

# BASE CONCEITUAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO\*

DOI 10.18224/frag.v31i3.9028

RENATO BARROS DE ALMEIDA\*\*

RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN\*\*\*

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA\*\*\*\*

*Resumo: a proposição deste artigo foi compreender os conceitos que deram base para as produções intelectuais sobre formação continuada de professores no Brasil, bem como as produções e a própria formação continuada. Para tanto, realizamos um levantamento em quatro banco de dados: duas fontes são eventos nacionais regulares de grande relevância para o campo da formação de professores e duas fontes, repositórios de publicações. Apresentamos os dados levantados entre 2003 e 2016, assim como algumas inferências sobre a formação continuada. Diante deste trabalho de levantamento dos dados de publicações, fomos percebendo continuidades e rupturas conceituais que foram constituindo nossa amostra de trabalhos analisados. Ao esclarecermos essas continuidades e rupturas, percebemos a necessidade de estudarmos as bases políticas fundamentais da formação continuada de professores na virada do século XXI.*

*Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Estado do Conhecimento. Produções Acadêmicas.*

**P**ara este artigo, realizamos um Estado do Conhecimento, determinando um percurso para o levantamento de dados. Assim, definimos quatro plataformas de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

\* Recebido em: 07.06.2021. Aprovado em: 25.09.2021.

\*\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Universidade Estadual de Goiás. *E-mail:* renatobalmeida@hotmail.com.

\*\*\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no curso de Pedagogia. *E-mail:* rodrigo.fideles@hotmail.com

\*\*\*\* Doutora em Educação pela UnB. Atualmente é professora e pesquisadora em Regime de Dedicção Exclusiva na Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *E-mail:* rosirisps@gmail.com

de Nível Superior (Capes), os trabalhos publicados no GT 8 das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped Nacional), os trabalhos publicados nos encontros nacionais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e, por fim, as revistas Qualis A1 até B2 da área de Educação. A seguir detalhamos, de forma descritiva, os trabalhos encontrados em cada plataforma de pesquisa citada.

De acordo com a Portaria Capes/MEC n. 13, de 15 de fevereiro de 2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos no Brasil, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987. A partir de 1996, continuou a ser atualizado pelo aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes e, atualmente, os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente para a Capes pelos Programas de Pós-Graduação, por meio da Plataforma Sucupira, e sincronizados periodicamente com o Catálogo.

Nesse banco de dados, fizemos o levantamento por meio da utilização das expressões de busca que se seguem: política de formação continuada de professores da Educação Básica; concepção de formação continuada de professores da Educação Básica; Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores (Renafor). Dessa ação, registramos o volume de quase um milhão de trabalhos indicados pela primeira expressão de busca. Diante dessa expressiva amostra, inserimos a segunda expressão de busca “ano de institucionalização da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor) (2003)” a 2016, conjuntura da política nacional, em especial para formação de professores e os desdobramentos sobre a rede. Então, o universo foi reduzido para 37 trabalhos. Nessa amostra possibilitada pela segunda expressão de busca, procuramos localizar o que se discutia acerca da Rede Nacional de Formação Continuada.

Assim, com ajuda de um programa chamado *smallpdf*, agrupamos, em um único arquivo, 34 trabalhos, pois retiramos uma tese e duas dissertações que se dedicavam mais intensamente a estudar a Rede, e, com a ferramenta localizar do PDF, buscamos as palavras Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor). Localizamos, assim, apenas cinco incidências que aparecem como notas de rodapé e/ou que marcam a origem do curso/programa analisado nos trabalhos retirados.

A seguir apresentamos o Quadro 1, que sintetiza as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 1: Síntese das Buscas no Catálogo Teses e Dissertações da Capes

Expressões de busca	Quantitativo de trabalhos	Frequência de palavras
Política de formação continuada de professores da Educação Básica	955.570 trabalhos	-----
Concepção de formação continuada de professores da Educação Básica	34 trabalhos	5 vezes
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor)	3 trabalhos	220 vezes

Fonte: GEPFAPE-FE/UnB.

Nota: Pesquisa realizada pelo autor (2018).

A Anped é uma entidade que congrega Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores

da área, de acordo com o Estatuto (2012), tem, como uma de suas tarefas, a de fomentar o desenvolvimento do ensino de Pós-Graduação e da pesquisa em Educação, de modo a contribuir com a consolidação e o aperfeiçoamento de pesquisadores, e a estimularem experiências novas na área. Além disso, a entidade busca incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados, promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e no desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à Pós-Graduação.

Desde março de 1978, a Anped tem sido atuante, decisiva e comprometida com as lutas da educação brasileira, contribuindo, sobremaneira, para promover a investigação e fortalecer a formação da Pós-Graduação em Educação, proporcionando o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de Pós-Graduação. Dessa forma, as reuniões nacionais dessa Associação constituem um espaço permanente de debate e aprofundamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

As reuniões nacionais se organizam por meio de 23 Grupos de Trabalho (GT) definidos por áreas ou campos do conhecimento, os quais, historicamente, foram se constituindo e se fortalecendo. O encontro nacional possui momentos específicos, por intermédio dos quais os pesquisadores da área apresentam e debatem sobre os trabalhos e as pesquisas encomendados(as) ou aprovados(as). Dessas reuniões nacionais, recortamos, como banco de dados, os trabalhos publicados no GT8 – Formação de Professores, oficialmente com esse nome desde setembro de 1993, quando ocorreu a 16ª Reunião Anual da Anped<sup>2</sup>.

Para André (2010), o GT 8 da Anped é um importante espaço para a constituição do campo de estudos e de debates referentes à comunidade de cientistas que se dedicam a produções importantes para a comunidade científica. Essa comunidade vem agregando, segundo a autora, um *status* de produção, que marca o campo da formação de professores.

Um dos exemplos é a criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, que integra a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, uma das agremiações científicas mais respeitadas da área de Educação. Esse GT recebe, para as Reuniões Anuais da Associação, um grande número de textos baseados em pesquisas e abre espaço para importantes discussões sobre o objeto e as metodologias de pesquisa, assim como sobre as políticas de formação docente (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Outro ponto de relevância desse banco de dados para a pesquisa é que este GT já tem consolidada, desde 2006, a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Também, já existem encontros nacionais e regionais de grupos de pesquisa de Formação de Professores articulados ao GT 8 da Anped. A edição nacional, em 2016, ocorreu em Guarulhos, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); o III Simpósio de Grupos de Pesquisa Sobre Formação de Professores do Brasil, em nossa região, em junho de 2017; e, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems), em Dourados, ocorreu o I Encontro do GT 8 da Anped.

O Quadro 2 seguinte sintetiza, objetivamente, o quantitativo de trabalhos encontrados por meio das buscas no GT8 – Formação de Professores da Anped.

Quadro 2: Síntese das Buscas no GT8 – Formação de Professores da Anped

Expressões de busca	Quantitativo de trabalhos	Frequência de palavras
Política de formação continuada de professores da Educação Básica	214 trabalhos	2 vezes
Concepção de formação continuada de professores da Educação Básica	214 trabalhos	2 vezes
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor)	2 trabalhos	12 vezes

Fonte: GEPPAPe-FE/UnB.

Nota: Pesquisa realizada pelo autor (2018).

Cabe destacarmos, aqui, que a primeira e a segunda expressão foram buscadas simultaneamente, entendendo que, nesse banco, não havia um localizador digital e, portanto, a busca foi realizada pelo pesquisador, de forma manual, por meio da leitura dos títulos e dos resumos. O procedimento de agruparmos, pelo uso do programa *smallpdf*, também foi adotado e, assim, chegamos ao resultado após reunirmos 214 trabalhos (retiramos os dois que diretamente já tratavam de nosso objeto) de apenas duas inferências da expressão Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor). Mais adiante, faremos análises desses trabalhos.

O Endipe é um encontro nacional, bianual, que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutirem a didática e as práticas de ensino. O primeiro Endipe ocorreu em 1982, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Em 2018, aconteceu a sua XIX edição. Para esta pesquisa, dado o nosso recorte temporal, selecionamos sete edições, da XII (2004) até a XVIII (2016).

Esse banco de dados apresentou maior dificuldade para buscas, já que nem todas as edições do evento estão disponíveis digitalmente na rede mundial de computadores, sendo necessárias, dessa forma, buscas em CD-ROM e anais impressos de arquivos particulares de professores colegas que possuíam esses materiais. Por isso, não realizamos a busca pela mesma forma de frequência de palavras nesse banco de dados, pois nem sempre tivemos acesso aos trabalhos completos. Não obstante esse entrave, podemos afirmar que a incompletude de dados não o prejudicou a pesquisa, porque, com base nessa visão panorâmica, pudemos inferir que, na área de didática e práticas de ensino do campo da formação de professores, existem pouquíssimas produções com discussões acerca das políticas de formação continuada, bem como sobre a Renafor.

No Quadro 3 seguinte, apresentaremos a síntese das buscas no Endipe.

Quadro 3: Síntese das Buscas Endipe

Expressões de busca	Quantitativo de trabalhos	Frequência de palavras
Política de formação continuada de professores da Educação Básica; Concepção de formação continuada de professores da Educação Básica	XII ENDIPE 2004 [PUC PR]	
	XIII ENDIPE 2006 [UFPE]	0
	XIV ENDIPE 2008 [PUC RS]	21
	XV ENDIPE 2010 [UFMG]	0
	XVI ENDIPE 2012 [UNICAMP]	19
	XVII ENDIPE 2014 [UFC]	20
	XVIII ENDIPE 2016 [UFMT]	15
		18
	<b>TOTAL</b>	93

continua...

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor)	XII ENDIPE 2004 [PUC PR]	0
	XIII ENDIPE 2006 [UFPE]	0
	XIV ENDIPE 2008 [PUC RS]	0
	XV ENDIPE 2010 [UFMG]	0
	XVI ENDIPE 2012 [UNICAMP]	0
	XVII ENDIPE 2014 [UFC]	1
	XVIII ENDIPE 2016 [UFMT]	3
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

Fonte: GEPFAPe-FE/UnB.

Nota: Pesquisa realizada pelo autor (2018).

A seleção dos periódicos, para análise, seguiu dois critérios: de estarem vinculados à área da Educação e inclusos na lista da *Web Qualis* (2014) do Sistema Integrado da Capes nos estratos A1, A2 e B1, B2.

O Quadro 4, a seguir, mostrará, de forma sintética e objetiva, o volume de publicações encontradas na segunda triagem, ou seja, após o recorte para a temática da formação continuada de professores. Além disso, destacamos que o mesmo trabalho com *smallpdf*, ou seja, que procura compactar todos os documentos em apenas um arquivo e acionar a ferramenta localizar no PDF, também foi realizado nesta etapa.

Quadro 4: Síntese das Buscas - Revistas Qualis A

Expressões de busca	Quantitativo de trabalhos	Frequência de palavras
Política de formação continuada de professores da Educação Básica; Concepção de formação continuada de professores da Educação Básica	191 artigos	1 vez
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor)	1 artigo	1 vez

Fonte: GEPFAPe-FE/UnB.

Nota: Pesquisa realizada pelo autor (2018).

Destacamos que continua o baixo fluxo de trabalhos quando se analisa a Renafor. No Quadro 4, anterior, percebemos que, de 191 artigos selecionados, apenas um cita a Rede como foco da pesquisa.

Já o Quadro 5 apresenta a síntese das buscas nas revistas Qualis B, como podemos ver a seguir.

Quadro 5: Síntese das Buscas - Revistas Qualis B

Expressões de busca	Quantitativo de trabalhos	Frequência de palavras
Política de formação continuada de professores da Educação Básica; Concepção de formação continuada de professores da Educação Básica	195 artigos	2 vezes
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor)	1 artigo	2 vezes

Fonte: GEPFAPe-FE/UnB.

Nota: Pesquisa realizada pelo autor (2018).

Como encaminhamento, então, para a leitura completa das produções, selecionamos 11 trabalhos<sup>3</sup> que tratam, especificamente, da Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (Renafor), que é o nosso objeto de pesquisa. O Quadro 6 seguinte exprime, objetivamente e quantitativamente, a nossa seleção para leitura e análise.

Quadro 6: Quadro Síntese de Trabalhos a Serem Analisados

Banco de dados pesquisados	Quantidade de trabalhos a serem analisados
Catálogo de teses e dissertações da Capes	3
Reuniões Nacionais da Anped/GT8	2
Encontros do Endipe	4
Periódicos incluídos na lista da <i>Web</i> Qualis (2014) do Sistema Integrado da Capes nos estratos A1, A2 e B1, B2	2
<b>Total de trabalhos analisados</b>	<b>11</b>

Fonte: GEFPAPe-FE/UnB.

Nota: Pesquisa realizada pelo autor (2018).

Na próxima seção, apresentaremos, de forma geral, as nossas leituras e análises dos trabalhos e das publicações encontradas que se inter-relacionam com o nosso objeto de pesquisa. A opção deste trabalho não foi descrever cada produção, mas, de fato, compreender como essas produções dialogam ou possibilitam a nossa apreensão, superação e incorporação das ideias nelas expressas à nossa investigação. Desse modo, apresentaremos uma análise genérica das produções levantadas e estudadas e como o objeto de pesquisa delimitado por esta pesquisa se apresenta nessa amostragem.

## CONTINUIDADES E RUPTURAS CONCEITUAIS EM QUE SE FUNDAMENTAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL, DE 2003 A 2016

A realização deste levantamento – seleção dos trabalhos e das pesquisas –, conforme já exposto, ocorreu por meio da seleção de três expressões de busca (Política de formação continuada de professores da Educação Básica; Concepção de formação continuada de professores da Educação Básica; Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores – Renafor) e, ainda, mediante um recorte temporal do ano de 2003 (ano de institucionalização da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Renafor) a 2016 (conjuntura da política nacional, em especial para formação de professores e os desdobramentos sobre a rede).

No que tange às instituições e aos programas em que essas pesquisas foram realizadas, evidenciamos um número maior de produção de trabalhos acadêmicos em instituições no eixo sudeste-sul. Fato que, além de reiterar a tradição dessa região do país em estudos e pesquisas no campo da formação de professores no Brasil, incidiu, de forma contumaz, nas definições das políticas de formação continuada de professores no cenário de institucionalização da Renafor, que serão abordadas mais adiante.

Cabe-nos inferir que o debate a respeito da formação continuada de professores que se configura nos trabalhos levantados nesta pesquisa não se distingue dos levantamentos já realizados por outros pesquisadores, como Carvalho e Simões (1999) e Falsarella (2004).

Para sustentar essa ideia de não haver diferenças estruturais entre o levantamento realizado nesta pesquisa e outros realizados em décadas anteriores, vamos explicar essas duas pesquisas sobre levantamento de publicações realizadas nas duas décadas precedentes.

O primeiro trabalho explorado por nós se chama “O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 1990 sobre o processo de formação continuada do professor”. Esse trabalho foi publicado na 22ª Reunião da Anped, em 1999, e é resultado de pesquisas feitas por Janete Carvalho e Regina Helena Simões, em dez periódicos, totalizando 115 artigos, no período de 1990 a 1997.

Essas autoras fizeram um levantamento em artigos, cuja temática está centralizada na formação e práxis do professor, mas, como foco maior, mantiveram a busca pela temática que envolve a formação continuada do professor. Após essa busca, concluíram que, do total de trabalhos inventariados, trinta deles (25%) versavam sobre o tema em destaque pelas pesquisadoras buscado.

Os 30 artigos inventariados sobre a formação continuada de professores, podem ser agrupados a partir dos seguintes focos de análise: (a) a atuação junto a escolas do ensino fundamental e médio (Chakur, 1995 a; Chakur 1995b; Collares, 1995; Kramer, 1993; Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Pereira, 1995; Penin, 1995); (b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada (Alarcão, 1996; Darsie e Carvalho, 1996; Fusari e Rios, 1995; Marin, 1995; Pereira, 1993; Pereira, 1994; Tardif et al., 1991); (c) o uso da tecnologia de comunicação (Freitas, 1995; Foresti, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996); (d) a educação continuada e o desenvolvimento social (Apple, 1991; Demo, 1992; Destro, 1995); (e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema (Barbieri et al., 1995; Gatti, 1992); (f) o ensino superior (Pimenta, 1996; Stroili et al., 1995); (g) a etnografia escolar (André, 1994; Mattos, 1995); e, (h) as políticas públicas (Alves, 1995) [...] (CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 1).

Em relação ao conceito de formação continuada, as autoras afirmam que há, nos artigos estudados, dois grupos: um que nega o conceito de formação continuada, tendo o sentido de treinamento, cursos, seminários, palestras, considerando como ‘apreensão de processo na perspectiva da reflexividade’, e outro que conceitua a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências (autores que defendem a educação a distância vislumbram a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação). Em síntese, para as autoras supracitadas, há a conceituação de formação continuada como prática reflexiva e de formação continuada para além da prática reflexiva.

De modo geral, na literatura visitada, esses são os autores que fornecem a base para o conceito de formação continuada como prática reflexiva, destacando-se a obra de Schön que distingue três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: (1) o conhecimento-na ação (tácito); (2) a reflexão-na-ação (pensar sobre a ação); (3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que pressupõe um conhecimento de terceira ordem pois analisa os anteriores em situações problemáticas do contexto. [...] Já o conceito de formação continuada para além da prática reflexiva inclui os pressupostos acima destacados, mas procura visualizá-los em integração com o contexto sociopolítico-econômico-cultural mais amplo. Essa perspectiva, apoiada em referencial de análise emancipatório-político

e/ou em autores como Castoriadis (1982), Giroux (1986,1994), Maclaren (1994), Apple (1991), entre outros, predomina nos artigos analisados [...] (CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4).

Dessa forma, as autoras concluíram que, em relação ao conceito de formação continuada predominante nos artigos analisados, o mais encontrado foi ‘um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações’.

Como conclusão do levantamento por elas realizado, há um destaque à importância do professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito, individual e coletivo, do saber docente como experiência adquirida, em sua relação com o saber científico e com o saber pedagógico, assim como da importância da pesquisa nesse processo. A participação de professores na pesquisa da sua própria prática foi especialmente valorizada nos trabalhos pelas autoras analisados, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social na pesquisa.

Finalizamos ressaltando que os conceitos-chave predominantes no discurso expresso nos periódicos analisados sobre o processo de formação continuada dos professores, a saber: a articulação dos saberes docentes; o processo de conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão na ação; a pesquisa da própria prática docente; a relação entre os níveis da prática na sala-de-aula, na escola e no contexto sócio histórico mais amplo; sugerem a complexidade de uma tarefa que, não sendo simples e demandando competência, constitui desafio para o qual se apresentam inúmeras propostas convergentes [...] (CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 12).

Em nossa análise, percebemos que as produções científicas produzidas entre 2003 e 2016 no Brasil estão em consonância com organismos internacionais, sob influência de uma concepção de formação de professores baseada em um conhecimento específico, bem como de uma marca dessa formação baseada na Epistemologia da Prática, assunto a ser debatido com maior propriedade mais adiante. Perceberemos, ainda, o movimento histórico de consolidação/hegemonização dessa epistemologia na formação de professores e, mais especificamente, na formação continuada de professores.

A outra pesquisa que também utilizamos como recurso argumentativo para fomentar a nossa afirmação, que é a de que não existe profundas alterações no debate acerca da formação continuada de professores entre o levantamento realizado neste trabalho e o de anos anteriores, é o levantamento realizado por Ana Maria Falsarella, publicado em 2004. Essa pesquisadora toma como base de dados as bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e, ainda, CD-ROM da Anped.

Com relação às sínteses apontadas por Falsarella (2004), podemos listar, neste espaço, seis inferências: a existência, naquela época, do consenso de que a formação continuada dos professores era ponto-chave para a transformação da cultura do fracasso que imperava nas escolas brasileiras; a necessidade de ultrapassar o paradigma da formação continuada como simples transferência da teoria realizada pelo professor, ministrada em cursos, para a prática, no cotidiano da escola; a partilha de reflexões e experiências sobre a formação do professor, diante da crise do sistema educacional brasileiro, como uma importante ação dessa formação;



a descontinuidade da política e a repercussão de tendências internacionais sobre a formação dos professores; a discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo, como aporte teórico, os saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática; e, por fim, a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências na profissão de professor.

Podemos, assim, compreender que novamente se realçam, nas sínteses de Falsarella (2004), argumentos e pressupostos de um movimento histórico ocorrido no campo da formação de professores, enfatizando a saída da racionalidade técnica, por meio da epistemologia da prática no campo da formação continuada de professores. Fica evidente para nós, nessas sínteses da autora, questões e discursos consolidados nas produções levantadas nos bancos de dados selecionados para este trabalho.

Não é demais destacarmos que, de 1999 a 2004, há a predominância da Epistemologia da Prática, concepção de formação de professores na/para a prática. Essa afirmação se constata tanto nas publicações de Carvalho e Simões (1999) e Falsarella (2004) quanto no levantamento de 2003 a 2016 realizado para este artigo.

Assim, o nosso argumento é o de que não há diferenças estruturais no debate a respeito da formação continuada de professores, no levantamento realizado de 2003 a 2016, em relação aos de décadas anteriores. Pelo contrário, discursos sobre a formação de professores da/na prática tomam fôlego e ganham força.

Retomando a nossa análise, as publicações estudadas por nós apresentam concepções que entendem a formação continuada ora como uso de recursos tecnológicos para capacitação de professores, presencial ou a distância, por meio de módulos, cursos e seminários; ora como crítica às perspectivas de repasse e multiplicação por meio de especialistas. Essa análise foi tanto a nossa como, também, foi a que observamos no trabalho de Carvalho e Simões (1999).

Outra questão importante a ser ressaltada, com base no levantamento feito nas dissertações e teses, é a de que se encontram diferentes palavras usadas para tratar a formação continuada de professores, como ‘contínua’, ‘permanente’, assunto bem discutido por Falsarella (2004, p. 53), como registramos a seguir.

Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. Em 1998, falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam de reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação profissional e educação permanente. Também em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores, em 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso [...].

É preciso destacarmos, ainda, após um levantamento feito em diversos trabalhos sobre formação continuada, a concepção de que esse tipo de formação é complementar ou supressora de lacunas existentes na formação de professores.

Nesse sentido, é importante retomar as discussões expostas até aqui, fundamentando-nos em Curado Silva e Limonta (2014), as quais expõem que a atividade do profissional da educação possui um viés voltado para a racionalidade técnica, concebida como instru-

mental e de treinamento. Em algumas pesquisas levantadas neste estudo, essa perspectiva é reiterada, em especial as pesquisas em que as competências e o saber<sup>4</sup> são entendidos como uma reflexão a partir da prática no contexto das instituições.

Curado Silva e Limonta (2014) argumentam que a concepção denominada epistemologia da prática é o arcabouço das teorias que têm se tornado hegemônicas nas discussões sobre a formação de professores. Nas produções pesquisadas, a escola é privilegiada como espaço de verdadeira formação, pois parte de situações concretas. Essas ideias aparecem nas produções levantadas com grande frequência e com uma forte defesa do movimento ação-reflexão-ação, muito discutidas por autores como Schön (2000) e Zeichner (1993).

Em suma, essa foi a inferência que o Estado do Conhecimento produzido como parte inicial da pesquisa possibilitou-nos fazer, a partir das concepções acerca da formação continuada de professores da Educação Básica nas produções dos bancos de dados por nós selecionados. Cabe destacarmos que muito ainda poderia ter sido analisado nos dados aqui levantados, assim como em outros bancos de dados, mas essa tarefa poderá ser realizada por outros pesquisadores.

Ressaltamos, também, que este artigo possibilita, de forma mais ampla, analisar as influências, inferências das discussões e pesquisas na constituição de um sistema de formação continuada empreendida pelo Ministério da Educação, articulado com os sistemas de ensino e as universidades, assim como conduzir à apreensão do desenvolvimento das concepções de formação continuada e suas características, a partir de 2003.

Nesse sentido, valendo-nos dos 11 trabalhos analisados (oito artigos, duas dissertações e uma tese) após a seleção nos quatro bancos de dados, elencamos cinco aspectos para realização de uma análise mais aprofundada destes 11 trabalhos. O primeiro foi a metodologia utilizada pelos pesquisadores; o segundo foram os autores mais citados, ou seja, as referências mais usadas; o terceiro foi o foco dos trabalhos, quer dizer, a centralidade de discussão; o quarto elemento foram as concepções de formação continuada de professores apresentadas; e o quinto referiu-se à forma pela qual os pesquisadores apresentaram e discutiram a Renafor. Por fim, buscamos apreender, nesses cinco elementos, quais eram as diferenças existentes entre os 11 trabalhos e a pesquisa que propusemos para elaboração da pesquisa.

Em relação à metodologia, os trabalhos analisados se afirmam como pesquisas qualitativas (11) ou exploratórios (5), ou documentais (7) e um declara-se descritivo-interpretativo. Podemos inferir, assim, que, metodologicamente, todos diferem-se da proposição deste trabalho, à medida que se utilizam da leitura documental e não da análise documental para apreensão do objeto e, ainda, não estabelecem diálogo com os sujeitos, com a conjuntura da produção dos documentos e do movimento da produção do texto documental.

Em relação aos autores citados pelos pesquisadores, nos oito artigos analisados, os que aparecem citados em mais de um trabalho foram Bernardete Gatti, em cinco trabalhos; Helena de Freitas e Kenneth Zeichner, em três trabalhos analisados; Antônio Nóvoa e Marli André, em dois artigos. Com relação às duas dissertações e à tese analisada, são unânimes nos trabalhos duas pesquisadoras nacionais: Bernardete Gatti e Iria Brzezinski. Aparecem, em outras duas pesquisas, Helena de Freitas, Jefferson Mainardes e Antônio Nóvoa. Podemos inferir, deste levantamento, que as produções sobre a política nacional de formação continuada de professores com o recorte sobre a Renafor tomam como referência duas professoras, Bernardete Gatti e Helena de Freitas, pois são essas referências as mais citadas nos 11 trabalhos analisados. Em face de essas referências nacionais se posicionarem de formas distintas em suas

concepções e práticas políticas e sociais, revela-se, assim, uma contradição nas referências e discussões dos trabalhos analisados. Na leitura e análise dos trabalhos, ao atentarmos mais para a compreensão dessa contradição, pudemos compreender que, ao tratar da avaliação da política de formação continuada, Gatti se torna uma referência mais emblemática. No entanto, ao buscarmos a historicidade da política e das concepções de formação continuada, a sustentação está em Freitas. Em outras palavras, os autores dos 11 trabalhos analisados, de modo geral, ora discutem a perspectiva da política implementada, usando como base a professora Gatti; ora discutem a historicidade da rede nacional de formação continuada de professores e suas concepções, tendo como referência Freitas.

Em nossa compreensão, o discurso mais pontual da avaliação da política e a proposição de alteração rápida e específica não podem ser distanciados da apreensão histórica, social e cultural e, também, das concepções e resistências. Nesse ponto, mais uma diferença de nossa pesquisa em relação as já existentes se apresenta, compreender a Renafor, com base em sua constituição no movimento da história, nos embates dos movimentos sociais e nas disputas das concepções e práticas, ou seja, compreender a ontologia das políticas de formação continuada de professores e não o seu resultado. Em outras palavras, buscamos apreender o processo e não apenas os resultados.

O terceiro elemento encontramos em cinco trabalhos, em três artigos, em uma dissertação e em uma tese, cuja ênfase está na análise da política de formação continuada e na Renafor, com vistas ao estudo da implementação de um programa específico, como, por exemplo, o pró-letramento. Os demais concentram-se no seguinte: a descentralização da política por meio da Renafor, um artigo; o estudo da formação continuada nas políticas públicas citando a Rede, um trabalho; a certificação aparece como foco de um artigo; outro artigo toma como enfoque a inserção à docência por meio do estudo das ações da rede; e uma dissertação estuda o contexto político e social da criação de políticas emergenciais de formação de professores e inclui a rede como uma dessas ações.

As concepções de formação continuada de professores apresentadas nos trabalhos foi o quarto elemento analisado. Para isso, realizamos uma busca, nos artigos e nas dissertações e tese, do uso da palavra “concepção” para localizarmos e identificarmos o posicionamento do autor do trabalho em relação à concepção de formação continuada de professores.

Ao lermos esses fragmentos, mas, para além disso, nossa análise geral dos trabalhos, isso nos permite afirmar que existem várias concepções de formação continuada de professores estabelecidas pelos pesquisadores, configurando-se em mais uma tarefa importante para nossa pesquisa, fato que a diferencia, que é a de apreender como essas diferentes concepções estiveram presentes no rol das discussões e nas disputas no movimento de constituição da Renafor. Dito de outro modo, na análise dos trabalhos, buscamos compreender como as diferentes concepções de formação continuada de professores fizeram parte das discussões e dos debates no desenvolvimento das ações até a consolidação da Renafor no Brasil.

O quinto e último elemento analisado foi o modo como esses trabalhos apresentam a Renafor no Brasil. Definimos duas formas pela qual a Rede é revelada nos 11 trabalhos analisados. A primeira forma, presente em seis trabalhos, é descritiva, valendo-se dos documentos oficiais do Estado brasileiro, mais especificamente o documento de orientações gerais de 2005. A segunda forma, presente em cinco trabalhos, apresenta-se como contexto histórico da pesquisa e, assim, a Renafor é citada para uma contextualização do que de fato os trabalhos discutem. Ambas as maneiras de esses trabalhos se apresentarem se diferenciam da proposta desta pesqui-

sa: a primeira por ter como fonte apenas documentos diretos do executivo, sem dialogar com outras vozes e sujeitos; a segunda, por situar-se apenas no campo da existência da Rede, não aprofundando nas múltiplas determinações que o fato histórico de sua existência implica.

Em síntese, deduzimos que o debate sobre a formação continuada de professores insurgente no levantamento de 2003 a 2016 fundamenta-se, predominantemente, no processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente (ou seja, no campo da Epistemologia da Prática), portanto lugar afastado de onde estamos propondo a travar o debate e a produzir conhecimento. Assim, na nossa compreensão, é necessário ir além das produções e pesquisas nesse campo do conhecimento, pois entendemos a formação continuada de professores como proposta intencional, planejada e pensada a partir de uma ação humana transformada – práxis.

Como movimento de síntese, expressamos, aqui, os pontos relevantes que foram encontrados nos 11 trabalhos por nós estudados: há a presença de uma conformação/um consenso de que a formação continuada dos professores é ponto-chave para a transformação do fracasso que está presente nas escolas brasileiras; os trabalhos apontam para a necessidade de compreender a formação continuada como relação entre teoria e prática e essa relação se dá no contexto da escola por meio de troca de experiências, partilha de reflexões e sobre a formação do professor; a discussão em torno do trabalho docente é subsumida, destacando mais o debate sobre a identidade profissional do professor, tendo como base teórica os saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática; e, ainda, encontra-se muito presente nos textos estudados uma discussão que exige o desenvolvimento de competências essenciais à ‘profissão de professor’, depositando uma grande responsabilidade no ‘indivíduo professor’.

Diante dessa síntese, percebemos que há continuidades e rupturas, no entanto fica perceptível ainda a relação dessas inferências explicitadas por nós com aspectos mais amplos da formação de professores, do contexto social, político e histórico em que essas continuidades e rupturas se deram. Em outras palavras, é necessário que entendamos a formação continuada de professores, suas continuidades e rupturas no movimento histórico, social e político.

## PARA CONTINUAR PENSANDO

A formação continuada de professores, no Brasil, tem como ponto de referência, sobretudo, os anos de 1990. O recuo a essa década é justificado por ter havido a reforma do Estado brasileiro e a consolidação das marcas fortes do neoliberalismo, fato que não nega a existência de um processo de formação contínua de professores anteriormente a esse período. Entretanto, é justamente a partir dessa nova reconfiguração político-econômica que reformas e novas perspectivas de formação continuada passam a existir. Foi a partir do final do século XX que se firmou, na área educacional, a tendência à centralidade nos processos práticos, com produções que visassem à melhoria do desempenho dos trabalhadores da educação. Podemos, assim, afirmar que a área da formação continuada passou a ser questionada desde então, contando com publicações, mas ainda pouco sistematizadas e analisadas (MARIN, 2002; FERREIRA, 2003; FALSARELLA, 2004; BARBOSA, 2006; SANTOS, 2010).

Assim, buscamos realizar um trabalho descritivo-analítico a respeito das publicações e das pesquisas sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil. Optamos, aqui,

por denominar de Estado do Conhecimento, e não Estado da Arte, segundo Romanowisk e Ens (2006, p. 39), os quais afirmam que “[...] esses trabalhos [Estado da Arte] não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Nesse sentido, nesta pesquisa, seguindo o conceito das autoras supracitadas, trabalhamos com o Estado do Conhecimento, haja vista que

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (ROMANOWISK; ENS, 2006, p. 39-40).

O Estado do Conhecimento pelo qual optamos se justifica por entendermos que não esmiuçaremos toda a produção sobre a Formação Continuada de Professores e, ainda, pelo fato de fazermos um recorte temporal nas produções científicas existentes. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa contempla periódicos, teses e dissertações nacionais, publicações em eventos nacionais de relevância para o campo pesquisado.

Com esse Estado do Conhecimento, traçamos um panorama geral de um determinado campo de pesquisa de forma mais objetiva e visualmente explícita. Assim, a aproximação com o objeto de estudo foi feita por meio de quadros, marcando, como ponto principal, o modo como a formação continuada de professores, no Brasil, vem sendo discutida e concebida nas produções, pesquisas e publicações de 2003 a 2016. Mais especificamente, buscamos compreender como a Renafor se constitui nos trabalhos científicos publicados nos bancos de dados por nós selecionados.

A seleção de banco de dados para esta pesquisa seguiu uma lógica: catálogo de teses e dissertações da Capes, pelo fato de entendermos que, nesse catálogo, faríamos um levantamento geral das produções da pós-graduação; anais dos eventos, Reuniões Nacionais da Anped e do Endipe, por serem eventos de grande representatividade no campo da formação de professores, de referência e rigor acadêmico; e, por fim, fizemos levantamentos em periódicos inclusos na lista da *Web Qualis* (2014) do Sistema Integrado da Capes, nos estratos A1, A2 e B1, B2<sup>5</sup>, por compreendermos que agregam e agrupam àqueles de maior veiculação de referência nacional na área de Educação e da Formação de Professores.

Além disso, é preciso explicarmos duas questões. A primeira: em todos os bancos, utilizamos três expressões para a busca das publicações – política de formação continuada de professores da Educação Básica; concepção de formação continuada de professores da Educação Básica; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor).

A segunda: o recorte temporal da busca foi de 2003 a 2016. O marco inicial de 2003 se deu pela institucionalização da Renafor, objeto desta pesquisa, e 2016 decorreu do fato de ter sido o ano da pesquisa ora percorrida, e, ainda, em virtude da conjuntura política que o Brasil vivenciou neste último ano e pelos fatos que incidiram diretamente sobre o nosso objeto de pesquisa.

## CONCEPTUAL BASIS OF THE CONTINUOUS TEACHER EDUCATION IN BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTIONS: THE STATE OF KNOWLEDGE

*Abstract: the purpose of this article was to understand the concepts that gave the basis for the intellectual productions on the continuing education of teachers in Brazil, as well as the productions and the continuing education itself. For this purpose, we carried out a survey in four databases: two sources are regular national events of great relevance to the field of teacher education and two sources are publication repositories. We present data collected between 2003 and 2016, as well as some inferences about continuing education. In view of this work of surveying publication data, we were noticing conceptual continuities and ruptures that constituted our sample of analyzed works. By clarifying these continuities and ruptures, we realize the need to study the fundamental political bases of continuing teacher education at the turn of the 21st century.*

**Keywords:** *Continuing Teacher Education. State of Knowledge. Academic Productions.*

### Notas

- 1 Programa que agrupa, em um único arquivo, vários documentos em formato PDF. É encontrado na internet de forma livre e simples.
- 2 “O ponto de partida para a criação do GT8 coincide com o momento histórico em que os movimentos sociais se constituíram de forma mais vigorosa no Brasil e conquistaram legitimidade para abrir novos canais de debates e de participação nas decisões do Estado brasileiro autoritário. Tais atores sociais se organizavam em sindicatos, associações, entidades estudantis, dentre outros. A mobilização atravessava a categoria dos professores que mantinham afinidade com causas e reivindicações da greve dos trabalhadores, engajados em seus sindicatos. Nesse contexto, os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores, à ocasião, orientado pelo Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação (SESU/MEC). Organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, PUC/1980) constituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, nov. 1983), houve um acordo com membros da Diretoria da ANPEd, também participantes desse encontro, para ser organizado um Grupo de Trabalho que viesse a tratar das questões que afetavam a formação de profissionais da educação. A proposta de criação foi lançada e o GT Licenciaturas foi constituído sob a coordenação da professora Míriam Krasilchik, com seus membros se reunindo pela primeira vez na 7ª Reunião Anual da ANPEd (Brasília, 1984). No período de 1992-1993, tomou impulso a ideia de reconfigurar o então GT ‘Licenciatura’, com a finalidade de chegar a contornos mais nítidos de uma outra identidade teórico-metodológica. Na 16ª RA da ANPEd, realizou-se uma avaliação acerca da apropriação de novos objetos de pesquisa pela comunidade dos programas de pós-graduação, o que implicou reconhecer que a denominação “GT Licenciaturas” não correspondia à evolução dos estudos no tocante à formação de professores. Constatou-se que o percurso da pesquisa do então “GT Licenciatura”, movimentou-se na busca pela articulação de estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente. A partir da constatação da mudança na realidade no campo de pesquisa, decidiu-se pela modificação da denominação do GT que passou a ser chamado de “Formação de Professores”. Com essa perspectiva mais ampliada e plural, entende-se, como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores, o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados”. Nota retirada do sítio da ANPEd/GT8. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- 3 O estudo, as discussões e as análises dos trabalhos levantados sobre as expressões-chave “política de formação continuada de professores da Educação Básica”; “concepção de formação continuada de professores da Educação Básica” foram pesquisadas de forma mais simplificada e publicadas pelo pesquisador em eventos

nacionais como Endipe (2016) e X Seminário Nacional da Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE, 2017).

- 4 A ideia de saber aqui acompanha o que Chauí (2000, p. 7) explicita: “[...] o saber é um trabalho. Por ser um trabalho, é uma negação reflexionante, isto é, uma negação que, por sua própria força interna, transforma algo que lhe é externo, resistente e opaco. O saber é o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho da clarificação. A obscuridade de uma experiência nada mais é senão seu caráter necessariamente indeterminado e o saber nada mais é senão o trabalho para determinar essa indeterminação, isto é, para torná-la inteligível”.
- 5 Vale destacarmos que este levantamento Web Qualis (2014) do Sistema Integrado da Capes nos estratos A1, A2 e B1, B2 foi um trabalho realizado conjuntamente com outros pesquisadores, mestrandos e doutorandos do eixo de Formação Continuada do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe/FE/UnB.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, n. 33, set./dez. 2010.
- BARBOSA, I. G. O Método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MULLER, M. L. R. (orgs.). *Educação como espaço da cultura*. Cuiabá: UFMT, 2006. v. II, p. 227-228.
- CAVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. *O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor*. 22ª Reunião da ANPED, 1999. Anais 25 anos da ANPED, 1999.
- CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e as outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. da; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K. A. P. C. da; LIMONTA, S. V. (orgs.). *Formação de Professores na Perspectiva Crítica: resistência e utopia*. Brasília: UnB, 2014.
- FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (org.). *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. A.; CHAVES, S. M. (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro e Goiânia: DP&A, Alternativa e XI Endipe, 2002.
- ROMANOWISK, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- SANTOS, E. O. dos. *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. 2010. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.