



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Josefa Roberta Roque dos Santos (1); Paloma Raquel de Almeida (2); Walessia dos Santos Miranda de Oliveira (3)

*Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste / robertaroque23@gmail.com (1);
Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste/ paloma_almeida_18@hotmail.com (2);
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns/ walessiaoliveira@gamil.com (3)*

Resumo: O presente artigo tem como foco a discussão das políticas de formação continuada de professores e professoras. Trazemos as principais legislações acerca da temática como LDBEN e PNE, que apresentam propostas de formação continuada no intuito da criação de um sistema de formação continuada de professores, assim como fazem apontamentos para formação enquanto desenvolvimento de competências e capacitação de professores. Discutimos pautados em Gatti, Barreto e André (2010), Magalhães e Azevedo (2015), Imbernón (2010), entre outros autores, a necessidade da superação dessa visão de formação para capacitação, defendendo que a formação continuada deve surgir das necessidades formativas expressas pelos docentes, possibilitar um aprofundamento de conhecimentos e deve ser efetivada de forma contínua e simultânea as demandas das instituições de ensino.

Palavras-chave: formação continuada. Políticas. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir das discussões realizadas sobre a temática no componente curricular formação continuada do Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste.

Os estudos sobre formação continuada nos permitem perceber que ocorreram diversas mudanças em relação ao que se entende por formação continuada ao longo dos anos. Na década de 1990 os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de controle dos investimentos nas políticas sociais. A partir desse período buscou-se a institucionalização da formação continuada, no intuito de preparar os professores para os tempos atuais (IMBERNÓN, 2010).

As mudanças ocorridas a partir desses processos apresentaram pontos positivos e negativos, como pontos positivos destacamos o surgimento de uma proposta de renovação pedagógica, novo conceito de currículo, projetos e reflexão na formação, um novo modelo de formação através de estudo de textos, análises teóricas e congressos. Como pontos negativos podemos considerar ideias de formação continuada que perpetuam até os dias atuais tais como: modelos de treinamentos por meio de cursos padronizados, formação baseadas em treinamento para resolver situações esporádicas, que muitas vezes não contemplam as reais



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

necessidades formativas do professor (IMBERNÓN, 2010).

A partir dessas proposições é importante destacar que esse estudo considera a formação continuada como “[...] um processo movente, inacabado e constante. Este momento é construído de importantes momentos de reflexão sobre a realidade na qual o homem vive e atua” (PENTEADO, 2014, p.42). Dessa forma Castro e Amorim (2015) esclarecem bem o desejado em processos de formação continuada, que se apresente como a superação de uma formação para reciclagem e capacitação, e a necessidade de um cenário em que os professores se assumam como protagonistas desses processos de formação.

Sendo assim os processos de formação continuada não se restringem a programas e propostas de formação moldadas para “capacitação” de professores, e sim se apresentam como processos que proporcionem reflexão sobre a realidade de cada professor, assim como, mecanismos utilizados pelo professor para aquisição ou aprofundamento de conhecimentos que não necessariamente necessita ser realizado com bases em modelos prontos. Nesse viés Gatti (2008) apresenta que a formação continuada se faz em diferentes espaços e de formas diversas:

[...] de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008 p. 57).

Tendo em vista que as discussões acerca de políticas docentes tem sido objeto de muitos estudos, buscamos a partir desse trabalho focalizar as políticas de formação continuada, seu desenvolvimento e as discussões acerca da sua aplicabilidade real em diferentes contextos a nível federal, estadual e municipal. Acreditamos que a temática tem assumido caráter fundamental, pois se apresenta como uma forma de elevação dos padrões de qualidade da educação, uma vez que em muitos casos os professores e professoras são responsabilizados por os resultados acerca dessa qualidade da educação. Defendemos que os professoras e professoras são sim corresponsáveis pela qualidade da educação, porém não são os principais responsáveis, nem os únicos, uma vez que atendem públicos diferenciados, em contextos diferentes, dessa forma condições de trabalho docente, público alvo, também fazem parte das implicações do trabalho.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Para nortear as discussões das políticas de formação continuada definimos como objetivos analisar as políticas nacionais de educação no que tange a formação continuada, identificar as relações entre essas políticas de formação continuada de professores e as contribuições das pesquisas educacionais, e situar na contemporaneidade os diferentes cenários de formação continuada de professores. Discutimos as bases legais acerca da formação continuada apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Imbernón (2010) apresenta um desmembramento histórico das discussões acerca de formação continuada, desde meados de 1970 até aproximadamente 2010, nesse percurso podemos perceber uma luta pelos defensores da área para que a mesma não se apresente apenas como um “treinamento” esporádico, mas sim como uma prática permanente que possibilite os professores refletir sobre sua prática pedagógica.

PRINCIPAIS POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: BASES LEGAIS PARA DISCUSSÃO

Um marco legal para educação como todo e também para a formação continuada de professores foi a promulgação da lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN). A LDBEN trata as questões diretamente ligadas aos profissionais da educação no Título VI, mais especificamente em seus artigos 61, 62-A e 63 que abordam os processos de formação continuada de forma ampla.

O artigo 61 dispõe em seu paragrafo único que a formação docente deverá atender as necessidades e aos objetivos específicos do trabalho docente em suas diferentes modalidades, apresentando como fundamentos uma sólida formação básica, a relação entre teoria e prática por meio de estágio supervisionado e/ou capacitação em serviço e o aproveitamento de experiências (BRASIL, 1996). Este artigo aborda ainda nos parágrafos 1º, 2º e 3º os moldes de como deve se dar essa formação dos profissionais da educação, dando destaque à formação inicial assim como a formação continuada.

§ 1º 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.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Podemos perceber que a partir dessas disposições legais se abre espaço para que os processos de formação continuada possam se dá na modalidade de ensino a distância, abrindo um parâmetro para implementação de pacotes de



formações vendidos por instituições privadas para Estados e municípios como forma de implementação de processos de formação. É importante compreender também que essa modalidade de educação a distância tem sido um caminho muito considerado quando se discute as políticas educacionais, sendo justificada inclusive como meio rápido de promover a formação, e através das tecnologias das quais a educação a distância faz uso torna-se possível orientar de forma flexível os tempos de formação (GATTI, 2008). Sendo que como afirma Gatti (2008, p. 65) “A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal”.

No Art. 62-A a LDBEN dispõe acerca de como se dará esses processos de formação docente em seu parágrafo único institui que deve ser garantido à formação continuada para os professores em seu local de trabalho, em instituições de ensino superior ou da educação básica. Deixando claro que essa formação pode ser através de graduação plena ou cursos tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996). A LDBEN aborda ainda no seu Art. 63. Inciso III que as Universidades ou Institutos de ensino superior de educação deveram manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Outro documento norteador para a formação continuada é o Plano Nacional de Educação 2014-2014 lei nº13.005/14 de 25 de junho de 2014, que estabelece na meta 15 a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação no prazo de um ano de vigência do PNE, elencando como uma das estratégias para alcançar essa meta:

15.1 atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2014).

O PNE apresenta ainda como meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014) (grifos do autor).

Para atingir a meta 16 são propostas estratégias de ação que perpassam por um trabalho em regime de colaboração entre os entes federativos que propõe um planejamento estratégico para a atender a demanda de formação continuada, articulando as políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, propõe ainda a consolidação de uma política nacional de formação de professores e professoras da



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

educação básica, estabelecendo a definição de diretrizes nacionais, instituições formadoras e certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Voltando o foco para a observação das políticas docentes a partir do currículo escolar, aponta-se que os planos de metas traçados com o anseio de responder às novas demandas sociais: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PDE e PAR, os dois últimos sob a responsabilidade do MEC. Fala-se na importância de melhores políticas de remuneração e qualificação dos profissionais da educação, mencionando também a urgência na formulação de um Sistema Nacional de Educação que dê os subsídios para a efetivação de tais propostas.

Como podemos perceber as metas propostas direcionam para criação de uma política de formação continuada, acreditamos que algo desse porte necessite de uma fundamentação consistente para que não sejam criadas novas legislações que confundam acerca da real finalidade da uma formação continuada, para que não nos sejam impostos mais e mais programas de formação pautados no modelo capitalista de gerencialismo da educação. Magalhães e Azevedo (2015) ao fazerem uma análise desses processos nos dizem que a sistemática de avaliação nacional, pautada principalmente na gestão por resultados e medição a partir de índices, coloca a autonomia curricular em cheque, ao ponto que exerce um controle centralizador, como o caso do SAEB, ENEM e ENADE, Pois o que se percebe hoje na educação do nosso país é uma busca constante por formas de controle do trabalho docente através de avaliações externas, processos de formação de professores baseados nos resultados dessas avaliações, em fim, o trabalho dos profissionais da educação norteado por uma lógica neoliberal do mercado capitalista de produção.

Dessa forma Gatti, Barreto e André (2010) selecionam algumas questões para pensarmos políticas docentes que visem atrair e conservar bons professores, os apontamentos da autora são para a valorização social da profissão, um entorno profissional facilitador que tenha condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira, uma formação inicial e continuada de qualidade e uma avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar, ou seja, uma avaliação que tenha retorno e possa ser utilizada para processos de melhoria de carreira e trabalho docente.

Acreditamos que na formação docente o que se busca não é uma sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada com base nas experiências no trabalho, pois existem muitos profissionais em serviço que ainda não possuem a formação inicial como institui a LDBEN. Dessa forma foram pensadas ações para suprir essa brecha na formação inicial, dentre as ações políticas que proporcionam formação inicial para professores e professoras em serviço destacamos duas que são propostas do governo federal a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Pró-Licenciatura o Programa Pró-Licenciatura, voltado exclusivamente para a formação inicial a distância de professores em serviço e o Plano Nacional de Formação de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Professores da Educação Básica (PARFOR), que articula um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IESs públicas, para ministrar cursos de licenciatura a professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não têm formação no nível exigido pela LDBEN (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2010).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O LEGISLADO E O REAL

A partir do que foi pontuado pode-se perceber que existe na legislação vigente o amparo legal para essas políticas de formação docente, instituídos pela LDBEN, PNE, programas federais entre outros. O que buscamos agora é contribuir para a discussão acerca de como essa legalidade tem sido vivenciada na prática por diferentes escolas de estados e municípios, para desenvolver essa temática trazemos como aporte teórico Gatti, Barreto e André (2010), quando eles discutem questões relacionadas às políticas de formação de docente. No decorrer de suas colocações ganham ênfase as políticas docentes de níveis federal, estadual e municipal, discorrendo acerca de seus desdobramentos nessas três esferas, possibilitando assim a identificação de algumas características desses processos de formação docente.

Vale salientar que apesar dos avanços que já ocorreram no tocante à formação continuada, ainda há muito para avançar, especialmente porque parte significativa da formação oferecida aos docentes ainda é feita nos moldes de uma formação tradicional, ou seja, vivenciadas por meio de cursos acelerados, seminários, palestras esporádicas muitas vezes com temáticas que não foram propostas pelos docentes e que fogem de seu contexto. Magalhães e Azevedo (2015) nos remetem ao caráter de “capacitação” que a formação docente acaba desenvolvendo. Acreditamos que a formação docente não deve estar centrada no desenvolvimento de competências, pois dessa forma podem causar o esvaziamento do trabalho docente.

Gramsci (1991) chama atenção para a situação precária da formação de professores, destacando que “Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais ‘bagagem’ a organizar [...]” (GRAMSCI, 1991 p.132 apud MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015 p. 21).

Mas apesar dessa persistência dos moldes tradicionais Gatti, Barreto e André (2010) também afirmam que existem esforços para mudar esse modelo de formação. Neste sentido muitas secretarias de Educação tem se organizado para que o coordenador pedagógico possa ser o agente da formação nas escolas, como discutem também Placco, Souza e Almeida



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(2012) que defendem a ideia de coordenador pedagógico como formador da instituição de ensino. Neste viés o coordenador pedagógico

Têm agregado às suas funções de articulação do trabalho, em torno do projeto político-pedagógico da escola, responsabilidades referentes à formação mais sistematizada dos professores no contexto de trabalho e à discussão e à reformulação de práticas escolares, em vista dos resultados das avaliações padronizadas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2010 p. 262).

Uma consequência dessa ênfase dada aos resultados de avaliações externas é um trabalho formativo pautado em temáticas de língua e matemática que são os componentes cobrados nas avaliações, deixando as demais disciplinas com pouquíssimas iniciativas formativas.

A utilização dos resultados dos sistemas de avaliação padronizada dos governos federal, estadual ou municipal focalizados apenas em língua portuguesa (leitura) e matemática, como sinalizadores dos efeitos das formações e dos apoios oferecidos aos docentes, pode induzir a um reducionismo nos trabalhos escolares, deixando de lado outros conhecimentos relevantes à formação das crianças e dos adolescentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2010, p. 266).

Gatti, Barreto e André (2010) destacam ainda que no tocante a concepção de formação continuada foi possível perceber alguns avanços, passando de uma ideia de conjunto de ações dispersas para a focalização no desenvolvimento da proposta curricular, tendo, no horizonte, os resultados dos sistemas de avaliação. Uma crítica recorrente nas discussões sobre formação continuada tem sido o processo pós-formação, pois o que se vê são processos de formação com avaliações durante sua execução, mas que ao seu término não existe nenhuma iniciativa de acompanhamento desses professores que participaram da formação, assim como das ações implementadas em sala de aula, no tocante a utilização de matérias e próprio desenvolvimento do professor (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2010).

O que chama atenção nos estudos e pesquisas de cunho crítico é a contradição entre o dito (legislado) e o visto (resultados); entre o que tem sido propalado – como a necessidade de oferta de educação de qualidade aos futuros professores –, e os programas de Formação Continuada apresentados no site do MEC: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015 p.24).

Acerca desses programas oferecidos Gatti (2008) nos remete ao fato de que algumas dessas iniciativas públicas de formação continuada têm adquirindo o caráter de programas compensatórios, para suprir determinada demanda, ou seja, uma forma tradicional de se pensar a formação continuada. Porém devemos superar



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

essa perspectiva de formação e buscar alternativas para uma formação que propicie o aprofundamento de conhecimento dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto concordamos com Imbernón (2010) no sentido de mudanças significativas ocorrerem no tocante à formação continuada, porém é necessário que seja feito muito mais. Percebemos a partir da análise da LDBEN, PNE e de alguns “programas” do governo federal, que apesar dos avanços se faz necessário que informações acerca das necessidades formativas do próprio devem partir do próprio professor para que tenhamos uma formação continuada consistente. É importante também considerar os aspectos citados por Gatti, Barreto e André (2010) para elaboração de políticas docentes, a valorização da carreira, condições de trabalho do professor tanto no que se refere a materiais, como nas necessidades apontadas por os docentes.

É preciso uma nova visão de formulação das políticas que não sejam impostas de “cima”, mas que sejam criadas em processo de colaboração com os professores. Buscando assim contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente. Concluímos ainda que os avanços da regulação dos sistemas educativos por meio das avaliações externas têm apresentado como consequência o redirecionamento de currículos, práticas docentes e até mesmo o desenvolvimento de uma formação continuada pautada nos componentes curriculares que as avaliações abordam que são língua portuguesa e matemática.

Dessa forma acreditamos que conhecer e discutir os aparatos legais e suas aplicações na prática possibilita uma reflexão acerca das necessidades da elaboração de uma política de formação que apresente conceitos bem definidos do que entende por formação? Como esse processo deve ser efetivado nas instituições? E ainda que considere o processo de formação como contínuo e inerente à profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. SP: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Lúcia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço: a análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2014. In. LIMA, I. M. S.; FRANCO, M. J. N.; CUNHA, K. S. Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

PLACO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p. 754-771 set./dez. 2012.