FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, PROCESSOS E A PERSPECTIVA COLABORATIVA

Leandro dos Santos[1]

RESUMO

A formação de professores é considerada um fator indispensável para melhora da qualidade do sistema educacional, tendo sido defendida desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, seus processos e dificuldades encontradas, bem como o efeito da colaboração para o aprimoramento dessa etapa. Utilizou-se de revisão de literatura e pesquisa documental. A formação continuada tem possibilitado o enriquecimento das práticas pedagógicas? A formação contínua deve ocorrer de forma colaborativa por meio da realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor. Conclui-se que a formação continuada é a realização de ação formativa posterior à formação inicial, sendo a continuidade de um processo que em seu início proporcione fundamentos e bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se propõe atuar/formar. A escola precisa ser vista como o espaço mais apropriado para a formação continuada docente, tendo em vista ser um ambiente pedagógico onde há prática e teoria.

Palavras-chave: Formação de professores. Continuada. Colaborativa.

ABSTRACT

Teacher training is considered an indispensable factor for improving the quality of the educational system, having been advocated since the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN). Thus, this article aims to reflect on the Continuing Education of Basic Education Teachers, its processes and difficulties encountered, as well as the effect of collaboration on improving this stage. Literature review and documentary research were used. Has continuing education enabled the enrichment of pedagogical practices? Continuing education should occur collaboratively through the implementation of action-research-training projects oriented towards the professional development of the teacher. It is concluded that continuing education is the implementation of formative action subsequent to initial training, being the continuation of a process that, at its beginning, provides general theoretical and methodological foundations and bases for the area or level of education in which it proposes to work/train. The school needs to be seen as the most appropriate space for continuing teacher education, considering it is a pedagogical environment where practice and theory are present.

Keywords: Teacher training. Continuing education. Collaborative education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é considerada um fator indispensável para melhora da qualidade do sistema educacional, tendo sido defendida desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, que estabeleceu diretrizes e regulamentações para o sistema educacional brasileiro, a qual aborda a formação continuada de professores no Art. 62 do documento, voltado para o exercício da docência na Educação Básica.

A formação continuada de professores da Educação Básica é uma necessidade no contexto educacional contemporâneo, pois contempla diversas dimensões do conhecimento prático,

[1] Mestre em Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). leandrobiosantos7@gmail.com

envolvendo a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades, a gestão de emoções e a construção de valores e atitudes que contribuem para aperfeiçoar a eficiência profissional do docente e de sua prática pedagógica (Sansolotti e Coelho (2019); (Arévalo, 2022).

METODOLOGIA

Utilizou-se de revisão de literatura ou revisão bibliográfica que tem como propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (Alves-Mazzotti, 2002). Para tanto, foi usado como materiais de referência que tivessem relação com currículo, formação inicial e continuada de professores, colaboração. Também foi utilizada a pesquisa documental. (Silva; Almeida; Guindani, 2009; Junior *et al.*, 2021).

REFERENCIAL TEÓRICO

A temática formação continuada de professores é uma discussão que não se esgota, tendo em vista à necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e o fortalecimento de saberes epistemológicos para o conhecimento que se desenvolve por meio da ação reflexiva do docente, num contexto em que as dimensões teórico-práticas sejam articuladas em prol do desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que nos últimos 50 anos o campo da formação de professores desenvolveu-se significativamente, dando origem a uma produção científica relevante. (Nóvoa, 2017)

A formação continuada docente necessita de um conjunto de medidas, ações e programas que requerem investimentos do poder público e esforços dos atores que fazem parte desses processos formativos. Soma-se a isto o fato de que esses processos pouco têm influenciado em relação à melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes, e faltam políticas públicas que permitam articular a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional. Além disso, a formação necessita dar condições para a renovação do trabalho pedagógico, tanto no aspecto individual quanto coletivo, envolvendo as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural., permitindo que o docente compreenda e problematize a realidade social e do seu trabalho. (Gatti *et al*., 2019).

Nóvoa (2009) acentua que a formação de professores é um processo contínuo que se faz na dimensão coletiva, através de políticas formativas que conduzam à investigação dentro da profissão, tendo como referência as dimensões teórico-práticas. A formação continuada de professores tem sido significada como “treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação”, os quais descaracterizam a dimensão formativa docente, uma vez que fragmentam, excluem e polarizam o processo formativo. Essas concepções são atribuídas à mesma visão de educação permanente, educação continuada ou formação continuada (Marin, 2019).

Prada, Freitas e Freitas (2010) consideram que formar é um processo de aprendizagem que se caracteriza no desenvolvimento individual e coletivo, que vai sendo criado e recriado nas relações do exercício profissional, de experiências de vida, instituições educativas, entre outras situações formadoras. Logo, a formação continuada proporciona um aprendizado constante e permanente dos docentes, tendo como possibilidade uma reavaliação das mudanças pedagógicas.

Marin (2019) defende a concepção formativa como possibilidade de mudança para a Educação Básica brasileira, como uma atividade conscientemente proposta para a mudança, sendo essencial que ela ocorra no lócus do trabalho. Por formação continuada, compreende-se a realização de ação formativa posterior à formação inicial, a continuidade de um processo que proporcionou ao menos em nível de fundamentos e bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se propõe atuar/formar (Galindo; Inforsato, 2016). Dessa maneira, o espaço da formação continuada não é individualizado, mas envolve o docente em suas dimensões coletivas e

profissionais, tida como uma intervenção educativa nos desafios das escolas e dos docentes (Nóvoa, 1992).

Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) entende a formação como processo de aprendizagem em que está contido múltiplas relações dos diferentes conhecimentos nas circunstâncias "[...] ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender". Mas o processo de aprendizagem de fato ocorre quando o docente de forma consciente faz análise crítica dos fenômenos.

Para Imbernón (2011), é preciso abandonar o conceito ultrapassado de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do docente e adotar um conceito formativo que se predispõe a revisar e construir a teoria. O autor também defende que deve haver equilíbrio entre os conhecimentos prático-teóricos, uma constante autoavaliação, a qual seja capaz de orientar seu trabalho para a construção de um conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Nóvoa (1992) destaca que a formação não se constrói por meio de acumulação de cursos, técnicas ou de conhecimentos, mas sim por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, onde ocorre uma reconstrução permanente da identidade pessoal, por isso deve-se valorizar o saber da experiência. Segundo Marin (2019), a formação continuada nos remete a uma concepção de curso rápido, ações mecânicas e padronizadas, direcionada a perfeição do trabalho docente. Para a autora a formação continuada pode se apresentar de três formas, sendo: educação permanente, concentra-se na formação ao longo da vida (autoformação e autoavaliação); educação continuada: tem o foco nos processos em lócus, de maneira contínua e sem interrupções; e a formação continuada: voltada para a ação consciente e direcionada para a mudança. No entanto, elas apresentam similaridades, não sendo contraditórias, e, sim, complementares.

Kuenzer (2012) advoga que o modelo de formação continuada de professores no Brasil é insuficiente, fragmentado e não condiz com a necessidade da realidade da escola pública. As condições de trabalho dos professores continua sendo um desafio, já que no Brasil há alta rotatividade dos docentes, falta de recursos e baixo salário, que afetam a formação e a qualidade do ensino.

Sacristán (2000) defende que a formação de professores deve ser orientada por uma perspectiva crítica, que leve em conta as dimensões políticas, éticas e sociais da educação. Araújo (2006) expõe que as políticas educacionais elaboradas por organismos internacionais como a UNESCO não têm considerado as especificidades e demandas locais, o que pode gerar uma homogeneização e padronização da educação.

O processo de formação envolve a troca de experiências e a partilha de saberes, resultam em espaços de formação mútua que integram profissão e vida, ou seja, a aprendizagem colaborativa aparece como um grande diferencial para os mais variados tipos de formação, porque pode estimular o desenvolvimento profissional docente, resultando numa autonomia contextualizada da profissão. (Rasera, Alonso e Tomazzetti, 2024)

Assim, "a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento" (Tardif, 2012, p. 249). Desse modo, "na formação inicial e na continuada, os professores estrarão em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, encontrando instrumentos para questionar e confrontar a sua prática: "é aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação" (Pimenta, 1999, p. 26).

Garcia (1999) sugestiona que a formação de professores deve ser vista como uma área em desenvolvimento em que há intersecção teoria-prática; e que possui conteúdos próprios para

aprender a ser professor, como o de conteúdo e os pedagógicos do conteúdo. A heteroformação, que é desenvolvida a partir de especialistas e agentes externos, trata-se de assessoramento docente, ou seja, como um apoio para auxiliá-lo na problematização das questões relativas à docência. Já na interformação, os docentes se mobilizam em torno de suas necessidades comuns e "se constituem a partir de atividades interpessoais, que realizam ao longo da carreira" (Santos; Fighera, 2012, p. 4).

Mas há carência de um novo lugar institucional para a formação de professores, já que "não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares" (Folque, 2018). Assim, torna-se indispensável discutir sobre a aprendizagem colaborativa e as dificuldades que carrega, como os fatores competitivos da profissão acadêmica e da entrada no mercado de trabalho. A aprendizagem colaborativa é baseada em ajudar-se mutuamente para alcançar objetivos, em vez de gerar ainda mais situações de competição. (Rasera, Alonso e Tomazzetti, 2024)

Assim, em resistência à formação continuada individualizada, que se centra na figura do professor, existem os modelos nos quais a formação ocorre por meio dos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo, sendo denominada de colaborativa, onde os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para fazer questionamentos acerca de sua prática pedagógica, e a interação ocorre nos próprios locais de trabalho. Para isso o corpo docente deve estabelecer o tipo de formação que deseja, com finalidade e sua forma de implementação. (Davis, 2012). Ainda conforme a autora:

> Pode-se dizer, portanto, que o foco está em fazer da escola uma "comunidade de aprendizagem" (Fullan, Germain, 2006), na qual se observe e se fale acerca do que se faz e, especialmente, na qual o que foi observado converta-se em *feedback* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. (Davis, 2012, p.13)

Cochran Smith e Lytle (1999); Pacheco e Flores (1999) apontam que a aprendizagem na e da prática, permitem a reflexão e investigação dos professores sobre suas práticas. Defendem a pesquisa do professor em comunidades investigativas locais, em grupos de estudo, que possibilitem uma relação dialética teoria-prática, por meio da investigação de suas práticas. Sendo que "no seio de um grupo, a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente" (Bolzan, 2002, p. 63). Numa visão vygostskiana, essa práxis pode gerar práticas mais autônomas, por ser uma atividade colaborativa em que há apoio ou estímulo. (Gama e Fiorentini, 2009)

Mizukami *et al.* (2010) defende que a formação de professores é como um *continuum,* um processo que compreende o desenvolvimento ao longo da carreira docente e da vida, vai além dos momentos formais, como formação inicial e técnica, excedendo os momentos específicos e particulares como capacitações e cursos. Larrosa (2013) relaciona a formação com a concepção do termo bildüng, no sentido de pensá-la de uma maneira não autoritária, sem uma prescrição definida ou modelo normativo para sua realização, mas que possa ter relação entre formar e humanizar. Para (Altet, 2001), com o avanço do conhecimento científico e das novas tecnologias de comunicação e informação, a formação continuada de professores deve superar os modelos teóricos que serviram de referência e propor dispositivos variados que desenvolvam o saber-analisar, refletir, justificar suas próprias práticas e experiências.

Fiorentini e Grecci (2013), compreendem que os professores aprendem por meio da participação em diferentes práticas e contextos, onde se privilegia o conhecimento do especialista e a universidade e, por conta disso, "especialistas substituíram os professores na própria tarefa da formação. Eles trouxeram contribuições para o campo, mas, por outro lado, desfavoreceram os professores e seus conhecimentos" (Nóvoa, 2013, p. 202). No entanto, o fato não é discriminar ou

rejeitar o conhecimento produzido por outras instituições como a universidade, mas valorizar os saberes mobilizados pelos professores no cotidiano.

Rosa et al. (2003) salientam que há distanciamento entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e as reais necessidades desses sujeitos para a práxis. Segundo os autores, os modelos de cursos preponderantes no Brasil desde a década de 60 do século passado, denominados de treinamento, reciclagem ou capacitação, eram alicerçados sobre o paradigma da racionalidade técnica. Além de a formação continuada ser prescrições de propostas de atividades. Mas quando os professores retornavam ao trabalho e tentavam implementar as inovações prescritas nos cursos de formação continuada, eles percebiam que "as atividades sugeridas pelos especialistas da universidade se esvaziam de significado... nos dizeres dos próprios professores: 'não funcionam'..." (Rosa et al., 2003, p. 59).

É muito comum ver o professor realizando um trabalho solitário. Essa situação também é encontrada em outras categorias profissionais, mas para os professores, esse isolamento é visto como algo natural e que trabalhar isolado não torna um professor melhor ou pior (Santos Jr., 2009). Mas segundo (Levine e Marcus, 2012) a participação dos professores em comunidades profissionais mais colaborativas impacta as práticas de ensino e melhora a aprendizagem dos estudantes. Garcia et al. (2008) entende que as comunidades de prática envolvendo diversos atores do currículo escolar, tais como professores e especialistas, são uma alternativa viável aos cursos de formação continuada tradicionais e que permitiria uma inovação curricular mais efetiva. Segundo Souza (2016), nesses grupos colaborativos o que se busca é a reflexão sobre a prática docente, bem como reflexão sobre a elaboração, aplicação e avaliação de materiais didáticos próprios. Mas "Embora a reflexão sobre a prática – própria e de outrem – seja a ação mais importante no cotidiano dos grupos colaborativos, pesquisas têm mostrado que ela não é espontânea ou fácil de ser promova, mas requer intencionalidade, tempo e estratégias". (p.16)

Conforme Freire (2000): "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática" (p. 43). Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, afirma que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. Mas quando os professores apenas ajustam os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas, o ensino torna-se uma atividade técnica. (Zeichner, 2008). Contudo, "[...] o fato de o professor manter diálogos reflexivos com base em questões de sua própria prática pode qualificar seu trabalho docente. Trata-se de um modo de reconhecer o professor como pesquisador de sua prática" (Mädche; Enriconi; Wolff, 2008, p. 2)

Martins (2012) considera que o trabalho coletivo possibilita processos de formação com práticas diversificadas que podem transformar o cotidiano da escola. Por isso a necessidade da instituição escolar ser o *lócus* da formação, pois é considerado um espaço que possibilita mudança nas práticas didático-pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como investigador de seus próprios saberes-fazeres (Jesus; Effgen, 2012).

Mas de acordo com a literatura, há muitos impedimentos para realizar um trabalho colaborativo mais estruturado, que estão relacionados aos aspectos de ordem organizacional, técnica, administrativa e, falta de formação específica dos docentes para realizarem este tipo de trabalho (Abelha; Machado; Costa-Lobo, 2014).; além da incompatibilidade de horários dos docentes (Costa-Lobo, 2014), e ausência de tempo para planejamento e a reflexão sobre novas ações. (Goodlad, 1984).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada tem como desafios a fragmentação dos programas de formação oferecidos e a grande rotatividade de gestores pedagógicos, administrativos e professores. Também falta ligação entre aquilo que aprendem e a realidade vivenciada pelos docentes, sendo que estes têm pouca participação nas decisões a quais são submetidos, somado a descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e baixos salários que levam a uma dupla jornada de trabalho; soma-se a isso a fragmentação dos programas. Há uma carência de políticas públicas que articulem a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional. O modelo de formação no Brasil é frequentemente considerado insuficiente, fragmentado e não condizente com a realidade da escola pública. (Freitas e Pacífico, 2020)

A escola precisa ser vista como o espaço mais apropriado para a formação continuada docente, tendo em vista ser um ambiente pedagógico onde há prática e teoria. Em sala de aula o docente se depara com os problemas, sendo ali o local certo para que ocorra a reflexão. Além disso, por meio de uma reflexão coletiva de teorias e práticas, de conhecimentos e saberes diversos, poderá haver uma reconstrução e construção de saberes os quais podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e o próprio saber pedagógico (Marques, 2000). (Freitas e Pacífico, 2020)

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Et. Al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

ARAÚJO, S. M. V. As políticas de formação de professores e o papel dos organismos internacionais. **Educ. Soc., Campinas**, V. 27, N. 94, P. 847-868, Set. 2006.

CONTRERAS, José (2002): **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez.

GARCIA, M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina *Et Al*. **Professores do brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

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

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores e a crise do trabalho docente. **Educ. Soc.,** Campinas, V. 33, N. 120, P. 727-743, Out./Dez. 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: **danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **[Recurso Eletrônico].** Araraquara: São Paulo, 2019.

MIZUKAMI, M. G.N. *Et Al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Edufscar, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, V. 47, N. 166, P. 1106-1133. Out./Dez. 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.