

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: histórico e trajetória no contexto brasileiro.**

Érica Giaretta Biase  
Doutoranda em Educação/UFU  
e-mail: ericabiase@gmail.com

Entendemos que a formação de professores é fundamental, mas existem várias outras questões permeadas neste cenário técnico, científico e pedagógico que precisam de um olhar diferenciador. Pois, a formação não é o único caminho para a melhoria do ensino e de uma educação de qualidade. A profissão docente é complexa e está permeada por vários outros entraves que precisam ser explorados e avaliados. Dessa forma, a formação é uma das condições que favorecem o andamento do processo educacional, mas também está articulada a outros fatores condicionantes. Assim, um docente desestimulado e cansado não terá ânimo para realizar uma formação com resultados satisfatórios. Então, o cenário da profissão docente é essencial para a promoção de uma formação de qualidade e vice-versa.

O objetivo principal deste estudo é construir um conhecimento investigativo bibliográfico com o propósito de apresentar um breve histórico das propostas de formação continuada e refletir sobre a formação continuada, a partir das propostas da pedagogia histórico crítica. Nesse sentido, pretende-se discorrer sobre o processo histórico da formação continuada de professores que iniciou os debates no cenário brasileiro a partir da constituição de 1988 até os dias atuais e as atuais perspectivas do movimento, a partir da pedagogia crítica.

Metodologicamente, a pesquisa fez parte de um estudo bibliográfico de cunho teórico, no qual a problemática central se baseia nas políticas brasileiras de formação continuada de professores, buscando esclarecer e conhecer o cenário dessas políticas na educação brasileira.

Nesse sentido, o processo de formação de professores no Brasil que pretendemos discutir pauta-se, primeiramente, no paradigma conservador e tradicional, final da década de 1970 e início dos anos 1990, onde iniciam os debates em torno das políticas de formação de professores com caráter técnico e burocrático, conforme é apresentado por Fusari e Rios (1995), Marin (1995), Kramer (1989) e Gatti, Mello e Bernardes (1972), destacado por Andaló (1995).

Após a década de 1990 surge o paradigma pós-moderno no qual os professores e estudante são considerados construtores do conhecimento e a reflexão passa a ter destaque no processo de aprendizagem. E logo, surge o paradigma inovador, emergente e crítico. Nesta perspectiva da pedagogia crítica o aluno e professores são estimulados a problematizar conceitos, construir consciência crítica e reflexiva, conforme é defendido por Freire (2013), Nóvoa (1995), Giroux (1997), Zeichner (1998), Estrela (1997), Veiga (1998), Imbernón (2010).

Diante disso, é notória a ausência de políticas públicas voltadas a formação de professores que respeitem a realidade e as reais necessidades desse grupo. Maioria dessas políticas desconhecem a realidade e as situações do trabalho docente e raras são as políticas que procuram diagnosticar ou traçar um plano de formação em longo prazo que venha contribuir com as ações pedagógicas do cotidiano escolar (ESTRELA, 1997, VEIGA, 1998, IMBERNÓN, 2010).

Além dessas concepções destacadas pelos teóricos, a partir da década de 1990, no Brasil iniciou-se, ainda, à construção de uma diversidade de paradigmas educacionais que buscavam a melhoria da formação continuada de professores, priorizando os instrumentos de avaliação educacional. Assim, tivemos a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN em 1997 e os Referenciais para a Formação de Professores em 1999.

É preciso esclarecer que a própria LDB/1996 traz em seu texto divergências nos termos e abordagens referentes à formação continuada de professores. Ao longo da legislação, nos artigos que tratam da formação podemos presenciar uma diversidade de termos considerados sinônimos do processo de formação. Por exemplo, no artigo 61 é utilizado “capacitação em serviço”; No artigo 87, o termo destacado é “programas de capacitação”; no artigo 63 surge como “educação continuada”. Ainda, no artigo 67 encontra-se “aperfeiçoamento profissional continuado”.

É necessário enfatizar que a concepção de educação que movimenta as reformas atuais surge ligada ao neoliberalismo que adentraram intensamente nas políticas e nas representações dos países do ocidente, em torno dos anos de 1980 (LAVAL, 2019).

Como destaca Laval (2019) a escola neoliberal ainda não se tornou uma realidade efetiva, mas tem fortes indicativos que estão conduzindo as mudanças atuais afetando as políticas educacionais nacionais e internacionais.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar que a formação permanente está relacionada com a profissionalização docente, no qual Freire (1996) descreve que somos eternos aprendizes, sendo esta uma condição do ser humano inacabado e devemos estar em formação permanente. E ressalta que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.50). Portanto, é preciso a busca constante de aprendizagens, pois a dinâmica do conhecimento exige uma formação permanente.

Em dialogo, os autores como Freire (1996), Nóvoa (1992), Gatti (2008) entre outros, ao apresentar uma proposta de formação de professores defendem que é preciso uma mudança na estrutura e no planejamento dessas ações, pois a formação é fundamental quando acontece simultaneamente com a prática e as vivências do contexto escolar. Valorizam as experiências dos professores e acrescentam o processo de reflexão e conscientização sobre a importância dos envolvidos estarem em constante formação.

No entanto, são diversas as razões que motivam o surgimento de programas e políticas de formação continuada de professores, tanto com relação aos interesses políticos e sociais emergentes na sociedade, quanto os desafios instituídos nos currículos e no ensino, assim como os desafios apresentados aos sistemas de ensino a partir da universalização, ainda, os inúmeros problemas enfrentados pelos gestores e docentes no cotidiano escolar. Então, compreende que a busca pela formação continuada consiste na esperança de construção de uma qualidade do ensino, na qual o fracasso escolar e outros desafios ainda não foram alcançados.

Diante disso, é preciso destacar que a formação continuada, isoladamente, não tem condições de trazer mudanças significativas para o processo educacional. Sabemos que a construção de um sistema educacional democrático precisa definir uma concepção de educação, homem e sociedade, além de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão escolar que está relacionada, diretamente, na construção de políticas de democratização do sistema educacional. Reconhece, portanto, que a formação continuada de professores não é suficiente para a construção de uma educação de qualidade.

Portanto, enfatiza-se que as políticas de formação continuada precisam estar articuladas com as políticas nacionais, haja vista que a problemática da educação e a construção da qualidade na educação pública impõe uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada dos docentes.

**Palavras-chave:** Formação. Professores. Políticas. Educação. Qualidade

## REFERENCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Diário oficial (da) República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez, 1996. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> acesso em 14 de dez. 2018.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Alegre, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil nas últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Edições Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissionais docentes. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**, 2 ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: artmed, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília. DF: MEC/SEF. 1999.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papalivros, 1998.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; FERREIRA, Elisabete M. de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.