

recei

REVISTA ELETRÔNICA CIENTÍFICA
ENSINO INTERDISCIPLINAR

Ano 7, Volume 7, número 22, junho de 2021



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE



Entrevista com:
Alain Vulbeau

FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: recomendações a nível nacional e internacional

TEACHERS AT IN-SERVICE TRAINING: recommendation at national and international level

Eliana Alves Moreira Leite¹ - UMINHO / UFC
José Alberto Lencastre² - UMINHO
Bento Duarte Silva³ - UMINHO

RESUMO

Este artigo trata da formação continuada do professor da educação básica, segundo a normatização de órgãos nacionais e internacionais, que tem sido tema fulcral de discussão no Brasil. Apresenta-se uma comparação entre a sistematização da formação continuada, que ocorreu tardiamente, em relação a formação inicial. Desse modo, traz brevemente perspectivas históricas da formação inicial a partir das escolas normais, influências de educadores, como Anísio Teixeira e Manifesto de 1932. A questão de pesquisa norteia-se: como a formação continuada de professores da educação básica, tem sido recomendada pelos órgãos nacionais e internacionais? O trabalho tem como objetivo apresentar as recomendações oriundas destes órgãos para esta formação. Como resultado da investigação, percebe-se que as políticas educacionais voltadas para o percurso formativo docente são complexas, por ter que atender estas prescrições. Entende-se que os professores presentes no cotidiano da escola, sejam valorizados e reconhecidos a partir da sua opinião para o percurso formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Formação continuada de professores; Órgãos nacionais e internacionais; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article deal with the teachers at in-service training, according to the norms of national and international bodies, which has been a central topic of discussion in Brazil. A comparison is presented between the systematization of teachers at in-service training, which occurred late, in relation to initial training. Thus, briefly brings historical perspectives of initial training from the normal schools, educators influences, such as Anísio Teixeira and Manifesto 1932. This research has as guiding question: how has the teachers at in-service training has been recommended by national and international bodies? The paper aims to present the recommendations arising out of these bodies for this training. As a result of the investigation, it is clear that the educational policies aimed at the teacher training path are complex, as they have to meet these requirements. It is understood that the teachers present in the school's daily life are valued and recognized based on their opinion for the training course.

KEYWORDS: Teacher training; Teachers at in-service training; National and international bodies; educational policies.

DOI: 10.21920/recei720217227992
<http://dx.doi.org/10.21920/recei720217227992>

¹Doutoranda na Universidade do Minho em Cotutela UFC. Professora da Rede Municipal de Fortaleza / E-mail: elimoreiraead@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2087-1754>.

²Docente da Universidade do Minho. E-mail: jlencastre@ie.uminho.pt / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-5957>.

³Docente da Universidade do Minho. E-mail: bento@ie.uminho.pt / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica brasileira, tem sido tema constante de discussão por diversos segmentos educacionais, quanto às estratégias que se devem elucidar para o processo formativo destes profissionais. Cabe salientar, que estas discussões e estratégias, quanto às políticas de formação dos professores no contexto brasileiro, perpassam por uma trajetória histórica.

Relativo ao percurso formativo de maneira continuada nem sempre ocorreu de forma sistemática, e pode-se até dizer que foi tardiamente. Gatti (2010), aponta que a formação de docentes para o ensino em cursos específicos, foi proposta em meados do século XIX com a criação das Escolas Normais, e, ampliou-se para os séculos posteriores, legitimada por discursos das políticas públicas. Em algumas situações foi aceita e outras nem sempre teve legitimidade.

No que se refere a não aceitação da Escola Normal como política de formação inicial, reporta-se ao nome de Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, pois mostrou-se cético em relação a esta escola, fazendo o fechamento da Escola Normal de Niterói. Para este presidente, as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso antecipara, na província do Rio de Janeiro, a solução adotada no Regulamento de 1854, a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos (SAVIANI, 2019).

Porém, entre os vários dispositivos não implementados das reformas de Couto Ferraz, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as Escolas Normais pelos professores adjuntos. As províncias deram sequência ao esforço de criar Escolas Normais, sendo que a própria Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz em 1849, foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2019).

No que tange ainda a questão relativa à Escola Normal, trata-se do educador brasileiro, Anísio Teixeira, quando em 1931 ao assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, teve oportunidade de pôr em prática suas ideias renovadoras, de modo especial no âmbito da formação docente, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores (SAVIANI, 2019). Deste modo, “a Escola de Professores integrava o Instituto de Educação juntamente com o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores” (SAVIANI, 2019, p. 246).

Ainda neste processo histórico, cabe ressaltar o “Manifesto de 1932”, em que considerou que o professorado fazia parte integrante da elite, ligado ao papel da universidade na formação das elites intelectuais, compreendendo pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores. Desse modo, o Manifesto de 1932, introduziu a análise do tema ‘A unidade de formação de professores e a unidade de espírito’, em que defendia que a formação de todos os professores, de todos os graus, deveria ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades (BRASIL, 2010).

No Manifesto de 1932, foi posto que não existia uma preparação cuidadosa quanto a formação do professor, pois, segundo o documento:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral

em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (BRASIL, 2010, p. 59).

Na perspectiva de ampliação dos campos de atuação de Estágio e para atender à necessidade do compromisso social de contribuir com o conhecimento da Física como parte integradora do currículo para o desenvolvimento dos estudantes de licenciatura, avalia-se a inserção de Projetos de Extensão como parte da carga horária de Estágio.

Ressalta-se ainda que, fica perceptível que os(as) professores(as) não tinham opção para a sua formação, ficando restrito as reformas que lhes eram impostas, sobretudo, referentes às Escolas Normais, embora o Manifesto de 1932, tenha apontado que a Universidade deveria estender-se, “não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos” (BRASIL, 2010, p. 56).

Abordando um breve resgate histórico da formação docente, relacionado ao contexto da educação básica, percebe-se que à formação continuada de professores, objeto deste estudo, mediante os relatos apontados anteriormente, foram tratados em segundo plano, em relação a formação inicial. Ressalta-se que com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 4.024/61), é abordado no art. 55, o termo ‘especialização’ no seguinte contexto, o qual diz: “Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (BRASIL, 1961, p. 10).

Nesta perspectiva, considera-se que o processo de formação continuada começa a inserir-se no percurso profissional docente a partir da LDB 4.024/61, embora, segundo Gatti (2008), este processo não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90. A autora, ainda ressalta que foi nos últimos dez anos, que cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada” (Gatti, 2008, p. 57).

Ademais, gradativamente a formação continuada foi tomando uma sistematização por meio das políticas públicas, sendo estruturada por documentos, que abrange, diretrizes, legislações e planos nacionais e internacionais, pautada por discussões em âmbito diversos, concordantes e discordantes, entre os órgãos governamentais, instituições superiores, docentes, discentes e a sociedade. Desse modo, a formação foi sendo estabelecida conforme às mudanças foram ocorrendo na sociedade, como por exemplo, a partir da influência das tecnologias digitais, ampliando a modalidade presencial para a modalidade de Educação a Distância (EaD), inserindo a educação *online* no percurso formativo docente.

Este estudo norteou-se pela seguinte questão: como a formação continuada de professores da educação básica, tem sido recomendada por documentos, leis e órgãos nacionais e internacionais? Assim, tem como objetivo apresentar as recomendações que têm sido explicitadas para a formação continuada de professores da Educação Básica, por meio de leis, documentos, planos, órgãos nacionais e internacionais, a partir da década de 90, trazendo o olhar dos teóricos que abordam em suas pesquisas o processo formativo docente.

Para tanto, fez-se um levantamento de documentos que abordam esta temática, entre as décadas de 1990 e 2020, para apresentar o que se tem sido proposto, mediante uma perspectiva

nacional e internacional com breves recortes. Dessa forma, compreende-se que diante da complexidade que este tema abrange, a pesquisa não irá elucidar todas estas questões.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: documentos normativos nacionais

A formação docente tem sido influenciada pelas mudanças sociais, tecnológicas, científicas, ambientais que perpassam no seu entorno, e diante destas mudanças, percebe-se que a formação continuada poderá buscar o redimensionamento constante das ações do professor, para que possa aprimorar a práxis educacional.

Em relação a formação continuada na década de 90, Alferes e Mainardes (2011), relatam que esta década veio trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes.

Neste cenário de mudanças, a abordagem do tema sobre o percurso formativo tornou-se cada vez mais complexo, intensificando-se exigências e responsabilidades deste profissional para se adequar as demandas que foram surgindo aceleradamente nos espaços da escola e da sociedade.

Dentro dessa realidade, a questão da formação tem sido viabilizada por muitas pesquisas, por uma diversidade de oferta de cursos formativos e um número abrangente de políticas públicas educacionais, moldada por documentos normativos, órgãos nacionais e internacionais, que buscam sistematizar o saber docente por meio de legislações específicas, que foram surgindo de forma acelerada.

No que tange às políticas de formação continuada de professores, Gatti e Barreto (2009), consideram que alguns desses processos formativos, apesar de estar sendo desenvolvidos desde a década de 80, na perspectiva de atualização ou complementação de conhecimentos, na preparação de implementação de uma reforma educativa, ainda não produziram os efeitos esperados. Em âmbito nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020) e Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006).

Dentre os documentos citados, o PNE (2014 - 2024), contém 20 metas que visam estabelecer diretrizes e estratégias para a Educação Básica. Quanto a formação continuada, aponta-se a meta 16, que tem por objetivo, até 2024, “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, e garantir a todos(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE, 2014).

Porém, esta meta ainda está distante de ser cumprida, conforme a Campanha Nacional pelo Direito à Educação que coloca,

Buscando aprimorar a formação docente, a meta 16 traz dispositivos que ainda não foram cumpridos, em especial a formação continuada, que está bem distante de ser a realidade dos profissionais da educação básica. Ambos os dispositivos estão distantes de serem cumpridos e avançam a passos muito lentos. A pós-graduação para todos os professores da educação básica precisa

elevar em quase 13% sua taxa para cumprir a meta (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019, p. 79).

Cabe ressaltar, que a deliberação destas políticas e metas educacionais, conforme é possível observar, determinam prazos e percentuais a serem cumpridos, porém espera-se que efetivamente, exceda-se além dessa questão, mas que cursos de formação, vinculados a estas metas primem pelos aspectos qualitativos, oportunizando o professor ser visto mais dentro de suas especificidades, referentes a ampliar suas habilidades e auxiliá-los a desenvolver outras.

Ressalta-se, ainda que uma das iniciativas para formação inicial e continuada do professor foi estabelecida a partir da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, fazendo uso da modalidade de Educação a distância (EAD). O sistema UAB juntamente com a modalidade EaD possibilitaram expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, principalmente para o foco principal, que é a formação dos professores.

A UAB é regulamentada pelo Decreto n. 5.800 (BRASIL, 2006), que, no inciso I do art. 1º, expõe que os cursos ofertados por esse sistema deverão ser, prioritariamente, de “licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, p. 1).

Para tanto, a UAB, tendo o apoio da modalidade EaD, com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), integrou os espaços formativos dos professores, trazendo a convergência de formações híbridas (ambientes virtuais e presenciais), e tem sido uma estratégia na perspectiva de ampliar a oferta de professores em formação inicial e continuada. É importante, destacar que a EaD se caracteriza como uma das modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394), devidamente regulamentada, contemplada especialmente no artigo 80 da LDB, a EaD tem hoje um Decreto nº 9.057/2017, que a define em seu art. 1º conforme:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Ainda no que tange a formação continuada dos professores da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE), dispôs em 2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, que por sua vez instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de (BNC-Formação Continuada), regulamentada pela resolução - CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.

No que concerne a estas diretrizes, especificamente no Art. 3º, indica as competências profissionais balizadas no documento intitulado - BNCC - Formação Continuada - em que aponta três dimensões fundamentais para ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Estas dimensões, segundo o documento, são fundamentais para que o professor tenha sólido conhecimento dos saberes, metodologias de ensino, processos de aprendizagem, cultura local e global, que objetivam propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos.

Por outro lado, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), elaborou um manifesto contrário a estas diretrizes, em que considera que houve

arbitrariedade na elaboração do documento, pois segundo esta associação, a resolução foi elaborada “sem estabelecer diálogo com as instituições universitárias, as associações científicas do campo educacional e as entidades representativas dos professores, com uma prática impositiva e autoritária, cada vez mais comum, nos últimos quatro anos” (ANPED, 2020, p. 1).

Ressalta-se que algumas destas preconizações nem sempre têm deixado os profissionais docentes satisfeitos, uma vez que parecem ocorrer numa perspectiva muito verticalizada, que pode ser devido ao distanciamento das necessidades dos professores. Sendo assim, a formação dos professores também vem sendo objeto de análise de diversos autores (Nóvoa, 1995, 2009; Freire, 1995; Gatti, 2008, 2010; Imbernón, 2010; Pacheco, 2017; Tardif, 2014; entre outros).

Para Imbernón (2010), há muita formação e pouca mudança, que seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, [...] válida para todos sem diferenciação" distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Desse modo, relativo as demandas e mudanças que estão no entorno do professor, assim como o direcionamento das políticas públicas que institucionalizam a sua formação, é fundamental que o professor seja considerado como elemento principal para a elucidação dos processos formativos, uma vez que conhece e sente mais de perto as necessidades do cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 230) aponta que “ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros ... Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores”. Ao encontro desta fala, Pacheco (2017) sinaliza que os professores são convidados, ou convocados, para fazerem as formações, mas não são indagados a formação que pretendem. Para tanto, é perceptível as lacunas presentes em relação a opinião do professor para colaborar na sua formação.

Dessa forma, é necessário oferecer condições, para que o professor também, possa expressar sua opinião, de forma que em que participe mais ativamente deste processo, e não seja somente um espectador. Para além dos vieses discursivos e questões políticas, corrobora-se com Nóvoa (2009), em que deve haver um trato entre os professores e a sociedade, que não basta atribuir responsabilidades aos professores, mas que sobretudo, estes como imbricados nos assuntos e percursos educativos tenham uma palavra a dizer, bem como tenham a capacidade de decisão sobre estes assuntos. “Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 37).

Neste contexto, os professores têm manifestado opiniões sobre documentos elaborados para a ação pedagógica na sala de aula e sobre o próprio percurso formativo, dentre estes, reporta-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o que tem ocasionado questionamentos e dilemas.

No que se refere a formação continuada, argumentaram e surgiram alguns contrapontos, o que resultou na elaboração de um documento paralelo a BNCC, denominado, ‘BNCC: currículo sob a perspectiva da classe trabalhadora, em que professores trazem o olhar sobre a formação continuada’. Para tal colocam “que a formação continuada é condição fundamental para que os saberes docentes sejam revistos, repensados, assimilados em diálogo constante com as teorias pedagógicas, com os pesquisadores da universidade e, especialmente entre os próprios pares” (SÍNTESE, 2019, p. 34).

Ademais, apontam que as falas dos professores e professoras precisam ser ouvidas e respeitadas, uma vez que possuem legitimidade quanto ao “conhecimento da cultura e realidade

dos alunos, matéria prima e original de toda e qual proposta pedagógica que visa a emancipação da educação” (SÍNTESE, 2019, p. 12).

Diante destas afirmações, os docentes sinalizam a desconstrução de sistemas formativos já postos, solicitando novas perspectivas para as formações, em que haja uma elaboração pautada na dialogicidade e nas realidades dos diferentes atores das trajetórias formativas.

Nóvoa (2009), sugere que seja devolvida à formação a estes profissionais, uma vez que considera que o processo de formação tem sido planejado como se estivesse sendo construído externo aos professores, e enquanto as formações forem apenas determinações oriundas do exterior, em relação ao interior do campo profissional dos professores, as mudanças serão bem pobres.

Nesta perspectiva, devolver a formação ao professor é oportunizar o ponto de vista destes profissionais, tornando-os integrantes e engajados no próprio aprendizado, uma vez que conhecem o interior da escola, as realidades dos alunos, os saberes e as experiências que possuem. Por outro lado, esta fala é simultânea, na medida que também poderão discorrer sobre fatores limitantes, que inviabilizam as estratégias pedagógicas que podem auxiliar a prática pedagógica.

Assim, a formação continuada é um processo contínuo, pois o profissional docente não pode se estagnar frente às mudanças que vão acontecendo no contexto da sociedade contemporânea, assim o diploma inicial, proveniente da formação inicial não é suficiente, uma vez que se concorda com Freire (1995, p. 55), quando afirma que “seres inconclusos, inacabados, sempre aprendizes e que somos, enquanto ser cultural, histórico, inacabado e conscientes do inacabamento, próprio da experiência vital, pois onde há vida, há inacabamento, há processo”. Por outro lado, esta formação deve ter o engajamento deste profissional, sendo mais horizontal e próxima das vivências dos professores.

A seguir, apresenta-se o que tem sido delineado na perspectiva dos órgãos internacionais para a formação docente.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ÓRGÃOS INTERNACIONAIS

As políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil têm sido influenciadas pelas organizações internacionais. Dentre estes órgãos, cita-se: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006, 2017, 2019) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2015).

A UNESCO em um dos seus documentos, com a obra intitulada, ‘Educação: um tesouro a descobrir’, publicada em 1996, discorreu um relatório de políticas públicas prospectando um delineamento para a educação do século XXI, em que abrange a formação dos professores. Neste sentido, o referido documento apontou que para melhorar a qualidade da educação,

é preciso, inicialmente, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas (UNESCO, 1998, p. 156).

Em relação a OCDE (2017, p. 7), este órgão argumenta que é necessário oferecer condições adequadas ao professor para desenvolver-se continuamente como “aprendizes profissionais – desde seus primeiros dias na sala de aula e ao longo de suas carreiras – sendo um passo importante para melhorar a qualidade da educação”. Para a OCDE (2017), a formação inicial do professor pode ajudar a educação a estabelecer as bases para a qualidade do ensino, no entanto, somente com a finalidade de criar profissionais prontos não é realista nem desejável, por isso é preciso a formação contínua destes profissionais ao longo da sua função em exercício.

Em se tratando ainda de deliberações acerca da formação dos professores destaca-se a Organização das Nações Unidas (PNUD, 2015, p. 89), com a Agenda 2030, que dentre os objetivos, relativos à educação de qualidade, aponta a necessidade que,

até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Desse modo, é perceptível que os documentos prescritos por estas organizações apontam que será a partir da formação dos professores que ocorrerá a qualidade do ensino. Para OCDE o momento de formação profissional é uma “[...] oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (OCDE, 2006, p. 8).

Nesse sentido, moldar a ‘força do trabalho docente’, pode relacionar-se as perspectivas do trabalho capitalista, embora a função da escola é sobretudo voltada para a emancipação dos sujeitos, em que estes possam encontrar seus caminhos, pautado na autonomia responsável por si e pelos seus pares.

Acerca ainda deste molde da força do trabalho docente, corrobora-se com Arroyo (2002, p. 65) quando menciona que

Todos podemos concordar com o fato de que a escola construída pelos educadores não é a desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho [...] daí a certeza de que a construção da escola possível é uma tarefa política extremamente complexa, [...] fruto de longas lutas.

Desse modo, a escola tem sua identidade, e trazer para seu lócus somente o que é imposto e controlado por determinações externas, poderá estar bem distante das realidades e dos interesses de quem está no espaço da escola, além de limitar a autonomia didático-pedagógica dos docentes. Cabe salientar que a escola tem sido muito afetada por testes internacionais, em que os professores devem preparar os alunos para testes padronizados, como por exemplo, o Programa de Avaliação de Alunos Internacionais⁴ (PISA).

Neste contexto, segundo Pacheco (2018, p. 70) “é o mercado como ideia estruturante das políticas de educação e formação que introduz regras, de modo bem explícito, na engrenagem social, para que a educação seja considerada uma variável econômica, suscetível de ser regulada pelas leis da oferta e procura...”.

Ainda sobre as funções das políticas educacionais externas, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) aplica o Inquérito Internacional

⁴ *Programme for International Student Assessment*

sobre Ensino e Aprendizagem⁵ (Talis/2018), em diversos países, inclusive no Brasil, ao público de professores e diretores das escolas públicas da educação básica.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Talis/2018, teve como um dos objetivos em conhecer o contexto do desenvolvimento profissional dos profissionais que estão nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e do ensino médio (BRASIL, 2019). Dentre as questões que tratava sobre o desenvolvimento profissional, segundo os dados coletados no TALIS/2018, quanto à formação continuada, teve como resposta, que a maior parte dos professores entrevistados participou de algum programa de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores à pesquisa (BRASIL, 2019).

Por outro lado, os dados do TALIS/2018, apontam que os professores brasileiros relataram participação um pouco menor do que a média para outras atividades de desenvolvimento profissional, como cursos e oficinas (66%), conferências e seminários (39%), visitas e observações a outras escolas (12%) e rede de trabalho de professores (26%). Os dados coletados foram referentes a quantidade de 2.447 professores e diretores de 185 escolas da educação básica, que atuam nas turmas de 6º a 9º ano (BRASIL, 2019).

Contudo, mediante o contingente de professores da educação básica brasileira, realizado pelo INEP, no ano de 2019, que possui um total de 755.986 docentes que atuam em turmas de 6º a 9º ano, denota-se um percentual muito pequeno elencado nesta pesquisa, em torno de 0,32% de professores consultados (BRASIL, 2020).

Nestas circunstâncias, além da complexidade da formação dos professores que se reverbera para além de dados quantitativos, considera-se a necessidade de que as pesquisas sejam ampliadas, oferecendo oportunidades para mais professores(as) sejam consultados(as) para a elaboração de ambientes formativos, assim como possam se manifestar sobre as suas expectativas e limitações.

Nóvoa (2009) reforça a notoriedade dos professores para a educação, ao dizer que estes sujeitos reaparecem, no início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na perspectiva da promoção da aprendizagem, mas também na elaboração dos processos de inclusão e no desenvolvimento de métodos adequados de utilização das novas tecnologias.

Por outro lado, Nóvoa (2009), clarifica que ao mesmo tempo que aumentou a centralidade do professor quanto às suas ações, em contrapartida foi deslegitimado deste sujeito sua intervenção no campo educacional, sendo relegado a segundo plano na sua própria formação, pois, segundo o autor, “na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Desse modo, as políticas públicas educacionais brasileiras têm sido fortemente influenciadas pelas organizações internacionais que se inclinam a dar uma ênfase numa relação direta entre educação e o mundo do trabalho, em que os sistemas educacionais estão sendo vistos como uma maneira de alcançar patamares que ampliem a economia.

⁵ *Teaching and Learning International Survey*

Nesta perspectiva concorda-se com Ribeiro (2019, p. 250) quando afirma,

No contexto mundial complexo, o que vincula esses educadores e seus países são as consequências da implementação em décadas recentes de políticas determinadas nas conferências mundiais de educação [...] elas ocorrem e fazem parte inseparável do processo recente do capitalismo e o atual papel da educação, sob a coordenação de estudos e financiamentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Unesco [...].

Para tanto, é fundamental que as políticas educacionais sejam revistas, em um contexto que a educação esteja voltada as realidades mais locais, assim como, as falas dos professores sejam levadas em consideração sobre as formações que lhes são propostas, mas que abranja mais profissionais nestas pesquisas.

Gatti *et al.* (2019) consideram que constituição da profissionalidade docente demanda que o professor tenha uma formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Nesta perspectiva, para as autoras “com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 40).

O percurso formativo apresenta uma complexidade que possui um movimento cíclico, uma vez que o professor já em exercício da docência, retoma constantemente sua formação inicial, e quando parte para a formação continuada tem como ampliar os conhecimentos que adquiriu na formação inicial, atrelado as vivências que foi gradativamente se construindo durante sua trajetória. Deste modo, a formação além de ser cíclica, é uma junção cumulativa de conhecimentos, mas concorda-se com Freire (1995), quando afirma que somos sempre aprendizes, inacabados e inconclusos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, as políticas educacionais para a formação docente estão balizadas por órgãos, documentos, regulamentações a nível nacional e internacional. A deliberação destas políticas educacionais possui objetivos, metas e princípios delineados, para serem cumpridos relativos à formação dos professores. Assim, a formação continuada, vem sendo pautada por políticas formativas que embasam as ações docentes, que visam ocasionar uma série de mudanças nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, bem como nas diversas mudanças estruturais nos métodos de ensino.

Nos documentos que foram analisados, percebe-se a existência de indicativos normativos que direcionam a formação dos professores em vários contextos, como por exemplo, ao quesito de alcance de metas quantitativas prospectadas para estes profissionais.

Evidencia-se que existe uma transferência dos percursos formativos docentes, balizados por avaliações externas, modelos de formação, estruturas curriculares e conteúdo, passando a ser delineado por instâncias superiores, “fazendo com que os professores se tornem meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula” (PACHECO, 2018, p. 72), ampliando-se também para a escola, o papel de executores das orientações nacionais e internacionais.

Desse modo, são nessas conjecturas que a formação de professores vem tornando-se assunto fulcral nas orientações dos organismos nacionais e internacionais. No entanto, diversos autores citados nesta discussão apontam que da mesma forma que os professores têm uma centralização e responsabilização na qualidade do ensino, é fundamental que seja considerado não somente como executores, mas sobretudo que também seja restituída a valorização aos docentes nestes processos, segundo as experiências e saberes que possuem.

Dessa forma, é preciso ir além somente de vieses políticos educacionais nacionais e internacionais, mas perceber que o professor é o sujeito que está no cotidiano da sala de aula e pode ser considerado como elemento principal para elucidação de metodologias que apoiarão sua formação, a partir de indicativos que busquem ter conhecimentos das singularidades destes profissionais.

Ressalta-se ainda que este estudo apresenta limitações, uma vez que outros documentos que tratam da formação docente não foram apresentados, como por exemplo, as diretrizes em relação a nível estadual e municipal voltados para este tema. Assim, devido à complexidade ao que concerne este assunto, é importante que mais pesquisas sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**, 2011, Maringá. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE - 2011**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011, p. 1-13.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica - Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 03 nov. 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf] Acesso em: 25 abr. 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019:** notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório nacional:** pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018: primeira parte. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação:** 5 anos de descumprimento - Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas 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.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida (Org.). **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

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

NÓVOA, António. A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org). **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p.15-34.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Benedita: Relgráfica artes gráficas Lda, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes - Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes**. São Paulo: Editora Moderna Ltda, Brasil, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **How can professional development enhance teachers classroom practices?** Teaching in Focus, No. 16, OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/2745d679-en>.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Do new teachers feel prepared for Teaching?** in Focus, No. 17, OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/980bf07d-en.pdf?expires=1619558759&id=id&accname=guest&checksum=1B322ED3818A0362C2DE694FE1CDF0B9>

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Education at a Glance 2019: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Um Tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PACHECO, José Augusto. Para uma teoria curricular de mercado. In: Pacheco, José Augusto; Roldão, Maria do Céu; Estrela, Maria Teresa. (Org.). **Estudos de Currículo**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 58 - 88.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Brasília: PNUD, 2015.

RIBEIRO, Luis Távora Furtado. **A Interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade**. Curitiba: Appris, 2019. 307p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SÍNTESE. BNCC: Currículo sob a perspectiva da Classe trabalhadora - Necessidade de resistência. **Revista Síntese**, Aracaju, Caderno 2, p. 1-36, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. - Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Submetido em: abril de 2021

Aprovado em: junho de 2021