

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Laurilene Cardoso da Silva Lopes
Neide Cavalcante Guedes

Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo a formação continuada de professores dentro do contexto das políticas educacionais e parte da seguinte questão-problema: como a formação continuada de professores vem sendo desenvolvida no contexto das políticas educacionais brasileiras? Nesse sentido, busca analisar esse processo formativo, observando os contextos políticos e educacionais em que ele acontece. Este trabalho constitui parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *Formação continuada de professores: uma perspectiva de (re)significação da prática docente*¹. Apresentamos aqui um recorte da investigação, mostrando a importância dessas formações, bem como os impactos das políticas educacionais no exercício da profissão, contribuindo para o desenvolvimento e construção da identidade docente. Entendemos que, ao longo dos anos, o processo formativo passa por diferentes contextos políticos que afetam diretamente o exercício da docência. Com isso, é possível identificar que as formações oferecidas por meio das políticas educacionais se constituem como espaços de discussão e socialização coletiva, contribuindo para a melhoria das práticas desenvolvidas na sala de aula. Para realizarmos essa reflexão, temos como aportes teóricos autores como Freire (2011), Azevedo *et al.* (2012), Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Candau (2003), e outros.

Palavras-chave: formação continuada; prática docente; contextos políticos.

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLITICS

Abstract

This article focuses on the professional development of teachers within the context of educational policies and is based on the following research question: How has the professional development of teachers been carried out within the context of Brazilian educational policies? In this regard, it seeks to analyze this professional development process, taking into account the political and educational contexts in which it occurs. This work is part of a broader research project titled *Continuing Education for Teachers: A Perspective on the (Re)signification of Teaching Practice*². We present here a snapshot of the research, highlighting the importance of these training programs, as well as the impacts of educational policies on the practice of the profession, contributing to the development and construction of teacher identity. We understand that, over the years, the training process has been shaped by different political contexts that directly affect the practice of teaching. Consequently, it is possible to identify that the training programs offered through educational policies serve as spaces for discussion and collective socialization, contributing to the improvement of classroom practices. To carry out this reflection, we draw on the theoretical contributions of authors such as Freire (2011), Azevedo *et al.* (2012), Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Candau (2003), and others.

Keywords: continuing education; teaching practice; political contexts.

¹ Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

² Thesis defended in the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Resumen

El presente artículo tiene como objeto de estudio la formación continua de docentes en el contexto de las políticas educativas y parte de la siguiente pregunta-problema: ¿cómo se ha venido desarrollando la formación continua de docentes en el contexto de las políticas educativas brasileñas? En este sentido, busca analizar este proceso formativo, observando los contextos políticos y educativos en los que se desarrolla. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada *Formación continua de docentes: una perspectiva de (re)significación de la práctica docente*. Presentamos aquí un recorte de la investigación, mostrando la importancia de estas formaciones, así como los impactos de las políticas educativas en el ejercicio de la profesión, contribuyendo al desarrollo y la construcción de la identidad docente. Entendemos que, a lo largo de los años, el proceso formativo atraviesa diferentes contextos políticos que afectan directamente al ejercicio de la docencia. Con ello, es posible identificar que las formaciones ofrecidas a través de las políticas educativas se constituyen como espacios de discusión y socialización colectiva, contribuyendo a la mejora de las prácticas desarrolladas en el aula. Para llevar a cabo esta reflexión, contamos con las aportaciones teóricas de autores como Freire (2011), Azevedo et al. (2012), Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Candau (2003) y otros.

Palabras clave: formación continua; práctica docente; contextos políticos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em educação que discute a formação continuada de professores e suas contribuições para o ressignificar da prática docente. Aqui, analisamos esse processo formativo, observando os contextos de realização das políticas educacionais que, de algum modo, influenciam na elaboração dos documentos oficiais e na implementação de programas e projetos educacionais.

Nesse sentido, entendemos que há uma necessidade de permanência dessas ações formativas, haja vista que elas contribuem para a construção de espaços coletivos de reflexão na e sobre a prática, pois a formação do professor se inicia antes da inserção na universidade e tem continuidade ao longo de todo o exercício profissional. Dessa forma, as experiências vivenciadas favorecem a construção e reconstrução de saberes, que não se restringem ao espaço e/ou ao tempo formativo, pois a dinâmica do fazer docente proporciona um ambiente contínuo de formação.

Assim, trazemos considerações sobre o contexto das políticas de formação continuada de professores e, em seguida, apresentamos as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 até meados dos anos 2000 e os impactos nos processos formativos. E, por fim, destacamos o contexto social e econômico e suas implicações para os desafios e as dificuldades existentes ao longo do exercício da profissão docente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que aborda questões não mensuráveis. Essa abordagem é particularmente importante no âmbito das questões sociais e reflete, sobretudo, o olhar do pesquisador como parte do processo de produção do saber (Flick, 2002). Ainda conforme o autor, esse tipo de pesquisa possui traços essenciais, desde a escolha de métodos até a teoria apropriada, ajustados à complexidade do objeto estudado.

Quanto aos fins, como parte de uma pesquisa mais ampla, a análise aqui contida é exploratória, o que significa que buscamos preencher lacunas existentes nos trabalhos produzidos sobre o nosso objeto de estudo. Este tipo de investigação, segundo Gil (2012), costuma envolver levantamento bibliográfico e documental, tendo como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Isso exige, ainda segundo o autor, revisão da literatura e discussão com especialistas.

No que tange aos métodos de procedimento, a produção deste recorte que ora apresentamos baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental. A primeira compôs o quadro teórico que subsidia a análise, com autores como Freire (2011), Azevedo (2012), Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Candau (2003), entre outros. Toda a reflexão é sustentada por conceitos desenvolvidos por esses estudiosos.

A pesquisa documental, por sua vez, foi responsável pela produção indireta dos dados analisados, no que diz respeito aos aspectos legais. Conforme Gil (2012, p. 147), “[...] essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente”. Nesse caso, a análise de documentos propiciou a prova incontestada dos avanços e retrocessos registrados na lei, como elemento norteador das políticas de formação.

CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No decorrer da pesquisa, observamos que a formação de professores analisada ocorreu em um contexto em que o neoliberalismo ganhou força na política brasileira e, por conseguinte, deixou suas marcas no processo formativo inicial e continuado do docente. Enfatizando a lógica mercadológica e visando à eficiência e à produtividade, o período foi marcado por diversas reformas educacionais, configurando mudanças estruturais que causaram mutações sobre o fazer dos professores. De acordo com Libâneo (2012), as reformas educacionais realizadas no Brasil foram iniciadas na década de 1980, mas ganharam forma apenas nos anos 1990. Nesse momento, o governo brasileiro buscava a inserção do país no âmbito mundial e, por isso, atrelou-se financeiramente ao mercado globalizado, o que refletiu nas demais dimensões da vida social, como nas políticas públicas e, entre elas, a educação.

Nos anos 1990 houve uma efervescência de reformas educacionais, que tomaram forma por meio de documentos, dentre os quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); as políticas de formação de professores por meio de programas de formação continuada, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA; o Pró-letramento: Alfabetização, Linguagem e Matemática; o Programa da Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e, por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos esses documentos seguiam as orientações de órgãos internacionais.

A Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) trouxe muitos ganhos para a educação, com o amparo legal da preparação e implantação de políticas educacionais para a formação dos professores e a remuneração do magistério. Tal lei sinalizou para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dispositivo criado pela Lei 12.796/2013, que alterou o Art. 10 da Lei nº 9.394/96, que trata do acesso e permanência dos alunos na educação básica.

Segundo Libâneo (2012), durante essa década ficou evidenciada a influência e a participação de órgãos internacionais na política de formação de professores. O autor afirma que esse foi um

período marcado por reformas e investimentos internacionais de órgãos como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que influenciaram o contexto político, social e econômico dos países em desenvolvimento.

Tendo como base o viés neoliberal, as reformas ocorridas têm, entre os focos, a relação de mercado para a regulamentação da educação. Assim, de acordo com Ball *et al.* (2013, p. 12), “[...] nesse novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptíveis aos desejos dos consumidores, [...] existindo um aumento de testes nacionais e da inspeção escolar, a fim de maximizar o rendimento.”

Esses fatores estabelecem competitividade e disputa entre as escolas e, assim, garantiriam a força de trabalho qualificada. Na formação docente, porém, essas concepções podem ser observadas nas políticas salariais, geralmente baseadas na meritocracia, no desempenho, na busca incessante por certificações para atender às exigências do mercado. Essas ações diminuem o desenvolvimento do trabalho coletivo, colocando em evidência o individualismo, minimizando a autonomia e a autoridade docente, bem como provocando o enfraquecimento da profissão.

As reformas educacionais ocorridas entre os anos 1990 e meados dos anos 2000 e os impactos na formação de professores

Do início da década de 1990 até meados dos anos 2000, as reformas em âmbito educacional foram marcadas por uma política de formação de professores ladeada e influenciada pela globalização. Apresentavam um viés que visava atender às demandas do mercado e da sociedade, o que ocasionava divergências no currículo que viria a constituir a formação docente.

Diante dessa realidade, surgiram os programas de formação continuada voltados para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, dentre os quais podemos citar os PCN, lançados em 1997, que foram as primeiras diretrizes de orientação para os professores no Brasil. Nesses documentos, constavam currículos mínimos, organizados por disciplina, com os objetivos para cada modalidade de ensino. Neles, também podiam ser identificados os eixos temáticos com seus respectivos descritores, que deveriam ser desenvolvidos em cada ano de ensino, com a intenção de transformar a forma de compreensão e o trabalho com os conteúdos e objetivos de ensino, na perspectiva de formar um aluno cidadão, conforme preconizava a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). Este documento era uma proposta inicial para a elaboração da BNCC, que serviria como subsídio às escolas na construção de seus currículos, enfatizando suas realidades.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado em 2000 e tinha como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países, tendo como aporte teórico as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1999) propunha uma nova concepção de aprendizagem, na qual, para os alunos aprenderem, seria necessário vivenciar situações que os fizessem refletir, inferir, estabelecer relações, além de compreender as informações para a construção de seu próprio conhecimento.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com vistas a “[...] contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria na qualidade do ensino” (Brasil, 2005, p. 10). A rede é composta pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), por sistemas de ensino, por meio das secretarias de educação

estaduais e municipais e, ainda, por universidades que passam a se constituir em centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Assim, a partir dessa iniciativa, os institutos superiores passaram a conduzir a formação continuada de professores, cumprindo o Art. 63 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que preconiza a manutenção de programas e projetos de formação para os docentes.

O PROFA permitiu a ampliação do conceito de alfabetização. Anteriormente, a alfabetização era vista como um estabelecimento de relações entre codificar e decodificar a língua escrita. Com o programa, passou a compreender também os usos sociais da leitura e da escrita, que se constroem em um ambiente alfabetizador, proporcionado por meio de atividades de aprendizagem com diferentes tipos de textos e gêneros textuais diversificados.

Em matemática, foram discutidas as diferentes maneiras de trabalhar os assuntos, de forma contextualizada e com o uso de textos, havendo a retomada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de discutir os descritores e os blocos de conteúdo. Nesse programa de formação, foi possível mensurar a eficiência dessas abordagens, haja vista que as avaliações externas já haviam sido implementadas. O MEC havia passado a realizar avaliações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o resultado apontava uma melhoria nos índices educacionais nas áreas de português e matemática.

Conforme Gatti (2008), a LDB 9.394/96 contribuiu para o avanço na oferta e na estruturação da formação continuada, que, com um crescimento significativo, passou a ser considerada como um processo de desenvolvimento profissional, consolidando a construção da identidade docente. Somaram-se à discussão não somente os problemas da formação inicial, mas também aqueles que surgem da prática. Por conta de sua relevância, a legislação distribuiu a responsabilidade por sua manutenção entre os entes federados, Governo Federal, estados e municípios, ampliando, assim, os espaços formativos.

Isso somente foi possível devido à reforma da LDB 9.394/96, que garantiu e sistematizou a oferta e o estudo da lei para a compreensão e ressignificação da prática. Mesmo sendo pensada em um contexto reprodutivo, para desenvolver apenas a técnica, os espaços de formação se configuravam em lugares de aprendizagem do processo educativo e formativo dos professores. Esses programas, por vezes, constituem uma política de formação continuada de professores que oportunizou a inserção em um ambiente de estudo permeado por discussões sobre temáticas desafiadoras, contribuindo assim para o desenvolvimento das práticas realizadas na sala de aula.

De acordo com Veiga (1992), a formação é um processo contínuo, complexo e desafiador, que será compreendido somente a partir das demandas da prática que surgem no cotidiano. Assim, é feita e refeita mediante a realidade existente. Por isso, não podemos pensar a formação fora do seu contexto, pois, conforme afirma Imbernón (2010), são nesses espaços que se constroem significados, possibilitando uma melhor percepção da unidade teoria-prática.

A partir de então, foi evidenciada a urgência quanto ao oferecimento de formação continuada para os professores. No entanto, a forma aligeirada como foi sendo realizada contribuiu para que houvesse minimização da teoria e uma potencialização das ações práticas, em busca de respostas rápidas aos problemas que surgiam na ação de ensinar e, por conseguinte, no processo de aprendizagem.

Em meados de 2013, a formação continuada ganhou uma nova proposição, com o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que apresentava uma proposta sistemática de formação em língua portuguesa (2013), em matemática (2014), uma abordagem interdisciplinar envolvendo outras áreas do conhecimento (2015), e também voltava-se para a consolidação dos direitos e uma retomada do que já havia sido discutido (2016), porém,

agora, com um olhar mais atencioso, uma vez que os professores já haviam se apropriado do conhecimento por meio dos estudos realizados.

O PNAIC trazia uma proposta que considerava o professor um profissional que produz saberes que emanam de sua atividade docente e, por conseguinte, geram conhecimentos que contribuem para o repensar de sua prática. Assim, uma nova organização de formação surgia, impulsionando um olhar plural da realidade, considerando os aspectos políticos e sociais que afetam o processo formativo e conduzem a um rompimento com um saber formatado, que prioriza a lógica formal e que nos permite ver o fenômeno de forma separada e individualizada.

Segundo Imbernón (2010), a separação entre a formação e o contexto do trabalho não pode acontecer, uma vez que são nesses ambientes que o diálogo entre a unidade teoria-prática se evidencia. Além disso, os estudos realizados não se aplicam de maneira uniforme, já que sua utilização vai depender das situações que surgem do cotidiano.

De acordo com Freire (2011), o processo formativo é inacabado. Porém, à medida que iniciamos, temos a oportunidade de ampliar nossa visão, pois os pensamentos e entendimentos diferenciados de uma mesma situação são, também, fontes de conhecimento. Temos de compreender que, “[...] quem forma se forma e se reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2011, p. 25).

Segundo Cunha (2003), prática deve ser entendida como uma experiência que nos afeta, como um saber que nos permite a apropriação da própria vida, sendo capaz de proporcionar uma ampliação da compreensão, tanto do fenômeno educativo quanto de suas demandas. Tal entendimento permite ao professor não apenas investigar o seu fazer docente, mas também relacioná-lo com o aprendizado que surge nesse processo. Freire (2011, p. 18) nos orienta ao dizer que “[...] na formação permanente dos professores a reflexão crítica sobre a prática é o ápice para o exercício dialógico que possibilita o pensar criticamente contribuindo para a elaboração de novas práticas”. Tem-se, assim, a evolução de seu trabalho, enquanto profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e das práticas realizadas. Nessa perspectiva, compreendemos que uma educação transformadora não é possível sem a formação contínua dos professores.

Essa consciência crítica nos leva a refletir na e sobre a prática, colaborando para a compreensão dos contextos sociais de uma sociedade que, segundo Alarcão (2003), exige a urgência do processo formativo para resolver problemas emergenciais. Dessa forma, segue-se um caminho de incertezas e, em contextos de mudanças, a formação torna-se aligeirada.

O CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Durante o exercício da profissão, galgamos diferentes caminhos e, nesse processo, vamos construindo nossa percepção do magistério e dos elementos que o constituem. A LDB 9.394/96 trouxe questões, como a ampliação do número de vagas e da permanência dos alunos na escola e a exigência de nível superior para os professores. A elaboração de políticas públicas voltadas para a formação dos professores, oportunizando o acesso ao nível superior e os credenciando para a atuação docente possibilitou uma ampliação no número de matrículas e no nível formativo desses trabalhadores. A LDB também estabeleceu um prazo de conclusão do ensino superior para quem já exercia a docência, conforme exposto:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Assim, a partir da exigência estabelecida na lei, ocorre a expansão dos estudos acerca da formação de professores, já que a maioria dos atuantes começou a buscar o diploma em nível superior para se adequar às normativas legais. Essa nova condição foi de suma relevância para o desenvolvimento do processo formativo docente. Contudo, o dispositivo supracitado abriu precedentes para que os professores formados em cursos na modalidade normal em nível médio também exercessem a docência, tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental. Tal decisão contradiz o parágrafo 4º do artigo 87 (disposições transitórias) dessa Lei (Brasil, 1996), que estabelece o fim da década da educação, quando todos os professores deveriam estar habilitados para o exercício da docência.

Essa lacuna deixada na lei representou um retrocesso, pois possibilitou a formação aligeirada e fragmentada, que não favorecia o aprofundamento e a apropriação do conhecimento, tampouco o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência. Contribuiu-se, assim, para a queda na qualidade das formações oferecidas.

À época, apresentou-se um crescimento na procura pelos programas e projetos oferecidos pelos órgãos governamentais, pela rede de ensino privada, por consultorias, entre outros, por conta do currículo e da pontuação em concursos. Com o passar do tempo, houve uma diminuição nessa busca, em decorrência da falta de uma política de valorização profissional, tal como era sinalizada e efetivada por meio da progressão de carreira, conforme descrito no plano de cargos e carreiras do magistério implementado pelas prefeituras.

Normativas como leis, portarias e decretos que estruturaram a formação de professores, seus programas e projetos, dispõem de princípios e concepções que os norteiam. Nesse sentido, a LDB 9.394/96 enfatiza que a formação continuada precisa ser um processo de estudo permanente e que deve acontecer nos locais de trabalho, conforme podemos observar:

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (grifo nosso) (Brasil, 1996).

A lei contribuiu para a elaboração de políticas de formação continuada estabelecidas em todo o país e que foram efetivadas por meio de programas e projetos, assegurando um processo contínuo, do qual as instituições públicas (municipais e/ou estaduais) foram coparticipantes na implementação. Essas ações contribuíram para avançarmos nas discussões sobre a formação e valorização dos docentes, no sentido da garantia de direitos. Entretanto, saímos da efervescência das elaborações dos documentos e, com o passar dos anos, o que era novidade e melhoria reformulou-se com várias emendas que provocaram retrocessos e, inclusive, a desvalorização da profissão.

Apesar dos esforços empreendidos, continuaram as cobranças pela educação ranqueada, provocada pelos resultados das avaliações externas. Dessa forma, houve uma movimentação de

estudos sobre alfabetização, matemática, planejamento e avaliação, entre outros. Cada programa, apesar de ter objetivos próprios, convergia para o processo de leitura, escrita e conteúdos de matemática – pois essas eram as temáticas formativas que surgiram, impulsionadas pelos resultados das avaliações externas que passaram a ser realizadas, também, em função das mudanças econômicas.

Essas novas diretrizes foram produzidas em um cenário político neoliberal com direcionamentos voltados para os sistemas de ensino e universidades, associados à regulação social, em que a escola se constituiu em espaço de extrema relevância. Esse contexto trouxe à tona debates sobre as diferentes concepções de mundo e de visão da educação, organizando-se em um ambiente complexo para a formação de professores. Segundo Ximenes (2022), podemos perceber que os embates sobre o impacto das políticas públicas eram centrados nos processos formativos e no trabalho docente, o que nos leva a uma reflexão sobre o modelo de sociedade e o projeto educacional almejado pelo governo. Percebe-se, assim, que as reformas não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

Nesse sentido, considerar os ambientes conflituosos e, ainda, as diversas formas de resistência faz parte das diferentes formas de pensar o trabalho docente, haja vista que nem sempre o projeto de sociedade tem a educação como uma prioridade. Por isso, trata-se de uma luta constante, desafiadora, uma vez que os fenômenos educativos são dinâmicos e devem ser considerados dentro de um ambiente histórico.

Segundo Freitas e Molina (2020), a política pública não é elaborada e nem implantada de forma linear, pois a lei que a normatiza é “produto e produtor” de sentido, ou seja, não fala por si só, não abarca toda a complexidade das relações para a qual foi elaborada, evidenciando um campo de contradição e em disputa, que precariza e desqualifica o trabalho docente por conta da competitividade e produtividade, obedecendo a uma lógica mercantil.

Nesse âmbito, é preciso observar a profissionalização da formação docente como algo que precisa ser cuidado em seus aspectos sociais, culturais e éticos, contribuindo para a construção de uma identidade profissional. Em um cenário de contradições políticas, econômicas, sociais e culturais “[...] as mudanças na configuração escolar, a posição dos professores a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula é claramente definido e estável” (Charlot, 2013, p. 95). E isso acontece mediante os debates que surgem na sociedade, nos quais o assunto se pauta sempre sobre a escola e não sobre o que ocorre no seu interior.

Desse modo, as questões que interferem no fazer docente ficam silenciadas, haja vista que, em uma sociedade cujo projeto de nação é o desenvolvimento econômico e social, o que é relevante acaba sendo o produto e não o processo. De acordo com Masschelein e Simons (2017), esses problemas não são discutidos porque a ênfase é na empregabilidade e não mais no emprego. Tal foco trouxe uma nova visão sobre a aprendizagem, que passou a ser considerada um investimento no capital humano, e sobre os cidadãos, que, como aprendizes ativos, carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar seu próprio emprego.

Isso, de certo modo, exige o Estado de elaborar políticas públicas com essa finalidade e condiciona o ensino às demandas mercadológicas, o que exige do professor mudanças no seu fazer docente e impõe um desafio para a sociedade contemporânea que contribui para esse novo olhar sobre a formação.

Entretanto, o modelo de Estado do bem-estar social, que nasceu na década de 1880, na Alemanha, com Otto von Bismarck, constituía uma forma de organização na qual o Estado era responsável por promover o social e a economia. Porém, ao longo da história, essa participação do Estado na reconfiguração econômica abriu espaço para o liberalismo, dando maior liberdade ao

mercado, em detrimento do emprego. Essa orientação ideológica foi resultado da disputa por mercados sem regulação, o que perdurou até o século XIX.

Esse modelo liberal não desenvolveu uma política social que viabilizasse a inserção do jovem no mercado de trabalho. Assim, foi atribuída à escola, por meio do professor, a preparação dos alunos para a empregabilidade. Nessa configuração, a não participação do Estado aponta, também, para a falta de investimento, e cria tensões no contexto educacional, tendo em vista que a escola acaba assumindo responsabilidades que não consegue resolver. Essa reconfiguração socioescolar compreende:

O sucesso ou o fracasso dos alunos que afetam a tensa relação entre pais e professores; o acesso de alunos das novas camadas sociais que ingressam na escola, porém tem dificuldades em atender as demandas exigidas; os professores sofrem pressões pois os resultados escolares dos alunos são importantes para família e para o futuro do país (Charlot, 2013, p. 95-96).

Desse modo, ao pensar a formação dentro do contexto de construção de uma nação em busca do desenvolvimento, produz-se um modelo de profissional que atende aos objetivos econômicos, sociais e culturais e às demandas do Estado. Esse tipo de sociedade sofre transformações rápidas, com um alto volume de informação e comunicação, exigindo, assim, um produto para atender às demandas do mercado e, do professor, mais eficiência no seu trabalho.

Com base nas ideias de Masschelein e Simons (2017, p. 13), “[...] o professor não trabalha para o ritmo do mundo produtivo”. Por isso, existe um descompasso entre o trabalho do docente e o que lhe é exigido e o que é produzido, pois a formação recebida pelo professor o conduz a pensar sua prática fora da velocidade exigida pela sociedade, uma vez que este pensar requer estudo e análise aprofundada e crítica. Outro fato que o autor nos aponta, ainda, é que, “[...] o conhecimento e a habilidade aprendida na escola de fato têm uma ligação com o mundo – derivam dele mas não coincidem com ele” (Masschelein; Simons, 2017, p. 13).

Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento é transformado em currículo que se desdobra em conteúdo que, por fim, dissocia-se das vivências, portanto, de sua aplicação diária. Assim, é muito comum sempre ouvirmos que o estudo, em sua maioria, não condiz com a realidade da qual fazemos parte. Logo, existe um discurso sobre os usos sociais dos conteúdos, acerca de sua aplicabilidade na vida diária, para que faça sentido e possa ser visualizado/caracterizado e realizado.

Pimenta (2012) nos diz que a atividade não se esgota durante a formação, e reitera que o conhecimento teórico é elemento essencial para o desenvolvimento de uma práxis transformadora, já que ambas são indissociáveis e imprevisíveis. Essa relação é o que proporciona uma educação humanizadora.

Dessa forma, compreendemos que a prática é complexa, possuindo muitos desafios que podem ser percebidos a partir do que surge no contexto social. Observamos, ainda, que a contemporaneidade nos submete a mudanças rápidas e repentinas, carregadas de diferentes demandas. Isso nos leva a repensar o exercício da docência e a formação continuada, bem como a constatar que

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma contra práticas laborais, como, por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores [...] pode ainda promover uma formação centrada no combate as práticas sociais a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, dentre outros (Imbernón, 2010, p. 46).

Nessa perspectiva, a formação contribui para o aprendizado do professor para a profissão e para a vida, pois, ao longo do exercício da docência, a luta contra as práticas de exclusão, segregação, racismos e outros problemas será constante. Porém, não é somente isso: é preciso continuar, pois existem questões atuais e emergentes que permeiam o social e atravessam a formação e a prática docente. Essa necessidade surge para que o discurso do distanciamento entre o real, o possível e o essencial não fiquem imbricados no seu fazer enquanto profissional, haja vista que, na sala de aula, sentimos, com mais ênfase, os efeitos das desigualdades sociais, impostas a cada grupo que a compõe.

De acordo com Freire (2011), formar professores em um processo permanente constitui um movimento de ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas, buscando sempre uma reflexão da unidade teoria-prática articulada em uma prática problematizadora. Dessa forma, podemos desenvolver uma consciência crítica que ultrapasse o pensar e consiga reagir diante dos desafios postos.

Nesse sentido, García (1999) nos diz que a formação de professores é um processo contínuo de transformação, inovação e desenvolvimento curricular, evidenciando o que acontece ao longo da vida. Envolve processos de reflexão na e sobre a ação e sistematização por meio do planejamento, para que haja um repensar da prática, bem como uma estratégia dos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a formação continuada de professores, observando os contextos políticos e educacionais em que acontece, e com a necessidade de responder à seguinte questão-problema: como a formação continuada vem sendo desenvolvida no contexto das políticas educacionais? As reflexões desenvolvidas em torno desse objeto de estudo mostram que o processo formativo docente, laborado no contexto das políticas educacionais, apresenta “velhos ranços” que insistem em nos acompanhar, dentre os quais podemos citar: a falta de vontade política na realização e no investimento na educação; a falta de seriedade no trato com a valorização dos professores, no que tange aos fatores financeiros e de reconhecimento; a continuidade dos estudos; e as formações desenvolvidas desconsiderando a realidade dos professores. Enfim, vimos que a negação de direitos cria um ambiente instável e desmotivante, que pode não contribuir para a concretização de uma formação que propicie uma melhoria das práticas.

Observamos, ainda, que os contextos de elaboração das políticas educacionais para a formação continuada de professores são demarcados por visões políticas neoliberais que priorizam uma perspectiva mercadológica de regulação da educação, preocupando-se com o produto e não com o processo. Essa relação prioriza a competitividade, garantindo uma força de trabalho qualificada. A visão neoliberal que norteia os processos formativos contribui para uma formação aligeirada e, por vezes, fragilizada no sentido teórico e metodológico. Fortalece, assim, o saber técnico para a obtenção de resultados rápidos, com a padronização do ensino que provoca a construção de um pensamento mecanizado do professor, comprometendo sua leitura consciente e crítica da realidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos e uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Rev. Diálogo Educ*, [s. l.], v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2012000300019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico política de orientações curriculares para o Ensino Fundamental. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 185-198.

BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>. Acesso em 17 mar. 2026.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em 17 mar. 2026.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 4ª edição, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação do saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2002.

FREITAS, Suzana Cristina; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete A. Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBjFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 mar. 2026.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 1992.

XIMENES Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2020. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJJP/?format=html&lang=pt>.

Acesso em 17 mar. 2026.

Submetido em fevereiro de 2024.

Aprovado em março de 2025.

Informações das autoras

Laurilene Cardoso da Silva Lopes

Universidade Federal do Piauí

E-mail: lauralopesharel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165003904604062>

Neide Cavalcante Guedes

Universidade Federal do Piauí

E-mail: neidecguedes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5201039816989812>