

Um estudo sobre a formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica

A study on the continuing training of teachers as an instrument for the redesignation of pedagogical practice

Un estudio sobre la formación continua del docente como instrumento para la rediseñación de la práctica pedagógica

Maurício Pereira Barros¹ Veleida Anahi Capua da Silva Charlot² Maria Oneide Lino da Silva³

Resumo

A presente proposta objetiva uma reflexão sobre a formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica para a ressignificação de uma política educativa em uma perspectiva contemporânea. A formação continuada é indispensável para que as instituições de ensino e equipes de educação acompanhem essas novidades e consigam evoluir e proporcionar uma educação ainda mais qualificada e completa aos alunos, promovendo impactos positivos em toda a comunidade escolar. Utiliza como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Para desenvolvimento do estudo adotou-se uma abordagem qualitativa com base na pesquisa bibliográfica e documental sobre as concepções de formação no contexto das políticas educacionais contemporâneas. É mister que a educação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. Como resultados conclui-se que a formação continuada de professores cria possibilidades de ressignificação da prática docente e espaços de fortalecimento da relação teoria e prática.

Palavras-chave: Formação continuada; Políticas educacionais; Prática pedagógica.

Abstract

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB). Professor da Educação Básica e Universitário (SEDUCE/UNIVASF), Petrolina – PE, Brasil. Endereço: Rua do Quartzo nº 231 A/Bairro: Dom Avelar, Petrolina – PE, Brasil, CEP: 56322-360. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6653-5468>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0235300300388124>. E-mail: profmauriciobarros2020@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris. Pós-doutora pela Universidade Federal de Sergipe sob supervisão do professor Bernard Charlot. Atualmente, professora Titular da Universidade Federal de Sergipe – UFS no Departamento de Educação, em turmas de graduação, mestrado e Doutorado. Rua José Aloísio s/n Bairro: Rosa Elze. Aracaju – SE. CEP: 49100-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2177713463189438>. E-mail: veleida@academico.ufs.br

³ Doutora em educação (UFPI). Professora aposentada (SEDUC-PI), e atualmente professora da Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI), Teresina – PI, Brasil. Endereço: Quadra 325, casa 18 C, Dirceu Arcoverde II, Itararé/Teresina – PI, Brasil, CEP: 64078-432. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4759-0465>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7145938708216144>. E-mail: linoneide@hotmail.com

This article aims to reflect on continuing education and its repercussions on pedagogical practice for the redefinition of educational policy in a contemporary perspective. Continuous training is essential for educational institutions and education teams to keep up with these developments and be able to evolve and provide an even more qualified and complete education to students, promoting positive impacts on the entire school community. It uses historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological framework. To develop the study, a qualitative approach was adopted based on bibliographic and documentary research on training concepts in the context of contemporary educational policies. It is necessary that continuing education contributes significantly to the development of the teacher's professional knowledge, whose objective, among others, is to facilitate reflective capabilities on teaching practice itself, elevating it to a collective consciousness. of teachers creates possibilities for reframing teaching practice and spaces for strengthening the relationship between theory and practice.

Keywords: Continuing training; Educational policies; Pedagogical practice.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación continua y sus repercusiones en la práctica pedagógica para la redefinición de la política educativa en una perspectiva contemporánea. La formación continua es fundamental para que las instituciones educativas y los equipos educativos se mantengan al día con estos desarrollos y puedan evolucionar y brindar una educación aún más calificada y completa a los estudiantes, promoviendo impactos positivos en toda la comunidad escolar. Utiliza el materialismo histórico-dialéctico como marco teórico-metodológico. Para desarrollar el estudio se adoptó un enfoque cualitativo basado en investigaciones bibliográficas y documentales sobre conceptos de formación en el contexto de las políticas educativas contemporáneas. Es necesario que la educación continua contribuya significativamente al desarrollo del conocimiento profesional del docente, cuyo objetivo, entre otros, es facilitar capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, elevándola a la conciencia colectiva de los docentes y genera posibilidades de replanteamiento de las prácticas y los espacios docentes. para fortalecer la relación entre teoría y práctica.

Palabras clave: Formación continua; Políticas educativas; Práctica pedagógica.

Introdução

A formação dos profissionais de educação, em especial dos professores ganhou destaque a partir de meados da década de 1990 no contexto da reforma do Estado e da Educação brasileira. As discussões sobre a formação reflexiva aqui propostas centram-se na necessidade de se ter professores envolvidos com sua formação, onde o foco é destituir os instrumentos didáticos como únicas ferramentas para o trabalho em sala de aula, ressignificando, portanto, o saber constituído.

Mister pontuar que a pesquisa em pauta, adotou uma abordagem qualitativa com base na pesquisa bibliográfica e documental sobre as concepções de formação no contexto das políticas educacionais contemporâneas, onde objetiva-se uma reflexão sobre a formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica para a ressignificação de uma política educativa em uma perspectiva contemporânea. É imperioso se problematizar: Será se o exercício da ação, reflexão e ressignificação devem estar presentes no dia a dia do educador

como algo sempre novo? Nesse caso, a conscientização construída a partir da reflexão desperta para a percepção de que os saberes abstratos não irão contribuir para a concretude da educação, visto a dimensão cognitiva, intelectual e principalmente social que o ensino tem.

O exercício da ação, reflexão e ressignificação devem estar presentes no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e em processo múltiplo. Por esse viés o educador não só ensina, mas também aprende com seus alunos, com os demais professores e profissionais da escola, com os pais/comunidade e com as adversidades e situações do dia-a-dia.

No contexto da sociedade atual em que o avanço da tecnologia, de alteração de valores sociais e educacionais, percebemos a urgente necessidade de um repensar sobre a finalidade da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Para tanto, dentre outros fatores contribuintes dessa reflexão, destaca-se a relevância do repensar da formação continuada do(a) professor(a) e do trabalho pedagógico. Nesse sentido destaca-se que, mesmo com algumas mudanças significativas no campo da educação ainda encontramos situações que precisam ser melhor ressignificadas em favor de um trabalho educativo de qualidade.

A formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos (Medeiros, Bezerra, 2016).

Tal reflexão se faz necessária tendo em vista que no contexto contemporâneo, a necessidade de atualização constante é colocada como prioridade. Entretanto convém ressaltar que a qualidade da educação esta articulada com a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, nesse sentido deve-se compreender o que é qualidade do trabalho educativo que defendemos e quais as contribuições da formação continuada para o processo de ensino e de aprendizagem.

Destacamos inicialmente o significado da formação como ação e efeito de formar, representa, portanto, um ato que favorece o desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma ao participar de atividades de formação continuada o professor está investindo na sua formação profissional como educador, um processo, que acompanha toda sua vida pessoal e sua trajetória profissional, o que implica na construção dos saberes necessários para uma

atuação qualificada, compatível com as necessidades e especificidades da clientela atendida Brzezinki (2014, p. 119).

Convém ressaltar a compreensão do significado da formação continuada que orienta as reflexões desenvolvidas no presente artigo, como um processo que não se esgota, no qual se confrontam aspectos acerca da prática da formação continuada desenvolvidas e os pressupostos que as sustentam. É, portanto, um processo contínuo que possibilita ao educador ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora.

Assim compreendida, é fundamental a participação deste profissional em cursos, atividades que incentivem a sua autoavaliação e a avaliação da sua prática como resultado de um processo construtivo, já que interfere diretamente na perspectiva das práticas pedagógicas, e no cotidiano escolar. A compreensão do processo de formação de educadores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo de construção e desenvolvimento dos saberes dos educandos (Ferreira, 2000).

Tendo por base tais reflexões entendemos, que refletir sobre a formação continuada é urgente e necessário, principalmente por possibilitar espaço para o diálogo, troca de experiências, sendo que a formação representa também, possibilidade para uma atuação profissional emancipatória e de qualidade. Enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática diária. É salutar discorrer ainda que a formação permanente, reflexiva e ressignificativa do professor objetiva a melhoria do processo ensino-aprendizagem e oportuniza, quando bem internalizada o despertar dos sujeitos participantes, possibilitando assim por meio de sua prática, a concretude de inovadoras leituras de mundo.

Por fim, o artigo traz algumas considerações sobre o conhecimento como objeto em construção na formação do professor, discute ainda a dimensão da intervenção pedagógica, da formação ressignificativa e reflexiva, e por último discute a educação escolar num viés e perspectiva da educação continuada como uma ação contínua do professor.

Procedimentos metodológicos

A proposta utiliza-se do referencial teórico-metodológico e materialismo histórico-dialético, e para o desenvolvimento do estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, pois, através dela podem-se encontrar áreas de consenso, além disso, se tornou útil em situações que envolvia o desenvolvimento e aperfeiçoamento docente. A pesquisa untou-se com com a pesquisa bibliográfica e documental sobre as concepções de formação no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Os defensores da pesquisa qualitativa argumentam que a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objetivos e gerais.

Assim, a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Ludke e André (2014), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 2014, p. 14).

Formação Continuada enquanto processo de reflexão da prática pedagógica

A partir das reflexões desenvolvidas anteriormente sobre as prioridades que devem nortear a formação de professores fica explicitado que se faz necessário ampliar estudos e pesquisas sobre essa temática na perspectiva de compreender os pressupostos que a fundamentam. Desse modo ressaltamos que o viés que historicamente orientou as iniciativas de formação, e que consolidou a formação continuada no Brasil, é caracterizado como um processo que possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que emergiram de diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira (Medeiros, Bezerra, 2016).

Para Fusari (1998) e Nóvoa (1992), as ideias que tem permeado as propostas de formação de professores:

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num contínuo, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (Fusari, 1998, p.538-9; Nóvoa, 1992).

A posição dos autores expressa na citação analisada, aproxima-se do pensamento de Freire, 1996 sobre formação de professores, visto que contempla uma compreensão da

formação continuada que tem como objetivo viabilizar a apropriação dos saberes desse profissional, rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Como se pode depreender da citação a seguir:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p.39).

A ideia de formação continuada reafirma a compreensão da condição de inacabamento do ser humano, e da consciência desse, inacabamento, presente no pensamento do autor. Nesse sentido a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão.

Essa percepção é apontada por Medeiros e Bezerra (2016), ao refletirem sobre a formação continuada e necessidades formativas em novas tecnologias. Fundamentadas em Silva; Araújo, (2005) Alter, (2001) Candau; Lelis, (1999) Veiga, (1998), Estrela; Gatti, (1997) Freire, (1996) Pimenta, (1995), Nóvoa, (1991). Os autores compreendem que a formação continuada passou a “ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional de professor” (Marcos; Bezerra, 2016, p. 17-37).

Essa percepção tem reflexos na formação de professores e na construção da identidade do professor, em razão do que sinaliza com vistas à formalização do saber/dizer no seu saber/fazer. A partir do avanço do conhecimento científico e da repercussão das novas tecnologias de comunicação e informação dentre outras, a formação continuada de professores deve superar os modelos teóricos que a orientaram ao longo de décadas e “deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber – refletir, o saber justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências” [...] (Altet, 2001, p.34).

Partindo do pressuposto que a formação do docente deve levá-lo a construção de uma prática social crítica, tendo como referência uma prática social que tem como pressuposto a

ação-reflexão-ação, como sendo algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador.

A esse respeito destacamos o entendimento de Pimenta (1995) sobre formação continuada de professores categorizados pela autora como docentes. Considera que a formação do docente não se esgota nos cursos de formação, pois um curso representa um momento que comporá um todo, não é a práxis do futuro professor, ou seja, “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”.

Assim compreendida ressalta-se a necessidade dos professores conhecerem as concepções de formação que fundamentam as bases teóricas e conceituais dos programas dos quais participam e que influenciam a sua atuação em termos das escolhas dos referências que irão fundamentar as suas opções do que, como, quem ensinar. Devem conhecer também os dispositivos legais que dispõe sobre os princípios e concepções que devem nortear as propostas, programas de formação dos professores desenvolvidos, tendo em vista também que esses dispositivos legislam sobre direitos e deveres dos profissionais da educação.

Em relação aos deveres, a Lei de Diretrizes e Bases – (LDB) n. 9.394/96, no Artigo 13, destaca que:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, p. 6).

A análise dos incisos do artigo 13 da LDB evidencia que a formação profissional do professor é extremamente relevante para que possa ser assegurada a oferta de uma educação de qualidade a todos os educandos, independente da sua condição social. Entretanto o cumprimento desse dispositivo legal exige investimentos, o aperfeiçoamento e a atualização das propostas de formação, de modo a atender as necessidades e características da etapa, nível de ensino em que o professor atua.

Nesse sentido, compreende-se que participar de cursos, programas, atividades de formação continuada, além de sua participação no dia a dia da escola, sua atuação na sala de aula, nos espaços dos sindicatos, e/ou associações profissionais entre outros, é primordial para seu crescimento pessoal e profissional.

O texto legal dispõe ainda sobre participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola como elemento viabilizador do cumprimento não apenas do dispositivo legal, mas como um processo que deve:

[...] levá-lo a uma prática social crítica, a formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação é algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador. Infelizmente muitas vezes o professor não consegue se dedicar aos seus direitos como gostaria em virtude da pressão diária no seu trabalho (Medeiros, Bezerra, 2016, p. 36).

Sobre a formação continuada a LDB contempla uma concepção desta como sendo um processo que tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da sua atuação profissional por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual).

Artigo 87 (das disposições transitórias) – Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação à distância.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Brasil, 1996).

As proposições contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE criado pelo governo Lula em 2007, ressaltam a necessidade de garantir o acesso a programas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica nas diferentes regiões do país. Tais ações foram implementados pelo programa Universidade Aberta do Brasil- (UAB), por meio do ensino superior à distância, com o objetivo de capacitar os educadores da educação básica pública que, ainda, não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada (Brasil, 2007).

A análise da formação de professores considera também as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, (PNE) 2014- 2024. Considerado como o “epicentro das políticas educativa” por entender segundo Dourado (2017, p. 12).

[...] a importância estratégica do PNE, na materialização do direito social a educação com instituições educativas em tempo integral, promovendo a integração da formação

básica com a formação profissional com a aplicação de políticas que valorizem os e as profissionais da educação que nas instituições educativas e nos sistemas de ensino ocorra a prática da gestão democrática. E para que isso aconteça, é preciso ampliar os recursos na educação, tendo como base a regulamentação do o custo aluno qualidade.

O PNE, Planos Estaduais de Educação – (PEEs) e Planos Municipais de Educação – (PMEs), foram elaborados tendo por base um exaustivo diagnóstico sobre a os desafios enormes a serem enfrentados pela educação no país. As metas e estratégias contempladas no PNE, PEEs e PMEs, decorrem de ampla discussões sobre os principais desafios a serem enfrentados pelo Brasil na educação básica para alcançarmos as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), ressalta-se que será preciso ampliar o atendimento, melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades entre escolas e redes de ensino público.

No que se refere aos profissionais do magistério, o PNE reafirma a necessidade de elaboração de uma política nacional de formação e valorização dos mesmos, como processo construtivo e permanente, sendo necessário que ocorra, entre outros aspectos: realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento (Brasil/ Conae, 2010).

Para tanto, a formulação e implementação dessa política, o documento acima referenciado enfatizou a necessidade do novo PNE contemplar, dentre outros, os seguintes aspectos:

- a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as;
- b) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica;
- c) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político;
- d) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento;
- e) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/ das professores/as e estudantes;
- f) Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade;

- g) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade;
- h) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as (Cardozo; Lima; Lima, 2016).

No que se refere à formação dos/as docentes, destaca-se a meta 15 que dispõe sobre a garantia em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do Plano, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Lima; Cardozo, Lima, 2016).

Tendo em vista que segundo dados do Censo Escolar 2014 dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior, consideramos que para atingir essa meta, faz-se necessário a consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), com a definição das responsabilidades e competências de cada um. Nesse sentido, Abrucio e Segatto (2014 p. 40-57) ressaltam que é preciso superar três aspectos:

Ausência de fóruns federativos, baixa cooperação entre estados e municípios e destes entre si, além das fragilidades em termos da capacidade institucional dos governos subnacionais que enfraquecem a política educacional, contemplando a agenda do Sistema Nacional que estava no Manifesto dos Pioneiros e indo além dele, por meio de um modelo federativo mais entrelaçado, cooperativo e democrático.

Desse modo, sem o estabelecimento do pacto federativo, dificilmente as estratégias traçadas no PNE para essa meta poderão ser materializadas, sobretudo as 15.9 e 15.11 que tratam, respectivamente, da implementação de cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados; e implantação, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (Brasil, 2014a).

Para Scheibe, 2010, o cumprimento dessas estratégias reafirma a necessidade de ações e definições políticas que:

[...] reforcem institucionalmente os cursos de licenciatura, a partir de uma análise mais aprofundada do conteúdo dos projetos pedagógicos implementados a partir da Diretrizes Curriculares. Importa ter presente que a possibilidade de aperfeiçoamento dos currículos destes cursos não se esgota nos aspectos pedagógicos *stricto sensu*, mas supõe, sobretudo, estratégias de articulação entre os diversos institutos/departamentos que participam da formação e as faculdades de Educação, de modo que, internamente, nas instituições formadoras, aconteça a integração.

Freitas (2015), também chama atenção para que fiquemos atentos para que “a atual política emergencial de formação superior de professores no exercício do trabalho – entendida como formação continuada e não inicial – oferecida através de programas especiais, nos moldes pós-LDB” (Freitas, p. 434). não tenha continuidade, posto que poderia culminar com o aumento da educação a distância para a formação de um grande contingente de professores em exercício, o que iria em direção contrária ao que determina o parágrafo 3º, do art. 62, da LDB nº 9.394/1996, cuja proposição é “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (Brasil, 2015, p. 325).

Ao destacarmos esse aspecto, não estamos desconsiderando a importância e contribuição da educação à distância para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e da educação, mas apenas defendendo que as políticas de formação tenham qualidade teórica e articulação com a prática educativa, ou seja, considere as dimensões quantitativas e qualitativas, atendendo ao proposto no Documento Referência da Conae -2014 que, defende uma política de formação inicial e continuada que se efetive a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2014b).

Convém registramos, ainda, a meta 16 cujo objetivo é formar, em nível de pós-graduação, 50% 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, 2014b).

Em relação à meta acima citada, lembramos que segundo dados do Censo Escolar de 2014, atualmente, apenas 31,4%⁴ dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação⁵. Portanto, a formação continuada em nível de pós-graduação poderá contribuir com a diminuição das lacunas da formação inicial de nossos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, um dos desafios para a concretização desta meta está disposto na estratégia 16.1 que remete novamente ao regime de colaboração, no sentido do planejamento estratégico para dimensionamento por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014a).

Destacamos, ainda, o desafio de estabelecer princípios, fundamentos e diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) para profissionais do magistério da educação básica, indicando cursos, áreas prioritárias e parâmetros de acordo com as diferenças e diversidades regionais. Para tanto, Freitas destaca que é fundamental o fortalecimento das faculdades e centros de educação das universidades para que possa ocorrer o desenvolvimento da formação inicial e continuada “em articulação com os institutos de áreas específicas, definindo as responsabilidades institucionais, científicas e acadêmicas na formação de professores para a educação básica” (p. 429). Em análise desenvolvida por Dourado é destacado que:

[...] para o alcance da meta, as iniciativas federais, [...] e centralmente a consolidação e integral cumprimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são condições sem as quais não se produzirá resultado positivo. Somando-se a programas já mencionados os mestrados profissionais que são, grosso modo, ofertados em áreas tais como Administração Pública, Matemática, Física, Artes e História. Dentre estes, destacando-se a política indutiva desencadeada pelo Governo Federal e a Capes, por meio da criação de Programas de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) e do Profeletras, além do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap) viabilizados através da Uab (Dourado, 2017, p. 144).

A percepção sinalizada a partir da análise desenvolvida no presente artigo considera o professor como sujeito da sua história. Tal percepção significa a necessidade de instrumentalizá-lo para atuar praticamente, estimulando-o a participar de todos os momentos dessa formação, superando a dimensão de ouvinte e reconhecendo-se como sujeito de sua

⁴ Dados do Observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>.

⁵ Dados do Observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>.

prática. Assim, pensar a formação continuada é levar em conta os saberes já constituídos dos professores e as especificidades de suas práticas pedagógicas.

Perspectivas de formação continuada sinalizadas nas produções teóricas sobre a temática

As reflexões desenvolvidas a partir de estudos e pesquisas sobre formação inicial e continuada dos professores consolidam a perspectiva de superação do conceito de formação que ainda dão sustentação a cursos, programas, projetos, atividades desenvolvidas pelos órgãos gestores, secretarias de educação e instituições, dentro ou fora da instituição onde o professor desenvolve sua prática pedagógica. No entanto, é necessário repensar estes conceitos, pois conforme compreensão de Libâneo (2004, p. 34-35) a formação continuada contempla a ideia-chave desse processo reafirmando a compreensão de que o mesmo se realiza:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Diante do exposto, entende-se que é dentro da escola que o professor aprende, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com os educandos, quanto a sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

A formação continuada é urgente e necessária não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências, sendo que a mesma pode ser uma possibilidade para uma atuação profissional emancipatória e de qualidade.

Nesse sentido, ressalta-se que os professores iniciam seu percurso de profissionalização inicialmente no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nas trocas que estabelece no espaço formativo, na escola, nos estágios, etc. Ressalta-se entretanto, que fundamental compreender que os professores na atualidade os professores desenvolveram novas estratégias de aprendizagem, através do compartilhamento das questões que permeiam sua profissão, as situações vivenciadas no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho pedagógico que, o professor se produz como professor.

Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

As dúvidas que esses processos suscitam no professor quantos aos seus saberes, se estes estão compatíveis com as necessidades dos educandos reafirmam a importância da troca de informações entre professores/professores, destes com a equipe pedagógica, com os alunos e pais.

Considera-se ainda que a educação configura um importante instrumento de redução e enfrentamento das desigualdades sociais. Sendo assim, investir em educação pública de qualidade é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Gonçalves; Lima, 2024, p. 17).

Em virtude das transformações sociais, do uso da tecnologia, da velocidade em que as transformações nos processos de comunicação ocorrem, faz-se necessário a atualização, o aprofundamento na área de atuação, bem como a mediação da cultura e dos valores de seus alunos e da comunidade em prol do saber, afinal através do domínio de conteúdo, que fundamenta a sua atuação em sala de aula, a administração da sua turma a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, é que fortalece o professor para enfrentar situações que acontecem seu dia a dia.

Desse modo, ser um professor que desenvolve uma prática pedagógica de qualidade, exige como pressuposto uma formação, também de qualidade, Reafirma-se portanto a necessidade do professor saber se relacionar socialmente, interagir, entender os educandos e suas especificidades, adotar ações de trabalho coletivo, lidar e saber trabalhar com a

diversidade, entender de gestão (mesmo que superficialmente) e trabalhar de maneira lúdica e interdisciplinar.

Segundo Demo (2007, p. 11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Este investimento acontece pela formação continuada dentro e fora da escola. Por exemplo, na escola, por intermédio dos problemas diagnosticados em sala de aula, em reuniões pedagógicas, troca de experiências com professores, são situações diárias de ensino e aprendizagem. Fora da escola o aperfeiçoamento do conhecimento pode acontecer por intermédio de cursos, palestras, entre outras iniciativas.

Considerações finais

Este estudo procurou entender a relação sobre a reflexão da formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica para a ressignificação de uma política educativa em uma perspectiva contemporânea. A pesquisa se desenvolveu na perspectiva teórica pensada a partir de uma dada realidade sobre a formação que evidencia a docência como uma atividade intelectual, crítica, criativa e reflexiva, seja ela na formação inicial ou continuada.

No contexto educacional brasileiro há mais que um projeto que sustenta as políticas de formação de professores, e, entre eles, existe uma tensão permanente, manifestada na arena de poder, por meio da disputa antagônica e conflitante perante suas bases epistemológicas e concepções de formação do professor. repercussões na prática pedagógica para a ressignificação de uma política educativa

No estudo, constatou-se que a transformação e repercussão das práticas pedagógicas para a ressignificação de uma política educativa só se efetiva à medida em que o professor amplia sua visão sobre o conhecimento, sobre ação reflexiva e ressignificativa, sobre a consciência de sua própria prática e sobre a importância da formação continuada em sua carreira.

Assim, face às diferentes problemas que assombram as escolas, como: violência, o bullying, a cultura da sociedade, e inclusão versus exclusão, entre outros, são situações que e provocam o adoecimento docente que hoje atinge níveis assustadores provocando o afastamento das atividades docentes e até o abandono da carreira, São problemas que afetam

à sua maneira de ser e agir, colocam à prova seu conhecimento, comportamento e equilíbrio emocional. Tais problemas são aprofundados por exigências relativas à posturas adequadas para enfrentar situações de conflitos na sala de aula, na escola e na sociedade, cobranças por títulos acadêmicos, certificados de participação em cursos de atualizações.

Dessa forma, os(as) professores(as) precisam refletir sobre a maneira ideal de lutar pela categoria. Os gestores devem colaborar com os educadores. Se não podem ajudar no aumento do salário, devem procurar outras formas dentro da instituição que atuam para amenizar os problemas relacionados a eles. A formação continuada é uma das formas de valorização do profissional onde o gestor pode e deve colaborar com o(a) professor(a) levando-o a refletir sobre sua posição, bem como dar suporte pedagógico e administrativo para o seu aperfeiçoamento profissional.

Diante das discussões ora apresentadas, verifica-se ainda que existe uma grande lacuna permeando a teoria/prática na formação seja ela inicial ou continuada do professor. A prática pedagógica é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico. Nesse sentido, e para minimizar essa distância, o cotidiano do professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas.

Percebeu-se ainda que é necessário a existência de professores pesquisadores dispostos a desafios, que busquem formas diversificadas e renovadas de leitura e compreensão de suas realidades a fim de buscar a transformação da mesma, dentro de uma visão crítica, criativa, inovadora e capaz de diálogo.

Diante das discussões ora apresentadas, verifica-se ainda que existe uma grande lacuna permeando a teoria/prática na formação seja ela inicial ou continuada do professor. A prática pedagógica é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico. Nesse sentido, e para minimizar essa distância, o cotidiano do professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas. O texto aqui apresentado também nos indica que construindo e produzindo conhecimentos, o professor pode proporcionar instrumentos e espaços adequados que possibilitam a edificação do conhecimento também por seus alunos.

Enfim, a formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido,

aprende e ensina, se auto – avalia fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos visando um futuro aperfeiçoamento.

Desta forma, evidencia-se a urgência de dinamizar e efetivar ações que alcancem maior número possível de agentes educacionais, em nível da formação continuada na busca da qualidade social da escola pública oportunizando aos professores espaços que os estimulem a refletir sobre questões didáticas, metodológicas, currículo, planejamento e contribuindo para o ensino e a aprendizagem de estudantes.

Desta maneira, a prática pedagógica ressignificada, alimentada pela formação contínua e por uma reflexão embasada na convivência, possibilita uma outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comunidade escolar. Dessa forma, espera-se que o presente trabalho possa promover maiores esclarecimentos acerca da formação reflexiva do professor e a ressignificação do trabalho em sala de aula, bem como possa servir como base para estudos posteriores que busquem compreender um fenômeno tão importante no que se refere ao professor e a educação, e que poderá promover uma significativa mudança nas práticas escolares desenvolvidas, pois este ainda é o maior desafio.

Referências

ABRUCIO, Fernando L.; SEGATTO, Catarina I. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. In: **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014 p. 40-57

ALTET, M. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. p. 27894. 23 dez.1996.

PDE: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

Ministério da Educação. **Conae-2014: o PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

Documento Final da CONAE-2010. Brasília, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025%20DE%20JUNHO%20DE%202014.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

PNE e formação de professores: Contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 19 de março de 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Formação dos profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria.(Org). **LDB/1996**

Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo, Cortez, 2014 .

CARDOZO, Maria José Pires B. LIMA, Francisca das Chagas S. LIMA. Lucinete Marques. A formação dos profissionais do magistério nos Planos de Educação: um enfoque no PNE e no Plano Estadual do Maranhão. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.2, p. 31 a 52 – Ago./Dez. 2016 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/archive/2>. Acesso em: 04 de abril de 2024.

CANDAU, V. M; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In.

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** O epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia, Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017, p. 12.

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

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 (Especial), p. 17-44, dez.1999.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 9., 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 199.

GONÇALVES; LIMA. **Investimento Educacional**: repercussões na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente. Revista Ensino em Debate (REDE), Fortaleza/CE, v. 2, p. 13 - 2024, jan/dez.2024. Disponível em:

<https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/28/33>

Acesso: 21 de agosto de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, LMB., BEZERRA, CC. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, RP., et al., Orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 17-37.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2015.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e práticas. São Paulo, Cortez, 1995.

SCHEIBE, Leda. Valorização dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n 112, p. 8981- 1000, jul.-set. 2010.

SILVA; LAUTERT; UTSUMI. **Conceituação e aplicação do conceito de equidade por professores do Ensino Fundamental**. Revista Ensino em Debate (REDE), Fortaleza/CE, v. 4, e202427, jan./dez., 2024. Disponível em:

<https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/63/48>

Acesso em 21 de agosto de 2024.

Submetido em 24 de junho de 2024.

Aceito em 13 de agosto de 2024.

Publicado em 23 de agosto de 2024.