

## **Formação continuada do professor de história:** legislação e considerações importantes

*Caio Veloso<sup>1</sup>*  
*Marta Rochelly Ribeiro Gondinho<sup>2</sup>*  
*Marília Danielly Ribeiro Gondinho<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente estudo objetivou delinear uma breve contextualização histórica acerca da Formação Continuada de professores no Brasil e analisar os reflexos desta formação na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica, na qual buscamos informações sobre pesquisas anteriores e fizemos as inferências possíveis. O texto direciona para uma análise do processo de formação continuada, no Brasil, da década de 1960 à atualidade, de modo a descortinar aspectos importantes acerca da formação continuada do professor de História. Ademais, no que tange ao processo formativo do professor de História, verificamos que este vem ganhando destaque no contexto educacional, haja vista estar diretamente relacionado ao sucesso do educando, ao considerarmos que boas práticas docentes perpassam por um processo formativo de qualidade.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação Continuada. Ensino de História. Prática Docente. Contextualização histórica.

**Abstract:** The present study aimed to delineate a brief historical context about the Continued Formation of teachers in Brazil and to analyze the reflexes of this formation in the contemporaneity. It is a qualitative bibliographical research, in which we search for information about previous researches and make the possible inferences. The text points to an analysis of the process of continuing education in Brazil from the 1960s to the present, in order to reveal important aspects about the history teacher's continuing education. In addition, regarding the formative process of the history teacher, we have verified that this has been gaining prominence in the educational context, since it is directly related to the success of the learner, considering that good teaching practices go through a formative process of quality.

**Keywords:** Teacher Training. Continuing Education. Teaching History. Teaching Practice. Historical Contextualization.

### **History teacher continuing education: legislation and important considerations**

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFPI); Professor do Instituto Federal do Maranhão.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRJ); Professora da Universidade Federal do Piauí.

<sup>3</sup> Especialista em Docência do Ensino Superior; Professora da Secretaria Municipal de Educação – Teresina.

## **Introdução**

Entendemos que qualquer discussão acerca de um objeto de estudo deve ser balizada pelo conhecimento histórico. Nessa perspectiva, não há como discutirmos Formação de Professores, sem descortinarmos a sua contextualização histórica, considerando as propostas formativas e as modificações pertinentes ocorridas ao longo do tempo.

A discussão sobre a Formação Continuada de Professores, em nosso país, é bem recente. De início, era vista unicamente como uma proposta de atualizar os professores para a realização de suas atividades docentes. Nas últimas décadas, essa visão vem sendo ampliada, e a Formação Continuada vem ganhando uma denotação bem mais abrangente no âmbito educacional.

No que concerne aos professores de História, defendemos que a ausência de uma formação de qualidade é um dos principais fatores que dificulta o Ensino de História. Neste contexto, conhecer um pouco da história da formação do professor, embasados em nossa legislação, torna-se pertinente.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo delinear uma breve contextualização histórica acerca da Formação Continuada de professores no Brasil e analisar os reflexos desta formação na contemporaneidade.

No campo metodológico, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica, na qual buscamos informações sobre pesquisas anteriores e fizemos as inferências possíveis.

Considerando a temática em estudo, dividimos este texto em duas seções: “Formação continuada de professores no Brasil: da década de 1960 à contemporaneidade” e “A Formação Continuada do Professor de História na atualidade”, onde apresentamos, respectivamente, algumas considerações importantes acerca da contextualização histórica e das práticas atuais no que se refere à Formação Continuada do professor de História.

## **2 Formação continuada de professores no Brasil: da década de 1960 à contemporaneidade**

Chamamos de formação continuada de professores os diversos processos que possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal do educando, além do aprofundamento

e construção de novos conhecimentos por meio de palestras, seminários, cursos e oficinas sistematizadas, visando à melhoria das práticas docentes e à formação de indivíduos crítico-reflexivos. Essa formação deve estar articulada, ainda, com o desenvolvimento institucional da escola.

Nesta seção, discutimos alguns aspectos históricos da formação continuada que tem uma importância ímpar para o desenvolvimento de boas práticas docentes, em especial, para a História, foco deste estudo. Tratamos ainda das diversas acepções de formação continuada ao longo das últimas décadas.

No Brasil, a formação continuada de professores tem uma história recente. Andaló (1995) afirma que as experiências mais antigas acerca desta, em nosso país, remetem-se ao início dos anos 1960. Nessa época, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, estudos sobre o aperfeiçoamento docente. Dentre os resultados obtidos, notou-se que 80% dos professores almejavam reformas no sentido de se tratar mais de assuntos práticos nesses cursos, além disso, 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar. Destarte, constatou-se que, na visão dos professores, os cursos de capacitação existentes eram pouco satisfatórios por não atenderem às necessidades práticas da escola.

Libâneo (1998) corrobora com o dado inicial exposto por Andaló (1995) ao defender que, na década de 1960, já podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” docente, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo e sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do professor para os aspectos afetivos da relação. Entretanto, tudo ainda demasiadamente incipiente. A ideia de formação como um treinamento esteve focada na transmissão de informações específicas relativas ao trabalho do professor, como se houvesse métodos e técnicas infalíveis que deveriam ser incorporadas.

Influenciada pelo movimento escolanovista e pelos acordos assinados entre o Brasil e países como os Estados Unidos, foi promulgada, no Brasil, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa legislação determinou que a formação de professores para o Ensino Primário, hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seria de responsabilidade da Escola Normal e que, para o Ensino Médio, estaria sob responsabilidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, não faz nenhuma

alusão, direta ou indiretamente, à formação continuada. Esse fato ratifica a afirmação que fizemos anteriormente quanto à incipiência desta formação, no período em foco.

Durante a década de 1970, segundo Libâneo (1998), foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de planejar e desenvolver competências para melhorar técnicas de ensino, recursos audiovisuais e mecanismos de avaliação. Desse modo, Pedrosa (1998) defende que, na década de 1970, houve uma significativa expansão da formação continuada no Brasil devido ao advento da modernização social, a qual exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, cuja ênfase era formar trabalhadores, tornando este o principal objetivo da educação na época.

Nesse período, em meio ao Regime Militar, passou a vigorar no país a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação do país, trouxe novidades no que se refere à formação de professores. Com base no Art. 29,

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

Com o advento dessa nova legislação educacional, percebemos uma maior preocupação com a formação docente, tendo em vista que esta passou a exigir a Licenciatura Plena para atuar no ensino de 2º grau – atual ensino médio, e Licenciatura Curta para atuar da 5ª a 8ª séries do 1º grau – atual ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Passa-se a considerar as diferenças culturais de cada região e as fases de desenvolvimento do educando.

Há, na Lei em análise, referências à formação continuada, ainda que sem essa denominação. Dentre as citações que vislumbramos na Lei nº 5.692/1971 acerca da formação continuada, destacamos o Art. 39, no qual afirma que “Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971). O Art. 80, da mesma Lei, versa que “[...] os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores [...], a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (BRASIL, 1971).

Podemos afirmar que a legislação educacional que entrou em vigor em 1971 considera os aperfeiçoamentos e as especializações como sendo necessários para que os professores atinjam, gradualmente, a almejada qualificação. Essa busca pela qualificação do professor relaciona-se diretamente com a formação continuada, contudo, nessa década, a proposta ainda foi muito pouco difundida.

As ações para a formação continuada de professores no Brasil intensificam-se na década de 1980. Porém, foi inicialmente vista como um treinamento que tinha o objetivo de modelar novas ações docentes com a difusão de métodos e técnicas de ensino.

Contudo, para Nóvoa (1991), somente na década de 1990 a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Para Silva e Frade (1997), a década de 1990 traz consigo a globalização da cultura e da economia, além do desenvolvimento tecnológico, exigindo respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos professores. Assim, a formação continuada ganha maior notoriedade nesse período.

A mais recente reforma educacional implantada, no Brasil, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), é enfática no que tange à formação de professores, quando comparada com as reformas anteriores. Nessa perspectiva, o Art. 67, afirma que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996).

Notamos, ao analisar a LDB/1961, a Lei nº 5.692/1971 e a LDBN/1996, um crescimento gradativo e significativo da importância dada à formação docente. Além disso, partindo do pressuposto de que a formação inicial dos professores não constitui base suficiente para as demandas das práticas docentes, como discutiremos em seção posterior, a formação continuada ganha força também na lei em análise, como mostra o artigo 63:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL,1996).

Nos textos da legislação brasileira, podemos observar o destaque conferido à formação continuada dos professores, porém, ainda é comum tratá-la como troca de “receitas”, metodologias e técnicas instrumentais, em uma perspectiva de formação baseada no paradigma da racionalidade técnica. Essas trocas também são importantes, entretanto a formação continuada deve possibilitar um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática docente, desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade, avaliação do trabalho e replanejamento.

Nos últimos anos, a formação continuada vem ganhando cada vez mais destaque no âmbito da formação de professores. Podemos citar, por exemplo, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, que acrescenta parágrafos à LDBEN de 1996:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2009).

Verificamos na citação que a formação do professor é responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, e deve acontecer em regime de colaboração. Quanto à formação continuada, especificamente, ela deve acontecer no próprio local de trabalho do professor ou em instituições destinadas a este fim. Os Referenciais para a Formação de Professores corroboram com essa ideia ao afirmar que:

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas na

escola pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p.131).

Assim, reiteramos que foi na década de 1990 que a formação continuada assumiu, de modo consistente, notoriedade na formação de professores, considerando a necessidade da participação docente de forma ativa nesta formação para a construção coletiva do saber, com vistas a promover uma reflexão crítica constante acerca da prática docente.

Podemos observar, por meio das análises das legislações educacionais brasileiras que, a princípio, a formação continuada era vista basicamente como um processo de reciclagem, aperfeiçoamento ou atualização dos professores. Nesse contexto, Mendes Sobrinho (2006) explicita que, de acordo com o modismo de cada época, essa formação assumiu diferentes denominações, entre elas: reciclagem, capacitação, treinamento, e que cada termo traz consigo distintas compreensões.

Para o referido autor, reciclagem foi um “[...] termo bastante utilizado na área educacional, na década de 80, do século XX, e transmite a impressão de que se quer reaproveitar o conhecimento” (2006, p. 78). Hoje, a utilização desse termo é criticada, pois a visão de formação como uma reciclagem desqualifica os saberes próprios dos professores. Além disso, refere-se basicamente à atualização de conteúdos específicos.

Quanto à visão de formação continuada como capacitação, Marin (1995, p. 17) afirma que:

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas para ocupar tais funções.

Destarte, considerar a formação continuada como mera capacitação pode induzir-nos ao erro de entendê-la como um processo formativo que visa à habilitação do professor que advém de cima para baixo, ministrado por especialistas ‘infalíveis’, igual para todos, desconsiderando as especificidades das instituições escolares. Ademais, não consideram os docentes, suas práticas e necessidades.

Por fim, ao entender a formação continuada como um treinamento, provém uma ideia tecnicista que envolve a transmissão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho

docente, como se houvesse uma maneira única de agir para resolver um determinado problema. Mendes Sobrinho (2006, p. 79) defende que:

Ao termo treinamento associam-se ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão ao segundo plano. Embora esteja cada vez mais distante dos meios educacionais formais o mesmo foi bastante utilizado, nos anos noventa, no denominado processo de “educação para a qualidade”, cuja ênfase é a ação com vistas ao alcance dos resultados organizacionais.

Notamos, então, que o treinamento é mais um modelo tradicional de formação continuada que carrega consigo a ideia de que os professores devem ser treinados para ministrar aulas com eficiência, desconsiderando por completo as relações entre professor, aluno e comunidade que influenciam diretamente no processo de ensino, além de não considerar o contexto em que os componentes de determinada instituição escolar estão inseridos.

Na contemporaneidade, devemos considerar a formação continuada como uma necessidade para os profissionais da educação, parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional<sup>4</sup> que deve ser acessível a todos. Com base nas Referências para Formação de Professores:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 2002, p.70).

Observamos que, nos últimos anos, o conceito de formação continuada passou a expressar as novas preocupações dos projetos políticos pedagógicos das escolas em relação aos sujeitos envolvidos na tarefa educativa. Ultrapassou-se a ideia redutora, visível nas políticas educacionais da década de 1970, de que treinamentos tinham em vista modelar novas ações docentes com a difusão de novos métodos e técnicas de ensino.

---

<sup>4</sup> Compreendido por Teixeira (2011) como um ato de responsabilização do sujeito que se forma, norteado por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais, que desencadeia a prática e os modos de se constituir no contexto de atuação docente.



Além disso, passa a ser discutida e assumida como um processo de diálogo entre teoria e prática docente, e não mais como reposição ou atualização, como algo que se acrescenta de fora, um espaço de prescrição do como fazer, um espaço improvisado ou um complemento a ser anexado à formação inicial para suprir deficiências. Adquiriu, portanto, uma nova denotação.

Mais recentemente, no Brasil, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado em junho de 2014, com a Lei nº 13.005. O PNE define as bases da política educacional brasileira para os próximos anos, além de consolidar a importância da formação continuada de professores. O PNE 2014-2024 entende que a formação continuada transita pelo conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas docentes, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* de modo a propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, além da instituição escolar.

Esse plano considera a formação continuada imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino no país. Defende a institucionalização de programa nacional de diversificação curricular do Ensino Médio, a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático e formação continuada de professores.

Outrossim, apesar dos avanços, Ribas (2000) esclarece que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado/Município aos professores da rede pública não tem surtido o efeito almejado, haja vista que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores como deveria.

A seguir, faremos uma discussão mais específica acerca da Formação Continuada na contemporaneidade.

### **3 A Formação Continuada do professor de História na atualidade**

Diante das necessidades formativas advindas da formação inicial, podemos afirmar que ela não constitui base suficiente para a demanda das práticas docentes na contemporaneidade. Ademais, a formação continuada de professores, além de buscar atender essas necessidades formativas, almeja contribuir para formar um profissional investigador da

sua prática, propiciando a construção de estratégias para superar os problemas do cotidiano escolar.

Gonzaga (2013) corrobora com essa ideia, ao defender que a formação continuada é um processo de reflexão individual e coletiva sobre a docência e o fazer do professor, não se devendo limitar a complementar ou suplantando lacunas advindas da formação inicial, mas oferecer a oportunidade ao professor de refletir sobre seu saber e seu saber fazer, produzindo novos conhecimentos e saberes.

A formação do professor é, então, um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, mesmo que a formação recebida tenha sido da melhor qualidade. Isso ocorre porque essa formação é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que não são todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura um curso de graduação (MENEZES, 1996).

Durante o trabalho em sala de aula surgem, constantemente, novos problemas que o professor precisa enfrentar. Assim, é necessário que os docentes disponham de possibilidades de formação continuada, diversificadas e de qualidade, de modo que essa formação direcionada aos professores de História investigue os problemas de ensino-aprendizagem desta disciplina encontrados no exercício da profissão, levando à melhoria das práticas docentes.

Para Mendes Sobrinho (2006), a formação continuada deve ser alicerçada na busca permanente de novos paradigmas. Deve, ainda, contemplar a reflexão sobre o saber e o saber-fazer do professor, possibilitando transformações na instituição escolar.

Na formação docente, ainda persiste a dissociação entre a teoria trabalhada e a prática cotidiana. É muito comum verificarmos no contexto da formação continuada atividades que não contemplam a realidade específica dos docentes, atividades estas conduzidas por um formador que não concebe o professor como um sujeito ativo da sua formação.

Assim, para que a prática se torne reflexiva, é fundamental que os professores definam os objetivos pedagógicos, afastando a ideia de serem técnicos que repassam o saber, para agirem como construtores de saberes.

É crescente a necessidade de investimentos em atividades de formação continuada de professores. Tardif (2005) afirma que é preciso promover espaços para que o professor possa refletir sobre a sua prática em um movimento de ação-reflexão-ação, como também promover uma maior integração entre a formação que se realiza na universidade e a prática das escolas.

Mendes Sobrinho (2006) corrobora com a ideia supracitada ao defender a importância e a necessidade da formação continuada, de modo a considerar a realidade concreta do professor e os problemas com os quais ele se depara na sua prática.

A formação continuada deve, portanto, promover a reflexão crítica acerca da prática docente em um movimento constante de ação-reflexão-ação e considerar os problemas específicos de cada realidade escolar.

Para Urzetta e Cunha (2013), a formação do professor é um processo que não é finalizado com a formação inicial, a *contrario sensu*, necessitamos, fundamentalmente, da formação continuada. Nesta, as reflexões sobre as práticas profissionais devem ser a base do processo e a formação, consequência do resultado da vivência teórica e prática, de forma que o professor possa tecer alternativas para o seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, esquemas e atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação. (IMBERNÓN, 2006).

Assim, a formação continuada deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, questionando permanentemente os valores e as concepções de cada professor e da equipe escolar como um todo. Deve ainda propor um processo que confira ao professor conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivo-críticos e investigadores.

Nesse âmbito, Soares e Mendes Sobrinho (2013) afirmam que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação, propiciando a melhoria da prática docente, e potencializando a transformação que se deseja.

Não se pode mais considerar as atividades de formação continuada como um mero meio de acúmulo ou aprendizado de novas técnicas, deixando de lado a reflexão crítica sobre as práticas docentes e sobre a atuação do professor em sala de aula. Moreira (2002) explicita que, ao considerar as atividades de formação continuada como receituários, ela passa a ser tomada isoladamente, sem levar em consideração outras dimensões do exercício profissional, ficando direcionada, basicamente, a corrigir e destacar falhas da prática docente.

A formação continuada deve, então, visar o desenvolvimento da autoestima do professor; ajudá-lo a (re)descobrir sua competência profissional; permiti-lo ter acesso ao conhecimento acadêmico produzido na universidade; socializar vivências oriundas do trabalho diário considerando, assim, o professor como produtor e multiplicador de diferentes saberes. Nesse contexto, a ação multiplicadora deve ser compreendida como:

[...] todo esforço desenvolvido pelos professores para ampliar, em diversos ambientes educacionais, as possibilidades de sua atividade docente: i) estender a participação dentro da escola para além do cumprimento restrito de ministrar aulas, propondo, por exemplo, leituras, grupos de estudos, debates dentro da escola; ii) trazer outros professores para os encontros; iii) atuar em outros espaços e projetos educacionais, como participação em outros grupos de estudo; iv) organizar e oferecer novas oficinas nos encontros a partir de sua experiência docente; v) ocupar posições estratégicas dentro do sistema de ensino; vi) ampliar sua atuação profissional, integrar equipe de organizadores de exposição científica em espaços não formais de educação. (SELLES, 2002, p. 4-5).

Desse modo, a formação continuada busca, principalmente, possibilitar ao professor lidar com as diversas situações que ocorrem no ambiente escolar, permitindo-o tomar decisões acertadas, agir de maneira crítica-reflexiva. Além disso, visa também permitir o desenvolvimento das práticas docentes, favorecendo a melhoria da ação docente, convergindo, assim, para o que Nóvoa denomina de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Moreira (2002) defende que a formação continuada deve ser organizada a partir de critérios pré-estabelecidos. Dentre esses critérios, destacam-se: evitar turmas muito heterogêneas, que dificultam as discussões, partindo do pressuposto de que as temáticas trabalhadas devem ser específicas a cada instituição; organizar atividades que tenham continuidade e acompanhamento; envolver o professor para que haja a desconstrução e reconstrução da prática pedagógica; realizar trabalhos em grupo; desenvolver atividade aplicáveis em sala de aula; e incentivar e orientar a realização de pesquisas de ensino.

A falta de conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores preparem boas aulas. Quanto mais o professor dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico, mais facilmente será capaz de traduzi-los e interpretá-los buscando os conceitos e estruturas fundamentais do conteúdo.

Para Rodrigues, Kruger e Soares (2010), a formação continuada busca formar um professor autônomo e investigador da sua ação docente, em um processo no qual os saberes didático-metodológicos e disciplinares são conteúdos relevantes para a complexificação de seu conhecimento profissional e da sua prática pedagógica. A partir disso, propõem uma formação como mudança didática que ajude o professor a tomar consciência da formação adquirida ambientalmente e submetê-la a uma reflexão crítica.

Observa-se que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação ambiental durante o período em que foram alunos, e as ideias de senso comum podem dificultar a capacidade de renovação do ensino. Entretanto, devemos considerar que as fragilidades da formação docente não são barreiras intransponíveis, e que, para serem sanadas, faz-se necessário favorecer um trabalho que conduza os professores a ampliarem seus recursos e modificarem suas perspectivas.

Para isso, defende-se uma estrutura curricular nas atividades de formação continuada em História que desenvolva um professor preocupado com os processos de aprendizagem dos seus alunos e que busque caminhos para romper com as dificuldades que se manifestam no seu cotidiano profissional. Esse professor deve começar a desenvolver a consciência das suas possibilidades de mudanças, tanto em suas concepções pessoais, quanto na sua prática concreta, possibilitando a construção de modelos didáticos favoráveis às suas práticas docentes.

Além disso, notamos que há pouca familiaridade dos professores com as contribuições da pesquisa e com a inovação didática, fatos que os levam a ter uma visão essencialmente simples do ensino, acreditando que ter um bom conhecimento da matéria é suficiente para ser um bom professor. Para romper com essa visão, Nigro e Azevedo (2011) defendem que a formação de professores seja proporcionada aos docentes por meio de um trabalho de reflexão, de modo a gerar a reorientação das concepções iniciais da prática docente.

Além disso, julgam ser necessário ao professor uma formação capaz de fazê-lo associar ensino e pesquisa didática. Defendem que há uma autêntica barreira entre pesquisadores e realizadores, acrescentado que, a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento.

Nesse aspecto, os professores devem ser capazes de oportunizar condições práticas para os alunos conhecerem a teoria; estabelecer, testar e reconstruir hipóteses, relacionando-as com a teoria; orientar a aprendizagem dos seus alunos através da pesquisa para a construção de conhecimentos científicos; inserir-se no processo para desenvolver a vivência investigativa; saber orientar os alunos; e utilizar resultados de pesquisas na atividade docente. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Outro aspecto importante considerado nesta discussão, é que a formação continuada do professor de História deve acontecer de modo colaborativo. Para isso, é necessário

promover uma cultura pautada em uma reflexão baseada na participação, não rigidez, metas comuns, auto avaliação, metodologia de formação centrada em casos, trocas, leituras e trabalhos em grupo.

Procópio et al (2010) afirmam que a rede de colaboração é fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre/e na prática; torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que fazem; e permite auto explorar a ação profissional e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva. Permite, em suma, que os professores possam trocar informações e experiências.

Trabalhar em grupo não é simples. Na verdade, não é simples de definir, nem de fazer, tampouco de conduzir. Esse trabalho não é exatamente um curso, com caminhos e métodos definidos pelo professor, mas um processo onde a capacidade de negociação de cada membro influencia a forma e o conteúdo. (SILVA; PACCA, 2011).

Trabalhar a formação continuada de professores em grupo é promissor, tendo em vista que pode favorecer a narrativa e a negociação, presta-se bem ao exercício da cidadania e à construção da autonomia tão desejada para esses profissionais.

Imbernón (2010) ratifica essa ideia ao afirmar ser necessário desenvolver uma cultura colaborativa na formação como princípio e como metodologia por meio do rompimento com o individualismo da formação; considerar a colaboração como colegialidade e também mais como ideologia do que como estratégia de gestão; não entender colaboração como uma tecnologia que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento; e partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores.

Assim, quando a formação continuada de professores de História é embasada numa cultura colaborativa, favorece o desenvolvimento das práticas docentes dos indivíduos envolvidos. O diálogo e a troca de experiências enriquecem as atividades formativas, levando os professores a analisar as práticas metodológicas que utilizam para ensinar História, fazendo com que abandonem o que não funciona e aprimorem as práticas docentes que geram bons resultados.

#### **4 Considerações finais**

Constatamos, ao analisar esta pequena contextualização histórica que, no Brasil, a formação continuada de professores tem uma história recente, que nos remete ao início dos anos 1960. No início, as atividades de formação continuada eram muito incipientes e focadas na transmissão de informações referentes ao trabalho do professor.

Com a promulgação das leis educacionais brasileiras, pudemos acompanhar a evolução da atenção dispensada a esta modalidade formativa ao longo das décadas. Observamos que a formação continuada veio ganhando cada vez uma maior notoriedade ao longo do tempo, mas que as propostas não têm surtido os efeitos almejados, uma vez que as atividades costumam ser descontínuas e não atentam às necessidades do professor e da escola.

No que tange ao processo formativo do professor de História, verificamos que este vem ganhando destaque no contexto educacional, haja vista estar diretamente relacionado ao sucesso do educando, ao considerarmos que boas práticas docentes perpassam por um processo formativo de qualidade.

Assim, a formação inicial deve propiciar ao professor o conhecimento acerca dos conhecimentos científicos básicos e suas aplicabilidades, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades essenciais ao exercício da docência. Para que isso ocorra, consideramos essencial que os processos formativos, inicial e continuado, possam oferecer um espaço maior para que o professor possa analisar suas práticas docentes por meio de um enfoque reflexivo, que leve em consideração as reais necessidades das instituições escolares.

## Referências

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Ciências. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º grau:** legislação e pareceres. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p. 489 - 492.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial.** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do Ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do ensino**: uma introdução ao estudo. São Paulo: EPU, 1987.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014/ 2024). Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2014.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZAGA, P. da C. **A trajetória formativa do professor de Biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação Continuada de Professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: NUPES, 1996.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

NIGRO, R. G.; AZEVEDO, M. N. Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.



PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PROCÓPIO, M. V. R. et al. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 435-456, 2011.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RODRIGUES, C. G.; KRUGER, V.; SOARES, A. C. Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de ciências e de matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 415-426, 2010.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 01-15, 2002.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev., 1997.

SILVA, E. L.; PACCA, J. L. A. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 21-49, set./dez., 2011.

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação do professor de Ciências Naturais: discutindo a prática reflexiva. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Ensino de Ciências Naturais**: saberes e práticas docentes. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 99-114.

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

TEIXEIRA, F. dos S. **Narrativas de auto formação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. de O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de Ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

*Recebido em: 15 de janeiro de 2018.*

*Aprovado em: 30 de junho de 2018.*