

AS NOVAS ABORDAGENS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Arleth Silvia de Melo Gouveia¹
Débia Regia Silva Guimarães Borges²
Jeromice Moreira da Siva³
Sandra Maria A Barbosa Melo⁴

RESUMO: A pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar as mudanças recentes nas políticas públicas relacionadas à formação de professores, examinando os princípios e abordagens adotadas pelos órgãos governamentais e instituições de ensino. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo exploratório, fundamentado na pesquisa bibliográfica que trouxe fatos atualizados sobre o tema em destaque. Como problema do estudo apresentou seguinte questionamento: Quais são as principais mudanças recentes nas políticas públicas para a formação de professores implementadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela formulação e execução? O resultado do estudo compreendeu que, apesar da importância crescente que governos, programas de reforma educacional e especialistas atribuem às políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, ainda estamos longe de ter uma formação continuada adequada, que atenda com qualidade a classe dos professores. Na última década, vários estados e municípios implementaram os programas de formação continuada, tanto em seus conteúdos quanto em sua estrutura e fundamentos e, iniciaram um processo de reconversão e credenciamento das instituições responsáveis. No entanto, persistem graves problemas, quer no funcionamento das instituições e no perfil dos seus corpos docentes, quer na organização, planejamento e gestão do subsistema de formação continuada. A pesquisa buscou compreender as transformações ocorridas nas políticas de formação de professores ao longo do tempo, identificando as principais iniciativas implementadas pelos órgãos governamentais para aprimorar a preparação dos educadores. Com base nas informações, é possível identificar tendências, desafios e oportunidades relacionadas à formação de professores, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas nessa área. O problema de estudo centrou-se nas principais mudanças implementadas pelas políticas públicas e seu impacto na formação docente, visando contribuir para uma educação mais qualificada e eficiente no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Docentes. Formação Continuada.

¹Mestrado em Ciências da Educação-Universidade Del Sol-UNADES-San Lorenzo-Paraguay.Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2100-2750>.

² Mestrado em Ciências da Educação-Universidade Del Sol-UNADES-San Lorenzo-Paraguay. Orcid:<https://orcid.org/0009-0009-9426-3795>.

³ Doutora em Ciências da Educação - Universidade Del Sol - UNADES - San Lorenzo - Paraguay.

⁴ Doutora em Ciências da Educação - Universidade De Desarrollo Sustentable - UDS - Paraguay.

ABSTRACT: The research has as general objective: to analyze recent changes in public policies related to teacher training, examining the principles and approaches adopted by government agencies and educational institutions. A qualitative, exploratory descriptive study was developed, based on bibliographical research that brought up-to-date facts on the highlighted topic. As a problem of the study, it presented the following question: What are the main recent changes in public policies for teacher training implemented by government agencies responsible for formulation and execution? The result of the study understood that, despite the growing importance that governments, educational reform programs and specialists attribute to policies aimed at the professional development of teachers, we are still far from having adequate continuing education, which serves the class of teachers with quality. In the last decade, several states and municipalities implemented continuing education programs, both in terms of content, structure and fundamentals, and began a process of reconversion and accreditation of the responsible institutions. However, serious problems persist, both in the functioning of the institutions and in the profile of their teaching staff, and in the organization, planning and management of the continuing education subsystem. The research sought to understand the transformations that occurred in teacher training policies over time, identifying the main initiatives implemented by government agencies to improve the preparation of educators. Based on the information, it is possible to identify trends, challenges and opportunities related to teacher training, contributing to the improvement of public policies in this area. The study problem focused on the main changes implemented by public policies and their impact on teacher training, aiming to contribute to a more qualified and efficient education in Brazil.

Keywords: Public Policies. Teachers. Continuing Training.

1. INTRODUÇÃO

1022

As políticas públicas referente a área docente são de grande importância, não apenas pelo papel atribuído ao magistério, mas também pelo amplo aspecto de questões que envolvem a profissão docente: sua formação, seleção, avaliação, remuneração, além da diferentes mecanismos para sua regulamentação. Portanto, Lopes *et al.* (2022) coloca que ter informações sobre essas questões são consideradas importantes para orientar as políticas no âmbito institucional.

Por algumas décadas, Lima e Araújo (2021) descrevem que a formação continuada e o desenvolvimento de professores têm sido discutidos como elementos centrais dos diagnósticos educacionais, foco privilegiado de intervenção das políticas públicas que compreendem as reformas e estratégias voltadas para a elevação da qualidade. De acordo com os autores, a maioria dos programas para melhorar os sistemas educacionais na América Latina, como as reformas europeias realizadas recentemente em 2018, incluiu iniciativas específicas destinadas a fortalecer as competências e o profissionalismo dos futuros professores e daqueles que estão em atividade.

Ao pensar em novas abordagens e políticas educacionais, Derossi *et al.* (2021) chamam atenção sobre a qualidade da formação, que na maioria das vezes não leva em

consideração o fator docente como elemento chave da transformação educacional, ator principal na renovação dos modelos de formação ofertada. Silva e Nunes (2021) esclarecem que, qualquer que seja a mudança promovida, os professores sempre devem ser questionados, sejam eles colocados como executores, mediadores do que é planejado por especialistas ou como protagonistas ativos e reflexivos da transformação. As políticas instituídas, por exemplo, para incorporar as Novas Tecnologias da Informação nos processos de ensino, os governos podem até equiparem as escolas e reformar o currículo. Porém, é necessário capacitar os professores para o uso das TICs em suas aulas. Caso contrário, a tentativa falhará. Praticamente não há programa ou iniciativa dos órgãos governamentais de educação que apresentará resultados satisfatórios, se não houver um planejamento que incluem em algum momento a formação e atualização dos professores como campo em todas as áreas e modalidades de ensino.

Ao propor um resgate histórico sobre a política pública brasileira sobre a formação de docente, Monteiro e Palma (2019) traz sua importância para este estudo, uma vez que advém do interesse em compreender as reais intenções dessas políticas e como permeiam as práticas docentes na atualidade. Pois, de maneira geral, tanto as instituições de ensino como os professores têm demonstrado certo grau de insatisfação quanto aos resultados apresentados pelos órgãos governamentais. Assim, é necessário que esse cenário seja analisado de forma mais abrangente, não somente a partir do trabalho da escola e dos professores, de forma singular, mas também como fruto de um conjunto produzido pelas políticas governamentais implementadas ou até mesmo a falta delas.

Nesse sentido, como mencionam Oliveira, Souza e Perucci (2018), cabe destacar que, embora as políticas voltadas para o fortalecimento profissional dos professores e o discurso que os coloca como principais atores da mudança sejam uma medida justa e necessária, elas produzem uma série de tensões e riscos, principalmente quando as políticas docentes não são acompanhadas de outras ações e deixam inalteradas as condições materiais em que realizam seu trabalho.

Melhorar as experiências escolares dos alunos segundo Nóvoa (2017), passa inevitavelmente pela presença de professores, mas uma política que se debruce exclusivamente sobre a sua formação e atualização, constitui uma resposta de simplificação que foge da complexa trama histórica, que por mais de um século molda os sistemas educacionais. Por isso, como menciona Leite e Ribeiro (2018), é necessário empreender políticas articuladas entre órgãos e setores do Estado, que venham abordar simultaneamente os diversos e mas convergentes aspectos que resultam na elevação da

qualidade da educação básica: desenvolvimento curricular, infraestrutura e equipamentos escolares, sistemas de avaliação, intensificação da jornada escolar, diversificação de disciplinas, oficinas pedagógicas e oportunidades de aprendizagem para os alunos, trabalho colaborativo com as comunidades e suas instituições intermediárias, etc. Dessa forma, elaborou-se o problema da pesquisa: Quais são as principais mudanças recentes nas políticas públicas para a formação de professores implementadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela formulação e execução?

Nessa perspectiva, Alves e Ribeiro (2020) esclarecem que as políticas educacionais devem ser desenvolvidas como parte das políticas sociais e devem refletir nas características e funções propostas para o sistema educativo, podendo ser modificada para satisfazer as finalidades dos projetos políticos hegemônicos. Nesse sentido, o estudo justifica-se na propositura de trazer uma análise sobre as políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro destinada à formação de professores. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo propõe analisar as mudanças recentes nas políticas públicas relacionadas à formação de professores, examinando os princípios e abordagens adotadas pelos órgãos governamentais e instituições de ensino. Como objetivos específicos: discorrer sobre as políticas públicas voltada para o campo educacional; identificar o cenário que constituiu as políticas públicas relacionadas à formação dos professores adotadas no contexto nacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Em seu sentido clássico, como a clara Oliveira, Souza e Perucci (2018), o conceito de política deriva do adjetivo *politikos*, que se refere a tudo relacionado à cidade, urbano, civil, público e social. Nos tempos modernos, David (2020) menciona que o termo se refere basicamente as origens, matrizes fundamentais que são promovidas pelo Estado ou dele emanam para orientar o trabalho de um sistema educacional que deve responder às necessidades e desafios de um sociedade.

Por seu lado, a política pública como salienta Lopes *et al.* (2022), “representa um conjunto de ações/atividades enquadradas em normas e procedimentos regulatórios, cuja orientação se dá para a satisfação de necessidades coletivas, promovidas pelo Estado e pela pressão social”. Aqui, Piana (2023) destaca três elementos fundamentais que fazem parte da natureza da política pública: a legalidade da ação, o convite para conhecer as raízes do problema, que são identificadas a partir da participação e, finalmente, necessidade de enfrentar a pressão social, que representa a contínua insatisfação pela atuação criteriosa para gerir os espaços e respostas ligadas à solução de problemas.

De acordo com o exposto, apoiado em Medeiros *et al.* (2003), uma política pública deve levar à solução de problemas de natureza geral e específica, com princípios e representação majoritária; no entanto, muitos problemas sociais nascem da base da pirâmide: o local; e justamente a partir daí, de um cenário de participação, espera-se que os gestores, atentos ao contexto, formulem alternativas para responder às suas necessidades e solucionar os problemas. A partir do conhecimento de um contexto e de uma gestão avançada baseada em referenciais definidos em relação ao trabalho educativo, é possível uma participação efetiva no próprio processo de formulação de políticas públicas educacionais mais reais e coerentes que despertem o compromisso de todos.

Nesse sentido, Silva e Nunes (2021, p. 39) definiram políticas públicas educacionais como “o conjunto de decisões e ações tomadas com o propósito deliberado de mudar os insumos, processos e produtos de um sistema educacional”. Para os autores, é uma dinâmica que parte de uma agenda política, em que a educação é apontada como uma das prioridades, que como ferramenta de transformação deve enfrentar os desafios e confrontos, bem como as necessidades e problemas. Portanto, cabe ao Estado/Governo traçar as diretrizes mais adequadas para o seu sistema educacional.

Por outro lado, Monteiro e Palma (2019) afirmaram que políticas públicas voltadas para o campo educacional é o conjunto de leis, decretos, disposições, regulamentos e resoluções que compõem a doutrina pedagógica de um país e também estabelecem os objetivos disso e os procedimentos necessários para alcançá-los.

Além disso, o cientista político Silva e Nunes (2021), definiram as políticas públicas como “projetos e atividades com o objetivo de satisfazer as necessidades de uma sociedade”. Desta forma, os autores advertem que as políticas educacionais que fazem parte dessas políticas públicas tornam-se o elemento essencial na configuração do sistema educacional de um país, é o que configura a ação do sistema educacional e a forma de organização das instâncias responsáveis de implementar à educação. Ao Ministério da Educação cabe elaborar tais políticas para orientar como será realizada a tarefa educativa, sabendo que sua finalidade é a aprendizagem expectante, viável e almejada da sociedade e, ao mesmo tempo, a formação de homens e mulheres capazes de aprender a ser melhores, de criar possibilidades inéditas e de questionar novas formas de aprender.

De acordo com o exposto, é fundamental considerar que as políticas públicas e a gestão educacional configuram uma relação dinâmica que converge na formação e aprendizagem, fruto de uma educação equitativa e de qualidade. Para isso, a gestão pública do Estado deve garantir o cumprimento de políticas educacionais baseadas em

monitoramento e avaliação constantes. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de elaborar políticas públicas educacionais.

Políticas públicas e práticas educativas

As políticas e práticas educativas conforme Barroso (2023), foram e são o resultado de lutas e compromissos em relação ao que é considerado conhecimento legítimo, objetivo e que contribuem para determinar a eficácia de uma determinada ação. De forma mais abstrata, pode-se dizer que a educação tem sido um dos principais campos em que se travou o conflito entre os direitos de adquirir conhecimentos. A política pública educacional de acordo com Nogueira (2023), é composta por um conjunto vinculado, baseado em regulamentos, leis, benefícios, bens, serviços e transferências que o Estado conduz visando a garantia do direito à educação para a população. Da mesma forma, contempla as decisões e a capacidade que demonstra para apoiar o sistema educacional e reduzir as lacunas políticas.

Na esteira da Constituição Federal de 88, que ampara a educação pública como direito social para todos, envolvendo, tanto o poder público como a família nesse compromisso, constituem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, como expõem Oliveira, Souza e Perucci (2018) considerada uma legislação fundamental no País, que estabelece as diretrizes para a educação. Nesta Lei, encontram-se garantias importantes para os docentes no que diz respeito à sua formação continuada, destacando-se a relevância da formação em serviço, da melhoria profissional contínua.

Em relação ao artigo 61, inciso I, da LDB estabelece que uma das formas de garantir a formação continuada dos professores é por meio da formação em serviço. Nas contribuições de Oliveira & Leiro (2019) aponta que:

[...] No que diz respeito ao artigo 67, inciso II, destaca-se a importância do aperfeiçoamento profissional contínuo dos docentes. Assim, a formação continuada é considerada um meio para o crescimento e aprimoramento do profissional da educação, o que contribui diretamente para a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Também reforçado por meio do artigo 87 da LDB, menciona a formação em serviço como caminho para o desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA & LEIRO, 2019, p. 77).

Isto implica, segundo os autores, que a formação não se limite apenas à fase inicial da carreira docente, devendo ser mantida e atualizada em seu percurso profissional. No caminho das políticas públicas, como relata Alves e Ribeiro (2020), a lei estabelece que o Governo Federal deve regulamentar um programa de financiamento para garantir a manutenção e o desenvolvimento da formação de professores, inicialmente utilizando o

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esta disposição garante os recursos necessários para promover a formação continuada dos professores e fortalecer a qualidade educacional.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) deu um importante passo na criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, uma iniciativa em parceria com as Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC, juntamente com os Institutos Federais de Educação, os Estados e os Municípios. Essa rede segundo Oliveira *et al.* (2018), teve como objetivo institucionalizar e fortalecer a oferta da formação continuada nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental. Respondeu também à necessidade de proporcionar aos educadores oportunidades de atualização, capacitação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Em 2005, por meio do MEC publicou o Decreto n. 5.622/2005, um marco regulatório que regulamentou a Educação a Distância (EaD) no Brasil. Com a implementação desse decreto, ampliou-se significativamente a procura por cursos de formação inicial e continuada para os professores oferecidos na modalidade a distância, tanto por instituições públicas quanto privadas. Como aponta Silva e Nunes (2021), a partir da disponibilização de cursos de formação de professores na modalidade EAD teve um impacto significativo no contexto educacional do país. Com a ampliação dessa oferta, mais educadores passaram a ter acesso a programas de qualificação e atualização, mesmo em regiões mais afastadas ou com menos recursos.

Também em 2005, almejando a formação dos professores que lecionam para os anos iniciais foi instituído o Programa Pró-Letramento e estabelecido um convênio entre as universidades e o MEC sob responsabilidade tanto dos Municípios como dos Estados. O Pró-Letramento trouxe como meta principal orientar e alicerçar o trabalho dos professores em relação aos conteúdos de escrita, de leitura e de matemática.

Em 2007, foi implementada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse Decreto 6.755/09 desempenha um papel de destaque ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no apoio aos programas de formação inicial e continuada. Como expõe Barroso (2023), essa política tem como meta prioritária assegurar uma ação conjunta da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal para atender as necessidades de formação de professores compreendendo as etapas da educação básica. Para tanto, o decreto prevê o apoio e incentivo à formação inicial de professores por meio da criação e fortalecimento de

cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse patamar, David (2020) aclara que essa política destacou a importância da formação continuada, que busca promover o aprimoramento constante dos docentes em exercício, por meio de programas de capacitação, atualização e aperfeiçoamento. Considerado fundamental para o sucesso dessa política, uma vez que essa instituição tem a função de fomentar programas e projetos de formação, estimulando a parceria entre as universidades e as redes de ensino, bem como promovendo o desenvolvimento de pesquisas na área da formação de professores. No entanto, o autor esclarece, que um ponto importante para que a implementação efetiva dessa política, requer investimentos contínuos e o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Em 2009, o MEC instituiu o Plano de Formação do Professor (Parfor), uma iniciativa que trouxe novos rumos para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Com essa ação, as funções da Rede foram redefinidas e ganharam maior alcance, passando a ser nomeada especificamente dos Profissionais da Educação Básica.

Ainda como política pública vigente, instituída em 2012 criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), A formação continuada, que vem fundamentada nos princípios estabelecidos no Art. 16 da Resolução nº 2/15 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste contexto, devem ser convocados pelos gestores das instituições de ensino prioritariamente, as universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes reconhecidos e escolas alfabetizadoras e de educação infantil de referência para desenvolver as formações realizadas no âmbito do PNAIC.

Uma das políticas públicas instituídas em 2014 e ainda vigente, segundo Lima e Araújo (2021) refere-se ao Plano Nacional de Educação, que foi instituído pela Lei nº

13.005 de 2014, que está em vigor até 2024, na Meta 16, tem como propósito garantir a todos os profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, levando em consideração as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Assim como a criação e fortalecimento de programas de pós-graduação em Educação, especialmente os de mestrado e doutorado, fundamentais para formar um contingente significativo de professores. Segundo Nogueira (2023):

[...] devem ser amplamente acessíveis e adequados às realidades regionais, considerando as necessidades específicas dos sistemas de ensino locais. Deve oferecer cursos presenciais, semipresenciais e a distância para atender aos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam em regiões remotas ou com dificuldades de deslocamento (NOGUEIRA, 2023, p. 67).

Como descreveu o autor acima, para atingir essa meta, devem os municípios apresentar uma proposta coerente em consonância com o governo federal para uma

formação continuada que deve ser flexível e adaptada às necessidades e demandas específicas dos professores em sua área de atuação. Para cumprir tais metas, essas parcerias junto as universidades podem envolver convênios, cooperação técnica e investimentos conjuntos para ampliar a oferta de cursos e garantir a qualidade da formação. Como alude Santos e Lacerda Júnior (2022), é importante compreender que a formação continuada não é um evento isolado, mas um processo contínuo ao longo da carreira do profissional da educação.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência essencial para a construção dos currículos e a orientação dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras. Ela busca servir de forma basilar para a formação do professor, oferecendo diretrizes claras que devem nortear a prática educativa em todo o país. No entanto, é importante reconhecer que a BNCC (BRASIL, 2017) enfrenta desafios quanto à sua efetiva implementação e compreensão pelos profissionais da educação. O documento da BNCC segundo Oliveira & Leiro (2019) apresenta como fortalecimento das práticas pedagógicas a aprendizagem baseada em Metodologias Ativas, que respalda o professor para organizar o ensino, as aulas, os planejamentos, para que os alunos possam desenvolver as habilidades, conhecimento, que lhes permita continuar a preparar-se de forma autônoma, a aceder e adaptar-se mais facilmente ao Ensino Superior. Porém, apresenta uma série de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que os estudantes têm de adquirir ao longo de sua trajetória escolar. No entanto, muitos profissionais da educação relatam dificuldades em compreender plenamente o que está contido na BNCC, o que pode tornar um documento burocrático, afastando-se das necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Sobre a formação dos professores embasadas nas políticas públicas instituídas por diferentes governos ao longo de décadas, Derossi *et al.* (2021) salientam que não apresenta uma estratégia eficaz de disseminação e capacitação dos profissionais da educação. Os gestores escolares e as instituições de ensino têm um papel crucial nesse processo, devendo promover a formação continuada dos professores, proporcionando espaços de discussão e reflexão sobre essas práticas. Assim, devem ser implementadas políticas e mecanismos que intensificam os processos da produção do trabalho docente.

Nessa perspectiva, as instituições públicas de ensino, em seu processo de formação tem sempre que esperar os recursos necessários para tentar recompor os orçamentos, que historicamente têm sido caracterizados por cortes orçamentários, principalmente nos itens de custeio (manutenção) e desenvolvimento institucional. Além disso, o corpo docente aos

poucos passou a conviver com o achatamento dos salários e a deterioração das condições de trabalho.

Todo esse conjunto de leis, decretos, resoluções, portarias, e outros ofertados pelo governo federal, estados e municípios, implica um compromisso desses entes públicos em conjunto com os sistemas regular de ensino e gestores escolares. Isso envolve um circuito fortemente endogâmico. Formação, atualização, aperfeiçoamento e supervisão dessas capacitações devem ser concebidos como uma cadeia de aprofundamento e controle para que saia do papel e aconteça na prática, atingindo na ponta o aluno. Uma possibilidade é selecionar para ensinar nas escolas os conhecimentos mais úteis para compreender e transformar a realidade, ou seja, possuir habilidades básicas voltadas para o desempenho como cidadãos produtivos, criativos, analíticos e críticos.

3.2. formação de professores

É quase um lugar comum destacar a importância da formação dentro das políticas docentes. Vários estudos apontam para a necessidade de melhorar a formação de professores, especialmente nos países em desenvolvimento, não apenas para melhorar os processos escolares, mas também para gerar experiências de aprendizagem para todos os alunos, independentemente do seu nível socioeconômico.

Da mesma forma, Nogueira (2023) explica que as agências multilaterais de desenvolvimento (OCDE, UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial) recomendam preparar professores mais eficazes, por meio de um ingresso mais seletivo nos programas de Educação e elevando seus padrões de qualidade. A abordagem destas recomendações merece ter presente um conjunto de questões e problemáticas que dizem respeito, entre outras, a questões como: o local de formação de professores (ou *lócus* de formação), os conteúdos dos programas, as metodologias e a formação a distância. Quando trata do *lócus* formativo, vamos nos ater nas colocações de Barroso (2023) que explica:

[...] embora haja uma concordância a respeito da necessidade da formação dos professores ser de nível superior, o *lócus* da formação ainda é uma questão controversa. Alguns defendem que, para formar um pesquisador reflexivo, a formação deve ocorrer nas universidades, argumentando que somente elas são capazes de promover uma sólida formação acadêmica e o necessário espírito crítico. Por outro lado, as universidades são acusadas de enfatizar apenas conteúdos acadêmicos e abstratos, distantes da realidade da educação escolar (BARROSO, 2023, p. 87).

Nessa análise do autor citado acima, na medida em que a formação de professores sai da escola regular e vai para a universidade, as escolas de formação tornam-se apenas um dos espaços institucionais de formação de professores. Na maioria dos casos, o conhecimento disciplinar ofertado por meio da formação continuada, como aponta Gadotti (2016), é adquirido em lugares que divergem da realidade do professor, e esta acaba ficando responsável apenas pelo aspecto pedagógico.

No entanto, um problema apontado por Alarcão (2020, p. 56) “considera-se possível formar bons professores reflexivos à sua realidade”. Mas, para isso é necessário ter clareza sobre o que significa tal afirmação. Também deve ser discutido como discorre Nóvoa (2017, p. 90) “se o professor é reconhecido como um trabalhador ou um profissional”. Para o autor, coexistem as concepções do professor como trabalhador o que significa reivindicações, sindicatos e lutas com o Estado, que é seu maior empregador, com aquelas que o reconhecem como profissional pedagógico, ou seja, com habilidades e conhecimentos específicos.

Ao conceber a docência como profissão, dentro das políticas públicas, Nóvoa (2017) salienta que é possível desenhar um corpo de conhecimentos que os professores requerem. Esses conhecimentos estão relacionados à disciplina que vão lecionar, aos desdobramentos das pesquisas sobre educação e seus processos e ao que os teóricos da educação chamam de “competências de referência”, ou seja, a capacidade de organizar e desenvolver situações de aprendizagem (saber colocar em ação), além da capacidade de trabalhar em equipe. Nessa ordem de ideias, David (2020) comenta que as políticas públicas instituídas para a formação de professores poderiam ser orientadas pelas seguintes questões:

[...] o que e como as crianças aprendem? Como eles pensam o que os professores fazem? E, para que aprendem? Ao alinhar as políticas públicas de formação docente a essas questões, os governos e instituições educacionais podem promover mudanças significativas no sistema educacional (DAVID, 2020, p. 87).

Dessa forma, como destacou o autor, alicerçar a formação em bases para encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e destacando a importância do domínio das competências didáticas, da intervenção educativa e do desenvolvimento da comunidade escolar. Diante dessas questões, Gadotti (2016) indica que, na maioria das vezes, os conteúdos disciplinares são abordados apenas superficialmente nos cursos de formação ofertados pelos Órgãos públicos. O autor opina sobre a importância de organizar um currículo de formação de professores coerente, tanto para qualificar ao futuro professor, quanto àqueles que já exercem a profissão, os saberes e conhecimentos necessários para implantar o ensino em contextos específicos e concretos.

Em relação a formação inicial de professores Amorim & Fernandes (2018) apontam que há um consenso, de que os sistemas de formação de professores geralmente não fornecem aos futuros professores a base de conhecimento do século XXI ou as habilidades tecnológicas de informação e comunicação. Assim como deixa a desejar a formação continuada, nem ensina a capacidade prática de apresentar aulas de forma atraente e envolver os alunos, avaliar seu progresso e usar o tempo de aula e os recursos de ensino de maneira eficaz.

Como descrevem Santos e Lacerda Junior (2022, p. 76), “Evidências derivadas de observações em sala de aula indicam que os professores falham em dimensões simples”. Nesse sentido, Nóvoa (2017) afirma que nos programas de formação de professores, pouca ênfase é dada à formação por meio de práticas pedagógicas visando a realidade do aluno, assim como deixam de investir em pesquisas que favoreça tal prática.

Porém, Nogueira (2023) anuncia, que ao implementar tais práticas, o importante é que estas sejam registradas e retroalimentadas de forma a melhorá-las. Além disso, exige-se que tenham uma sequência em termos de intensidade, complexidade e diversidade de estratégias: trabalho prático, avaliação de desempenho e monitoramento das ações. Isso significa que os programas de formação de professores devem ter um conjunto de práticas geradoras de conhecimento prático, fundamental para todos os professores a serem desenvolvidas durante o programa de formação, como organizar e gerenciar trabalhos em pequenos grupos e realizar uma reunião com os pais ou responsáveis de um aluno. Para tanto, o Ministério da Educação deve estabelecer diretrizes claras em seus padrões nacionais sobre o conjunto de práticas necessárias para a formação de professores.

Da mesma forma, Alarcão (2020) questiona se o conhecimento substantivo e organizacional que professores e professoras apreendem durante sua formação pode ser válido como conhecimento padronizado ao longo de todo o período de exercício de sua profissão. Porém, Amorim & Fernandes (2018) apontam que é difícil, e por isso inusitado, que os professores desenvolvam estratégias para aproveitar os múltiplos programas televisivos informativos, tecnológicos, sobretudo de ciências, como oportunidade de formação. É por isso que os professores devem saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didática eficazes. Essas estratégias não são mais apenas exposição. Incluem as novas tecnologias e podem compreender o apelo e o empenho dos jovens que sabem utilizá-las como facilitadores eficazes de sequências de atividades nas quais se utilizam múltiplos recursos. Alguns alunos podem saber mais sobre alguns aspectos do que certos professores. Mas os professores são adultos que têm que ser

capazes de articular esse conhecimento maior, sem se sentirem diminuídos ou limitados, para que todos aprendam mais e melhor, inclusive eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse dos objetivos levantados, as conclusões da pesquisa apontam para a relevância crescente que governos, programas de reforma educacional e especialistas que atribuem às políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, o estudo revela que ainda há desafios significativos a serem superados para garantir uma formação continuada adequada e de qualidade para a classe dos professores.

Ao longo da última década, diversos estados e municípios implementaram programas de formação continuada, buscando aprimorar tanto os conteúdos quanto a estrutura e os fundamentos dessas ações. Esse esforço foi acompanhado por um processo de reestruturação contínua e credenciamento das instituições responsáveis pela formação dos educadores. No entanto, apesar dos avanços, a pesquisa identifica que persistem graves problemas na efetividade das instituições de formação continuada e no perfil de seus corpos docentes. Além disso, a organização, planejamento e gestão do subsistema de formação continuada ainda apresentam desafios que precisam ser enfrentados.

Diante desse resultado, a pesquisa reforça a importância de compreender as transformações ocorridas nas políticas públicas voltadas para a formação de professores ao longo do tempo, buscando identificar as principais iniciativas implementadas pelos órgãos governamentais para aprimorar a preparação dos educadores. Nesse sentido, as informações coletadas permitem identificar tendências, desafios e oportunidades relacionadas à capacitação docente, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas nessa área.

Dessa forma, as conclusões da pesquisa enfatizam a necessidade contínua de investir na formação de professores, valorizando a qualificação profissional, o acesso a conteúdos atualizados e a práticas pedagógicas inovadoras. Somente com políticas

públicas eficazes e bem planejadas é possível promover uma formação docente sólida e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

Conclui-se, que não é fácil chegar a um consenso sobre quais devem ser as políticas para melhorar a formação de professores. A maioria das decisões e propostas demuda que, de alguma forma tocam a questão do ensino, assumem rapidamente características de

alta tensão política mesmo quando são apresentados como problemas técnicos simples. Não há problemas na formação de professores que possam ser tratados apenas como questões técnicas, longe das discussões políticas e ideológicas, ou de posições de valor e suas implicações nas condições de trabalho e na carreira dos professores. Qualquer mudança que vise alterar as atuais bases de profissionalismo e identidade do professor e construir novas por meio da formação continuada, modifica as regras do jogo existentes e desestabiliza o *status quo*.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Didática: que sentido na atualidade?** Revista Cocar, Belém, Edição Especial n. 8, p. 11- 27, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 2023.

ALVES, Júlia Cecília de Oliveira. RIBEIRO, Claudio Pinto. **Desafios para a formação docente: com a palavra os professores,** 2020. <https://www.redalyc.org/journal/5702/570272314024/html/>. Acesso, 2023.

AMORIM, A. & FERNANDES, M. J. S. **A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, 4(30), p. 85-110, 2018. out./dez. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4362>. Acesso em: 2023.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2023.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>. Acesso em: 2023.

DAVID, CM., et al., orgs. **Formação de professores e os desafios contemporâneos da educação [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 370 p. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books.

DEROSSI, Caio Corrêa *et al.* **A Educação Como “Água Paralítica”: Novos Rumos das Políticas Públicas em Educação.** Revista - FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2021. <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?_arttext&pid=S016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2023.

GADOTTI, M. Estado E Educação Popular - Desafios De Uma Política Nacional, 2016.

LEITE, EAP, RIBEIRO, MJ. **Alguns Desafios E Exigências Da Formação Inicial De Professores Contemporâneos.** Educação & Sociedade, 39 (144), 721-737, 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>. Acesso em: 2023.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **A utilização das tecnologias na formação do educador.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 2023.

LOPES, Amélia *et al.* Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança, 2022.

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf
Acesso em: 2023.

MEDEIROS, Rodolfo de Oliveira *et al.* **A BNCC e a formação docente em metodologias de aprendizagem ativa.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 26 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.210577>>. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/interface.210577>. Acesso em: 2023.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda e PALMA, Rute Cristina Domingos da. **Pós-graduação em Educação: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e Educação Básica.** 2019. <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=210577&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2023.

NOGUEIRA, N. A. S. **A formação dos professores no Brasil e novas reformas curriculares.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, 4(4), p. 11-48, 2023.

jan./jun. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/559>. Acesso em: 2023.

1035

NÓVOA A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad Pesqui [Internet]. 2017. Oct;47(166):1106-33. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbYjmvCbD/abstract/?lang=pt#>. Acesso, 2023

OLIVEIRA, B. R. *et al.* **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos.** Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 2023.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos.** Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 4 ago. 2023

OLIVEIRA, H. L. G., & LEIRO, A. C. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco.** Proposições, 30, 2019. 20170086. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 2023.

PIANA, MC. **A construção do perfil docente no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

SANTOS, Eliana Cavalcante; LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. **Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil.** Rev. Actual. Investig. Educ [online]. 2022, vol.22, n.3, pp.225-245. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i3.50626>. Acesso em: 2023.

SILVA, D. O. V. da; NUNES, C. P. **Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil.** Revista Ibero-Americana -Araraquara, v. 16, 2021.Disponívelem: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14575>. Acesso em: 2023.