarem evitar as armadilhas de abordagens de pesquisa que favoreçam o recorte simplista do processo didático e, consequentemente, a descaracterização da atividade profissional do professor. Em geral, tais abordagens estruturantes, apoiadas na racionalidade técnica e de caráter *aplicacionista* (Contreras, 2012), estão associadas a intervenções que envolvem a realização de capacitações, cursos e toda sorte de atividades junto aos professores, com promessas e/ou intenções de produzir melhorias na prática pedagógica e/ou nas aprendizagens dos estudantes. A produção de conhecimento por meio dessas abordagens, como fartamente compilado na literatura do campo, acaba reverberando muito pouco no trabalho cotidiano concreto das escolas e dos professores. O resultado é, como discutido anteriormente, aquilo já denunciado por Gauthier *et al.* (1998) , qual seja, a produção de *saberes sem ofício*.

Com efeito, quando se toma a produção de conhecimento em Educação na sua interface com a formação de professores, advoga-se por abordagens de investigação que privilegiam: a pesquisa como forma de desenvolvimento profissional e intelectual dos professores, a prevalência de coletivos organizados sobre indivíduos isolados, bem como a duração prolongada e a coerência sistêmica (Galiazzi, 2003; Krichesky; Murillo, 2011; Maldaner, 2013).

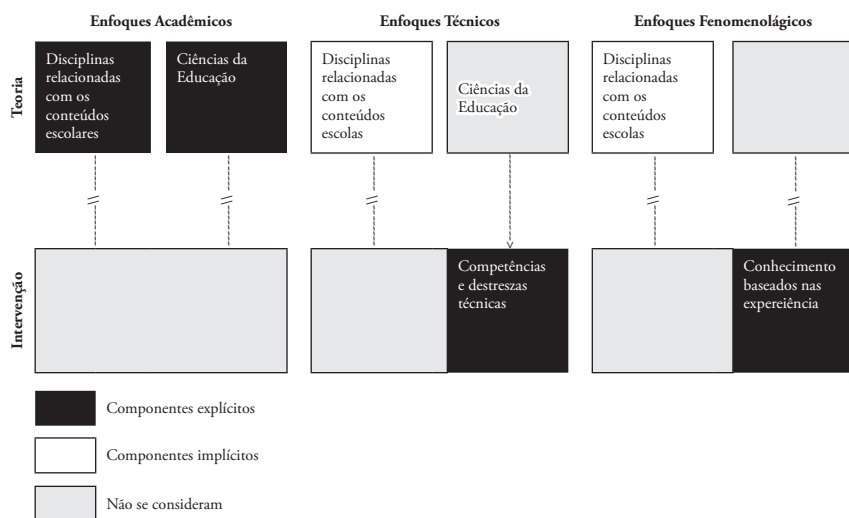
Conduzir investigações com essas características envolve grandes desafios, sejam eles epistemológicos ou metodológicos. Enfrentá-los envolve a conscientização e o devido cuidado com diversas tensões que se apresentam na relação entre os diferentes espaços e os atores envolvidos.

TENSÕES NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para pensarmos a produção de conhecimentos em Educação no recorte da formação de professores, parece ser interessante circunscrever, em caráter esquemático, as diferentes formas de se conceber o papel da prática na formação de professores, bem como as tensões que surgem na relação entre universidade e escola, bem como entre professor universitário e professor da Educação Básica.

Porlán e Rivero (1998), ao revisarem diversas concepções epistemológicas de configurações curriculares da época, no recorte da área de Ensino de Ciências, propõem um esquema com três grandes diferentes enfoques de formação de professores e o papel da prática em cada um deles (Figura 1).

Figura 1: Três diferentes enfoques formativos e o papel da prática.



Fonte: Traduzido e adaptado de Porlán e Rivero (1998, p. 31).

O *enfoque acadêmico* é caracterizado sobremaneira por procedimentos de adição fragmentada de componentes curriculares, dos quais as Ciências da Educação são trabalhadas em uma perspectiva absolutista e racionalista. Nesse enfoque, a dimensão prática não é um componente relevante, uma vez que a verdade científica, uma vez apreendida, é o bastante para a formação profissional. O fundamental para o professor nesse modelo, portanto, é o saber disciplinar, composto pelos saberes curriculares e das Ciências da Educação (Porlán; Rivero, 1998).

O *enfoque tecnicista* tem seu assento no desenvolvimento de competências e habilidades funcionais. Logo, ao contrário da desconsideração do enfoque acadêmico, a prática se reveste de importância na formação dos professores, enquanto *locus* de aplicação hierarquizada de prescrições oriundas do saber científico e tecnológico, com vistas ao treinamento da ação técnica docente. A prática, nesse enfoque, é essencial para o treinamento e desenvolvimento da prática profissional à luz dos conhecimentos produzidos na academia (Porlán; Rivero, 1998).

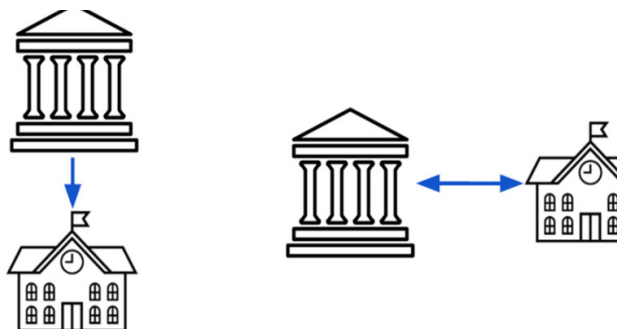
Por sua vez, o *enfoque fenomenológico*, da crítica ao enfoque acadêmico, supervaloriza a dimensão prática do conhecimento profissional. Para esse enfoque, o verdadeiro conhecimento profissional se alcança somente por meio da experiência concreta no espaço de exercício do ofício, e a atividade docente compreende o domínio de pautas e guias de ação. Com essa hipertrofia do aspecto prático para a produção de saberes pedagógicos legítimos, a dimensão acadêmica das Ciências da Educação acaba por ser desprestigiada na formação docente (Porlán; Rivero, 1998).

Vale a ressalva dos autores espanhóis de que a ideia de enfoque se refere às tendências de certas configurações curriculares representadas teoricamente em uma categoria analítica. Não se trata, assim, de estruturas curriculares “puras”, que podem ser univocamente relacionadas a qualquer curso específico de formação de professores. Contudo, esse esquema com os três principais enfoques é bastante útil, do ponto de vista analítico, para pensarmos as tensões que surgem quando da interação entre diferentes instituições e atores no contexto tanto de ações formativas quanto de investigações na formação continuada de professores.

Antes, porém, de debatermos essas tensões, faz-se necessário discutir as características e representações sociais da universidade. Historicamente, as universidades se constituíram como instituições de produção do conhecimento acadêmico-científico (Cunha, 2007). Esse estatuto tem sido tão marcante ao longo das décadas que, muitas vezes, produção de conhecimentos e universidade são tidos como termos equivalentes; ao passo que outros espaços têm seu reconhecimento social diminuído, ou extinguido, no que se refere às contribuições para a produção de saberes, como tem sido com as escolas da Educação Básica. O que, por sua vez, do ponto de vista das representações sociais (Lefevre; Lefevre, 2006), confere o *status* de autoridade tanto à instituição universitária quanto aos profissionais que nela atuam.

Por conta desse *status* da universidade e de seus profissionais, e considerando-se as diferentes concepções sobre o papel da prática na formação de professores (Figura 1), a interação entre a universidade e a escola pode ser marcada por uma série de tensões, a depender do tipo de relação que, explícita ou implicitamente, se estabelece. Essas tensões podem ser variadas e em diferentes graus, mas, diante do objetivo deste texto, são destacadas apenas quatro delas, fundamentadas em dois grandes enfoques – emprestando o conceito de Porlán e Rivero (1998), na relação entre universidade e escola (Figura 2). Ressalva-se, novamente, a ideia de enfoque enquanto tendências generalistas que sintetizariam teoricamente em categorias algumas práticas sociais.

Figura 2: Esquema com dois grandes enfoques na relação entre universidade e escola.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme esquematicamente representado na Figura 2, o primeiro enfoque se configura como as relações verticalizadas entre a universidades e a escola. Essas relações, mesmo remodeladas por um discurso progressista, acabam por considerar a escola como espaço de aplicação ou de experimentação (no sentido positivista do termo). Assim, conscientemente ou não, despreza-se a escola como instituição histórica, com seus *profissionais, culturas, ritos, ritmos e práticas*. Nessa relação, a universidade, produtora única do conhecimento verdadeiro, prescreve aquilo que a escola deveria estar fazendo, à luz de qual(is) seja(m) o(s) referencial(is) da ocasião, e não está.

Desse contexto, mesmo que sutilmente, decorrem as abordagens de pesquisa e/ou ações formativas de capacitação (como se os profissionais da escola fossem incapazes), de reciclagem (os professores precisariam de recuperação da parte reutilizável) ou de treinamento (os atores da escola não têm as habilidades necessárias). Não obstante, diversas abordagens de pesquisa têm seu foco em pré e pós-testes, evidenciando as ausências detectadas e a eficiência da intervenção em preenchê-las, conforme os critérios analíticos, normalmente, definidos *a priori*.

A sutileza de tal enfoque não permite enxergá-lo embutido em frases corriqueiras, repetidas *ad nauseam*, do tipo: “fazer a pesquisa acadêmica chegar nas escolas”, “os professores não aplicam/conhecem as pesquisas” ou “as práticas escolares estão muito distantes da teoria”.

Entretanto, como se vem argumentando, essas abordagens, por conta das exigências decorrentes dos rigores metodológicos da investigação científica, tendem a recortar de tal modo o *processo didático* que o reduzem ao ponto de o despojar de sua *totalidade abrangente*. Os conhecimentos produzidos são tão distorcidos que não se assentam no fenômeno próprio que alegam apreender. Consequentemente, os professores, envolvidos em tais iniciativas, tendem a retomar com o tempo suas práticas habituais, em função justamente de as propostas vivenciadas em tais cursos não serem produtivas e sustentáveis em seu labor cotidiano.

A mesma lógica, sob esse enfoque, aplica-se à relação entre professor universitário e professor da Educação Básica. Em geral, o professor universitário, por sua autoridade como portador do conhecimento

acadêmico-científico, pode assumir a postura daquele que prescreve como deveriam se dar as práticas educativas no contexto escolar e, assim, ditar o que os professores da Educação Básica têm feito de errado.

Propositalmente, a opção pelo emprego dos verbos “prescrever”, “ditar” e “dever” tem a intenção de estressar a retórica do enfoque para trazer à luz suas concepções de fundo. Mesmo com os atenuantes da linguagem e do formalmente enunciado, diversas ações formativas e pesquisas acadêmicas realizadas na escola e sobre os professores apresentam, tacitamente, essas características. Trata-se, em verdade, da supervalorização do conhecimento acadêmico em detrimento da prática profissional ou do reconhecimento da prática como *locus* de aplicação técnica, concepções epistemológicas típicas dos enfoques tradicionais ou tecnicistas (Figura 1).

A despeito da retórica utilizada para ilustrar os aspectos caricaturais do primeiro enfoque, não queremos aqui desvalorizar a premência das universidades na produção de conhecimentos acadêmico-científicos. Sabe-se do papel de vanguarda das universidades brasileiras, sobretudo as públicas, no que se refere à qualificação do debate e das práticas educacionais em nosso país (Cunha, 2007); além do fato de essa valorização ser fundamental para que haja cada vez mais investimentos e credibilidade na Ciência. Também não queremos desconsiderar a importância de ações formativas mais pontuais junto aos professores, como os treinamentos específicos para aprimoramento no uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, manipulação de equipamentos e utensílios técnico-científicos, entre outros. Além disso, não se trata de negar os achados de pesquisa que denunciam a escola também como espaço de reprodução de mazelas sociais, de práticas *reprodutivistas*, elitistas, preconceituosas e injustas.

Logo, a crítica ao primeiro enfoque não pode degenerar para enfoques fenomenológicos (Figura 1) em que, ao se hipertrofiar o papel da prática, acabam redundando e reforçando perspectivas meramente *ativistas* e *acríticas*. Ou ainda que, mesmo levando em consideração o papel das Ciências da Educação, supervalorizam a reflexão isolada da prática sobre si mesma, sem embargo de perspectivas críticas, características da racionalidade prática (Contreras, 2012).

As tensões apresentadas entre pesquisa acadêmica e prática profissional; universidade e escola; professor universitário e professor da Educação Básica; tradição e inovação intencionam advogar por ações formativas que produzam conhecimento *sobre, na e para* a Escola. Em outras palavras, defende-se abordagens que se pautem no segundo enfoque (Figura 2) de relações entre universidade e escola; professores universitários e professores da Educação Básica. Esse enfoque prima pelo estabelecimento de relações horizontalizadas e colaborativas entre as universidades e as escolas e, por extensão, entre seus atores.

Assim, em que pese os estatutos sociais e fatores econômicos e culturais, na produção de conhecimentos em educação na sua interface com a formação de professores, busca-se prezar por uma racionalidade comunicativa (Bego, 2016), na qual universidade e escola são reconhecidas e reconhecíveis como *instituições*, bem como professores universitários e professores da Educação Básica são tomados sempre como *profissionais*. Repare que essas premissas não implicam a ausência da necessidade de melhorias, qualificações e avanços nas práticas educativas que podem ser propiciados pela investigação científica; antes, tais premissas sobrelevam o respeito devido a condicionalidades, culturas, sujeitos e histórias implicados no processo didático, em sua totalidade abrangente.

Tanto as ações formativas quanto as pesquisas levadas a cabo com base nesse segundo enfoque demandam uma outra mirada para a escola e seus profissionais, bem como outros *tempos, ritmos e formas* de relação a serem construídos. Contudo, há uma inicial, mas extensa, literatura que vem apondo suas potencialidades e efeitos, a qual frequentemente é retratada como processos de formação continuada de excelência, articulados à pesquisa.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EXCELÊNCIA ARTICULADOS À PESQUISA

A necessidade da formação continuada para professores é sustentada, na literatura especializada, por meio de duas grandes premissas: *I)* adaptação a uma demanda imposta por uma sociedade cada vez mais impactada pelas rápidas evoluções nos conhecimentos científico e tecnológico; *II)* necessidade de complementação da formação inicial que, por mais efetiva

que seja, não é suficiente para desenvolver todos os conhecimentos para a docência de excelência (Silva; Bastos, 2002).

Em relação à primeira premissa, deve-se levar em conta que o trabalho educativo não é autodeterminado, ou seja, está inserido em um contexto mais amplo, no qual demandas e deliberações são definidas no âmbito do Estado. Estas, por sua vez, são fruto de tensões e negociações que ocorrem dentro de uma sociedade, historicamente situada (Silva; Cabral, 2016; Moralles, 2021). Assim, a formação continuada tem como um de seus princípios basilares contribuir para que o professor adquira e ressignifique saberes docentes em prol de articular o trabalho educativo aos anseios e decisões de uma determinada organização social. Hodiernamente, o rápido avanço da ciência e da tecnologia exige um rol de conhecimentos profissionais diferentes do que, por exemplo, era requerido do professor há 10 ou 20 anos.

Já a perspectiva de complementação da formação inicial pondera que, devido a características intrínsecas do próprio processo, é impossível fornecer condições para o desenvolvimento de todos os conhecimentos necessários para lidar com situações singulares de sala de aula durante a preparação, no curso de graduação, nas instituições de ensino superior (Silva; Bastos, 2002). Além disso, em que pese o tempo reduzido de formação em algumas licenciaturas, determinados conhecimentos só podem ser adquiridos e ressignificados ao longo do tempo, por meio da experiência reflexiva, teoricamente orientada e explícita de resolução de problemas profissionais reais e contextuais de sala de aula. O refinamento desses conhecimentos impõe, assim, um longo tempo de vivência na profissão, que apenas os estágios curriculares não são capazes de proporcionar.

Porto (2000) e Gil-Pérez (2001) defendem essa perspectiva argumentando que um curso de formação inicial que tenha a potencialidade de desenvolver os conhecimentos imprescindíveis para uma docência de excelência seria demasiadamente longo. Portanto, a tendência é conceber a formação continuada como uma complementação indispensável da formação inicial, em um *continuum* de desenvolvimento profissional docente.

A concepção de formação continuada defendida está centrada, portanto, em uma busca incessante por patamares cada vez mais elevados de conhecimento e desenvolvimento profissional. Isso se concretiza em um

processo que perdurará por toda a carreira e que poderá ocorrer isolado da educação formal, como em cursos certificados, por exemplo (Menezes, 2003; Monteiro; Giovanni, 2000).

Desvincular parte da formação continuada de professores da educação formal significa valorizar uma importante componente, que pode ocorrer de forma coletiva dentro da escola, aliada ao projeto educativo desta, podendo envolver também pesquisadores da academia (Nóvoa, 1991; Imbernón, 2010; Porto, 2000; Monteiro, Giovanni, 2000). Um processo de formação que ocorre:

[...] em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorece o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1991, p. 28).

Imbernón (2010) amplia a visão de coletividade, propondo uma concepção de formação que envolva vários agentes sociais em *comunidades*. O autor apresenta três grandes categorias de comunidade que vão se tornando mais complexas, a saber: *I) comunidade de prática*: envolve a aprendizagem e o compartilhamento reflexivo de experiências entre docentes; *II) comunidade formadora*: diferentemente da anterior, busca a construção de uma cultura própria, representando determinado grupo de professores; *III) comunidade de aprendizagem*: pretende construir um grupo formativo com o propósito de converter a escola em uma instância de transformação social, por meio da união entre professores, famílias, associações de bairro, voluntários, instituições sociais, entre outros.

A estruturação de comunidades pode auxiliar na tentativa de deslocar o professor da posição de objeto, posicionando-o como sujeito da sua própria formação, compondo situações favoráveis para o desenvolvimento da identidade profissional. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 81):

[...] o futuro da formação continuada passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, inter-sujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento na mão de outros. A formação deve levar em conta essa identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais e para ajudar a analisar sentimentos e as representações pelas quais os sujeitos se singularizam.

Diferentemente do que acontece em ações formativas planejadas em cursos isolados e com temáticas específicas ou genéricas que não consideram as especialidades e singularidades dos contextos escolares e das formas de pensar dos professores, uma formação voltada para o desenvolvimento da identidade docente se alicerça na construção do conhecimento profissional de forma autônoma, por meio da ação-reflexiva sobre problemas práticos contextualizados que surgem em sala de aula. Isso só é possível concebendo-se um professor pesquisador de sua própria prática, que tenta resolver problemas práticos reais, aliando teoria e prática, em um processo crítico, investigativo e reflexivo (Tricárico, 2001; Imbernón, 2010).

Mais do que apenas pesquisar sua própria prática e compartilhar, em sua comunidade formativa local, uma formação continuada de professores de excelência, exige a divulgação dos resultados e hipóteses de suas experiências entre pares. Entre pares pesquisadores da academia, entre professores e a sociedade em geral. Isso pode ajudar a diminuir o isolamento profissional, o avanço do conhecimento da área e a valorização de saberes específicos e privativos da docência. Trata-se da materialização sistematizada das reflexões e investigações realizadas que busquem dialogar com a comunidade acadêmico-científica da área, no sentido de promover a autonomia do professor como aquele profissional que produz conhecimentos sobre seu ofício.

Todas as características desenvolvidas até este ponto do texto, sobre uma formação continuada de professores de excelência, estão sumarizadas em doze características basilares esquematizadas na Figura 3.

Figura 3: Doze características fundamentais para uma formação continuada de excelência.



Fonte: Adaptado de Moralles (2021, p. 54).

Moralles (2021, p. 55) complementa essa perspectiva propondo que a formação continuada deve se:

[...] configurar em um processo de desenvolvimento e compartilhamento de saberes que visem superar a dicotomia entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de uma profissão autônoma em seus saberes profissionais e que vise à construção da identidade docente.

Essas doze características, apontadas como cruciais para a formação continuada de excelência, foram propostas tendo como âmag o desenvolvimento de um processo que permita ao professor alcançar patamares cada vez mais elevados e sofisticados de seu conhecimento profissional e de sua atuação pedagógica. Ao aliar pesquisa acadêmica e prática profissional para resolver problemas prático-profissionais que emergem de seu contexto de atuação, o docente adquire, intersecciona e ressignifica uma série de sabe-

res próprios da profissão, o que lhe permite um desempenho de suas funções profissionais cada vez mais consistente e ajustado ao seu público-alvo.

O embate entre uma formação continuada deficitária, apresentada na introdução, e uma de excelência, apresentada nesta seção, está sumariado no Quadro 1.

Quadro 1: Características de uma formação continuada deficitária e uma formação continuada de excelência.

<i>Características</i>	<i>Tipo</i>	
	Formação continuada deficitária	Formação continuada de excelência
Formatação	Estruturante	Interativo-Construtivista
Perspectiva	Tradicional, comportamentalista e/ou tecnicista	Dialética, reflexiva, crítica e investigativa
Espaço	Apenas cursos de educação formal ou profissional	Cursos de educação formal ou profissional e, fundamentalmente, no ambiente escolar
Estruturação	Desenvolvidos por especialista da educação, alheios ao contexto de atuação do professor	Desenvolvida em comunidades formativas que reúnem pesquisadores da academia, professores da escola, a comunidade e outros atores educacionais e contextuais
Tempo	Cursos isolados de curta duração	Estende-se por toda carreira
Temática	Temas gerais definidos <i>a priori</i>	Emerge de problemas prático-profissionais e contextuais do dia a dia da profissão
Conhecimento do professor	Não considera os conhecimentos prévios do professor	Organizado em torno dos conhecimentos prévios do professor
Conhecimento adquirido	Estritamente teórico, com pouca interação com a prática profissional	Aquisição e resignificação de um rol de conhecimento oriundos da interação entre pesquisas e prática profissional
Objetivo	Atualização profissional, suprimento de carências e deficiências de ordem teórico-metodológicas ou mudança de função na carreira	Desenvolvimento do conhecimento profissional com perspectivas de alcançar patamares cada vez mais elevados de atuação profissional
Divulgação	Restrito ao contexto individual de sala de aula de cada professor	Compartilhados com acadêmicos, professores e com a sociedade em geral

Fonte: Elaboração própria.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O presente capítulo visou problematizar a produção de conhecimentos em Educação, na interface com a temática da formação continuada de professores, com base no contraste entre dois enfoques epistemológicos e de relação entre universidade e escola, bem como entre professor universitário e professor da educação básica.

Mesmo reconhecendo o papel e as contribuições de iniciativas estruturantes para a formação de professores, argumentou-se sobre seu caráter reducionista quando se trata de permitir que o professor alcance patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, o que, em última instância, apresenta repercussões decisivas e perenes no processo didático. Ademais, denunciaram-se as concepções epistemológicas de fundo de tais iniciativas e as repercussões para a produção de conhecimentos acadêmico-científicos que não se coadunam ao ofício de ensinar e, paradoxalmente, contribuem para seu estado de desprofissionalização.

Por sua vez, advogou-se por abordagens tanto de formação continuada quanto de pesquisa, que tomem como princípio fundante a produção de conhecimento *sobre, na e para* a escola. Para tanto, faz-se necessário repensar *tempos, ritmos e formas* de relação entre universidade e escola e entre pesquisadores do campo, nomeadamente professores universitários, e professores da educação básica. Como se viu, as abordagens interativo-construtivistas, prezando por relações horizontais e cooperativas em comunidades formativas, apresentam diversas características que podem contribuir significativamente para uma formação continuada de excelência.

A despeito dos desafios impostos por essa nova perspectiva, fica o chamamento a todos os profissionais envolvidos no processo didático a repensar as diferentes abordagens de pesquisa, a fim de, ao tomá-lo como totalidade abrangente, produzir conhecimentos em educação que, de fato, contribuam para – parafraseando Gauthier e colaboradores (1998) – a consolidação de um *ofício feito de saberes*.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.; BEGO, A. M. A celeuma em torno da temática do planejamento didático-pedagógico: definição e caracterização de seus elementos constituintes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 71-96, jan./dez. 2020.
- AMADOR, J. T.; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49, jan./abr. 2019.
- BEGO, A. M. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 3-24, maio/ago. 2016.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL-PÉREZ, D. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de ciências. In: MENEZES, L. C. (org.). **Formação continuada de professores de ciências: no âmbito ibero-americano**. 2. ed. Campinas: Autores associados; São Paulo: NUPES, 2001. Cap. 4, p. 71-82.
- HILSDORF, M. L. S. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. (Título original: 10 ideas clave: La formación permanente del profesorado – nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.)
- KRICHESKY, G.; MURILLO, J. Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 1, p. 65-83, 2011.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, dez. 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

- MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez. 2003.
- MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (ed.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. Cap. 6, p. 129-144.
- MORALLES, V. A. **Vamos modelar, professor Hélio?** Desenvolvimento do conhecimento prático-profissional por meio da implementação de uma Unidade Didática Multiestratégica. Orientador: Amadeu Moura Bego. 2021. 543 f. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.
- NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Diada, 1998.
- PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (ed.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. Cap. 1, p. 11-28.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SILVA, M. O. L.; CABRAL, C. L. O. **Formação continuada: desenvolvimento profissional de professor na escola**. Curitiba: Appris, 2016.
- SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 150-1888, set. 2002.
- TRICÁRICO, H. Algumas reflexões sobre o conteúdo e a temática na formação continuada e permanente de professores de ciências. In: MENEZES, L. C (org.). **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. 2. ed. Campinas: Autores associados; São Paulo: NUPES, 2001. Cap. 5, p. 83-90.