

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ederson dos Reis Soares¹

RESUMO: Este texto tem como objetivo identificar os desafios e promover reflexões sobre a formação de professores em serviço, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades profissional e acadêmica. Dessa forma, o estudo é desenvolvido com uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental e questionários com perguntas objetivas e subjetivas aplicados a um grupo de professores da Educação Básica como ferramentas para coleta de dados. Para embasamento teórico, são utilizados os trabalhos de Gatti (2008), Lima (2001; 2005) e Alvarado-Prada et al. (2010). A pesquisa enfatiza a importância crucial da formação continuada na vida acadêmica e profissional dos docentes, possibilitando o exercício de suas funções políticas e sociais.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação Continuada. Docência.

ABSTRACT: This text aims to identify the challenges and promote reflections on in-service teacher training, specifically in master's and doctoral courses, in professional and academic modalities. Thus, the study is developed with a qualitative approach, using documentary research and questionnaires with objective and subjective questions applied to a group of Basic Education teachers as tools for data collection. For theoretical basis, the works of Gatti (2008), Lima (2001; 2005) and Alvarado-Prada et al. (2010). The research emphasizes the crucial importance of continued training in the academic and professional lives of teachers, enabling them to exercise their political and social functions.

Keywords: Basic Education. Continuing Training. Teaching.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um elemento essencial para a transformação docente, não apenas no que se refere à aquisição de conhecimentos para exercer a profissão, mas especialmente para promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. A formação continuada, em particular, é um processo fundamental para o aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente, garantindo, assim, uma práxis bem fundamentada.

¹Licenciado em Letras, Pedagogia e Bacharel em Direito pela Unirg. Professor Efetivo da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins.

Entendemos por formação continuada todo o movimento de aperfeiçoamento docente após a formação inicial. Devido ao seu caráter dinâmico e diversificado, pode-se afirmar que ocorre em dois âmbitos: o primeiro envolve diversos formatos, como movimentos das secretarias de educação relacionados a reuniões no próprio local de trabalho, promovendo a troca de aprendizagens; e o segundo refere-se aos cursos de pós-graduação Lato Sensu (especializações) e Stricto Sensu (mestrados e doutorados).

No contexto da pós-graduação, algumas diferenciações são de grande relevância para este estudo, principalmente pelas considerações que serão feitas posteriormente. Conforme já mencionado, a pós-graduação divide-se em cursos Lato Sensu, que são as especializações, caracterizadas por um aperfeiçoamento pontual, específico e de atualização. De acordo com o catálogo de atos administrativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são cursos com um teor eminentemente prático-profissional.

Por outro lado, os cursos Stricto Sensu conferem ao aluno um grau acadêmico, diferente das especializações. Os cursos de mestrado e doutorado têm uma natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivos fundamentalmente científicos. Divididos em dois níveis, mestrado e doutorado, esses cursos são oferecidos em dois formatos: acadêmicos e profissionais. A diferença entre eles é que os cursos acadêmicos visam a formação de pesquisadores e a continuidade na academia, enquanto os cursos profissionais, embora também imersos em pesquisa, têm como objetivo contribuir de forma mais direta com o ambiente de trabalho do aluno. Normalmente, esses alunos já estão inseridos no mercado de trabalho, muitos com vasta experiência, exigindo que seus projetos e produtos sejam aplicáveis a esse contexto direto. No que diz respeito a este último formato, observa-se um aumento significativo, especialmente nos programas das áreas de Educação e Ensino, permitindo que licenciados em exercício do magistério ingressem em cursos de mestrado e doutorado.

Essas diversas possibilidades oferecem ao professor as perspectivas necessárias para continuar seu crescimento profissional. Diante disso, surgem diferentes demandas que os docentes, sujeitos dessas formações, devem conciliar. No que tange à formação em lócus, a ideia é que a escola se organize e crie espaço para que esse professor possa participar das formações oferecidas pelos estados e municípios.

Na crescente discussão sobre a necessidade de formação continuada, ressaltamos a importância de organizar essa formação entrelaçada à ideia de mudanças nas práticas, reflexão e criticidade do professor. Lima (2001, p. 36) destaca que "a condição do professor vai além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual." Portanto, a formação continuada deve ir além da certificação, firmando um compromisso com a elevação intelectual do profissional docente. As políticas públicas, por sua vez, precisam oferecer os meios necessários para que o docente consiga cursar essas formações de forma adequada, levando em consideração o desenvolvimento em seus diferentes aspectos e a construção de aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento normativo no Brasil para a rede de ensino, levantou algumas discussões ao reorganizar e delimitar as referências obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino nas etapas básicas. Sobre a formação continuada dos professores, ela exige uma formação voltada para alcançar suas diretrizes.

O confronto entre a realidade das formações continuadas e o discurso proferido sobre elas é preocupante. Muitos docentes que cursam mestrados e doutorados acabam sobrecarregados com atividades funcionais. Essa situação pode levar a formação a ser vista apenas como uma titulação, não por falta de responsabilidade do professor ou apenas pelos benefícios da titulação, mas devido à sobrecarga de atividades nos cursos de pós-graduação.

É nessa perspectiva que este estudo se inquietou frente às problemáticas observadas nos espaços formativos, captando angústias e anseios docentes em conceber a formação como produtora de sentido no trabalho docente, como uma oportunidade de aperfeiçoamento da prática, reflexão e crítica, gerando mudanças na ação docente, na postura profissional, nos métodos, nas concepções e, principalmente, nas perspectivas sobre escola, aluno, ensino e aprendizagem.

Desta forma, este estudo almeja conhecer as percepções dos alunos de pós-graduação *Stricto Sensu* do Estado do Ceará, Brasil, sobre como conciliar formação continuada e trabalho docente. O objetivo é identificar os desafios e promover reflexões a respeito da formação de professores em serviço, especificamente nos cursos

de mestrado e doutorado, nas modalidades profissional e acadêmica. Para tanto, pretende-se contextualizar teoricamente as leis que resguardam as políticas e programas de formação inicial e continuada no contexto da educação brasileira; distinguir formação inicial de continuada e contínua, conhecendo e refletindo a partir de alguns pressupostos teóricos.

2- Caminho Metodológico

O percurso metodológico inicial do estudo envolveu uma construção teórica baseada em referenciais que sustentam as reflexões e apontamentos apresentados, dialogando com autores como Gatti (2008), Lima (2001; 2005) e Alvarado-Prada et al. (2010). O estudo utilizou a pesquisa documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), que afirmam:

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Essa abordagem foi considerada primordial para a contextualização das leis, políticas e programas que asseguram o direito à formação continuada, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN's (2019).

Na etapa final, foram coletados dados empíricos para serem comparados com os achados teóricos e documentais. Para isso, foi utilizado um questionário, que, como ferramenta de coleta de dados, é composto por perguntas organizadas, que podem ser abertas ou fechadas e respondidas por escrito (BASTOS, 2005). Nesta pesquisa, o questionário foi estruturado com perguntas objetivas e subjetivas, criado na plataforma do Google Formulários, e destinado a um grupo de professores da Educação Básica. As análises são apresentadas em formato de redação de texto, trazendo a compreensão das falas dos respondentes e algumas transcrições, além do diálogo com os autores que esclarecem os temas abordados.

A construção do estudo está estruturada da seguinte maneira: primeiramente, a contextualização das leis, políticas e programas que garantem a formação docente inicial, com ênfase na formação continuada. Ainda na primeira seção, é feita a distinção entre formação inicial, contínua e continuada, além das reflexões sobre o que é dito e vivido nessas normatizações, conceitos e orientações sobre o aperfeiçoamento contínuo dos professores. A seção seguinte discute e analisa os achados empíricos

coletados por meio do questionário aplicado aos professores, comparando-os com a construção teórica, alcançando os objetivos propostos e tecendo reflexões que culminam nas considerações finais da investigação.

3- Contextualização Teórica

A necessidade de universalizar a educação básica surgiu após a Revolução Francesa no final do século XVIII, e a partir disso foram criadas instituições para a formação de professores. No Brasil, as Escolas Normais foram estabelecidas em 1927, ainda durante o governo de D. Pedro I, com esse objetivo (SAVIANI, 2009). Essas escolas tinham a finalidade de preparar docentes que já estavam atuando na profissão e, para incentivar a participação, os professores poderiam receber uma ajuda de custo ou continuar com o salário integral. Sobre a participação dos professores nas Escolas Normais, Castanha (2008) afirma:

Por outro lado, os que se recusassem a frequentar a escola e tivessem mais de dez anos de magistério, seriam aposentados, já os com menor tempo seriam demitidos. Se não houvesse o número suficiente de alunos para abrir a escola, a Província poderia conceder uma pensão mensal para até dez alunos carentes que desejassem a carreira do magistério. Estes fariam um contrato com o governo provincial, apresentando um fiador e se comprometendo a fazer o curso e exercer o magistério depois de formados. (CASTANHA, 2008, p. 19)

É importante notar que a situação acima se refere ao contexto de 1835, durante a regência do Imperador Dom Pedro I no Brasil Imperial, especificamente na província de Niterói, Rio de Janeiro. As Escolas Normais se espalharam por várias províncias, sendo consideradas a primeira iniciativa de promoção da formação de professores no Brasil. Desde então, diversas políticas, instituições e estratégias foram criadas para a formação de professores, com destaque para a formação continuada, que é o foco deste artigo.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - através do artigo 62 § 1º, estabelece que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios são responsáveis pela promoção da formação inicial e continuada dos professores. Essas instâncias governamentais devem desenvolver políticas, estratégias e recursos para qualificar seus docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1996, p. 25).

Para iniciar a discussão, é necessário definir formação contínua e formação continuada. Lima (2001, p. 37) define formação contínua como "uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico". Já a formação continuada é geralmente entendida como um aprimoramento profissional, mas, segundo Gatti & Barreto (2009, p. 200), devido a problemas na formação inicial, essa ideia se deslocou para uma concepção de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial. Gatti (2008) destaca que há uma variedade de estudos que definem esse termo de formas distintas:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57)

Assim, a formação continuada pode incluir cursos após a graduação ou atividades adicionais desenvolvidas pelos professores dentro de sua área de formação inicial, seja na escola ou fora dela.

Em 2002, no Brasil, foi instituída a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. A versão mais recente, de 2019, enfatiza a importância e a necessidade de promover a educação continuada para melhorar a qualidade da educação brasileira. O artigo 6º desse documento destaca:

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, p. 3)

Orientados pela LDB (1996), DCNs (2019) e outros documentos que regem a educação brasileira, muitos programas de formação de professores foram implantados no Brasil. Existe um foco das políticas públicas e esforços direcionados à qualificação

do trabalho docente para melhorar a qualidade da educação brasileira. No entanto, a formação continuada de professores atualmente está vinculada a políticas educacionais fundamentadas no contexto do neoliberalismo, consolidadas no Brasil por meio de pactos e acordos nacionais e internacionais baseados na necessidade de atualização e renovação educacional. As constantes reformas curriculares pelas quais a escola passa destacam a necessidade de desenvolver programas de formação continuada para capacitar os professores a adaptar suas práticas pedagógicas às reformas educacionais. Gatti e Barreto (2009) afirmam:

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafio às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201)

Apesar de ser prevista em lei, a formação continuada no Brasil, como observado na citação acima, pouco promove mudanças efetivas na qualidade docente. Além disso, a formação continuada, vista como uma necessidade para o profissional se manter no mercado, muitas vezes se torna uma demanda exaustiva para o professor. Este, além de enfrentar uma difícil jornada de trabalho, precisa conciliar trabalho e estudos, sentindo-se pressionado a produzir mais e melhor, seguindo uma lógica que muitas vezes não considera as condições de trabalho do docente.

4. Discussão e Análises dos Dados

Para que esta pesquisa pudesse ter uma base empírica, os dados foram coletados através de um questionário criado utilizando a ferramenta Google Formulários. Esta escolha foi feita devido à facilidade e rapidez na coleta dos dados necessários para a pesquisa, além de ser uma opção menos onerosa para as pesquisadoras. Conforme destacado por Freitas et al. (2004, p. 12), entendemos que "o pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, tendo um acesso mundial praticamente instantâneo, com custos mínimos."

O questionário incluiu perguntas direcionadas a três categorias: formação continuada, prática docente e afastamento para estudos, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos professores para se envolverem na formação e refletir sobre essa formação em serviço.

O critério para participar da pesquisa como sujeito da investigação foi estar cursando ou ter cursado pós-graduação em nível *Stricto Sensu* e estar atuando como docente. Sete indivíduos participaram da pesquisa, sendo cinco homens e duas mulheres. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada antes do agravamento da pandemia, em abril de 2020.

A tabela a seguir apresenta as informações sobre os sujeitos da pesquisa, facilitando a visualização e compreensão dos dados. Para preservar a identidade dos participantes, designamos um número para cada um deles.

Quadro 1 – perfil dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO	SITUAÇÃO	NÍVEL EDUCACIONAL QUE ATUA
1	Masculino	Mestrado em Ensino de Física	Concluído	Ensino Médio
2	Masculino	Mestrado em Ensino de Física	Cursando	Ensino Médio
3	Feminino	Doutorado acadêmico em educação brasileira	Cursando	Ensino Fundamental I
4	Feminino	Mestrado em educação profissional e tecnológica	Cursando	Ensino Fundamental I
5	Masculino	Mestrado em Ensino de Física	Concluído	Ensino Médio
6	Masculino	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional UECE/IMPA	Concluído	Ensino Médio
7	Masculino	Mestrado profissional em ensino de biologia	Concluído	Ensino Médio

Observando a atuação profissional, dois desses sujeitos estão no Ensino Fundamental I, com formação inicial em Pedagogia, e os outros cinco no Ensino Médio, com formações iniciais em Física, Matemática e Ciências Biológicas.

Uma das primeiras perguntas foi direcionada à categoria formação continuada, mais especificamente sobre os interesses e objetivos que levaram os sujeitos a ingressar nos cursos de pós-graduação. O sujeito 3 mencionou que buscava "Formação para a pesquisa e para minha prática pedagógica"; o sujeito 4 afirmou que era para "Ampliar o meu conhecimento e, conseqüentemente, poder atuar na educação profissional"; o sujeito 5 declarou que desejava "Crescer como pessoa e ser útil à sociedade"; o sujeito 6 simplesmente mencionou "Formação"; e o sujeito 7 buscava "Realização pessoal e aperfeiçoamento profissional".

Entendemos que a formação inicial do professor não abrange todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das ações docentes, sendo a formação continuada uma oportunidade de ampliar e atualizar os conhecimentos educacionais. De acordo com Delors (2003, p. 160), "A qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial", pois se configura como um processo que visa agregar conhecimento ao professor, podendo "também ser proveitoso para a aproximação do saber e do saber-fazer."

As respostas dos participantes mostram uma preocupação com a profissionalização e o impacto que essa formação traz para suas práticas em sala de aula, além das contribuições que ela oferece aos professores para formar seus alunos para a sociedade.

Nas falas dos professores, nota-se que a busca pela formação continuada é um diagnóstico preciso da necessidade de aprimoramento profissional e do reconhecimento dos docentes como sujeitos do processo de ensino. Lima (2005, p. 43) afirma que:

A natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, deve estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação de qualidade."

A autora destaca a importância da construção contínua de conhecimentos na profissão docente como forma de refletir criticamente sobre seu ofício, proporcionando uma educação de qualidade.

No que diz respeito à segunda categoria, prática docente, a questão central foi: Como o curso tem impactado sua prática docente? Esta pergunta visou gerar reflexões entre os respondentes. O sujeito 3 afirmou que "De modo geral, o curso tem ajudado a compreender meu papel educacional e o papel da educação na sociedade. Além disso, tenho aprimorado minha formação enquanto pesquisadora e isso tem atingido positivamente minha postura enquanto professora. A pesquisa tem feito parte das minhas aulas." O sujeito 4 declarou que "Reflito e amplio a minha prática docente visando desenvolver aspectos da formação integral." O sujeito 5 acredita que a pós-graduação tem "Aumentado meu nível de conhecimento"; o sujeito 6 mencionou que o curso auxilia na "Atualização das práticas pedagógicas, ampliando meus

conhecimentos e reavaliando minhas concepções"; e o sujeito 7 afirmou que "Mudou muito a forma que me vejo como professor, permitindo que eu valorize o profissional que sou. Também pude conhecer diversas práticas e teorias de ensino que desconhecia e pude me colocar no lugar de aluno novamente, o que me fez refletir sobre as dificuldades dos discentes."

Os relatos mostram a mudança e a ampliação da compreensão dos sujeitos sobre aspectos educativos relativos à prática docente que a formação continuada busca promover. Lima (2001, p. 34) nos esclarece que a "formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis." O professor se renova em contato com as literaturas e novas abordagens trazidas pelos teóricos, no intuito de responder às demandas sociais. A formação contínua possibilita a melhora da qualidade do ensino e a permanente preparação profissional, que perpassa todos os aspectos da vida profissional docente.

Para que haja o envolvimento e a dedicação necessários a uma pós-graduação - seja mestrado ou doutorado - é fundamental a liberação do professor de suas atividades de trabalho, promovendo "o retorno do docente à universidade, em busca de qualificação e de desenvolvimento profissional" (Lima, 2001, p. 13).

Entendemos a liberação parcial ou total das atividades docentes como essencial para obter uma formação de qualidade, permitindo que o professor tenha tempo suficiente para se dedicar às demandas do curso e organizar-se para cumprir a agenda acadêmica.

Desta forma, adentramos na terceira categoria, afastamento para estudos. Convocamos a fala dos sujeitos com a seguinte pergunta: Caso não possua liberação ou licença para os estudos, quais impactos você percebe na qualidade da sua formação? O sujeito 1 mencionou que foi uma experiência "muito desgastante" sem liberação. O sujeito 2 declarou que "dos dois anos de curso, o Estado liberou 2 meses", acrescentando que "poderia ser melhor se fosse os 2 anos. A pesquisa requer tempo disponível para poder chegarmos ao final dos dois anos e não ter que pedir prorrogação de 6 meses, que foi o meu caso."

O sujeito 3 afirmou que "atualmente, estou afastada parcialmente das minhas atividades em sala de aula. Isso tem contribuído na minha trajetória do curso de

doutorado porque minha pesquisa será realizada na escola em que eu trabalho. Mas antes de conseguir esse afastamento, estava trabalhando os dois turnos e tentando conciliar com os estudos", e acrescentou que, "apesar de estar liberada atualmente, passei seis meses trabalhando dois turnos e estudando. Então, essa experiência inicial me dá subsídios para responder essa questão. Pude perceber alguns prejuízos ao conciliar trabalho e estudo. No primeiro semestre, só pude me matricular em uma disciplina e, nos dias de aula, tinha que faltar na escola. Não tinha tempo livre, pois, como trabalhava manhã e tarde, o período noturno, os dias de planejamento e os finais de semana eram os momentos que podia me dedicar aos estudos. Apesar de toda dedicação para conciliar, era frustrante não conseguir fazer meu trabalho com qualidade, devido às faltas e à ausência de planejamento dedicado à organização das aulas, e não estudar da forma como eu gostaria, porque, apesar de eu usar todo o meu tempo para estudar, não era suficiente. No segundo semestre, consegui meu afastamento. Caso não fosse afastada, acredito que não conseguiria terminar meu curso."

O sujeito 6 expôs que não recebeu liberação e que "tive que reduzir minha carga horária por conta própria, com redução de remuneração", enquanto o sujeito 7 afirmou que não recebeu liberação para cursar a pós-graduação e que "não ter licença impactou negativamente, pois me sobrecarregou de tal forma que comprometeu meus estudos e também minha atuação profissional. Acredito que para um curso profissional, a liberação parcial seria a melhor opção, pois o contato com os alunos traz na prática o que vi na teoria, e a dispensa de meio período permitiria uma melhor qualidade na produção acadêmica."

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de afastamento parcial ou integral dos docentes de suas atividades laborais para que os cursos de pós-graduação possam cumprir seu papel enquanto espaços de formação docente.

Lima (2001, p. 16) afirma que:

A formação contínua está situada, dessa forma, no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem, possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador." É necessário conceber o professor como um profissional que precisa estar em constante renovação de suas práticas. No entanto, é importante considerar que a formação continuada só cumprirá seu papel se as condições de trabalho do professor forem consideradas nesses espaços de formação. Alvarado-Prada et al. (2010) destacam que:

A escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo." (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 374).

Comprendemos que recursos e tempo são essenciais para que a formação continuada seja de qualidade e promova uma diferença real no âmbito do trabalho docente, fazendo sentido na vida profissional e acadêmica do professor e proporcionando a possibilidade de intervenção na qualidade educacional.

A formação em serviço ainda enfrenta muitas dificuldades para os professores, que, apesar dos incentivos aos cursos de pós-graduação e do discurso de que o profissional docente precisa estar em constante renovação de seus conhecimentos e práticas, a realidade ainda é frustrante. Alvarado-Prada et al. (2010) afirmam que:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam." (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 373).

Portanto, é necessário que as políticas de formação continuada considerem as condições de trabalho dos professores e suas aspirações profissionais e pessoais para que essa formação tenha implicações sociais efetivas em seu âmbito de trabalho. Alvarado-Prada et al. (2010) afirmam que:

É necessário que nos enunciados das políticas, nas justificativas e atividades de projetos de formação continuada se objetivem e, principalmente, se criem as condições para que os professores tenham mais autonomia na construção de conhecimentos relacionados com a educação em geral e com assuntos específicos de desenvolvimento profissional docente." (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 375).

Assim, é fundamental consolidar políticas que promovam a autonomia docente na formação continuada, sem sobrecarregar os profissionais, fazendo com que a responsabilidade integral de sua formação não recaia apenas sobre eles.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na docência dentro do contexto educacional brasileiro é um tema em constante evolução e, com este estudo, não temos a pretensão de esgotá-lo. Nossa contribuição se situa na perpetuação do diálogo sobre a importância dos espaços dedicados à qualificação dos professores e das condições sob as quais esses espaços são oferecidos.

Os documentos oficiais, como a LDB e as DCN's, destacam questões fundamentais sobre a formação continuada, apresentando-a como um componente vital para a profissionalização dos professores. Tanto as instituições públicas quanto as privadas oferecem uma variedade de programas voltados para a docência, abordando temáticas específicas deste campo. Os conhecimentos adquiridos nas pós-graduações e cursos de formação são essenciais para conferir credibilidade ao trabalho dos profissionais da educação, proporcionando um domínio único sobre essa área do saber.

Assim, entendemos que, apesar dos esforços da categoria docente, juntamente com os 26 Estados e o DF, para criar políticas que incentivem a formação continuada, e do empenho individual dos professores em participar desses espaços formativos, ainda não existem condições ideais. A formação continuada precisa oferecer aos professores um ambiente em que eles tenham tempo, recursos e condições favoráveis para atender às demandas do trabalho e dos cursos de pós-graduação.

As respostas dos docentes, obtidas por meio do questionário elaborado para esta investigação, destacam os desafios que reafirmam a urgente necessidade de promover uma formação continuada comprometida com a rejeição do movimento neoliberal que direciona os cursos de pós-graduação docente. Conciliar trabalho e estudo não deve significar sobrecarga de trabalho e uso do pouco tempo livre para estudar.

A relação trabalho/estudo precisa ser um processo de aprendizagem significativo, que promova mudanças reais e consistentes nos professores. Isso será efetivamente alcançado quando políticas públicas e instituições formativas proporcionarem ambientes que permitam o tempo necessário para a dedicação exigida pelos cursos, possibilitando a liberação das atividades laborais docentes.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

BASTOS, Núbia Maria Garcia. *Introdução à metodologia do trabalho acadêmico*. Fortaleza, CE: edição própria, 2005.

BRASIL. Lei n.º 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [online] Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Secretaria de Educação Básica. [online] Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. [online] Brasília, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CASTANHA, A. P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. In: Revista HISTEDBR [online], n.32, dez, 2008 p. 17-36. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2024.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. [online] In: CIBRAPEQ Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa. 2004. Disponível em: http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004_157_CIBRAPEQ.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de educação. v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 169p. 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Vida e trabalho – Articulação e formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: ALMEIDA, Maria Isabel. Programa Salto para o Futuro. Formação Contínua de professores. Boletim v.13, ago. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. vol.14 no.40 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012. Acesso em 12 jun. 2024.