



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

PEDRO RAUNNY JOVEM DE FREITAS

**Formação continuada de professores da educação
básica: o cenário brasileiro**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

PEDRO RAUNNY JOVEM DE FREITAS

Formação continuada de professores da educação básica: o cenário brasileiro

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva

CAMPINA GRANDE – PB

2014

F866f Freitas, Pedro Raunny Jovem de
Formação Continuada de Professores da Educação Básica: o
cenário brasileiro [manuscrito] : / Pedro Raunny Jovem de Freitas.
- 2014.
30 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva, Departamento
de História".

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Professores I.
Título.

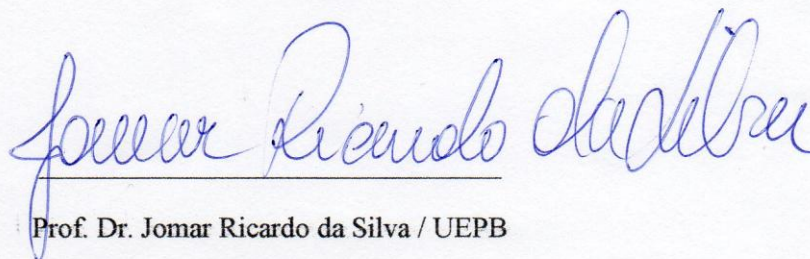
21. ed. CDD 370

PEDRO RAUNNY JOVEM DE FREITAS

Formação continuada de professores da educação básica: o cenário brasileiro

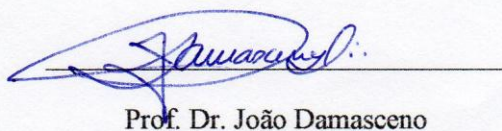
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 19 / 07 /2014.



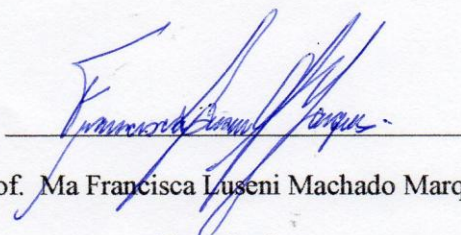
Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva / UEPB

Orientador



Prof. Dr. João Damasceno

Examinador



Prof. Ma Francisca Luseni Machado Marques

Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Heleno Alves de Freitas, pelo incentivo,
amizade e companheirismo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr^o Jomar Ricardo da Silva pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação.

Ao meu pai Heleno Alves de Freitas, as minhas irmãs Hiannay Tupyara Jovem de Freitas e Manuella Jovem de Freitas, pela compreensão por minha ausência em vários momentos familiares.

Á minha noiva Isis Salvador Araújo, pelo apoio e compreensão na minha ausência em muitos de nossos momentos.

Aos professores do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da UEPB, que contribuíram ao longo dos últimos meses, por meios das disciplinas e debates, para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade, apoio, estudo e descontração.

RESUMO

O presente trabalho analisa o tema formação de professores da educação básica, em específico no Brasil. O objetivo deste estudo é investigar o real cenário da formação de professores de educação básica, buscando identificar como é formulada e desenvolvida esse tipo de formação pelos órgãos competentes. Este estudo justifica-se devido o cenário atual brasileiro de baixa qualidade da escola pública, e busca estudar fatores que possam melhorar a educação é sempre válido. O método utilizado foi à abordagem qualitativa, com relação ao tipo, a pesquisa foi descritiva e exploratória, e a técnica empregada foi à pesquisa bibliográfica. O resultado encontrado foi que a formação continuada de professores da educação básica no Brasil possui algumas facetas. Enquanto em locais onde existe tradição em se trabalhar o tema, alguns avanços foram encontrados, porém nestes locais os órgãos responsáveis erram pelo centralismo, ou seja, centralizam demais o processo, não escutando os professores cursistas, e assim, não atendendo as demandas dos mesmos, ou deixa aos cursistas livres demais para conduzirem o processo, e por falta de experiência e de formação para essa condução, o processo acaba por não ser tão válido quanto deveria ser. Já nos locais onde não existe tradição em formação continuada, o poder público busca em entidades privadas a solução para a questão. Só que, em muitos casos, interesses externos se sobrepõem aos interesses públicos da educação e formações de qualidade duvidosa são ministradas aos professores e quem perde com isso é a educação pública. Portanto, conclui-se que a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras está abaixo do ideal e medidas devem ser tomadas urgentemente para que esse cenário possa vir a mudar. Tornar uma política pública de Estado a formação continuada de professores da educação básica, partindo do pressuposto que esta formação será de qualidade, é dar um passo em direção da melhoria da educação pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação brasileira. Formação continuada. Professores.

ABSTRACT

This paper examines the issue of training teachers of basic education, in particular in Brazil. The objective of this study is to investigate the real scenario of the formation of basic education teachers in order to identify as formulated and developed such training by the competent bodies. This study is justified by the current Brazilian scenario of low quality of public schools, and seeks to study factors that may improve education is always valid. The method used was qualitative approach, with regard to type, research was exploratory and descriptive, and the technique used was the literature research. The result was found that the continuing education of teachers of basic education in Brazil has several facets. While in places where there is tradition in working the theme, some advances have been found, but these local bodies responsible err by centralism, ie, centralize the process too, not listening to the participant teachers, and thus not meeting the demands of these or leave the other free to conduct the process course participants, and lack of experience and training for such driving, the process turns out to not be as valid as it should be. Already in places where there is no tradition in continuing education, public power to private entities seeking the solution to the issue. But, in many cases, outside interests outweigh the public interests of education and training of dubious quality are taught to teachers and who loses with this is public education. Therefore, it is concluded that the quality of teaching in Brazilian public schools are suboptimal and measures should be taken urgently to this scenario is likely to change. Become a public policy of the State continuing education of teachers of basic education, assuming that this training will be quality, is a step toward improving public education in Brazil.

KEYWORDS: Brazilian Education. Continuing education. Teachers.

Sumário

1. Introdução	10
2. A situação da formação continuada de professores no Brasil	11
2.1. Contextualização	11
2.2. O olhar da academia sobre o tema	15
3. Análises de formações continuadas pelo Brasil.....	19
3.1. Estudo de caso dos Estados de São Pulo e Minas Gerais.....	19
3.2. Estudo de caso da Região Metropolitana de Campinas	22
4. O papel do professor neste cenário.....	26
5. Considerações finais.....	29
6. Referências.....	31

1. Introdução

Qual o cenário da formação continuada de professores de educação básica no Brasil? Esta é a pergunta que norteará este trabalho. Para buscar uma resposta para esse problema, parto do pressuposto que a educação brasileira vem passando por um momento conturbado nos últimos anos. Portanto, a formação continuada de professores da educação básica no Brasil não vem tendo a atenção necessária.

A baixa qualidade da educação pública brasileira é abordada diariamente não só nos meios de comunicação de massas, mais também nas conversas informais que ocorrem no cotidiano dos cidadãos brasileiros, por isso a relevância de se trabalhar um tema que está inserido neste contexto educacional brasileiro.

Para analisar o pressuposto inicial, foram tomados como objeto de análise informações de estudos de casos de formações continuadas de professores na educação básica no Brasil. As informações contidas nestes estudos de caso ajudaram a entender como funciona e como é abordado o tema proposto pelos órgãos responsáveis.

As informações obtidas nestes estudos de caso dão indícios de que a formação continuada de professores da educação básica em nosso país não é um tema recorrente nas secretarias de educação e, para surpresa de alguns, nem da academia.

Por isso, esta análise propõe-se a identificar que um dos entraves para uma educação de qualidade no Brasil é a falta de formações contínuas e de qualidade, que auxiliem o professor enquanto catalisador e peça fundamental para uma melhoria da educação pública.

2. A situação da formação continuada de professores no Brasil

2.1. Contextualização

A qualidade de nosso sistema educacional vem sendo questionada por vários setores da sociedade, portanto, é correto afirmar que a educação brasileira está em crise, ou em outras palavras, a escola está em crise. (Pereira, 2013)

Para entender a origem desta crise, Pereira (2013) aponta para um cenário pós segunda guerra mundial, onde o modelo fordista de especialistas estava consolidado. Com o advento do aumento exponencial da população mundial e o aumento da demanda, os capitalistas viram que uma forma de aumentar os lucros neste novo cenário era aprimorar o modelo vigente, alterando a figura do especialista para a figura do trabalhador mais flexível, que era capaz de cumprir diversas atividades dentro do modelo produtivo. Portanto, o capital se reinventa para continuar o processo de acumulação.

Devido essa nova faceta do processo de acumulação, acentuam-se ainda mais as desigualdades sociais, principalmente nos países não desenvolvidos, que é o caso do Brasil. Pochmann (2005, p. 95, *apud* Pereira, 2013, p. 66) coloca que

Durante a década de 1990, a economia brasileira passou por profundas modificações, responsáveis, em grande medida, pela ampliação do desemprego nacional. Por isso, a temática do desemprego foi associada, inicialmente, à busca de competitividade empresarial, à estabilização monetária, à rigidez do mercado de trabalho e à baixa qualificação dos trabalhadores. Com o passar do tempo, contudo, essas hipóteses explicativas tornaram-se inconsistentes e insustentáveis diante da escalada do desemprego nacional, mesmo diante da recuperação do nível de atividade entre 1993 e 1997 e da implementação de medidas voltadas à flexibilização do mercado de trabalho e à elevação da escolaridade e da capacitação da mão-de-obra. Na desaceleração econômica, pós-1997, as taxas de desemprego passaram a assumir proporções sem paralelo na história recente do país.

Visando um novo profissional que será inserido dentro desta realidade, a escola brasileira tem sua estrutura curricular modificada.

Dentro deste cenário de deterioração da escola brasileira, transformando-a apenas em moduladora de mão-de-obra para o sistema econômico vigente, em específico a escola pública, surge o interesse de aprofundamento sobre a escola, e se existe solução para tentar melhorá-la.

Se nos aprofundarmos ainda mais sobre os problemas da escola pública brasileira (o que não é o foco deste trabalho), certamente teríamos muitas vertentes teóricas e milhares de coisas a serem ditas, e se fossemos um pouco mais além, buscando tentar resolver o problema da escola como um todo, certamente esbarraríamos numa perspectiva teórica onde só seria possível modificar totalmente o modelo educacional com a modificação do modelo de acumulação econômica.

Portanto, me proponho aqui a discutir apenas um problema da escola pública brasileira, que é a formação continuada dos professores que atuam na educação básica.

O processo de construção da formação continuada de professores no Brasil é oriundo de toda uma mobilização e de uma luta histórica dos movimentos de educadores durante os anos. Aprofundando-se neste contexto, Freitas (2008) cita que esse processo sofreu uma grave interferência.

[...] os descaminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (p. 138)

Quando Freitas (2008) chama atenção para este contexto, ela coloca que a pós-modernidade trouxe para o movimento histórico de luta dos educadores a perda das referências, uma forma de desconstrução histórica do movimento de lutas que ocorreu em outrora. Nas décadas de 1970 e 1980, houve a luta contra a visão da tecnicista dos profissionais da educação, onde se “entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação [...]” (p. 139).

Porém, já na década de 1990, que para muitos foi denominada a “Década da Educação”, mais especificadamente no governo Fernando Henrique Cardoso houve um aprofundamento das políticas neoliberais no país, e na educação, também houve impacto. A visão tecnicista da educação combatida nas décadas de 1970 e 1980, emerge com uma nova roupagem, enfatizando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas de competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável” (Mello, 1999, p. 2, *apud* Freitas, 2008, p. 143)

Dentro desta perspectiva, Freitas (2008) diz que houve um crescimento desordenado dos cursos e de instituições de ensino superior para formação mais rápida e ágil de professores. Isso fica explícito em

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, e expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder as demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. Em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores [...]. (p.144)

Este contexto que ocorre na graduação também vem sendo seguido na pós-graduação, onde temos “os mestros profissionais na área da formação de professores separados dos

mestrados acadêmicos da área de educação” (p.147). Esta perspectiva, defendida por Freitas (2008), acarreta na separação da formação de professores com a formação científica e acadêmica, perspectiva essa que é própria da educação, para um novo campo, o da “epistemologia da prática”.

No campo da educação continuada, a prática política dominante é a concepção do conteúdo e do pragmatismo na formação de professores. Segundo Freitas (2008), isso acarreta

Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, os professores tem sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou contratam as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica. Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. (p. 148)

Esta ótica nos elucida um cenário desastroso que está por vir. Passarão a atuar na educação básica, em geral, professores com inúmeros cursos de formação, tanto *lato senso* quanto *stricto senso*. Em um primeiro momento, este cenário soa muito bem, pois professores mais titulados subentendem-se, professores mais preparados. Porém, ter professores titulados, mas com titulações emitidas por instituições com pouca credibilidade, acarreta por gerar profissionais ainda mais despreparados.

Avaliando em geral os cursos de formação docente, Freitas (2008) chega à seguinte conclusão:

[...] podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação mais descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (p. 161)

Isto acarreta no que Freitas (2008) chama de “desprofissionalização do magistério”, e ocorre dentro de uma dimensão importante para a política global para o profissional da educação que é a formação continuada. Em outras palavras, essa “desprofissionalização” da carreira de professor só aumenta ainda mais a crise da escola, aprofundando os problemas de baixa qualidade da educação.

2.2. O olhar da academia sobre o tema

Outra perspectiva relevante é olhar o que a academia produz sobre o referido tema. Com relação à formação de professores, André et.al. (1999) analisa o período entre 1990 a 1996 sobre dissertações e teses produzidas na academia. Em seu trabalho, ela ressalta que a produção científica neste período teve um aumento de cerca de 81%, porém o tema formação de professores não acompanhou tal crescimento. Em 1990, o tema representava cerca de 5% dos trabalhos produzidos, e em 1996, passou para cerca de 7%.

Ou seja, o tema formação de professores é algo que ainda passa longe dos interesses da academia. Porém, para o estudo de interesse deste trabalho, que é formação continuada, os números são ainda piores. Quando André et.al. (1999) observaram estes dados, e debruçaram-

se sobre eles e chegam a identificar que de todos os trabalhos sobre formação de professores, 76% trata de formação inicial, 9,2% abordam o tema identidade e 14,8% aborda formação continuada.

Trazendo esta informação para números absolutos, no período de 1990 e 1996, só foram produzidas 42 teses e dissertações com o tema formação continuada de professores. Portanto, vemos de antemão que o tema ainda é pouco explorado pela academia e pelos que lá passaram. Sobre estes 42 trabalhos André et.al. (1999) diz que

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questão da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. (p. 302)

O que podemos constatar é que a grande maioria dos estudos sobre formação de professores no período de observado por André et.al. (1999) trata da formação inicial, e apenas uma pequena parte de formação continuada. Porém, não devemos desmerecê-las, pois mesmo a quantidade de trabalhos sobre formação continuada ser pequeno, eles são muito importantes, pois “elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados.” (p. 303)

Saindo do mundo das dissertações e teses, e entrando no campo dos artigos, é possível encontrar mais informações sobre o tema formação de professores. Pegando o período de 1990 a 1997, André et.al. (1999) selecionou 115 artigos que foram publicados em periódicos importantes como os Cadernos de Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ao analisar tais artigos, ficou constatado que 26 % deles tratam de

formação continuada, o que revela uma percentagem bem maior do que os 14,8% das dissertações e teses.

Chega-se, portanto a conclusão de que os conteúdos observados por André et.al. (1999, p. 305) abrangem três aspectos: “[...] a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo.”. É importante ressaltar o conceito de formação continuada encontrado nos artigos científicos que define formação continuada como sendo “[...] o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações.”

Para finalizar a comparação entre os artigos científicos publicados em periódicos de grande significância e as dissertações e teses que tratam de formação continuada, André et.al. (1999) assim conclui:

Note-se que de maneira geral o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação. (p. 306-307)

Dando continuidade à análise de produções sobre formação continuada de professores, André et.al. (1999) analisou os trabalhos do GT Formação de Professores da Anped, e observou entre o período de 1992 a 1998 que 22% dos trabalhos abordavam formação continuada, o que mais uma vez constata que onde menos se aborda formação continuada são nas dissertações e teses.

Ao observar esses trabalhos que abordam formação continuada em específico, André et.al. (1999) explana que neles

[...] a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a

desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. Dois trabalhos dedicam-se às políticas de formação continuada, um deles analisando projetos de uma instituição de Ensino Superior e o outro, as políticas de formação do governo argentino. (p. 308)

Observa-se, portanto, que foram nos trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da Anped onde a definição de formação continuada como um processo de construção contextualizado da formação docente aparece, formação esta contínua durante toda a carreira docente e compartilhada entre os demais professores.

Fechando a análise de todos os trabalhos dissertações e teses, de publicações em periódicos e do GT de Formação de Professores da Anped, pode-se destacar como um ponto negativo a ausência quase que total sobre formação continuada de professores do Ensino Superior. O que isto nos tem a dizer? Talvez que a academia acabe pecando em sua auto-suficiência? Em que esta falta de percepção de formação continuada do Ensino Superior possa desaguar em um déficit educacional da educação básica, pois é o Ensino Superior que formam os professores? Muitos questionamentos iguais a estes podem surgir, porém como não é objeto de análise deste trabalho deve ficar para ser respondido em outrem.

Portanto, André et.al. (1999) conclui que “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.” (p. 309). Ou seja, Existe muita discussão teórica sobre formação continuada, porém a prática de formações continuadas como possibilidades de aumento da qualidade da docência e como consequência melhoria da educação, praticamente não existe. Em outras palavras, é como se o campo da formação continuada não fosse pesquisado na prática.

3. Análises de formações continuadas pelo Brasil

A abordagem utilizada neste trabalho é a qualitativa, com o tipo descritiva e exploratória. Com relação à técnica utilizada, é a pesquisa bibliográfica. Foram utilizadas como critérios de análise da formação continuada de professores da educação básica no Brasil, experiências que buscam detalhar o funcionamento das formações, e trazerem a tona como este processo é e esta sendo conduzido no país.

Para exemplificar a situação desta formação em específico, foram selecionados dois estudos de caso. Um refere-se aos dois maiores estados da Federação, São Paulo e Minas Gerais, e o outro a um aglomerado de cidades em específico, a região metropolitana de Campinas – SP.

3.1. Estudo de caso dos Estados de São Pulo e Minas Gerais

Na primeira década deste século, como coloca Gatti (2008), a formação continuada virou moda na boca de governantes e responsáveis por secretarias de educação. Como a debate acerca da definição sobre formação continuada não define especificamente o que seja. Pode-se identificar isso em Gatti (2008)

“[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividades que venha a contribuir para o desempenho profissional [...]”, portanto, existe “Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.” (p. 57)

Este contexto gera muitas possibilidades de metodologias sobre os cursos de formação continuada e como eles devem ocorrer. Entre elas, como completamente à distância, onde o

cursista utiliza a internet para interagir, e o semipresencial¹, onde além da ferramenta da internet se utiliza o encontro presencial, juntamente com o material impresso.

Muitos destas formações emergem no início do século XX devido uma tendência de políticas nacionais sobre o referido tema. Creio que isto ocorra devida a constatação da baixa qualidade e resultados não satisfatórios da educação pública brasileira. Porém, Gatti (2008) expõe que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a necessidade de suprir aspectos de má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função de rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (p. 58)

Para exemplificar estas conclusões, Gatti (2008) realizou um estudo de caso pegando dois dos principais modelos de formação continuada citadas pela literatura, ambas da década de 1990, que foram o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tendo como cursistas professores da 1ª a 4ª séries do fundamental e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que teve como cursistas todos os professores do ensino fundamental.

Ao observar os objetivos e resultados de ambos os programas, Gatti (2008) conclui que

[...] o pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela descentralização quase que total do programa, prejudicou, em certa medida, o desenvolvimento das capacitações, e que, em Minas Gerais,

¹ É nesta modalidade que está estruturada a formação continuada oferecida pelo Estado da Paraíba aos seus professores da educação básica, com a nomenclatura de Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

os cursos pontuais padronizados e definidos em instância central nem sempre refletiram as necessidades dos professores. Além disso, destaca como pontos positivos do PEC a tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexiva nas capacitações. Os pontos positivos do PROCAP apontados foram: o compromisso das agências central e locais com a capacitação, o agendamento no calendário escolar de cada escola e a criação de incentivo para o professor participar. (p. 59)

Portanto, pode-se chegar a uma conclusão que a formação continuada deve procurar atender as necessidades e demandas locais, inserindo não só as direções no processo, mais também o corpo técnico e os professores, escolhendo também como metodologia a ação-reflexiva. Também deve conseguir que sejam criadas coordenações descentralizadas e que estas estejam comprometidas com a coordenação central e com o programa de capacitação. Outro fator primordial é a adequação da formação ao calendário escolar da rede (ou sistema) de ensino, para que nem os alunos e nem os professores sejam sobrecarregados durante o programa, além de serem criados incentivos de várias espécies para que o professor se sinta estimulado a participar e se comprometer ativamente com o Programa. Outra possibilidade é que programas de formação continuada possam ser contínuos, e não pontuais.

Uma forma que vem se notabilizando como constante que serve como tentativa de melhorar os programas de formação continuada é a escolha de universidades e instituições renomadas e conceituadas como responsáveis pelo programa. Porém, conforme Gatti (2008),

Os cursos de especialização em educação não especializam com certificação profissional, como ocorre em outras áreas do trabalho, e, embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional apenas entram como pontuação em carreiras ligadas ao ensino. É esse tipo de curso, sem exigências especiais até aqui, que prolifera como proposta de educação continuada. (p. 65)

O que estas palavras revelam é que, do ponto de vista prático, as formações continuadas tipificadas em caráter de especialização não somam muito ao currículo profissional do professor, serve, praticamente, para o profissional que a cursa ascender em classe funcional e/ou remuneração. Vejo que nessa afirmativa de Gatti (2008), reside uma pertinente conclusão para a formação continuada ofertada pelo Estado da Paraíba para seus professores como rótulo de Especialização.

Portanto, vejo que nessa última década, a tentativa de corrigir a baixa qualidade educacional investindo massivamente em formações continuadas e deslocando uma grande quantidade de recursos para tal finalidade não está surtindo o efeito esperado. Dentro desta realidade posta, Gatti (2008) afirma que

[...] que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada. (p. 68)

3.2. Estudo de caso da Região Metropolitana de Campinas

Dentro desta mesma perspectiva de pensamento apresentado até agora, emerge trabalhos como o de Rodriguez, Vieira (2012, p. 68), que buscou “compreender as novas formas institucionais para a oferta de formação continuada de professores, na Região Metropolitana de Campinas, a partir de análise de alguns dados educacionais de 1999 a 2006[...]”. Ou seja, buscou refletir sobre as formas institucionais e políticas do Estado na Formação Continuada de Professores da região. Os autores concluem que ocorreu um processo de descentralização da educação, e é justamente nesse cenário descentralizador que Rodriguez, Vieira (2012) afirmam

Os municípios, 15 anos após iniciada a descentralização, procuram ainda estabelecer as condições mínimas para o desenvolvimento profissional docente, especificamente: implantar planos de carreira, observar o estatuto do magistério e adotar modelos de formação continuada para os docentes. Não seria temerário associar o sucesso da expansão do sistema educativo e a baixa qualidade de ensino à demora dos órgãos de governo, em todas as instâncias da federação, para alertar e tornar efetivos os sistemas de formação e desenvolvimento profissional do professor. (p. 77)

Assim, a formação continuada na Região Metropolitana de Campinas, olhando pelo prisma da oferta de cursos, apresenta cursos pulverizados tematicamente e desarticulados do ponto de vista do currículo. Rodriguez, Vieira (2012) observam que no ano de 2000, as cidades contidas na Região Metropolitana de Campinas começaram a discutir a formação continuada de professores de forma unida, e houve um impasse

Já a discussão sobre Centros de Formação Continuada chegou a um impasse entre os municípios, diante de duas possibilidades: a criação de um único centro de formação regional ou de centros municipais autônomos. [...] a questão da formação continuada deixou de ser um problema metropolitano e passou a ser enfrentado isoladamente por cada sistema. (p. 81)

Isto acaba sendo evidenciado segundo Rodriguez, Vieira (2012) nas atas da Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de Campinas, onde o tema formação docente não aparece como um tema metropolitano. Isso acaba por gerar, nas palavras dos autores, “políticas de formação de professores sem uma articulação institucional visível e sem formas de articulação pedagógica permanente.”. (p. 85)

Rodriguez; Vieira (2012) constata que quase todos os municípios possuem parcerias na área de formação continuada de professores com o setor privado, onde 40% das parcerias são com o setor mercantil e 60% das parcerias com o setor privado não lucrativo. Ou seja, Rodriguez, Vieira (2012) afirma que

Todos os municípios desenvolveram um setor responsável pela formação continuada; no entanto, somente três possuem Centro de Formação Continuada e apenas dois já implantaram Núcleos de Apoio à formação. Os municípios com longa herança institucional de formação e de grande porte apresentam programas mais bem estruturados por eixos temáticos; capacidade institucional; e conhecimento acumulado para implementar esses programas (Penna, 2010 *apud* Rodriguez, Vieira, 2012). Nos outros municípios, o peso da indução externa ou a dispersão predominam na oferta da formação. [...] A compreensão da resposta pública estatal para a formação continuada docente não constitui somente alternativa para a função específica educacional; mais precisamente, ela permite identificar novas formas estatais de reprodução e legitimação no capitalismo contemporâneo. (p. 85-86)

Assim, pode-se dizer que municípios maiores, que já possuem um histórico de formação continuada, procuram, dentro de suas limitações, desenvolver algum tipo de trabalho dentro da área com uma maior seriedade. Já municípios menores, sem tradição de desenvolver a formação continuada, acabam sendo influenciados por fatores externos e privados, o que foge do interesse principal, que é a educação.

Portanto; Rodriguez, Vieira (2012, p. 88) conclui o estudo sobre formação continuada na Região Metropolitana de Campinas chamando atenção para o seguinte caso:

A articulação federativa do setor estatal transforma-se em um instrumento fundamental para o sucesso das políticas de formação continuada. Na Região Metropolitana de Campinas, a atuação individual de cada município se mostra insuficiente para disputar com o setor privado a oferta de formação docente. Fica claro que a opção por ações individualizadas fragiliza regionalmente, criando assimetrias nas ações de formação. Por fim, o presente estudo deixa claro que, na última década, quem assumiu efetivamente a educação básica no Brasil foram os municípios. Assim, qualquer política pública para a formação continuada de professores deverá agir necessariamente em parceria com esses entes federativos.

Já Schneider; Nardi, Durli (2012) ao analisar a regulação do Plano de Desenvolvimento da Educação, onde consideraram as ações do Plano de Ações articuladas

com indutoras de melhoria de qualidade na educação básica, chegam à conclusão do cenário hoje do Brasil, onde a formação continuada de professores é deixada em segundo plano.

O foco principal das subações recai sobre a formação continuada, justamente uma área para qual o Estado ainda não prevê muitos investimentos. Embora algumas iniciativas tenham sido empreendidas por meio da Universidade Aberta do Brasil e da Plataforma Freire, indubitavelmente, o foco principal da política do governo federal ainda é a formação inicial. (p. 319)

Portanto, dentro deste cenário de pouca motivação e política estatal para formação continuada de professores da educação básica, como fica o papel do professor em busca de uma atualização enquanto profissional?

4. O papel do professor neste cenário

Após toda essa discussão inicial, é importante para o decorrer do texto conceituar a diferença entre formação inicial e formação continuada, quando se trata de formação profissional, a formação inicial menciona à aquisição de conhecimentos de base. Já a formação continuada, menciona a formação após a base adquirida, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional (Imbernón, 1994, p. 13 *apud* Gasque, Costa, 2003).

Qual será a fonte informacional dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada? Esta pergunta é proposta por Gasque, Costa (2003) ao se debruçarem sobre o tema.

Para começar a responder esta pergunta, Gasque, Costa (2003) afirmaram que o tema é uma proposição importante pois

Na suposição de que as transformações técnico-científicas, econômicas, políticas e sociais determinam aos professores a necessidade de capacitação permanente para que assimilem as inovações tecnológicas, as novas formas de organização de trabalho e os novos modos de produção. Desta forma, [...] a formação continuada de professores entendida como um processo constante de busca e renovação do saber-fazer educativo, [...] deve se caracterizar como uma das condições essenciais para a melhoria do ensino aprendizagem. (p. 54)

E a resposta encontrada do ponto de vista geral por Gasque, Costa (2003) foi: o livro didático.

[...] os livros didáticos, de maneira geral, são as fontes mais usadas pelos professores estudados. Considera-se que, dentre vários fatores que explicam a vinculação entre professor e livro didático, os mais importantes são, em primeiro lugar, a rotina e a forte tradição pedagógica a que os professores parecem estar submetidos, nas quais o livro didático é tido ainda como uma espinha dorsal de quase todos os componentes curriculares. Neste aspecto, mesmo que os professores tenham estruturas adequadas para lecionar, como no caso dos colégios pesquisados, ainda continuam usando o livro

intensamente. Percebe-se o uso de outras fontes, tais como revistas, jornais e a internet, mas não com tanta intensidade como o livro didático. Em segundo lugar, o livro didático vem com o suplemento do professor, que contém orientações para a elaboração das aulas, mediações e avaliação que facilitam o trabalho do professor, pois uma reclamação constante dos professores foi com relação a falta de tempo. Em terceiro, o livro didático é específico para determinada faixa etária, ou seja, o professor não precisa elaborar material adicional para transpor o conhecimento didaticamente para as crianças, como, por exemplo, no caso de se trabalhar com outras fontes como jornais. E, por fim, todo professor tem o próprio acervo de livros didáticos fornecidos pelas editoras, gratuitamente, fator que o deixa acessível quando necessário. (p. 59)

Portanto, se consegue identificar que os professores buscam sempre, em um primeiro momento, o canal de informação que lhes está mais próximo, ou seja, o livro didático.

Com relação à busca de informações e compartilhamento de experiências, Gasque, Costa (2003) afirmam que existe importância nas redes informais como meios eficientes e rápidos. Já do ponto de vista utilitarista, os professores filtram as informações, colocando como grau de hierarquia, as que remetem a prática docente.

Outra constatação relevante feita por Gasque, Costa (2003) é sobre as dificuldades que os professores encontram na busca por informação contínua, ou seja, informações atuais. A questão do tempo, tocada anteriormente pode ganhar aqui um destaque maior, pois a realidade da grande maioria dos professores da educação básica é de que se trabalha em mais de um estabelecimento de ensino, suprimindo assim o tempo. Isso está relacionado à desvalorização social e financeira do professor, algo que é evidenciado ao longo da história de nosso país. Gasque, Costa (2003) auxilia esta tese quando afirmam que

No processo de busca da informação para informação continuada, os fatores que dificultam a busca da informação em relação aos contextos pessoal, profissional e ambiental são dificuldade dos professores em gerenciar o tempo, dificuldades em verificar a credibilidade das fontes de informação, falta de conhecimentos técnicos para usar as fontes e canais de informação, falta de clareza quanto ao que é necessário buscar para a formação continuada, falta de plano de carreira para os professores, excesso de atividades propostas pela escola e não-acessibilidade imediata às fontes de informação. (p. 60)

Portanto, ao respondermos a primeira questão proposta acima, acabamos por responder uma outra que surge no corpo do texto, questão essa sobre a preocupação do professor com relação a formação continuada. Gasque, Costa (2003) conclui que o professor está sim preocupado com a busca por formação continuada, mesmo que esta busca esteja canalizada mais para a prática docente. Por isso a relevância de discutir este tema tão pouco abordado nas academias e pelas secretarias de educação espalhadas por todo o país.

5. Considerações finais

É notório que a formação continuada para professores de educação básica no Brasil deixa muito a desejar. Portanto, isto mostra a relevância de se fazer uma discussão sobre o tema e de que estudos mais aprofundados sobre o tema possam vir posteriormente.

Esta realidade está inteiramente ligada ao processo de desconstrução que a escola pública vem sofrendo desde um cenário pós segunda guerra mundial até a década de 1990, onde as modificações institucionais que tornaram precária a escola pública ficaram ainda mais evidentes dentro da estrutura curricular e organizacional.

E a formação continuada de professores segue neste mesmo barco. Em um primeiro momento, pensadas para uma real melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas, acabou por se tornar apenas números e propagandas institucionais de governos.

Isso, quando não são utilizadas como ferramentas de interesses privados e exteriores aos da educação. Em alguns casos, servindo como ferramenta de enriquecimento para entidades privadas que fornecem cursos de qualidade duvidosa, emitindo certificados, que em muitos casos, não passam apenas de “papéis”.

E a formação continuada de professores da educação básica no Brasil acaba por ser apenas mais uma faceta da educação de baixa qualidade em nosso país. No momento onde a figura do professor, que é catalisador dentro do processo da educação, não possui um acompanhamento contínuo de didática e de conteúdos aplicáveis, ele perde seu poder modificador e construtor de uma realidade educacional melhor.

Portanto, o professor, neste cenário, ver-se isolado e sem perspectivas para um aprimoramento enquanto profissional da educação, tendo que se desdobrar para tentar se qualificar e melhorar seus conhecimentos e métodos pedagógicos. Mas, devido às condições de trabalho, as más condições salariais, a falta de tempo e até mesmo o desestímulo que o profissional tem da profissão, quase nunca isso é possível.

Para a Universidade Estadual da Paraíba, esse trabalho pode representar um feito muito relevante, já que uma análise sobre esse tema, partindo de um estudante de especialização, não é muito corriqueiro, assim, preenchendo uma lacuna sobre pesquisas no referido tema.

Para a sociedade brasileira, a relevância é bem maior. Buscar identificar e entender os problemas encontrados na educação pública e buscar possíveis soluções em busca de se chegar a uma boa educação é papel de todos. E este trabalho, dentro da perspectiva e do tema abordado, segue esta linha.

E para mim, a relevância também é enorme. Poder debruçar-se sobre o referido tema, sendo um professor da educação básica de um Estado (Estado da Paraíba) onde os indicadores de qualidade de educação são baixíssimos, e poder trazer a tona o tema da formação contínua dos professores, é uma satisfação muito grande.

Portanto, conclui-se que a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras está abaixo do ideal e medidas devem ser tomadas urgentemente para que esse cenário possa vir a mudar. Tornar uma política pública de Estado a formação continuada de professores da educação básica, partindo do pressuposto que esta formação será de qualidade, é dar um passo em direção da melhoria da educação pública brasileira.

6. Referências

ANDRÉ, M., SIMÕES, R.H.S., CARVALHO, J.M. & BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5198/5198_7.PDF>. Acesso em: 28/05/2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, nº 80, setembro de 2008, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928pdf>>. Acesso em: 28/05/2014.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. **Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada**. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005758&dd1=0ee67>>. Acesso em: 28/05/2014.

GATTI, Bernardete A. **Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 17, janeiro/abril de 2008, p. 57-78. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 05/06/2014.

PEREIRA, Valmir. **O indivíduo burguês e a crise da escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. 1ed.

RODRIGUEZ, Vicente. VIEIRA, Marcelo. **Descentralização e formação continuada de professores na RMC**. Pro-Posições, Campinas, v. 2 (68), maio/ago. 2012, p. 67-90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a06v23n2>>. Acesso em: 05/06/2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz. DURLI, Zenilde. **O PDE e as metas do PAR para a formação de professores de educação básica**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr./jun. 2012, p. 303-324. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>>. Acesso em: 05/06/2014.