

# ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000 – 2010)

**RESUMO:** Apresenta-se, neste artigo, parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo analisar a produção acadêmica, sobre políticas educacionais no Brasil, produzida no período de 2000 a 2010. Trata-se de um estudo de revisão com análise documental e pesquisa bibliográfica, com base no resumo de 89 teses e dissertações que tratam sobre a formação continuada de professores da educação básica. Tomou-se, como referencial teórico, estudos contemporâneos que problematizam a formação continuada de professores em uma perspectiva crítica. Além disso, observou-se que a formação continuada é valorizada pelos professores porque favorece um movimento que busca melhorar as práticas educativas e aproxima a escola da universidade. Contudo, há certo distanciamento entre a formação que é oferecida pelas redes de ensino e as demandas dos professores, o que limita o potencial das formações continuadas. Também foi observado que, independentemente da qualidade de um programa ou política de formação continuada, este é normalmente interrompido quando há mudança de governo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada, políticas educacionais, educação básica.

## ANALYSIS OF THESES ABOUT CONTINUING EDUCATION POLICIES OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION (2000 – 2010)

**ABSTRACT:** This article presents part of a broader research that aimed to analyze the academic production in educational policies in Brazil, produced in the period from 2000 to 2010. The methodology used was review study with documental analyze and bibliographical research, based on the abstracts of 89 thesis and dissertations that investigated the continuing education of teachers of basic education. As theoretical reference, it is adopted contemporary studies that problematize the continuous formation of teachers in a critical perspective. It was observed that continuing education is valued by teachers because it favors a movement that seeks to improve educational practices and brings the school closer to the university. However, there is some distance among the continuing educational offered by the teaching networks and the demands of teachers, which limits the potential of continuing education. It has also been

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marieta Gouvea de Oliveira Penna**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp

[marieta.penna@yahoo.com.br](mailto:marieta.penna@yahoo.com.br)

**Profa. Dra. Isabel Melero Bello**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp

[isabel\\_bello@yahoo.com.br](mailto:isabel_bello@yahoo.com.br)

**Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp

[jacominimarcia@gmail.com](mailto:jacominiMarcia@gmail.com)

observed that regardless of the quality of a continuing education program or policy it is usually disrupted when there is a change of government.

**KEYWORDS:** Continuing education, educational policies, basic education.

## INTRODUÇÃO

Apresenta-se, neste artigo, parte de uma pesquisa mais ampla, que teve como objetivo analisar características epistemológicas e metodológicas na produção acadêmica, sobre políticas educacionais (teses e dissertações), dos programas de pós-graduação em educação, cuja nota era igual ou superior a cinco na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no triênio que se encerrou em 2010. Com a pesquisa, foi gerado um Banco de Dados com 1.283 teses e dissertações<sup>1</sup>, organizadas em eixos temáticos, como se segue: 1 – Planejamento e gestão; 2 – Avaliação; 3 – Qualidade; 4 – Estado e reformas educacionais; 5 – Políticas de formação de professor e carreira docente; 6 – Financiamento; 7 – Abordagens teórico-metodológicas; 8 – Análise de programas e projetos; 9 – Políticas inclusivas.

O recorte aqui apresentado mostra os resultados de 89 pesquisas que tiveram como tema políticas de formação continuada de professores da educação básica. Para alcançar esse conjunto de 89 resumos, analisados neste estudo, partiu-se do Banco de Dados gerado pela pesquisa e, nele, selecionou-se o eixo 5 – Políticas para formação e carreira docente no Brasil. Dentre os 204 trabalhos constantes deste eixo, foram selecionados aqueles que se referem a políticas de formação continuada, totalizando assim 89 trabalhos, cujos resultados de pesquisa explicitados pelos autores nos resumos são aqui investigados.

O foco em trabalhos que tiveram como temática a formação de professores e demais agentes que atuam nas escolas revela-se fundamental, dada a centralidade que ocupam nas reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI, conforme aponta Maués (2003). O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores está sendo direcionado, prioritariamente, a programas

---

<sup>1</sup> Banco disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>

de formação continuada, considerada pela autora como um dos eixos das reformas educacionais a partir dos anos 1990.

Segundo Torres (1996), a necessidade de se atentar à formação continuada de professores está embasada em pesquisas encomendadas pelo Banco Mundial (BM) no ano de 1980 em dezoito países em desenvolvimento (sendo apenas dois da América Latina) sobre programas de formação que o mesmo estava apoiando. De acordo com a pesquisa, a formação inicial apresentava problemas e seria mais conveniente investir na capacitação em serviço. Essa ênfase fundamenta-se, sobretudo, na ideia de que não é necessário contratar mais professores, mas sim “reciclar os existentes”.

No Brasil, a formação de professores também ganhou centralidade, principalmente, após a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A legislação produzida sobre o tema é vasta, merecendo destaque o Decreto nº 6.755/2009, (BRASIL, 2009)<sup>2</sup>, que estabelece a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, e a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que trata das diretrizes nacionais para formação inicial e continuada da educação básica, marcos que são das políticas que se seguiram para tal fim.

Tendo em vista tal panorama, esta pesquisa foi organizada em três partes. Na primeira, discute-se a formação continuada no contexto das políticas educacionais nacionais. Em seguida, são debatidos os usos e sentidos atribuídos à formação continuada para, em um terceiro momento, serem apresentados os resultados das pesquisas a partir da análise dos resumos.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A promulgação da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) trouxe grandes mudanças estruturais e conceituais para a educação brasileira, inclusive em relação à formação de professores, gerando uma série de documentos norteadores. Sem esgotar o rol de documentos produzidos,

---

2 O Decreto nº 6.775/99 marca o início de legislações que irão tratar da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Na sequência, foi publicado o Decreto nº 7.415/2010. Os dois decretos citados foram revogados pelo Decreto nº 8.752/2016.

serão analisados aqui aqueles considerados fundamentais para a formação continuada de professores.

Iniciando a análise de documentos, tem-se, primeiramente, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Em relação à formação continuada dos profissionais da educação pública, merece destaque o seguinte trecho:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Vale salientar que o documento indica a educação a distância como uma modalidade importante na efetivação de programas de formação inicial e continuada.

Na sequência de documentos, merece destaque também o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que trata da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Com esse decreto, o Estado assume papel não somente de incentivador dos programas de formação continuada, mas também de grande articulador e financiador de tais ações mediante parceria com universidades. No entanto, é importante ressaltar que o Estado, por meio de editais, determina quais cursos serão oferecidos pelas universidades que fizerem convênio, ou seja, não há autonomia por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) em oferecer livremente programas fora do “cardápio” estabelecido.

Chama também a atenção, no decreto, o papel assumido pela CAPES nesse processo, já que esta se restringia a ações voltadas para a pós-graduação. Em seu artigo 8º § 3º, fica determinada a sua nova função:

Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2009).

Nesse referido artigo, no § 6º, fica definido que “a CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados”. É

notório que perante o decreto, o Estado passa a exercer mais controle sobre a formação de professores do que exercia anteriormente.

Em 2010, foi publicado o Decreto nº 7.415, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Funcionários da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário (BRASIL, 2010). Tal decreto, em seu artigo 6º, dá ênfase na formação de professores (inicial e continuada), mas também aos demais funcionários das escolas mediante, sobretudo, o Profuncionário. Segundo o decreto, esse programa teria como objetivo promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional e técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio completo ou concomitante a este, nas habilitações secretaria escolar, alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios didáticos, biblioteca e orientação comunitária; esse decreto não revogou o anterior.

Já em 2014, tem-se a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – (PNE/2014) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com vinte metas. Destaca-se a meta de número 16, pois ressalta a necessidade de formar, no âmbito da pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até 2024, além de garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso a programas de formação continuada que considerem suas necessidades formativas.

Em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece novas diretrizes curriculares para a formação de professores. Essa resolução chama a atenção, pois apresenta um item específico sobre a regulamentação da formação continuada de professores, o que não ocorria de forma tão detalhada em documentos anteriores. De acordo com o artigo 16º da referida resolução, a formação continuada deve compreender:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

O artigo 17º da resolução apresenta as várias formas em que a formação continuada pode ocorrer. A saber:

[...] pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e à gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

Por fim, em 2016, um novo decreto sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação foi publicado. Trata-se do Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que revoga os anteriores, ou seja, o Decreto nº 6.755/2009 e nº 7.415/2010. O novo decreto chama a atenção dadas as novas diretrizes que traz para a formação de professores, tais como: assegurar o alinhamento dessas formações com a Base Nacional Comum Curricular (inciso II, § 3º do artigo 1º) e manter a coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior (inciso III, § 3º do artigo 1º). No artigo 4º, o decreto prevê que a Política Nacional de Formação de Professores será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, que é um documento de referência proposto pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação de Planos Estratégicos em cada estado e distrito federal para implementação de ações e programas integrados e complementares. Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal terão que elaborar e propor planos estratégicos para seus estados e distritos, com base no Plano Estratégico Nacional (inciso I, artigo 7º), descentralizando, assim, as ações, ainda que orientadas por um planejamento nacional.

O decreto traz, ainda, uma novidade em relação à formação de professores: trata-se da *residência pedagógica* que deverá promover a integração ensino-serviço (inciso IV, artigo 8º). A ideia de residência pedagógica ou de *residência docente* (inciso VIII, artigo 12º) traz no bojo a intenção de fazê-la parte do processo formativo docente, tanto na formação inicial como continuada, a fim de promover “a integração entre teoria e prática”. Tal formação já estava presente no cenário nacional em instituições públicas de ensino superior, como é o caso da Universidade Federal de São Paulo em seu curso de Pedagogia, no entanto surge como novidade no cenário nacional e com fins distintos daqueles dessa universidade.

Vale destacar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é citada apenas no artigo 16º do decreto como fomentadora de pesquisas aplicadas nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de didática específica.

A leitura do Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016) permite chegar a algumas conclusões em relação à política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Primeiramente, chama a atenção o número de decretos publicados sobre o mesmo assunto em tão pouco tempo (são três decretos publicados em apenas sete anos), além de leis e resoluções que tratam diretamente ou indicam metas para a questão da formação de professores, como mostra-se no quadro 1:

**QUADRO 1** Legislação federal publicada a partir de 2001

Legislação	Assunto
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Funcionários da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências.
Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

**Fonte:** Organizado pelas autoras a partir de pesquisa feita no portal eletrônico do MEC.

Como consolidar ações propostas legalmente se há alterações constantes que mudam os rumos políticos da educação e, em particular, da formação de professores? Um segundo ponto que se destaca aqui é o papel atribuído à CAPES nessa política. Isto é, de figura central passa à fomentadora de pesquisas.

Por fim, é visível o forte alinhamento imposto à formação de professores em relação à Base Nacional Comum Curricular, o que afeta

ainda mais a profissionalização do magistério que fica à parte de decisões fundamentais sobre o que e como ensinar.

Mediante o panorama apresentado sobre as regulamentações referentes à formação continuada de professores, a partir da década de 1990, observa-se que, apesar das constantes mudanças e descontinuidades, há concordância em relação ao papel central do professor e de sua formação, especialmente continuada, para o sucesso das reformas educacionais. Esse contexto foi alvo de pesquisas no âmbito dos programas de mestrado e doutorado brasileiros, o que é essencial para a compreensão da realidade no país, assim como subsidia a fundamentação de novas ações educacionais necessárias para a melhoria da educação brasileira, sobretudo pública.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS E USOS**

A formação que ocorre após uma formação inicial para o magistério recebeu várias denominações no Brasil e no exterior, o que é importante dado que, como ressalta Marin (1995, p. 13), “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações propostas, justificadas e realizadas”. Para a autora, os termos mais comuns encontrados nos discursos e nas instâncias administrativas são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

O termo reciclagem esteve muito presente na década de 1980 como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, inclusive a da educação. Segundo Marin (1995), a adoção do termo reciclagem e sua concepção levaram à implementação, na maioria das vezes, de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros que abordavam o ensino de forma superficial.

Já o termo aperfeiçoamento é bastante utilizado no meio educacional e traz a ideia de perfeição, de completude. Na área educacional, a autora considera inadequado seu uso, pois nega a concepção de educabilidade permanente do ser humano.

O termo capacitação é também uma designação comum no cenário educacional. Ainda de acordo com Marin (1995), há mais de uma forma de conceber as ações de capacitação: de um lado, pode se referir ao sentido de tornar capaz, habilitar e, por outro lado, persuadir, convencer. O primeiro grupo condiz com a ideia de educação continuada,



uma vez que, para exercer as funções de educador, é preciso que as pessoas adquiram condições para desempenhar o seu ofício. Há uma quebra, segundo a autora, com a concepção de que o magistério seja um dom inato. Essa visão não deve, no entanto, ser usada para o segundo conjunto de significados: os profissionais da educação não devem ser convencidos de ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las mediante o uso da razão, pois, caso contrário, estaria ocorrendo um processo de doutrinação.

Por fim, Marin (1995) apresenta as denominações educação permanente, formação continuada e educação continuada, considerando-as como noções complementares. A concepção de educação permanente traz no seu bojo a ideia de educação como processo prolongado por toda a vida, em contínuo desenvolvimento. Ao lado dessa concepção, a designação formação continuada guarda a ideia de atividade proposta de modo consciente, voltada para a mudança. Já a educação continuada representa uma abordagem mais ampla, na medida em que pode incorporar as concepções anteriores (treinamento, capacitação e aperfeiçoamento), dependendo dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, superando a visão fragmentária da educação.

Enfim, o uso do termo educação continuada “tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19).

No que se refere à produção acadêmica sobre o tema nos contextos nacional e internacional, no período que compreende a década de 1990 até o ano 2000, o trabalho de Nunes (2000) revela-se fundamental, pois aborda a formação continuada de professores na perspectiva de vários autores e legisladores, apoiando-se, para a análise do material, nos seguintes pontos: justificativa em relação à necessidade da formação continuada de professores; conceitos em pauta para a formação contínua de professores; objetivos definidos para orientar a formação; ações que estão sendo propostas para viabilizar a formação continuada de professores; *locus* privilegiado para desenvolver as ações de formação contínua de professores, e perfil de profissional que se quer construir mediante determinadas ações propostas.

Em relação à justificativa da necessidade e da importância da formação continuada de professores, Nunes (2000) afirma que existe um consenso entre os discursos proferidos por professores, técnicos,

pesquisadores e políticos. As razões que justificam essa concordância de ideias variam, isto é, vão desde a formação inicial, considerada ineficiente e desatualizada, passam pela evolução rápida do conhecimento, atingindo, por fim, as novas exigências de um mundo globalizado que demandam modernas práticas pedagógicas do professor, tendo em vista a formação de um profissional qualificado.

Um segundo eixo de análise apresentado por Nunes (2000) refere-se aos sentidos dados à formação continuada de professores. Segundo a autora, com base no estudo de inúmeros trabalhos nacionais e internacionais, algumas considerações podem ser feitas:

A formação continuada de professores não pode ser concebida como um processo cumulativo de informações e conhecimentos; tem sua gênese na formação inicial e se prolonga por toda vida profissional do professor; objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal do professor; contribui para o desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas a melhorar sua prática profissional (NUNES, 2000, p. 58).

Os objetivos e as finalidades que orientam a formação continuada de professores se pautam de forma hegemônica, de acordo com Nunes (2000), na contribuição para a melhoria das competências profissionais do professor, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da educação. Dentre os autores analisados pela autora, destacam-se Maria Adelaide Pires, João Formosinho, António Teodoro e Maria Cecília Matoso Ramos. Isso traz, em contrapartida, a ideia de que a formação inicial dos professores é ineficiente, obsoleta, tendo como consequência a diminuição da qualidade de ensino e os altos índices de fracasso escolar. Segundo a autora,

[...] entram em jogo questões consideradas mais profundas, que caminham para a mudança não somente conceitual, mas sobretudo, da prática pedagógica do professor, e que dizem respeito ao domínio de certas habilidades: comunicabilidade, reflexão, questionamento, proposição e realização de um trabalho diversificado face o reconhecimento do fenômeno multicultural presente no interior de nossas escolas (NUNES, 2000, p.60).

Em relação às ações sugeridas para a consecução dos objetivos propostos, Nunes (2000, p. 61) declara que existem críticas relativas aos modelos de formação continuada de professores, considerados, de forma

geral, “sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação”.

Com o fracasso do modelo de formação contínua clássica, surge um novo paradigma que foi sendo construído, tendo “como norte a produção do professor e do ensino reflexivo” (NUNES, 2000, p. 63). Expressões como ensino reflexivo, professor prático-reflexivo, professor-pesquisador passam a fazer parte do discurso pedagógico. Para tanto, deve-se definir um eixo metodológico baseado na ação-reflexão-ação. Entre os autores representativos dessa tendência, a autora cita Walter García, Kenneth Zeichner, Pérez Gómez, Donald Schön, António Nóvoa e Isabel Alarcão.

Por meio de análise da produção acadêmica, sob a ótica das sugestões propostas, Nunes (2000, p. 64) conclui que as seguintes dimensões se destacam:

Privilégio do desenvolvimento de ações de formação contínua no próprio ambiente de trabalho do professor; Suas ações devem ser diversificadas e corresponder às reais necessidades formativas dos professores, identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício do trabalho; Reconhecimento e valorização dos saberes que os professores são portadores; Instituição de grupos de estudos e pesquisas no interior das escolas visando à discussão e reflexão na e da prática pedagógica do professor; As ações propostas, articuladas com o projeto pedagógico da escola, elaborado e definido coletivamente.

O *locus* que deve ser priorizado para que ocorra a formação continuada de professores também é tema recorrente nas produções acadêmicas. Há, segundo Nunes (2000), uma defesa ardorosa da escola como sendo o espaço privilegiado para essa formação. Existe, nesse sentido, um deslocamento do polo universidade e secretaria da educação, tradicionalmente responsáveis pela formação continuada, para o polo escola, não se ignorando, no entanto, a responsabilidade que essas duas instâncias têm em relação a esse campo. Dentre os autores analisados por Nunes, sob essa perspectiva, estão: Elba S. Barreto, Nilda Alves, Aline Reali, Maria da Graça Mizukami, António Nóvoa, Vera Candau, José Travassos e Rui Canário.

Para finalizar, Nunes (2000) apresenta o eixo perfil de professor que se considera ideal. De acordo com a autora, esse perfil em questão se associa à de um agente de mudanças, de inovação, de desenvolvimento social que utilize, para tanto, novos métodos e técnicas peda-

gógicas. Deve ser um profissional crítico, reflexivo, pesquisador, produtor de conhecimento e reproduzidor de saberes. Como autores representativos dessas concepções, Nunes cita Nilda Alves, António Nóvoa e também documentos do Ministério da Educação do Brasil que abordam o tema.

Carvalho e Simões (2002) realizaram um trabalho semelhante ao de Nunes, tendo como foco a formação e práxis dos professores. A pesquisa foi realizada com base em dez periódicos publicados no Brasil, entre 1990 e 1997. Do total de 115 artigos analisados, 30 abordavam o tema formação continuada.

Ainda segundo Carvalho e Simões (2002, p. 172), a categorização do material permitiu identificar que o discurso focalizava, predominantemente, “a conceituação de formação continuada, as propostas dirigidas aos processos de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo”. Em relação ao primeiro eixo, as autoras verificaram que o conceito de educação continuada predominante nos periódicos analisados é o de um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações. As propostas para a formação continuada encontradas nesses artigos, na sua maioria, são abrangentes e permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético. O trabalho coletivo, a troca de experiências entre os professores, e a problematização da realidade, são perspectivas indicadas que levariam os docentes a se tornarem mais autônomos, criativos, profissionais e condutores da sua própria prática pedagógica. Complementando as propostas para a formação continuada, a pesquisa da própria prática é indicada na maioria dos artigos como um meio fundamental de os professores produzirem conhecimento, como agentes ativos, transformando a realidade na qual estão inseridos. As autoras finalizam o artigo alertando para o fato de que não se pode esperar que a pesquisa da sala de aula e/ou da escola resolva todos os problemas, dada a complexidade e abrangência do fenômeno educacional.

De forma geral, os trabalhos de Nunes (2000) e Carvalho e Simões (2002) revelam que a escola seria o espaço privilegiado de formação inicial (com relação aos estágios) e continuada do professor, como um processo, mediante o trabalho coletivo e o envolvimento de todos os membros da instituição.

Para além da apresentação do debate sobre as denominações utilizadas, no que tange à formação continuada de professores e aos

resultados obtidos por estudos de revisão sobre a temática, cabe breve menção a pesquisas que se dedicaram a investigar as políticas voltadas para tal formação, no que se refere ao magistério na educação básica, implementadas por estados e municípios brasileiros. Nesse aspecto, investigações como a de Davis et al. (2011) e a de André (2013) identificaram, entre outras facetas, a existência de uma desarticulação entre tais políticas e as demais ações orientadas ao magistério. Também, enfatizaram que, muitas vezes, os programas não atentam para as especificidades e demandas dos professores e das escolas, além de não preverem espaços para a avaliação das ações desencadeadas, identificando ausência de participação dos docentes na implementação das propostas que envolvem sua formação.

A análise do que se vem produzindo sobre o tema permite construir um quadro teórico que contribui no sentido de se identificar o modelo desenhado de formação continuada de professores, por meio dos discursos construídos (FOUCAULT, 1979), e de que forma influenciaram (ou não) os modelos de formação continuada, em circulação no país, analisados pelos programas de pós-graduação em educação no período 2000-2010.

## **O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS TENDÊNCIAS**

Na totalidade dos 204 resumos do eixo 5 – Políticas de formação de professor e carreira docente), aqui analisados, 89 referiam-se a estudos sobre políticas de formação continuada, 65 a políticas de formação inicial para atuar na educação básica; 39 a políticas de carreira docente no Brasil; 6 à formação inicial do professor para atuar no ensino superior e 4 foram categorizados como outros<sup>3</sup>. A continuação, será apresentada a análise dos resultados de pesquisa detectados nos 89 resumos que se referiam a estudos sobre políticas de formação continuada de professores para atuar na educação básica.

---

<sup>3</sup> A saber: um trabalho sobre formação em nível médio sobre termoplásticos; um sobre cursos de graduação em Turismo; um sobre cursos de pós-graduação lato sensu para Educador Ambiental; e outro sobre Educação em Artes e Novas Tecnologias.

Para fim de análise dos resultados encontrados pelos pesquisadores, os estudos sobre políticas de formação continuada foram organizados em três eixos: análise de um programa específico desenvolvido por estados e ou municípios brasileiros (53); análise de uma política de formação continuada, seja em âmbito nacional, seja em um determinado estado ou município brasileiros (29)<sup>4</sup>; e análise de processos de formação continuada desencadeados nas escolas (7).

Dentre os 53 resumos que se referiam a pesquisas sobre programas de formação continuada para atuar na educação básica, 18 tiveram como foco programas de formação universitária em serviço, e foram tratados separadamente, a fim de dar a ver resultados de uma política específica, de titulação dos docentes, em decorrência da Lei nº 9394/96 (LDB/96) (BRASIL, 1996).

Entre os 18 resumos que tratavam de programas de formação universitária em serviço, 15 eram sobre cursos que ofereciam formação universitária para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I (12 em cursos de Pedagogia e 3 em curso Normal Superior), e 3 versavam sobre a formação universitária para atuar nas demais licenciaturas: Matemática, Física e História. Percebe-se que apesar de se tratar de cursos que visaram a certificação dos professores no âmbito da educação superior, a formação recebida foi considerada como continuada em serviço. Supõe-se aqui que tal denominação foi atribuída a essa formação por se voltar a professores que já possuíam, no caso dos anos iniciais, o curso Magistério, e nos demais, uma primeira licenciatura.

No que se refere aos resultados de pesquisa apresentados nos resumos, os autores indicam possibilidades e limites envolvidos na formação de professores em programas dessa natureza. Quanto aos aspectos positivos, foram apontadas mudanças nas concepções e nas práticas dos alunos-professores, e o desenvolvimento da criticidade e autonomia de pensamento, proporcionadas pelas aprendizagens diretas propiciadas com as aulas, mas também pelas trocas com os pares durante os momentos de formação.

Ainda, enfatizou-se a relevância do desenvolvimento de processos de profissionalização docente, importantes inclusive para a melhoria de suas condições de contrato e salários. Também, foi ressaltada

---

4 Não foram encontrados estudos que analisassem tais políticas em outros países.

como relevante uma maior aproximação entre a universidade e realidade educacional das escolas. Por outro lado, analisa-se de forma crítica esse modelo de formação, percebido como aligeirado, mais pragmático e tecnicista, elaborado em consonância com as diretrizes de organismos internacionais para a educação, a partir da indução de formação de professores no âmbito das políticas educacionais para os países da América Latina, pautadas por critérios relacionados ao custo/benefício, tal como ressaltado por Maués (2003). Ademais, foram ressaltadas outras facetas como a má formação dos agentes educacionais envolvidos (professores e tutores), tidos como inexperientes; a falta de tempo dos cursistas para leituras, estudos e discussão dos textos; a falta de relação entre a teoria e a prática; e o material pedagógico inadequado.

Nos demais resumos analisados (35), que se referiam a pesquisas sobre programas de formação continuada para atuar na educação básica, constatou-se que foi realizada uma investigação a programas relacionados à etapa da escolarização (Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Médio); à modalidade (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena); e ao componente curricular (História; Língua Estrangeira). Também, cursos para a utilização de recursos didáticos (Informática), e curso para a formação de gestores (apenas um trabalho). Analisam-se as ações desenvolvidas; as aprendizagens realizadas, bem como as alterações nas práticas pedagógicas em decorrência de tais aprendizagens; as percepções dos sujeitos envolvidos nas formações (professores e cursistas); e as parcerias efetivadas.

Os resultados de pesquisa desses 35 estudos também apontam limites e possibilidades implicados nos processos de formação continuada realizados por diferentes programas desenvolvidos por estados ou municípios brasileiros. Por um lado, tais processos são vistos como importantes pelos sujeitos que deles participam, trazendo repercussões em suas ações. Além disso, foram indicadas a possibilidade de trocas com os pares e a importância de valorização dos saberes da experiência. Ainda, evidencia-se como positivo uma maior aproximação entre a escola e a universidade. No entanto, destacou-se responsabilização dos educadores (professores e gestores) pelas mazelas escolares e pelo aprimoramento profissional, estímulo à competitividade e individualização dos processos educativos. Verificou-se que os professores não são ouvidos e os processos de formação continuada são impostos, com pouco



tempo para estudos, gerando sobrecarga, mesmo em cursos a distância, o que provoca dificuldades para os docentes conciliarem suas atividades diárias com os estudos requeridos nos cursos de formação continuada dos quais participam.

Os estudos que tiveram como foco a análise de uma política educacional de formação continuada foram 29. Dentre estes, encontram-se pesquisas que investigaram políticas educacionais brasileiras em âmbito nacional (5), estadual (7) e municipal (17). Tais estudos, levaram em consideração uma política específica (Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Alfabetização), um período histórico e o governo de um determinado partido político. Nos resultados das pesquisas que investigaram a política de formação continuada brasileira, de estados ou municípios, também se verifica o destaque tanto de aspectos positivos como negativos.

Quanto aos aspectos positivos, foi apontada a importância da formação continuada como um espaço para a reflexão sobre a prática e como impulsionadora de alterações nas ações docentes. A formação continuada tem promovido a criação de espaços de debate nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de participação e para o desenvolvimento de processos mais democráticos. Diante disso, evidenciou-se que as ações de formação continuada provocam um movimento nas escolas, favorecendo maior protagonismo dos educadores, além de contribuir para seu crescimento profissional. Os municípios e estados investigados, de uma forma ou de outra, desenvolvem ações de formação continuada, aplicando recursos orçamentários significativos.

Sobre os aspectos negativos, foram enfatizadas particularidades como a necessidade de maior articulação entre a formação inicial e continuada, bem como entre a teoria e a prática. Constatou-se, em algumas políticas, um distanciamento em relação à realidade da escola, apontando-se a dificuldade de desenvolvimento de processos de formação continuada mais democráticos e condizentes com as realidades e necessidades do coletivo escolar. Foram evidenciadas ainda políticas marcadas por uma perspectiva pragmática e utilitarista, descuidando-se de uma formação mais crítica. A falta de autonomia na realização das políticas de formação continuada foi explicitada. Por um lado, tem-se a ausência de autonomia local, tanto nos formatos dos cursos como na gestão financeira; por outro, na maioria das vezes, os professores não são ouvidos quando da elaboração



das políticas. Além disso, observa-se, constantemente, um descompasso entre as intenções expressas nos documentos e as práticas de formação. Outro aspecto a considerar é a explicitação de ausência de uma política que garanta a sustentação e continuidade dos programas que, no geral, são referidos a um governo, e que se alteram, com consequências para a política educacional do estado ou município. Destacou-se também a necessidade de a jornada dos profissionais da educação contemplar carga horária remunerada para a participação em processos de formação continuada; o que está previsto na Lei do Piso (BRASIL, 2008).

Os sete resumos de pesquisas que analisaram a escola como espaço de formação dos professores investigaram tanto processos informais como ações efetivadas nos momentos de trabalho pedagógico coletivo, ou mesmo a realização de cursos de formação na modalidade a distância nas escolas. Tais estudos comprovam as potencialidades da escola como espaço formativo, favorecendo o desenvolvimento de trabalho coletivo, as trocas e o aprofundamento em questões relacionadas às especificidades dos diferentes estabelecimentos escolares, aspectos também observados pelos levantamentos feitos por Nunes (2000) e Carvalho e Simões (2002).

Os resultados encontrados nas pesquisas que compõem o *corpus* aqui analisado são apresentados de forma sintética no quadro 2 a seguir, explicitando pontos em comum, dando a ver que, no mais, que a formação continuada é vista de forma positiva pelos professores, uma vez que seus saberes desenvolvidos com a experiência nas escolas foram valorizados nos momentos de formação. Ainda ressaltam que foram proporcionados espaços para a troca de experiências entre os professores, o que contribuiu no desenvolvimento profissional docente, entre outros aspectos, de modo a mostrar a escola como um espaço que pode potencializar tal formação. Ao que os estudos indicam, se faz necessário atentar para as necessidades dos docentes e para a realidade das escolas, evitando-se a padronização da oferta de tais cursos, no sentido de atender às demandas apresentadas, faceta que vai na contramão do induzido pelas reformas educacionais, que compreendem a formação de professores como um mercado (MAUÉS, 2003).

**QUADRO 2** Aspectos positivos e negativos por eixo

Eixo	Quantidade	Aspectos positivos	Aspectos negativos
1 – Programa específico desenvolvido por estados e/ou municípios brasileiros	18 – Formação universitária em serviço  (12 Pedagogia) (3 Normal Superior) (3 demais licenciaturas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças nas concepções e nas práticas dos alunos-professores;</li> <li>- Criticidade e autonomia de pensamento;</li> <li>– Processos de profissionalização docente;</li> <li>- Maior aproximação entre universidade e escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de formação aligeirado e pragmático;</li> <li>- Má formação dos agentes educacionais envolvidos;</li> <li>- Falta de relação entre a teoria e a prática;</li> <li>- Material pedagógico inadequado.</li> </ul>
	35 – Formação continuada para atuar na educação básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Repercussões nas práticas;</li> <li>- Trocas com os pares;</li> <li>- Valorização dos saberes da experiência;</li> <li>- Aproximação escola/ universidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilização dos educadores;</li> <li>- Estímulo à competitividade e individualização;</li> <li>- Professores não são ouvidos;</li> <li>- Sobrecarga de trabalho.</li> </ul>
2 – Análise de uma política de formação continuada	29 (ações de formação continuada propostas por estados, municípios ou União)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de reflexão sobre a prática;</li> <li>- Criação de espaços de debate nas escolas;</li> <li>- Desenvolvimento de uma cultura de participação;</li> <li>- Desenvolvimento de processos mais democráticos;</li> <li>- Maior protagonismo dos educadores;</li> <li>- Desenvolvimento profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não articulação entre formação inicial e continuada;</li> <li>- Não articulação entre teoria e prática;</li> <li>- Distanciamento da realidade da escola;</li> <li>- Perspectiva pragmática;</li> <li>- Falta de autonomia na realização das políticas;</li> <li>- Descompasso entre as intenções as práticas;</li> <li>- Ausência de política para a continuidade dos programas;</li> <li>- Falta de jornada com carga horária remunerada.</li> </ul>
3 – Processos de formação continuada desencadeados nas escolas	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potencialidades da escola como espaço formativo;</li> <li>- Desenvolvimento de trabalho coletivo;</li> <li>- Atendimento às especificidades das escolas.</li> </ul>	Não foram apontados.

**Fonte:** Organizado pelas autoras.

As pesquisas realizadas sobre a temática da formação continuada, cujos resultados foram aqui sistematizados, apontam para possíveis brechas nas escolas, no sentido de desenvolvimento e valorização de espaços em que se potencialize um maior protagonismo dos docentes, bem como o estabelecimento de ações mais compartilhadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gatti, Barreto e André (2011) chamam atenção para os esforços traçados no Brasil para o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores, da qual a formação continuada é parte integrante. No entanto, Torres (1996) já alertava para a necessidade de os professores serem convidados a participar desse processo, o que se torna ainda mais relevante ao se tratar de sua formação continuada, tal como explicitado no PNE (BRASIL, 2001). A autora alerta ainda para a ênfase dada à formação continuada, em detrimento da formação inicial. Como especificado no PNE, a formação continuada se justifica pelo avanço científico e tecnológico do conhecimento constante, assim como pela valorização das trocas e dos saberes da experiência (BRASIL, 2015).

Como afirmado anteriormente, os resultados das pesquisas aqui analisadas indicam que os professores valorizam tal experiência e consideram positivo o movimento desencadeado nas escolas, além da aproximação entre universidade e escola pública. Contudo, eles destacam o fato de não serem chamados a opinar sobre suas carências formativas, fazendo com que a formação continuada nem sempre corresponda às necessidades dos professores e da escola para o desenvolvimento do Projeto Político- Pedagógico. Tal aspecto é bastante relevante, dados os indícios de intensificação do trabalho evidenciado por Assunção e Oliveira (2009), entre outros autores.

O distanciamento em relação à realidade das escolas e à falta de continuidade das propostas por certo comprometem os processos de formação continuada dos professores, não permitindo o estabelecimento de padrão consistente para tal formação. Referente à primeira questão, isso ocorre porque geralmente as propostas de formação continuada não estão vinculadas aos Projetos Político-Pedagógicos e à política educacional do sistema de ensino. A falta de continuidade nas políticas de formação continuada dos professores decorre, muitas vezes, devido à ausência de políticas de Estado que sejam capazes de garantir a continuidade das mesmas, especialmente aquelas com bons resultados para a educação escolar, nas trocas de governo. Conforme indicado nos trabalhos analisados, é comum a ruptura de uma determinada proposta de formação continuada, quando há mudança de governo.

As conclusões observadas nos resumos de pesquisas sobre formação continuada de professores remetem ao entendimento de que, a despeito

da legislação nacional e da importância atribuída pela literatura a esse aspecto da carreira docente, os programas e as políticas de formação continuada nos estados e municípios ainda carecem de maior integração à realidade escolar, de forma a contribuir com melhores práticas educativas, e de continuidade das experiências bem sucedidas e de mudanças a partir de avaliação e demandas, especialmente, dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 26 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> . Acesso em: 22 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)> . Acesso em: 24 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>> . Acesso em: 20 mai. 2015.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica,

dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7415-30-dezembro-2010-609907-publicacaooriginal-131237-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> . Acesso em 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>> . Acesso em: 01 ago. 2016.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: **Série Estado do Conhecimento n. 6** (Formação de professores no Brasil). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002, p. 171-180.

DAVIS, C. L. F. ; NUNES. M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. **Formação Continuada de Professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Victor Civita – FCC. São Paulo, junho de 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>> . Acesso em: 07 ago. 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação continuada de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores do Brasil**. 2000. 152 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2000.

TORRES, R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L. et al. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996, p. 125-193.

Submetido em: 23/04/2018

Aceito em: 06/09/2018