

## A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA DOCÊNCIA: COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Valdirene Marcos de Lima Ramos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Num mundo em constante evolução, a aprendizagem ao longo da vida é o sinal de que uma escola que produz sempre novas oportunidades conduz a indivíduos socialmente produtivos futuramente. O mesmo fato também se aplica para os professores que, em exercício, têm a obrigação de se manter atualizados e se atualizar periodicamente para que estejam sempre adaptados aos padrões internacionais e nacionais de ciência, educação e desenvolvimento social. A tal caso, os antigos modelos de treinamento não são mais suficientes; no cenário atual, os educandos, que vêm de diferentes realidades culturais e histórias pessoais, precisam de abordagens novas e dinâmicas, especializadas e integradas ao mesmo tempo. Com isso, o objetivo desta pesquisa é apresentar quais contribuições que a formação continuada apresenta aos docentes e o processo de ensino-aprendizagem, revelando sua importância. Não se busca aqui fazer avaliação paramétrica a partir de um nível de ensino específico (básica, fundamental, médio ou superior) nem tão pouco sobre um modelo de ensino direto (ou seja, privado, público ou misto), focando no caso de trabalhar as competências e funções da função do docente, sobre a ótica da literatura contemporânea, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa. As descobertas trazem que a formação continuada tem resultado em 4 dimensões centrais: desenvolvimento de um senso de conhecer o estilo de aprendizagem específico de cada aluno e adaptar o estilo de ensino a cada um deles; conhecimento detalhado e flexível da disciplina/conteúdo; melhores habilidades de gerenciamento de classe; conhecimento de diferentes padrões culturais de comportamento grupal específicos da escola e do ambiente em que os educandos vivem (gestão da sala de aula como um sistema social); e consciência da própria ética da profissão. A formação continuada, tão logo, é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem não se torne de forma alguma motorizado, mecanizado e ultrapassado.

**Palavras-chave:** Formação. Formação Continuada. Docência. Educação.

### 1 INTRODUÇÃO

Professor é a pessoa encarregada de transmitir conhecimentos ou métodos de raciocínio a outrem no âmbito de formação geral ou específica de uma disciplina, domínio ou disciplina escolar. O termo *professor* se refere à pessoa que ensina os educandos (NÓVOA, 2009). Em alguns contextos, também podem ser referidos como *guias*. O termo professor não é, portanto, reservado a um tipo de ensino, mas permanece reservado para uso no âmbito da escola e de todo o processo de ensino-aprendizagem científico (FREEMAN, 2012). Em fundamento, trata-se de um profissional orientado para a educação, e que necessita de um nível mínimo geral de qualificação para atuar dentro das diretrizes nacionais (NÓVOA, 2009).

---

<sup>1</sup>Orientadora: Professora Doutora: IARA CHRISTIAN UNIVERSITY, Mestrado em Educação e em processo para revalidação do Doutorado, ICU.

A educação continuada, também chamada de educação continuada, particularmente no Brasil, é um processo de aprendizagem que permite ao indivíduo adquirir conhecimento e *know-how* (conhecimento transferido entre atores no mesmo nível). Este tipo de formação diz respeito a quem concluiu a formação inicial (estudos) e regressou maioritariamente à vida profissional (SACRISTÁN, 2010; SCHÖN, 2020), não parando, sobretudo, o seu processo de aprendizagem em face da sua profissão (FREEMAN, 2012).

Nos dias de hoje, a formação contínua é praticada quase exclusivamente em contexto profissional ou com um objetivo profissional: por isso, é por vezes confundida com a formação profissional contínua (por vezes denominada simplesmente “formação profissional”, que pode causar confusão na medida em que a formação inicial também pode ser formação profissional). Permite, então, que as pessoas que já se encontram na vida profissional possam continuar a se formar para melhorar suas competências, adaptando-se às novas tecnologias, às práticas ou aos métodos aplicados nas empresas. Também permite a requalificação profissional e, nesse caso, é aplicada ao campo da docente (BREEN et al., 2021), aqui geralmente chamada de educação continuada de profissionais docentes.

A educação continuada permite que os professores das escolas profissionais atualizem e melhorem regularmente suas habilidades. Contudo, pouca literatura parece consolidar quais as suas reais aplicações e mudanças em face do perfil do profissional, em especialmente tendo em vista as suas características autônomas (competências) e profissionais (práticas que devem e são realizadas no processo de ensino-aprendizagem). Com isto, esta pesquisa objetiva, por meio de uma revisão de bibliografia narrativa, apresentar quais as contribuições e a importância que a formação continuada para os professores para o processo de ensino-aprendizagem. Não se busca aqui fazer uma avaliação paramétrica a partir de um nível de ensino específico (básica, fundamental, médio ou superior) nem tão pouco sobre um modelo de ensino direto (ou seja, privado, público ou misto). O escopo central é trabalhar a competência e funções gerais da função do docente, sobre a ótica da literatura contemporânea.

Nesse sentido, para além desta introdução, esta pesquisa se concentra em mais três (3) seções, a saber: a primeira contextualiza as atitudes epistemológicas dos professores à luz da sua formação profissionais, trazendo uma breve consideração acerca dos motivos que fazem a aprendizagem do docente ser contínua; a segunda apresenta as funções e competências que são desenvolvidas através da formação continuada, discutindo a sua aplicabilidade à luz do que se espera do processo de ensino no Brasil, em seu caráter geral. Após esta discussão, onde se tem

elencadas as vantagens da formação continuada, apresentam-se as considerações finais, onde uma conclusão acerca da pesquisa é realizada.

## 2 ATITUDES EPISTEMOLÓGICAS DE PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Sob uma forte influência de pesquisas no campo da pedagogia e também da educação, as atitudes epistemológicas dos professores se tornaram um importante objeto de investigação no campo do ensino-aprendizagem desde os anos 80 do século XX. Freeman (2012) distingue três abordagens cronologicamente delimitadas na investigação dos fenômenos mencionados, marcadas por três diferentes postulados filosóficos. A princípio, segundo o autor, o professor é visto de forma unilateral, como intermediário que repassa o conhecimento aos alunos sem ter uma influência significativa sobre o que e em como aprender. O conhecimento, em tal contexto, independe do professor, e o material ensinado por este em nada depende dos participantes do processo de ensino (FREEMAN, 2012).

No entanto, em meados da década de 1980, essa visão da sala de aula como local de troca de informações começou a ser repensada no contexto direto de teorias que apresentam a aprendizagem como participação. Ao contrário das teorias anteriores que podem ser descritas através da metáfora da adoção, Marcelo (2009b) fala sobre uma metáfora da participação, que enfatiza a natureza dialética da interação nos processos de aprendizagem. Aprender, portanto, não é simples e uma banalizada transferência de dados, “mas implica num todo envolvimento ativo de todos os participantes no processo, no qual alunos não apenas adquirem conhecimentos relevantes, mas também devem e desenvolvem habilidades, atitudes e os valores necessários” (MARCELO, 2009b, p. 144).

Relacionado a isso está a mudança no foco do ensino, que se volta cada vez mais para os educandos, enquanto em períodos anteriores o ensino e a aprendizagem tradicionalmente gravitavam em torno do professor como fonte de conhecimento e informação. Nesta *nova* sala de aula, o papel do professor não é menos importante, pois é ele o responsável pela tomada de decisões quanto ao planejamento, à execução e também quanto à avaliação de procedimentos pedagógicos específicos (FREIRE, 2011).

Nos últimos vinte anos, no entanto, cada vez mais atenção tem sido dada às influências de fatores individuais e sociais nos processos de aprendizagem e ensino, o que está, é claro, de acordo com a pluralidade de opiniões pós-moderna. A "posicionalidade do saber" (MINAYO,

2012) se refere “ao todo o carácter relativo do conhecimento, uma vez que é condicionado pela natureza, experiência e origem do indivíduo, bem como pelo contexto social, político e cultural em que vive” (MINAYO, 2012, p. 81). Um papel muito importante na formação das atitudes e crenças de um indivíduo é desempenhado por um modelo cultural (cognitivo) que indica formas organizadas e estruturadas de comportamento dentro das comunidades humanas que moldam nossa realidade social e influenciam o comportamento da maioria ou todos os membros de uma determinada comunidade (NÓVOA, 2005; MARCELO, 2009a; NÓVOA, 2009). Portanto, as atitudes epistemológicas dos professores mudam constantemente sob a influência de todos os fatores mencionados, pessoais e sociais, o que é extremamente importante para o ensino de línguas porque, embora a conexão entre as atitudes (epistemológicas) e as ações do professor nem sempre seja direta (BREEN et al., 2021), as crenças e atitudes do professor influenciam a percepção do ensino e os próprios procedimentos de ensino (NÓVOA, 2005; MARCELO, 2009a; NÓVOA, 2009; BREEN et al., 2021).

Essas questões são de fundamental importância para a formação de professores, pois determinam o conteúdo e os procedimentos à preparação adequada dos professores para o nível de ensino básico, fundamental, médio e, inclusive, superior. A investigação sob a relação entre crenças epistemológicas dos professores e a sua formação apresenta resultados contraditórios, uma vez que, segundo parte da literatura educacional, esta relação é fraca (CALDERHEAD; ROBSON, 2011; WEINSTEIN, 2010), enquanto alguns autores reafirmam que a formação de professores afeta significativamente as suas crenças e atitudes (PACHECO, 2015; KRÜGER, 2016; FREEMAN, 2012).

Além disso, há a questão de qual deve ser a base dessa formação, o que também suscita propostas conflitantes. Yates; Muchisky (2013) defendem, portanto, o ponto de vista de que é essencial familiarizar os futuros professores com o conhecimento pragmáticos e teorias sobre a disciplina que ministram. Já a segunda tendência afirma que é crucial que os professores se introduzam gradualmente no processo sociocultural de ensino, ou seja, aprender a ensinar (JOHNSON, 2006). Mas, acima de tudo, a literatura parece concordar que os professores devem estar aptos para o ensino crítico, considerando que devem estar preparados para enfrentar as diferentes crenças sociopolíticas e culturais, estereótipos e até preconceitos, condicionados pelo contexto local, e para estimular o desenvolvimento da competência intercultural nos seus alunos (PACHECO, 2015; KRÜGER, 2016; FREEMAN, 2012; CALDERHEAD; ROBSON, 2011; WEINSTEIN, 2010; BREEN et al., 2021).

Acredita-se que os referidos modelos de ensino (tradicional, contemporâneo, ativo e não ativo, dentre outros) não se excluem mutuamente, mas apontam para diferentes necessidades que definitivamente devem ser incluídas na preparação e formação de professores (SCHÖN, 2020; PERRENOUD, 2010, 2023; SACRISTÁN, 2010;). No entanto, é importante ter em mente que o processo de construção de uma identidade profissional é duradouro, se é que se pode dizer que termina, e a formação de professores não pode se limitar ao período de estudos básicos, ou seja, a tempo antes do pleno envolvimento profissional como professor. A formação é, portanto, um processo contínuo (SACRISTÁN, 2010; FREEMAN, 2012; CALDERHEAD; ROBSON, 2011; WEINSTEIN, 2010; BREEN et al., 2021), o que implica que a própria base epistemológica da formação docente é dinâmica e contínua e não para no tempo e nem mesmo na formação básica de um professor.

Ryan (2016) distingue 4 fases de desenvolvimento em professores: a fase de fantasia, sobrevivência, domínio e a fase em que o professor deixa uma impressão duradoura nos alunos. Durante a primeira fase, os professores costumam alimentar uma imagem idealizada dos alunos e do próprio processo de ensino. Basicamente baseiam suas crenças em sua própria experiência de aprendizagem, razão pela qual muitas vezes concluem que seus educandos terão interesses, necessidades e problemas semelhantes. Uma vez que se deparam com problemas inesperados, assim como com alunos moderadamente e pouco motivados, muitas vezes acontece que eles experimentam alguma decepção. Esforçam-se muito para manter a autoridade, sem reconhecer necessidades específicas de seu contexto de ensino e alunos (RYAN, 2016).

Após a primeira fase, professores desenvolvem estratégias mais realistas para planejar e implementar aulas, que também demandam menos tempo e esforço. Nas duas últimas etapas, os professores estabelecem conexões mais claras e consistentes entre suas expectativas, atitudes e ações concretas. Ao contrário da fase inicial em que estão demasiado ocupados com o seu próprio ensino para poderem se centrar nos alunos, com a experiência adquirida os professores começam a ver as necessidades individuais dos alunos e a ajustar os procedimentos de ensino em conformidade (JOHNSON, 2018; RYAN, 2016). Estas duas últimas etapas são construídas especialmente durante a formação continuada, em que o docente apresenta a desenvolver uma série de estratégias multicontextualizadas (JOHNSON, 2018; RYAN, 2016; ROBSON, 2011; WEINSTEIN, 2010; BREEN et al., 2021).

Assim, Bailey (2012) apresenta o caso de uma professora de qualquer disciplina da área de educação básica com alguma ou pouca experiência que substitui as suas reações inicialmente

emocionais aos comentários dos educandos por análises, a fim de usar esses comentários para melhorar a sua própria abordagem de ensino. De fato, pelo desenvolvimento do sentido de autoconfiança no papel de professor, e não apenas pela experiência adquirida, o professor torna-se capaz de responder de forma adequada às necessidades dos seus alunos.

Surge, então, a questão de saber o que provoca as mudanças na abordagem de ensino e como essa mudança ocorre. Wallace (2011) indica que atitudes e crenças anteriores influenciam significativamente a recepção de novos conhecimentos e as habilidades adquiridas durante a formação de professores. Em um estudo de caso em Brasília (AMORIM; GOMES, 2021), uma professora de inglês como língua estrangeira permanece consistente com profundas convicções sobre como deve ser o ensino, mesmo que seja exposta para diversos/novos métodos de ensino. Nomeadamente, conheceu a abordagem comunicativa através da especialização que realizou à época da realização da pesquisa, mas ainda tinha reservas quanto ao ensino comunicativo, tendo repetido por diversas vezes que se mantém “fiel à gramática”. Ou seja, a sua opinião é que o ensino de línguas (este caso específico) deve apresentar aos alunos os fundamentos da estrutura da língua, após o qual, a comunicação pode se seguir. Esses achados indicam que as atitudes e crenças anteriores muitas vezes permanecem inabaláveis durante a formação de professores, e como um resultado, pode-se concluir que os novos dados adquiridos durante o treinamento não influenciam uma reconsideração profunda de um sistema epistemológico existente (AMORIM; GOMES, 2021), essência que fundamenta a importância da formação continuada para todo o crescimento das equipes docentes.

Nesse sentido, Tillema (2014) comprova que o efeito da formação de professores é mais fraco se a lacuna entre o conhecimento existente e o novo for maior. Na verdade, não basta que professores estejam familiarizados com tendências modernas na ciência e com suas tendências, porque isso não deve afetar significativamente a mudança em sua abordagem de ensino. É de crucial importância criar condições para que participantes reconsiderem suas profundas crenças e atitudes sobre o ensino, para que suas ações mudem fundamentalmente:

Para que as crenças dos professores de formação inicial mudem, os professores devem se tornar conscientes de suas próprias crenças, ter oportunidades de resolver imagens conflitantes dentro de seus próprios sistemas de crenças, ter acesso, desenvolver uma compreensão e, mais importante, ter encontros bem-sucedidos com alternativas práticas instrucionais e imagens alternativas dos professores (JOHNSON, 2014, p. 9).

Nessa observação, pode-se compreender positivamente que a epistemologia formativa da área docente repassa por dois campos fundamentais: o conhecimento técnico-científica, que

é atribuído através da aprendizagem ao longo do curso de formação e deve ser baseado por um mínimo absoluto de requisitos de qualidade, assistência e conteúdo; e, ao mesmo tempo, o conteúdo socioformativo, relacionado com as bases de aprendizagem e crenças empíricas do profissional e com as disciplinas de educação propriamente ditas.

A grande problemática da educação, considerando a perspectiva brasileira, é que pouco se aduz do último centro epistemológico: a socioformação do docente. Isto é, a formação que é focada para o desenvolvimento sociopolítico e integrativo da escola. Em geral, estas ações e/ou características (de socioformação) são desenvolvidas e apresentam evolução ao longo de cursos de formação continuada, relatando sua importância para o docente. A frente, conduz-se análises acerca do papel da formação continuada ao docente.

### **3 A IMPORTÂNCIA E A APLICABILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA AOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

A educação contínua, enquanto uma atividade de aprendizagem ao longo da vida com o objetivo de melhorar conhecimentos, competências e as habilidades numa perspectiva pessoal, cívica, social e empresarial, assume-se como uma necessidade imanente de todos os indivíduos da sociedade. A necessidade de educação continuada ou formação continuada, assim sendo, é reconhecida em todas as esferas de engajamento profissional, mesmo pessoal, dos indivíduos, e experiências muito significativas podem ser retiradas do campo das ciências organizacionais (FISCHMANN, 2016).

Yates; Muchisky (2013) apontam várias razões fundamentais à introdução obrigatória da formação continuada na vida das organizações profissionais. Em primeiro lugar, o contexto de realização das atividades profissionais está em constante mudança devido a um ambiente multicultural e multiétnico cada vez mais complexo, sendo necessário formar profissionais para fazer face a novos desafios (FERREIRA, 2014). Existem dúvidas em todas as organizações, pois são sistemas complexos, imprevisíveis, que impõem grandes exigências a cada indivíduo em termos legais, administrativos, psicológicos, organizacionais, logísticos e outros aspectos da realização das atividades (FERREIRA, 2014).

A própria formação numa esfera reconhecidamente problemática e/ou particularmente exigente deverá facilitar o exercício com sucesso da profissão por ele escolhida. Relacionado a isso está o fato de que, devido ao grande avanço da tecnologia, os formatos de trabalho estão mudando cada vez mais rapidamente, o que impõe novos desafios aos participantes do processo de trabalho (FAZENDA, 2015).

Finalmente, o tempo em que se é muitas vezes chamado de era do conhecimento, e a criação de novos conhecimentos implica em aprendizagem constante. Essas necessidades gerais certamente podem ser reconhecidas no trabalho pedagógico e, portanto, também no trabalho dos professores de todos os níveis de educação (FAZENDA, 2015). Além disso, “cada profissão tem requisitos e necessidades específicas que é importante reconhecer para proporcionar uma formação adequada e necessária” (FAZENDA, 2015, p. 41).

No processo de ensino, a educação continuada é mais frequentemente realizada sob os auspícios do departamento de linguística aplicada, educação e filologia. Pimenta (2017) afirma que, num primeiro momento, a formação de professores recai quase exclusivamente no domínio técnico, o que não é de estranhar visto que a metodologia do ensino universal para docentes se ramifica através do método científico; “logo, seria incomum assumir que a formação continuada tenha um enfoque global, pois a vertente técnico-científica é ainda o que move a educação em grande parte dos países” (PIMENTA, 2017, p. 124). Todavia, nas últimas décadas, em especial no Brasil, conhecimentos e experiências empíricas e do campo da teoria geral da aprendizagem têm cada vez mais influência na formação continuada de professores, tanto na formação básica quanto na inserção profissional (FERREIRA, 2006, 2014).

Portanto, nos dias atuais, à luz da formação continuada, uma maior atenção é dada a 1) experiência prática e direta na forma de observação e análise de aulas, de ensino prático e de preparação de planos de aula e materiais; 2) pesquisa-ação realizada pelo próprio professor e 3) atitudes epistemológicas do professor. Estes são os cerne didáticos da formação continuada de dias atuais que implicam em competências e funções qualificadas para professores.

A tal caso, Wallace (2011) distingue 3 modelos na formação de professores de educação básica, fundamental e médio: o modelo de aprendizagem, o modelo de ciências aplicadas e o modelo reflexivo. Na primeira, professores menos experientes aprendem com mais experientes por meio da observação de suas aulas, que posteriormente comentam na forma de uma relação mestre-aprendiz ou mentor-aluno; e isto ocorre diretamente nos cursos de formação continuada, onde há grande divergência de idade e tempo de atuação dos docentes, trazendo ao novo docente outras percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem (COLL, 2016).

Quanto ao modelo de ciência aplicada, mais representado no Brasil, este promove uma abordagem à educação através da qual os especialistas apresentam novos conhecimentos aos (futuros) professores, que posteriormente aplicarão nas suas aulas. Este é o processo básico de

formação, que ocorre na retirada de título de docência. Todavia, a promoção por especialistas também ocorre na educação continuada, através da transferência e compartilhamento de todo o conhecimento entre professores dos cursos e docentes (COLL, 2016).

Finalmente, já no quadro do modelo reflexivo, insiste-se em rever, avaliar e ajustar as próprias abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades reconhecidas. Todos os três modelos são, obviamente, relevantes à formação de professores porque desenvolvem diferentes competências e/ou habilidades, mas o contexto da formação e experiência de docentes indicam qual modelo alcançará os melhores resultados. Em todo o caso, é importante que docentes se desenvolvam em constância profissionalmente, quer de forma autônoma, quer em colaboração com os colegas, envolvendo-se no processo de ensino e aprendizagem durante o qual refletem ativamente sobre os seus próprios processos de ensino (SACRISTÁN, 2010; SCHÖN, 2020). O que se pode perceber, sobretudo, é que a formação continuada agrupa os três modelos básicos de formação dos professores: o modelo de aprendizagem, o modelo de ciências aplicadas e o modelo reflexivo, conduzindo estes para compreender seus papéis na educação moderna.

### 3.1 PAPÉIS DO PROFESSOR MODERNO QUE SÃO TRABALHADOS NA EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO

A questão do cargo, da função e da competência dos professores nas escolas é tão antiga quanto a própria escola e o processo de ensino-aprendizagem. Dadas as mudanças no contexto social, as alterações nas funções e nas competências dos professores são inevitáveis. Tornam-se complexos, polivalentes e, ao tempo, sujeitos a mudanças quantitativas e qualitativas, o que impõe demandas adicionais ao docente da área da saúde.

Um professor não é mais uma pessoa que só *dá aulas* (SACRISTÁN, 2019). Antes, uma “pessoa que organiza, incentiva, avalia, aplica diferentes processos e estilos de aprendizagem e que sabe aplicar, se e quando necessário, certas estratégias de compensação” (SACRISTÁN, 2019, p. 221), hoje compete ao professor novas funções que merecem protagonismo ao longo de todo o processo de formação do docente. Quando se fala em formação, aqui, trata-se de todo o nível formativo relacionado com a educação continuada.

Desta forma, nos dias atuais, o professor ganha algumas novas funções e títulos, como, planejador desenvolvidor, organizador e implementador de um processo educacional, de líder, de orientador e de educador, de pesquisador e de verificador do processo educacional. Assim, em uma escola moderna, um professor deve fazer os seguintes trabalhos e tarefas, precisamente

(SACRISTÁN, 2019; PERRENOUD, 2013):

1) Seleção, análise e organização do conteúdo de ensino, preparação de resumos anuais e planos de unidades de ensino (função de planejador). No sentido da formação continuada, a sua contribuição para este papel se dá através do desenvolvimento executivo do professor com relação ao seu papel de administrador no planejamento. Lima; Moura (2019) apresentam que os programas de formação continuada implicam na resignificação da prática pedagógica, onde os docentes encontram novas metodologias para programar o seu ensino. Trata-se, assim, dum elenco de apresentação de informações técnicas que colaboraram para que o professor utilize os recursos de planejamento e administração na sala de aula (LIMA; MOURA, 2019). Assim, pode-se assumir que a formação continuada conduz o profissional da educação a compreender a importância de programar e planejamento antes de entrar na sala de aula.

2) Transformação didática do conteúdo científico, técnico-tecnológico, comparando a amplitude e profundidade das capacidades dos alunos. Chamada esta de função do programador ou função de transcrição, Marcelo (2009b) apresentam que a formação continuada possibilita à profissionais que melhorem a transformação da informação entre os educandos, conduzindo o processo de forma especializada e, ao mesmo tempo, integrada. Isto é, desenvolve-se ao longo da formação continuada a possibilidade de compreender os diferentes meios de ensinar uma disciplina para educandos que apresentam diferentes níveis intelectuais-cognitivos e/ou vários modelos de personalidade atribuídos. “Muito embora este seja fundamental competência para a profissão da docência, cursos de graduação não possibilitam que o novo profissional conheça as diferenças entre seus alunos” (MARCELO, 2009b, p. 224); atividade esta que só é possível por meio de outros processos de ensino que vem posteriormente, e se encaixam à luz do conceito de formação continuada.

3) Preparação e a aplicação de formas e de métodos de trabalho pedagógico bem como aplicação adequada de auxiliares de ensino e auxiliares técnicos para a realização do processo educacional. Esta função é atribuída, em geral, a equipe pedagógica e à direção das escolas. À luz do que é afirmado por Perrenoud (2013), contudo, é função notória do professor aquela de organização e implementar ações em toda a escola e não somente dentro da sala de aula. Muito embora a literatura não trabalhe questões organizacionais e de liderança, tal como os cursos de graduação tendem a não fazer, a formação continuada possibilita que o autoconhecimento sobre competências da docência seja melhor, implicando num reconhecimento do professor sobre as suas qualidades de liderança e gestão (PERRENOUD, 2013).

4) Organizar, liderar e dirigir o processo de ensino. Esta função se aproxima em direto com o item 3. Todavia, no acima, trata-se de uma posição de liderança em relação ao processo

de educação, onde o professor deve ser capaz de liderar e atribuir responsabilidades dentro da sala de aula (KRÜGER, 2016). No caso deste item, trata-se de um caráter holístico de posição de liderança do professor, onde o docente consegue elevar seu conhecimento técnico sobre os processos de gestão, através de ferramentas específicas de trabalho (KRÜGER, 2016). Assim, a educação continuada posiciona, principalmente o profissional que acaba de entrar na sala de aula e na docência, em face de novos conhecimentos relacionados à gestão e fluxo de pessoas, que não são atribuídos na graduação (PERRENOUD, 2013).

5) Avaliação do fluxo, resultados do trabalho e sucesso dos alunos. Chamada de função diagnóstica e verificadora, Nóvoa (2009) apresenta que esta quinta competência está fixada nas competências especiais de ser professor. Relacionam-se, desta forma, com tudo aquilo que está dentro e aquilo que está fora de sala de aula. Com a avaliação do caráter científico e social do processo de ensino-aprendizagem. Muito embora na graduação se busque aplicar tais dois tipos de conhecimento nos profissionais, enfoca-se mais no técnico. Assim, a formação continuada possibilita que os professores desenvolvam maior a segunda competência, sem esquecer de toda a competência científica (NÓVOA, 2009).

Para além disto, Romanowski; Paulin; Martins (2010) assumem que, para todas estas competências, a formação continuada possibilita aos professores da educação evoluir e/ou, até mesmo, desenvolver outras funções, como: saber redirecionar a atividade proposta ao longo do processo de ensino à aprendizagem de todos, através de um diagnóstico sobre competências e características dos alunos: capacidade de usar tecnologia educacional moderna; melhorar a sua capacidade de trabalhar com diferentes alunos (diferentes habilidades, necessidades especiais); desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe (cooperação com outros professores, colegas e pais); implicar melhor autocapacitação de refletir, pesquisar e avaliar o próprio trabalho; estar pronto para aprender em constância e melhorar sem continuidade seus conhecimentos humanos e técnicos; trabalhar em equipe e desenvolver competências para o trabalho cooperativo; e, por fim, desenvolver a capacidade de construir relações humanas com os alunos (ROMANOWSKI; PAULIN; MARTINS, 2009).

Nesse sentido, o professor moderno é um organizador e líder do processo de ensino, um mentor-motivador, mas também um colaborador igual. Seu papel principal é ajudar os alunos a desenvolver os seus potenciais físicos e mentais, bem como ajudá-los a atingir o seu máximo individual. Um professor deve conhecer aluno como indivíduo e deve dirigir sua aprendizagem, bem como suas habilidades (ROMANOWSKI; PAULIN; MARTINS, 2009; NÓVOA,

2009). “A educação continuada, nesse sentido, possibilita que estas competências sejam desenvolvidas a partir da experiência com outros profissionais (NÓVOA, 2009, p. 22).

Para além disto, os requisitos modernos ainda enfatizam a criatividade e o inicialismo, e agora é necessário mais trabalho em equipe e responsabilidade a alcançar o sucesso coletivo. Planejar aulas com aprendizado colaborativo e avaliar os resultados do aprendizado pode aumentar a responsabilidade geral. Resultados particularmente bons são alcançados na divisão de responsabilidades alcançadas na aprendizagem colaborativa (PERRENOUD, 2013). Todo o processo de educação continuada, ao atualizar o professor sobre o cenário da educação, torna-o mais atualização sobre tais situações, contribuindo para o desenvolvimento destas ações e/ou competências dos docentes.

A próxima consequência de uma nova atualização do trabalho do professor é uma ampla seleção de métodos de ensino. O professor deve estar ciente do alcance e da profundidade dos conteúdos de ensino e sempre modificá-los se necessário. Em tudo isso, precisa de sentimento especial para gerenciar o tempo em que ocorre o processo de ensino. Deve ter estratégia clara para liderar o departamento com base no respeito pela dignidade dos alunos e na consecução de metas de aprendizagem definidas” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2018, p. 133). Uma educação continuada é o que possibilita isto.

Dito hoje, também se sabe que, hoje, o professor moderno é obrigado a ter a capacidade de diagnosticar as necessidades dos educandos e sensibilidade aos seus problemas sociais e emocionais. Deve ser uma pessoa madura e estável, com elevada capacidade de organização, que conheça várias técnicas de contacto e interação com alunos, colegas e pais de alunos. Além disso, deve ter uma boa compreensão da dinâmica de grupo e liderança, ser capaz de analisar e resolver conflitos, ter forte senso de valores democráticos, possuir habilidades sociais altamente desenvolvidas, ou seja, comandar competências de comunicação (SANTOS, 2012). Aqui, logo, entra-se nas competências do professor moderno, as quais são analisadas sobre a ótica geral da formação continuada, a frente.

### **3.2 AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA QUALIFICADA**

O sucesso da implementação do conceito de educação nas escolas depende em grande parte dos conhecimentos e habilidades dos professores. A sua função é rever a prática escolar existente e os saberes sobre os quais assenta, e propor e introduzir inovações para a sua melhoria

(RIBEIRO, 2005). A educação tradicional ou clássica, amplamente desenvolvida no Brasil ao longo do Século XX, centrava-se na transferência de conhecimentos teóricos e metodológicos específicos, muito menos centrada na formação para a aplicação prática desses conhecimentos em contexto profissional. A tal caso, a lacuna entre a aquisição de conhecimento teórico e o desenvolvimento de habilidades práticas em programas de estudo tradicionais é reduzida pela introdução de um novo paradigma na educação, ou seja, introduzindo um currículo orientado para a competência (RIBEIRO, 2005).

As competências representam combinação dinâmica de conhecimentos, habilidades e habilidades, e estudantes da área da educação tendem a desenvolvê-las durante o processo de aprendizagem. É por isso que se pode dizer que as competências são o produto final do processo educacional (WACHOWICZ, 2004). A competência enquanto perícia reconhecida, capacidade para um trabalho ou qualificação está em primeiro plano em todas as esferas da vida e também do trabalho. Os padrões de sucesso estão se tornando cada vez mais complexos, e espera-se que o indivíduo seja capaz de enfrentar todas as mudanças do mundo moderno, o que é um pré-requisito para o desenvolvimento (TARDIF, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (2011) determina as direções do desenvolvimento profissional, assumindo que as competências docentes são a capacidade de um indivíduo que se expressa no desempenho de atividades complexas no trabalho educacional. São um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias bem como valores de professores. As competências dos professores são determinadas em relação aos objetivos e resultados da aprendizagem e devem fornecer padrões profissionais sobre que tipologia de ensino é, de fato, considerado bem-sucedido (BNCC, 2011).

A própria BNCC (2017) prescrevera medidas para melhorar a qualidade do ensino e define metas e resultados gerais de acordo com a visão da educação e educação como base de uma sociedade baseada no conhecimento. Nos objetivos e resultados definidos para a educação e educação, é dada ênfase às competências gerais dos educandos e ao desenvolvimento de conhecimentos e competências específicos para a vida na sociedade moderna, assumindo como papel do professor multifacetado, as seguintes: o docente deve desenvolver competências-chave nos alunos e, assim, prepara-os para a vida e o trabalho, fornecendo-lhes assim uma base para uma aprendizagem posterior; o docente fornece apoio adicional a alunos talentosos, bem como aos educandos de grupos sociais sensíveis e com dificuldades de desenvolvimento, garantindo, assim, as igualdades de oportunidades, de acordo com as suas próprias capacidades; para ser

extremamente eficaz, o professor deve também ter competências relacionadas com a prevenção das violências nas escolas, a motivação dos educandos para a aprendizagem, a construção da tolerância, a prevenção da discriminação, etc (BNCC, 2011).

Desta forma, a competência do professor é um fenômeno multidimensional, dentro do qual se destacam, entre outras, as competências pedagógica e profissional. As competências pedagógicas dos professores estão relacionadas com os processos e relações interpessoais no ensino e na educação em geral (TARDIF, 2001; RIBEIRO, 2005). A dimensão profissional e científica do docente está relacionada com os conteúdos de ensino. Desenvolvendo-se como educador, o professor deve olhar para a realidade em que vive e harmonizar suas necessidades com as necessidades da sociedade, utilizando ambas estas competências e, assim, a formação continuada, ao atribuir evolução sobre estes dois aspectos, contribui para que o profissional de hoje melhore suas competências. Veja-se, em frente, alguns aspectos que são trazidos ao longo da literatura contemporânea.

Barrios; Marinho-Araujo.; Branco (2011, p. 097) afirmam que o processo de formação continuada “implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com a constituição e desenvolvimento histórico-sócio-cultural do ser humano”. Assim, para os autores, esta implica e valorização da competência de autonomia do profissional, o que implica, diretamente, em apropriação, por este, de ampla gama de “conhecimentos, habilidades, saberes e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a internalização ativa, crítica e criativa dessa cultura” (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO.; BRANCO, 2011, p. 97).

Isto vai diferente em encontro com a visão da pedagogia reflexiva de Freire (2001), que assume que a autonomia possibilita que o docente e o educando assumem posição de linearidade ao longo do processo real de ensino-aprendizagem, retirando toda a verticalização do modelo tradicional educativo. Nesse caso, a formação continuada reduziria a diferença técnica que, por vezes, existe entre docentes e discentes.

Sacristán (2010) apresenta que a competência científica é melhorada ao longo de cursos de formação continuada. O autor trabalha a questão do esquecimento, afirmando que, por vezes, o cenário escolar encontra professores desatualizados, que ainda vivem das bases de formação de seus cursos de graduação que, inclusive, podem ter sido realizados há mais 30 anos. Neste caso, os cursos de formação continuada possibilitam a atualização do conteúdo científico do profissional ao tempo em que desprendem melhor conhecimento sociocultural sobre o ensino

no Brasil nos dias atuais.

Assim, a competência científica não é somente atualizada e se pode fazer um diagnóstico do atual conhecimento como também os profissionais pode trocar maior grupo informativo sobre o processo social da criança (SACRISTÁN, 2010). A integração é uma das competências, junto com o conhecimento, associada através de toda a formação continuada pelos profissionais (SACRISTÁN, 2010). Dito isto, faz-se importante também contextualizar a noção geral de importância de Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela a sua formação inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Delors (2003) afirma que docentes são diretamente afetados pela formação continuada. “A sua vida profissional deve se organizar de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural” (DELORS, 2003, p. 160), tamanha é a importância da formação continuada para que as competências dos docentes tenham evolução. Posto isto, fica notório que a formação continuada contribui para tanto para as funções do professor quanto para as competências que são pessoas e técnicas. Assim, pode-se ter breve avaliação holística das contribuições da formação continuada para os docentes, realizada a partir das considerações finais, apresentadas em frente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos papéis dos professores impõem a necessidade de mudanças na formação dos futuros educadores e a ampliação de seu leque geral de competências, e que representam um segmento importante de sua posição normativa e necessária para um trabalho docente relevante. A maioria das competências são adquiridas através da educação inicial, mas a formação de nível contínuo dos professores modernos deve ser vista como um sistema aberto e dinâmico que está conectado às várias áreas da vida social ao passo que a profissão de docência se trata de um processo contínuo que começa por atrair os indivíduos mais capazes para a educação inicial, introdução ao trabalho, desenvolvimento profissional e inovação educacional e pesquisa, ao seu, final, já dentro da sala de aula.

Elevar a qualidade do trabalho docente e ampliar suas competências coloca em primeiro plano a melhoria da formação inicial superior. Os objetivos da formação de professores, hoje,

estão a passar por processo de modernização com uma tendência pronunciada de interligação. Nesse sentido, a criação de um espaço de formação continuada, para todos os profissionais da educação, é o principal objetivo dos processos de reforma educacional, que são realizados hoje em todo o cenário brasileiro.

Nesse caso, os docentes devem aceitar alguns novos papéis, transformar alguns papéis e abandonar alguns completamente. É absolutamente certo que nem as qualificações nem os conhecimentos que os professores adquirem na universidade são suficientes para as funções que os professores desempenham hoje, sendo não necessária, mas obrigatória que a educação continuada se mantenha.

Um professor deve se aprimorar constantemente, não apenas no campo de sua profissão, mas também no campo didático (novos métodos de ensino e/ou as estratégias educacionais) e tecnológico (novas fontes de informação). Para assumir com sucesso estes novos papéis, o professor deve estar aberto e pronto para mudanças e motivado para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento profissional contínuo, a fim de melhor responder às novas exigências da sociedade. Somente o processo de formação continuada pode traduzir tais fatores a realidade da educação brasileira.

O desenvolvimento profissional é processo complexo que envolve o desenvolvimento constante de competências do professor o melhor desempenho de seu trabalho. A evolução e o desenvolvimento profissional implicam, desta forma, à aquisição de novas e o aperfeiçoamento das competências existentes importantes para a melhoria do trabalho educacional e profissional, bem como o desenvolvimento da carreira por meio da promoção a um determinado título. Isto resulta na exata necessidade da formação profissional de professores, sendo uma das formas mais eficazes através das quais as escolas podem responder rápida e adequadamente às novas circunstâncias e à diversidade dos seus alunos. A educação formal necessária para o trabalho educacional é somente o primeiro passo para o desenvolvimento profissional, que ocorre de diferentes maneiras ocorre também durante a experiência de trabalho.

O desenvolvimento profissional se expressa no desejo de desempenho de qualidade do trabalho, é um processo para toda a vida. A forma de funcionamento se refere ao sistema de valores, código ético, conhecimento, habilidades e responsabilidade, isto é, tudo o que direciona o pensamento e as ações do professor. Os programas de desenvolvimento profissional podem ser implementados por meio de cursos ou seminários, visitas a turmas de outros professores, trabalho em equipe na elaboração de currículos, módulos, visitas de estudo, intercâmbio de

professores, dentre muitos outros.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional deve permitir que docentes desenvolvam suas principais de competência, sobre as quais o processo de ensino continuado implica em: 1) o professor desenvolver o seu senso de conhecer o estilo de aprendizagem específico de cada aluno e adaptar o seu estilo de ensino a cada um deles; 2) conhecimento detalhado e flexível da disciplina/conteúdo; 3) melhores habilidades de gerenciamento de classe (cooperação entre os alunos durante o processo de aprendizagem (gestão de conteúdo); comportamento positivo e responsável dos alunos através da utilização de comunicação assertiva, concordando com regras básicas, introduzindo um sistema de recompensa (gestão do comportamento); 4) diferentes padrões culturais de comportamento grupal específicos da escola e do ambiente em que os educandos vivem (gestão da sala de aula como um sistema social); e 5) consciência da própria ética da profissão. Desta forma, a formação continuada é essencial para a promoção da educação e do senso técnico e social de educadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, E. K.; GOMES, T. C. O Ensino De Língua Inglesa e a BNCC: Um Estudo de Caso: **Temas Livres em Educação e Humanidades**, v. 1, n. 11, 2020

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 1, 2011

BREEN, M. P. et al. **Making sense of language teaching**: Teachers' principles and Classroom practices. *Applied Linguistics*, v. 22, 2021

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 2014

CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 7, p. 1-8, 2011.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018

COLL, C. **Psicologia e currículo**, Ática, 2016.

DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión**: política y pedagoga. Paidós. Buenos Aires, 2011.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal, Ed. Porto, 2007.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 2a ed. Campinas, Ed.

Papirus, 2015.

FERNANDES, F. **A formação política do trabalho do professor**. In: Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2006.

FERREIRA, F. **Formação contínua e unidade do ensino básico - O Papel dos Professores, das Escolas dos Centros de Formação**. Portugal, Ed. Porto, 2014.

FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2016.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

KRÜGER, H. **Introdução à psicologia social**. São Paulo: EPU, 2016

LIMA, F. C.; MOURA, F. G. A Formação Continuada de Professores Como Instrumento de Ressignificação da Prática Pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, Edição Especial, dez/2018

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009b

MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. **Pesquisa Educacional e Pedagógica**, p. 15-42, 2009a.

MINAYO, M. C. **Investigación social: teoría, método y creatividad**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012

NÓVOA, A. **Evidentemente: histórias da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2013.

PIMENTA, G. S. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo, Ed. Cortez, 2017

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2018

RIBEIRO, K. E. **Formação continuada de professores e carga horária ampliada na SEEDF**. Brasília, DF, Universidade de Brasília, 2005

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. R. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010

RYAN, K. **The induction of new teachers**. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundations, 2016

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2019

SACRISTÁN, J. G. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artemed, 2010.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2020

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 2004

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: A relective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011

WEINSTEIN, C. S. **Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010

YATES, R., MUCHISKY, D. On reconceptualizing teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 37, p. 135-147, 2013