



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

ISSN: 1983-9278

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Franco Esteves, Maria Manuela; Bonifácio de Araújo, Regina Magna

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A
ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EccoS Revista Científica, núm. 51, 2019, Outubro-

Universidade Nove de Julho

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15127>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71566554015>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTINUING TEACHER TRAINING AND RAISING THE QUALITY OF BASIC EDUCATION

Maria Manuela Franco Esteves

Doutorada em Ciências da Educação – Área de Formação de Professores
Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0002-0631-6108>
mesteves@ie.ilisboa.pt

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Doutora em Educação pela UNICAMP, pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
Profª Associada da UFOP - Departamento de Educação e PPGE
ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0001-7289-5876>
regina.magna@hotmail.com

RESUMO: Compreendemos a formação e o desenvolvimento profissional docente que a mesma proporciona como uma questão social e política de primeira ordem no campo da educação e que se agrava em tempos atuais. A discussão desses aspectos configura-se como uma importante estratégia na busca de melhorias da educação e das práticas formativas e profissionais dos professores. Este artigo apresenta algumas reflexões acerca da formação continuada, tendo como foco as realidades de dois países Brasil e Portugal que, desconsiderando as distâncias que os separam, trazem proximidades e singularidades que mobilizam novas aprendizagens e diálogos no desafio de se pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente. É fruto do encontro de duas educadoras, uma brasileira e a outra portuguesa, que em suas trajetórias acadêmicas tiveram a oportunidade de unirem seus interesses e questionamentos num projeto de pesquisa. Em linha com as mais recentes discussões que vêm tomando lugar no campo da formação docente, com este texto pretendemos ampliar os debates e incitar novos questionamentos tomando como referência as realidades educacionais desses dois países.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Formação Continuada. Qualidade da Educação.

ABSTRACT: We understand the training and professional development that it provides as a first-rate social and political issue in the field of education, which is getting worse nowadays. The discussion of these aspects is configured as an important strategy in the search for improvements in education and teacher training and professional practices. This article presents some reflections on continuing education, focusing on the realities of two countries, Brazil and Portugal that, disregarding the distances that separate them, bring proximity and singularities that mobilize new learning and dialogues, in

the challenge of thinking about formation and teaching professional development. It is the result of the meeting of two educators, one Brazilian and the other Portuguese, who in their academic career had the opportunity to unite their interests and questions in a research project. In line with the most recent discussions that have been taking place in the field of teacher education, with this text we intend to broaden the debates and incite new questions taking as reference the educational realities of these two countries.

KEYWORDS: Basic Education; Continuing Teacher Training; Quality of Education.

Introdução

As reflexões acerca da formação docente e desenvolvimento profissional têm estado presentes nos estudos e pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas. Essas discussões têm mobilizado governos e instituições. Cada nação, a seu modo, tem construído políticas públicas, diretrizes e orientações sobre esta questão, buscando superar problemas que vem persistindo ao longo dos anos. Compreendemos a formação e o desenvolvimento profissional docente que ela proporciona como uma questão social e política de primeira ordem no campo da educação, que se agrava em tempos atuais e pretendemos trazer algumas reflexões acerca desses processos que nos permitem identificar saberes e conhecimentos necessários à complexa função da docência. A discussão desses aspectos configura-se como uma importante estratégia na busca de melhorias da educação e das práticas formativas e profissionais dos professores.

A formação inicial do professor pode ser definida como um conjunto de conteúdos necessários aos sujeitos que iniciam o preparo para a profissão docente (JARDILINO; ARAUJO, 2014). Na formação de professores, as instituições formadoras procuram disponibilizar vários conteúdos que são considerados como fundamentais para a carreira docente e espera-se que essa formação inicial lhes ofereça embasamentos para os desafios que serão enfrentados na prática docente. Já a formação continuada, aqui compreendida como um processo que acontece após a formação inicial, de natureza contínua e que se realiza ao longo da carreira docente, amplia e intensifica um processo que se deseja permanente, com a inclusão de modelos mais diferenciados, colaborativos e participativos. Ressaltamos que a mesma não se efetiva apenas em cursos e palestras que objetivam “capacitar” o professor numa temática em específico, mas num processo

regular, efetivo, construído a partir das demandas reais identificadas na prática docente, na parceria entre formadores e professores ou apenas entre professores, capaz de gerar conhecimento pedagógico a partir da reflexão teórica sobre essa mesma prática.

Este texto apresenta algumas reflexões acerca da formação continuada, tendo como foco as realidades de dois países, Brasil e Portugal, que desconsiderando as distâncias que os separam, trazem proximidades e singularidades que mobilizam novas aprendizagens e diálogos, no desafio de se pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente. É fruto do encontro de duas educadoras, uma brasileira e a outra portuguesa, que em suas trajetórias acadêmicas tiveram a oportunidade de unirem seus interesses e questionamentos num projeto de pesquisa. Em linha com as mais recentes discussões que vêm tomando lugar no campo da formação docente, com este texto pretendemos ampliar debates e incitar novos questionamentos tomando como referência realidades educacionais desses países.

O texto começa por caracterizar a Educação Básica no Brasil e em Portugal, para depois se deter sobre as perspectivas atuais de mudança e inovação curriculares e, nesse quadro, refletir sobre uma formação continuada dos professores capaz de sustentar a elevação da qualidade do ensino e das aprendizagens.

A Educação Básica no Brasil

O ensino básico oferecido no Brasil, nível que compreende Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (do 1º ao 9º anos) e Ensino Médio, foi assim definido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394, de 1996, instrumento regulatório das políticas educacionais brasileiras. A LDB de 1996 traz como uma de suas mudanças mais significativas a ampliação da escolarização obrigatória para as crianças e jovens dos 04 aos 14 anos em conexão com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e, consequentemente, do direito à educação preconizado pela Constituição Federal de 1988. Muitas dessas disposições são resultantes dos avanços nas mobilizações sociais e das lutas empreendidas pelo Fórum Nacional de Educação e Conferências Nacionais.

Entretanto, essas alterações não se consolidaram em avanços no que se relaciona à melhoria da qualidade da educação. Num primeiro olhar, a LDB está marcada por emendas desnecessárias e que não auxiliam na organização da educação no país, além de não conseguir consolidar, pela sua ausência, um Sistema Nacional de Educação. Com isto, ao longo desses anos, não conseguimos construir um conjunto de identificadores da qualidade na Educação Básica. Vivemos sob a égide das metas quantitativas, que não auxiliam na superação dos problemas existentes, até porque na educação ainda carecemos de intervenções mais sistêmicas e orgânicas, dialogadas com quem está diretamente envolvido no dia-a-dia das redes e instituições de ensino, intervenções essas que necessitam de cuidado técnico e pedagógico, construído a partir de uma leitura da realidade.

Uma alteração recente foi realizada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, que produz profundas mudanças na oferta do Ensino Médio, além de comprometer outras etapas da educação no Brasil. A MP 746/2016 desconsidera o debate já em andamento acerca de um novo projeto para o Ensino Médio e a Base Curricular Comum Nacional atingindo toda a estrutura curricular, a destinação de recursos e a valorização profissional docente. Observamos com isto o empobrecimento dos processos formativos e dos conteúdos, além de fragilizar a identidade do Ensino Médio, rompendo a concepção sistêmica de educação e a busca de maior qualidade neste nível de ensino.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 e tem como meta reunir, num único indicador, conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Esses fatores, considerados na definição de qualidade da educação oferecida, não têm atingido as metas pensadas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O IDEB “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP¹ a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (BRASIL, 2019). Se, em 2017, conseguimos alcançar a meta nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental (alcançando 5,8 para a meta de 5,5), o mesmo não aconteceu com os anos finais desse nível de ensino, quando alcançamos 4,7 para uma meta de 5,0 e no Ensino Médio que definia como meta o valor de 4,7 e foi alcançado apenas 3,8. Esses resultados são mais preocupantes quando comparamos

escolas públicas com escolas da iniciativa privada e quando a comparação é feita entre os estados.

Em relação ao PISA - Programme for International Student Assessment, exame coordenado mundialmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil apresenta resultados preocupantes. Essa avaliação trienal é realizada com estudantes entre 15,3 anos (completos) e 16,2 anos (completos) no início do período de aplicação da avaliação, matriculados a partir do 7º ano. Em 2015, o foco do PISA foi em ciências e, também, uma avaliação de resolução colaborativa de problemas e letramento financeiro. No Brasil foram selecionadas 27 unidade da federação e participaram 23.141 alunos de 841 escolas. O desempenho médio dos jovens estudantes brasileiros na avaliação de ciências foi de 401 pontos, valor inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE (493). O desempenho médio dos jovens brasileiros da rede estadual foi de 394 pontos.

É verdade que nas últimas décadas avançamos muito no acesso à educação, mas poucos êxitos tivemos em garantir a permanência dos nossos alunos na escola e, menos ainda, na oferta de uma educação com qualidade. A LDB define como meta da Educação Básica o desenvolvimento da pessoa, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e os meios para a conquista do trabalho e dos estudos ao longo da vida. Mas, pelos indicadores apontados anteriormente e pela situação política atual do país, de total desrespeito com a educação e com os seus profissionais e diante da realidade representada pela falta de cooperação entre os sistemas e os entes federados, e desses com as instituições formadoras dos professores, tememos que essas metas estejam longe de se concretizarem.

No terreno da formação de professores no Brasil, a luta pela afirmação do compromisso com uma educação de qualidade vem ganhando destaque e mobilizando instituições de ensino superior e instâncias públicas a repensarem a formação inicial e continuada dos docentes para a Educação Básica. A LDB indica como finalidade da formação dos profissionais da educação o atendimento “aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, p. 12), competin-

do, portanto, aos educadores oferecerem meios para que esses objetivos sejam alcançados e a educação viabilizada. A formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades” (BRASIL, 1996, p. 14), que não as do ensino. A Lei estaca ainda a formação continuada dos profissionais da educação que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover, definindo que para essa formação poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância. Outros aportes legais como o Plano Nacional de Educação (PNE), nas Metas 15 e 16; a Lei nº 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), definido para os próximos dez anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores sinalizam perspectivas melhores para o país, que, no entanto, não prescindem da luta e vigilância diárias.

A Educação Básica em Portugal

A educação básica compreende em Portugal, a educação pré-escolar dos 3 aos 5 anos de idade (não obrigatória) e o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, articulado em três ciclos com a duração de 4, 2 e 3 anos, respetivamente. Há poucos anos, em 2012, o ensino secundário também passou a ser obrigatório. Compreende 3 anos de escolaridade e organiza-se por cursos, uns mais vocacionados para o prosseguimento de estudos em nível do ensino superior e outros, de cariz mais profissionalizante, mas permitindo também o acesso a cursos superiores. Para efeitos do presente artigo, centraremos a nossa atenção no Ensino Básico de 9 anos.

Portugal fez um percurso notável de expansão da educação pré-escolar e escolar desde a implantação da democracia viabilizada pela revolução de abril de 1974. A ditadura deixou uma herança no campo da educação: uma escolaridade obrigatória formalmente de 6 anos que a maioria

dos portugueses não cumpria, ficando-se apenas pelos 4 primeiros anos nos casos em que iam à escola; uma taxa de analfabetismo de 28% na população com mais de 14 anos de idade; currículos obsoletos e orientados ideologicamente para a promoção dos ideais fascistas; um corpo docente maioritariamente sem a formação necessária para a docência, com exceção dos professores do 1º ciclo, então designado como ensino primário.

A expansão sucessiva da escolaridade obrigatória, primeiro para 9 anos e mais recentemente para 12 anos foi sustentada num ideal de democratização da educação e do ensino, entendido não apenas como possibilidade de acesso de todos à escola, mas também enquanto obtenção de sucesso educativo e escolar para todos. A escola pública básica e secundária tem-se confrontado com a crescente heterogeneidade dos seus alunos, de todas as classes e grupos sociais, e de diferentes origens socioculturais e étnicas, à medida que a educação se democratizou e que o país passou a ser não apenas um país de emigrantes, mas também um país de imigrantes, sobretudo de África e do Brasil.

Em Portugal, a maioria dos alunos frequenta a escola pública não apenas por razões econômicas, mas também pelo prestígio de que esta continua a gozar. Na educação básica, 87% dos alunos frequentam a escola pública e no ensino secundário, 78.8%, segundo dados de 2016/17. Também a taxa real média de frequência da educação básica é de 90% e a do ensino secundário situava-se, nesses mesmos anos, nos 77.6%. Simultaneamente, têm melhorado os resultados de aprendizagem dos alunos. Comparando a primeira aplicação do PISA em que Portugal participou (2000), o país obteve na última edição desse teste (2016) resultados significativamente superiores à média dos 35 países da OCDE, em ciências (17ª posição) e em leitura (18ª posição), e passou a ocupar a 22ª posição em matemática.

Tais êxitos não devem fazer esquecer fragilidades e fracassos que também ocorrem. Nesse âmbito avultam ainda as elevadas taxas de retenção e de desistência. As retenções são de 5.5% e de 15.1%, respetivamente na educação básica e no ensino secundário. As desistências são relativamente a esses dois níveis de escolaridade de 5.4% e de 14.9%. Estes últimos aspectos convocam especialmente o problema da qualidade da educação quando se pretende que esta seja fonte de sucesso para todos.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986,) no art.º 7.º, o ensino básico tem como primeiro objetivo:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Continuamos tendo esse farol como válido, mas o caminho trilhado antes e depois da aprovação dessa lei não tem sido fácil. Houve que enfrentar e ir solucionando problemas como: a falta de instalações físicas (escolas, jardins de infância, pavilhões gimnodesportivos); a falta de professores qualificados; um currículo muito tradicional, prescritivo e centrado nas matérias a ensinar; programas de ensino obsoletos; falta de recursos didáticos nas escolas; degradação do estatuto dos professores legado pela ditadura; analfabetismo entre a população adulta; falta de segundas oportunidades reais para a escolarização de jovens e adultos; condições deficientes para o exercício da gestão democrática das escolas, instituída em 1974; insuficiências na formação inicial e continuada dos professores; orçamentos para a educação sempre curtos face à grandeza das tarefas a assumir.

Em quase todos estes casos foram dados passos positivos, ora contínuos, ora intermitentes, ao sabor das políticas educativas que se foram sucedendo. Porém, ocorreram mudanças profundas no mundo e em Portugal que vieram trazer novos desafios à educação, às políticas educativas, às escolas e aos professores. Um dos maiores problemas nacionais que o país enfrenta é de ordem demográfica, com a queda das taxas de natalidade, o consequente envelhecimento da população e as consequências negativas daí provenientes para todas as esferas da vida social e económica.

O número de alunos, apesar do aumento constante das taxas de escolarização, diminuiu em valor absoluto, fruto dessa evolução demográfica. Hoje, frequenta a educação básica um total de alunos que já representa apenas 82% dos que frequentava em 2001/02. No ensino secundário os alunos representam hoje cerca de 97% dos que frequentavam esse nível de escolaridade no início do milénio. Concomitantemente, também tem

diminuído o número de professores. Hoje, há menos 20% de professores no conjunto dos ensinos básico e secundário em relação a 2001/02.

Atualmente, os problemas principais da educação básica relacionam-se com a sua qualidade e, em especial, com a necessidade de mudar e inovar de forma a responder melhor aos anseios e necessidades de todos os que procuram a escola: crianças, jovens e, cada vez mais, também adultos. Situiremos, em seguida, esses problemas em dois planos distintos, ainda que articulados: o plano do currículo e o plano da formação dos professores.

Mudança e inovação curriculares na Educação Básica

Dado o carácter polissémico do conceito de currículo, importa esclarecer que o entenderemos aqui como o conjunto de aprendizagens efetivamente realizadas pelos estudantes, seja por ação deliberada da escola (currículo explícito), seja não intencionalmente (currículo oculto). Trata-se, pois, de considerar o currículo real – aquele que professores e alunos constroem diariamente em cada escola e sala de aula, muito para além do currículo formal que aparece plasmado no texto legal.

Em Portugal, o poder político, após uma fase em que supôs poder mudar o currículo e produzir a inovação simplesmente mudando a legislação, ou seja, por via normativa (anos 1990), foi aderindo à ideia de que a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens ou se materializavam em cada escola, por ação dos seus professores, ou não ocorriam. Daí ter triunfado a ideia da flexibilização curricular, incorporando a necessidade de contextualização dos processos de ensino e aprendizagem e o reconhecimento dos professores como co-constructores do currículo a quem se confere autonomia de decisão. Tal perspectiva, tendo sido consagrada em 2001, foi contrariada entre 2011 e 2015, e retomada a partir de 2017. Agora, atribui-se a cada escola a faculdade de decidir livremente sobre 25% da matriz curricular de base, seja reforçando o tempo destinado a algumas aprendizagens disciplinares, seja criando tempos e espaços para desenvolvimento de projetos interdisciplinares pelos alunos, seja enriquecendo o currículo com disciplinas não previstas na matriz nacional. Tal significa que 6 horas letivas semanais em 25 podem dar lugar a soluções locais diversas, deci-

didadas em função de necessidades e interesses dos alunos que frequentam cada escola e cada ano de escolaridade. Simultaneamente, preconiza-se que os professores concebam e concretizem um projeto curricular de turma articulando áreas de aprendizagem diversas, objetivos gerais e específicos, metodologias e formas diversificadas de avaliação. As escolhas a fazer devem contribuir para aumentar o sucesso educativo e escolar (entendido como a realização de aprendizagens efetivas e significativas dos alunos) e para permitir a consecução progressiva das aprendizagens essenciais definidas em nível nacional. Igualmente para enquadrar e orientar o desenvolvimento curricular local foi estabelecido um perfil do aluno concluinte.

Confiar às escolas e aos professores uma maior margem para a tomada de decisões curriculares é uma perspectiva aliciante e potencialmente produtora de melhorias significativas das aprendizagens, entretanto, os dois primeiros anos da experiência têm também evidenciado alguns pontos fracos e dificuldades que, a não serem rapidamente enfrentados e superados, poderão fazer com que o projeto fracasse em muitos lugares.

Entre os problemas de âmbito curricular que têm sido detectados, destacaremos aqueles que, a nosso ver, remetem no todo ou em parte para questões relacionadas com a formação dos professores: fragilidades da cultura profissional docente em torno da teoria e do desenvolvimento curricular indiciadas pelas dificuldades em centrar o processo nos alunos que aprendem e não no professor que ensina, em diagnosticar necessidades de aprendizagem e em tomar decisões autónomas quanto à parte do currículo confiada à responsabilidade local; dificuldades em estabelecer objetivos, metodologias a usar e formas diversificadas de avaliação adequados aos contextos; dificuldades em estabelecer prioridades quanto às aprendizagens essenciais a promover em cada turma por um certo período de tempo; deficiências na articulação entre os projetos didáticos de disciplinas específicas e os projetos interdisciplinares; competências limitadas quanto às práticas de diferenciação pedagógica e de organização de trabalhos de projeto dos alunos; deficiências quanto ao uso pedagógico de tecnologias digitais de informação e comunicação; resistências ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre colegas; falta de especialização dos líderes pedagógicos de topo e intermédios existentes na escola.

Evidentemente que existem, em Portugal, numerosos outros obstáculos à inovação da educação básica que é necessário remover se se quiser

que esta alcance uma qualidade crescente – os que acima referimos visam apenas proporcionar um quadro para compreensão dos caminhos da formação continuada dos professores de que nos ocuparemos adiante.

No Brasil, mesmo as discussões em torno da necessidade de se estabelecer um currículo nacionalmente terem sido iniciadas a cerca de cinquenta anos, somente agora ações foram estabelecidas no sentido de construir uma proposta curricular para todos os níveis de ensino. Entretanto, tais ações desconsideraram as escolas como “arena política e cultural” (MCLAREN e GIROUX, 2000, p. 139) e que neste espaço toda e qualquer proposta será (re)interpretada e (re)escrita, em constantes processos de negociação e criação, por seus profissionais.

A longa história das discussões sobre uma base curricular para a Educação Básica se iniciou com a primeira LDB (Lei nº4.024, de 1961) que anunciou a organização de um núcleo central de estudos para os cursos ginásial e colegial. Com a LDB de 1971 (Lei nº 5.692) introduziu-se na legislação educacional, de modo explícito, o conceito de núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, mas muito pouco se avançou na compreensão da noção de currículo e da noção de comum como espaços políticos que cotejam o cotidiano das escolas. A constituição de 1988 avançou no sentido de conceituar esta formação básica comum, associado à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e a atual LDB, Lei nº 9.394/96, em dois artigos (26 e 27) trata de uma formação básica comum, que não é apenas de conhecimentos, mas de atitudes e valores.

A Lei nº13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação introduziu a expressão “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, termo genérico para englobar conhecimentos, habilidade, atitudes e valores que as legislações anteriores colocam como saberes a serem desenvolvidos na Educação Básica. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento de caráter normativo, foi definido um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A trajetória percorrida na construção da BNCC parece rejeitar o sentido de “político” e “comum” que considera sujeitos e contextos em seus espaços de atuação e construção de significados. Compreendemos que “as ideias de currículos como territórios de desenvolvimento, planejamento,

medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais, ainda, novamente” (SÜSSEKIND, 2014, p.1515).

As reformas e discussões sobre uma proposta curricular para o país e, conseqüentemente, para a formação de professores, iniciadas na presente década foram interrompidas sem uma discussão mais ampla que ensejasse um debate sobre a reforma educacional que estava em curso. O que presenciamos, na atualidade se constitui como um projeto de educação sustentado pela lógica que “universaliza os conhecimentos necessários para ‘todos’ com base no ‘direito à aprendizagem’; incide sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos priorizados e que serão avaliados nas provas nacionais; orienta a formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica (...)” (CÓSSIO, 2014, p. 1587).

Aguardamos os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais conscientes de que vivemos no Brasil um retrocesso nas conquistas alcançadas na última década em relação ao direito à educação.

Desafios à formação continuada dos professores

Com o objetivo de compreender como a formação continuada vem se constituindo nos últimos anos, no Brasil, apresenta-se a seguir tendências que predominaram a partir dos anos 1970 e destacaremos o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A formação continuada vem ganhando espaço no cenário educacional ao oferecer aos docentes oportunidades de aprendizagens e reflexões acerca das suas práticas educativas. No Brasil, a história da formação continuada, desde a sua instituição, nos anos 1970, ganhou diferentes denominações como treinamento, reciclagem ou capacitação. No início desse período, a formação continuada se destacou com o termo reciclagem, cujo objetivo se referenciava ao treino de professores. Essa ideia se concretizou a

partir do contexto político que se vivenciava naquele momento e que tinha como foco a preparação para o trabalho, na perspectiva taylorista, que visava à produção seguida da funcionalidade que, segundo Santos (2014), influenciou a formação docente, pois se buscava um especialista e técnico do ensino, que transmitisse o conhecimento.

No final da década de 1970 e em meados da década de 1980, surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica, “que organizou seus estudos com o objetivo de propor uma pedagogia de transformação social, dando real importância ao conhecimento metódico e sistematizado, cabendo ao professor possibilitar ao aluno a valorização do ensino” (NASCIMENTO, 2015, p. 3). Nesse período, a sociedade passava por reformas políticas e o momento foi marcado por movimentos que defendiam os interesses da classe popular em busca de qualidade na escola pública. Na formação do professor predominava duas dimensões, “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (SANTOS, 2014, p. 78). Com isso, o foco central era a busca pela reforma dos cursos de formação de professores e, assim, era necessário compreender a função do professor e o papel que ele ocupava na sociedade. Alferes e Mainardes (2011, p. 3) afirmam que:

No final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço [...] argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Na década de 1990, a sociedade iniciou um processo de reestruturação política, que foi acompanhado por várias reformas. Nessa direção surgiram abordagens teóricas no campo da formação docente que propuseram um novo perfil do professor. Nessa concepção, as propostas tinham como viés a formação a partir da prática pedagógica do professor que se desenvolveria a partir do trabalho reflexivo, ou seja, a aprendizagem do professor ocorreria durante a prática e se tornaria o eixo central da for-

mação do professor por reconhecer a sua experiência (SANTOS, 2014). As políticas educacionais desenvolvidas a partir daí atribuíram um lugar de destaque ao professor, mas se, por um lado, este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo.

As práticas de formação continuada, nesse período, não sofreram modificações em seu quadro e permaneceram baseadas no treino do professor, ou seja, o conhecimento ainda era visto como um produto a ser transmitido e que deveria ser assimilado individualmente (SANTOS, 2014). Nas últimas décadas, as transformações da sociedade, decorrentes do processo produtivo e da busca por um ensino de qualidade têm trazido, para a escola pública, diferentes desafios, sociais, culturais e políticos. Nessa conjuntura, a escola vem passando por modificações que alteram as formas tradicionais do conhecimento que guiavam a formação docente.

No caso português, só em 1992 foi aprovado o primeiro regime jurídico da formação continuada de professores. Essa consagração tardia deveu-se ao fato de, nos anos 1970 e 1980, se ter dado prioridade à formação inicial de caráter profissional de que a maioria dos professores do ensino pós-primário carecia. O referido regime jurídico estipulou que a formação continuada passasse a ser um direito e um dever de todos os professores. Como direito, cabia ao estado a responsabilidade de garantir a todos o acesso a ações de formação, independentemente de onde atuavam. Como dever, todos os professores ficariam obrigados a participar em ações escolhidas livremente, com a obrigatoriedade de realizar pelo menos 75 a 125 horas de formação. Os princípios, finalidades e objetivos fixados para a formação continuada articulam a melhoria das aprendizagens dos alunos com o desenvolvimento profissional, pessoal e social do professor.

Foi constituída uma rede nacional de centros de formação, iniciativa e responsabilidade das associações de escolas criadas para esse efeito, das instituições de ensino superior e das associações profissionais de professores, pedagógicas e sindicais. Foram preconizadas diversas modalidades de formação sendo dada total liberdade aos centros de formação de escolherem o modelo e a modalidade para cada ação.

Foi criado um órgão nacional de acreditação e avaliação dos centros, das ações e dos formadores. Rapidamente se tornou patente a diversidade de motivações que levavam os professores a procurar esta formação: uns,

teriam predominantemente motivações intrínsecas – vontade de melhorar o seu desempenho junto dos alunos, na escola e na comunidade; necessidade de se atualizar; curiosidade; vontade de se desenvolver profissionalmente. Outros viram a formação contínua como uma sobrecarga inútil a que eram obrigados se quisessem progredir na carreira com as inerentes recompensas materiais. A tensão entre as duas perspectivas polarizou-se em torno da questão dos créditos atribuídos à formação, como se fossem estes os responsáveis pela desvirtuação dos processos formativos.

Instaurar ou restaurar a confiança dos professores na formação continuada, fazer desta um instrumento da elevação da qualidade dos processos educativos em curso nas escolas da Educação Básica, passa hoje pelo modo como, nos planos científico, social, profissional e formativo, formos capazes de responder a um conjunto de questões críticas que em outra oportunidade já desenvolvemos (ESTEVES, 2016) e aqui reiteramos:

Uma questão de valores: Os valores que atualmente governam a educação de forma hegemônica inserem-se no quadro mais global da ideologia e das práticas neoliberais. Induzidos à escala planetária por múltiplas organizações supranacionais são depois acomodados a cada país por governos que ou perfilham eles próprios tal ideologia ou se deixam contaminar por ela. Tenta-se sujeitar então a escola a uma racionalidade tecnocrática e gerencialista, sobretudo ao serviço da economia. Recua a ideia de escola como bem público proporcionada pelo Estado a todos os cidadãos, ao mesmo tempo que se incentiva, direta e indiretamente, o ensino privado e a privatização do ensino público. O conhecimento passa a ser visto como uma mercadoria interessante para vender e comprar. Medir e fazer *rankings* de instituições, de níveis de aprendizagem dos alunos, de empregabilidade dos diplomados, em função de critérios frequentemente muito criticados e, no limite, indefensáveis, servem a finalidade de afirmar uns e esmagar outros. Confia-se à escola o papel de formar futuros trabalhadores de preferência dóceis e conformados à ordem social dominante, esquece-se ou secundariza-se o papel da escola em formar pessoas, indivíduos capazes de serem felizes, e em formar cidadãos ativos, intervenientes e críticos.

Até onde podemos sabê-lo, esta discussão não tem estado ausente dos debates sobre educação em Portugal, nem particularmente do campo da formação de professores, mas carece de ganhar amplitude e de envolver

todos – instituições, formadores e formandos – no sentido de uma maior consciencialização do que está em jogo nos modos como se configura, interpreta e realiza o trabalho de um professor.

Uma questão de investimento no conhecimento profissional dos professores: O conhecimento profissional dos professores é um conhecimento múltiplo e heterogêneo, construído a partir de fontes de diversas naturezas que aspira a alcançar um patamar de síntese quando se manifesta no campo concreto da ação. Tem sido e continua a ser muito frequente tentar estabelecer uma hierarquia de valor entre os diversos saberes que o professor deve deter. O que é mais importante? A teoria? A prática? O saber acadêmico? O saber experiencial? O conhecimento da matéria? O conhecimento pedagógico? A pessoa do professor, os seus valores e atitudes?

A formação e os formadores de professores deveriam desistir de fazer a hierarquização, fosse ela qual fosse, destes saberes: não só todos são necessários como devem ser procurados, entre eles, os nexos que tornam a ação profissional possível e de qualidade. Mais importante será questionar qual a natureza do domínio que os professores devem ter sobre esses saberes. Tomemos, a título de exemplo, o conhecimento das matérias a ensinar. Não chega a um professor ter acumulado informação, tê-la memorizado e estar disposto a reproduzi-la. É absolutamente necessário que tenha um domínio epistemológico do seu campo científico de especialidade: que saiba como esse conhecimento se construiu, que saiba qual a sua validade, que saiba como se constrói conhecimento novo. A formação de professores tem algumas vezes subalternizado a preparação na área dos conteúdos.

A insistência neste ponto radica no fato de pensarmos que só quando alguém desenvolve uma competência crítica sobre cada um dos saberes necessários à docência, fica capaz de os articular numa síntese produtiva a serviço da ação que desenvolve. O que nos remete para a imagem do professor que é simultaneamente um mestre instruído e um investigador do seu campo de trabalho.

Uma questão de reconceitualização dos modelos e das práticas de formação: A orientação conceitual dominante que cada instituição e cada formador escolhem para o projeto que realizam, carece frequentemente de explicitação e de fundamentação para lá de uma certa trivialidade. Perante

a diversidade de modelos de formação inicial e contínua de professores, umas vezes adotados deliberadamente, outras, de forma pouco refletida (por meros efeitos de tradição ou de moda), impõe-se um questionamento aprofundado e baseado em evidências, de cada um desses modelos, das suas potencialidades e limitações.

A pedra angular da formação deveria ser a prática profissional, não por advogarmos uma concepção praticista da profissão, mas por pensarmos que deveria ser em torno do ideal de uma prática docente de elevada qualidade, que todas os demais componentes da formação deveriam constelar-se. Há, então, um longo caminho a percorrer para superar visões tradicionais e pouco informadas que fazem da prática um mero campo de aplicação da teoria.

Um outro aspecto central é o do lugar do formando no processo de formação. Centrar a formação no formando, tal como centrar o processo de aprendizagem no aluno têm sido expressões mal interpretadas e mesmo caricaturadas. Lembremos algo de básico: tanto a formação como a aprendizagem são processos de transformação de pessoas concretas, não existem fora delas nem contra a vontade delas. O papel dos formadores como o dos professores é o de estimular, possibilitar, viabilizar essa transformação.

Para além de envolver a discussão dos valores em jogo na educação, do perfil geral do professor a formar, da natureza do conhecimento profissional desejável e do modelo ou combinatória de modelos a privilegiar, a reconceitualização a que aludimos significa também questionar as estratégias, métodos e técnicas que estão disponíveis, decidir quais adotar e porquê. Ora, um projeto desta natureza não é viável sem que as instituições que formam professores promovam simultaneamente a investigação.

A orientação conceitual da formação de professores está inteiramente sob a alçada das instituições de ensino superior e dos formadores, limitando-se atualmente o Estado a prescrever apenas as estruturas e a enunciar os princípios gerais que a devem nortear. Neste cenário, a responsabilidade das entidades formadoras é enorme, bem como pesada se torna a prestação de contas à sociedade pelo trabalho realizado.

Uma questão de elevação da exigência e da qualidade: Múltiplos indicadores, seja sobre o insucesso e o abandono escolares, seja resultantes da avaliação das aprendizagens, da avaliação das escolas, da avaliação do

desempenho dos professores, mostram ou indiciam como provável a persistência de problemas de qualidade/falta de qualidade do sistema educativo português, apesar dos enormes progressos feitos nas últimas décadas. A formação de professores que pode constituir um contributo para a superação desses problemas necessita ela própria de rever e melhorar diversos aspectos, alguns dos quais já acima mencionados, assim como de se pautar por critérios mais elevados de exigência.

O desenvolvimento profissional dos professores em exercício deve continuar a ser apoiado pela formação contínua mas esta necessita de assentar mais generalizadamente numa análise de necessidades não apenas de cada professor individualmente mas também da escola onde ele trabalha, do desenvolvimento do projeto coletivo que esta tem para melhorar o sucesso educativo e escolar dos seus alunos. A formação especializada dos formadores de professores necessita ser ampliada a todos e aprofundada, nomeadamente pela associação da investigação à ação profissional que desenvolvem.

Uma questão de política educativa global: A formação de professores é apenas um dos aspectos da concepção, organização e desenvolvimento do sistema educativo. Não é possível compreendê-la, nem a discutir, nem perspectivar o seu futuro fora de um quadro mais global dos valores que em cada momento histórico inspiram a sociedade e a ação política.

A valorização da função docente não se opera apenas em função de uma formação mais esclarecida, aprofundada e especializada dos professores. Esta, contudo, pode e deve prepará-los não para conviver com o que está, mas para agir pelo que deve ser. É nesse sentido que a formação pode ser um instrumento de libertação, um convite ao exercício da cidadania, um ponto de passagem para a construção de uma ética profissional, um fator de elevação da autoestima individual e do grupo profissional, para além de obviamente preparar para uma intervenção pedagógica cada vez mais competente. E é porventura porque encerra estas potencialidades que a formação de professores é muitas vezes reconduzida aos seus aspectos mais técnicos ou instrumentais. O futuro, acreditamos, não se compadecerá com visões estreitas da educação, da escola, da docência nem da formação dos professores.

Considerações finais

Com a globalização, produziu-se um discurso de que a escola tradicional não estava preparada para atender às novas demandas da sociedade que passaram a ser direcionadas pelas mudanças históricas, sociais e econômicas, exigindo assim uma nova maneira de compreender o conhecimento. Com isso, a escola procurou repensar o seu papel, revendo as suas propostas a fim de ofertar uma formação integral aos sujeitos. Dessa forma, surgem novas demandas para o trabalho docente que agora carece de uma formação mais permanente para abranger os diferentes aspectos relacionados com a atividade humana (SANTOS, 2014).

Como definem Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”, um processo que vai se constituindo a partir das experiências e do contato com o contexto social e cultural. Um caminho de diversas possibilidades, realizado durante a trajetória profissional, que permite ao docente compreender suas necessidades, a partir das relações entre saber e experiência.

A formação continuada, nesse sentido, deve ocorrer a partir do contexto do professor, pois envolve diferentes aspectos que estão diretamente ligados à sua história de vida. Jardimino e Araújo (2014) enfatizam que a formação continuada ocorre quando os professores compreendem que a escola é um espaço de trabalho e formação, que permite a aprendizagem por meio da partilha de experiências e das práticas curriculares, estando assim em formação constante. O pensar a formação como experiências de aprendizagem em que se adquirem ou se aprofundam os conhecimentos e competências, permitindo a intervenção no currículo da escola, é a tônica dos movimentos de formação de professores atuais. Por isso, ela é vista como um processo que tem continuidade, iniciando-se no período da formação inicial e estendendo-se ao longo da carreira. Assim, o professor encontra-se permanentemente em formação.

A formação continuada é, portanto, permeada pelos sentidos que o professor dá à sua vida profissional, em que ele produz e reproduz o conhecimento e constrói um caminho de possibilidades que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Nota

- 1 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e que tem como missão subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, p. 367-387, 2010.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. *Anais...* Maringá: Programa de Pós-graduação da UEM, 2011, p. 1-13.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nºs. 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº. 186/2008 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão nºs. 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série Textos Básicos, n. 67.)

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*: construção e perspectivas / Ana Valeska Amaral Gomes, Tatiana Feitosa de Britto (organizadoras). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP nº. 2/2015*, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 1*, de 5 de julho de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.12, n.03, p.1570-1590, out./dez. 2014.

ESTEVES, M. *et al.* Para pensar a educação em Portugal: a formação de professores. In Manuela Silva e outros (coords). *Pensar a Educação: temas sectoriais*. Lisboa: EDUCA, 2016.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de Jovens e Adultos*: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 216 p. (Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos).

MCLAREN, P. e GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionário*: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000, p. 25-50.

NASCIMENTO, C. A. D. do. *Formação docente contínua*: a busca da satisfação pessoal na construção de uma identidade profissional na sociedade do século XXI. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0442.html>. Acesso em: 10 de dez de 2015.

PORTUGAL, *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986*. Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Diário da República: I Série, n. 237, p. 3067-3081, 1986.

SANTOS, E. O. *Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editora, 2014.

SUSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.12, n.03, p.1512-1529, out./dez. 2014.

Recebido em 19 set. 2019 / Aprovado em 2 out. 2019

Para referenciar este texto:

ESTEVES, M. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e15127, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15127>.