

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE

Maurício Pereira Barros <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo investiga a concepção e os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica na Região do Vale do São Francisco, em sua formação continuada, com foco na compreensão e nas implicações que a mesma pode trazer para a prática desses profissionais. Considerada como essencial nas discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, a formação continuada dos educadores é um direito e um dever previsto pela Lei nº 9393, de 1996. A educação continuada também é definida como algo que englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com finalidades mais restritas de atualização, aquisição de novas informações, com atividades de duração definida e através de metodologias tradicionais. Nesta pesquisa de abordagem qualitativa realizamos, além de análise bibliográfica e documental, a aplicação de um questionário aos professores que atuam na rede pública do ensino básico, nos municípios de Petrolina — PE e Juazeiro - BA. Os resultados apontaram uma frágil concepção de formação continuada por parte dos educadores envolvidos na investigação e a ausência de ações institucionais que garantam um trabalho mais coerente, crítico e coletivo em ambos os municípios campo de investigação. Evidenciamos ainda, a necessidade de aprofundamento das políticas que versam sobre a formação como condição essencial para a transformação da escola, da realidade docente e, acima de tudo, da educação como questão emancipadora das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Educação básica; Formação docente; Formação continuada; Prática profissional.

### INTRODUÇÃO

A formação docente continuada é mencionada na legislação brasileira, dada a sua relevância social e acadêmica. Os professores em atuação possuem o direito a uma formação contínua, compreendida, neste trabalho, como um processo que se desenvolve ao longo da profissão, sendo oferecida pela instituição escolar, pelo sistema em que atua, ou buscada pelos próprios docentes. Considerando a produção acadêmica sobre a formação de

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS - PPGED). Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB – PPGESA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos – RH pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em Geografia pela (UNIFAVENI). Licenciado em Artes Visuais pela (UniBF). Pós-graduado em Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação Pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Pós-graduado em Arte na Educação: Música, Teatro e Dança pela Faculdade Iguazu (FI). Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (FECR). Pós-graduado em Educação Especial e Libras (KURIOS). Pós-graduado em Gestão de Pessoas e Departamento Pessoal pela Faculdade Iguazu (FI). Pós-graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FACUMINAS). Pós-graduado em Ciências das Religiões pela (UPROMINAS). Pós-graduado em Ensino de Geografia, Meio Ambiente e História pela Faculdade Iguazu (FI). E-mail: [profmauriciobarros2020@gmail.com](mailto:profmauriciobarros2020@gmail.com)

professores, “Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente” (ANDRÉ, 2002, p.9). Os dados mostram que a formação inicial tem sido alvo de mais pesquisas acadêmicas, em detrimento da continuada. A autora ressalta que os aspectos abordados nos trabalhos são variados, o que revelam dimensões significativas:

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 questões da prática pedagógica(14%). Embora o número de estudos sobre Formação Continuada seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

Foi analisado também, artigos e periódicos entre 1990 e 1997. Os temas mais pesquisados foram: “Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%)” (ANDRÉ, 2002, p.10-11). Nesse caso, houve mais equilíbrio em relação aos temas formação inicial e continuada.

Outros dados investigados referem-se aos trabalhos do GT Formação de Professores, ANPEd, entre 1992 a 1998. Os temas encontrados foram:

Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com quatro textos (5,7%). Note-se que, como nas pesquisas dos discentes, a Formação Inicial concentra o maior número de trabalhos; nos periódicos, no entanto, ela não tem o mesmo destaque (ANDRÉ, 2002, p.12).

Percebemos com esse levantamento que as pesquisas sobre formação continuada representam, praticamente, a metade daquelas sobre formação inicial. André (2002) relata, ainda, a forma como o tema tem sido abordado nos trabalhos analisados: “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 o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática” (ANDRÉ, 2002, p.13).

Diante da realidade apresentada acima, a pesquisa que deu corpo a este trabalho buscou responder à questão: “Qual é a concepção de formação continuada dos professores da Educação Básica e quais são as implicações em sua prática profissional?” E para

respondê-la investigamos uma amostra de professores, nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, utilizando o questionário como instrumento.

Na primeira etapa realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental buscando compreender melhor o tema a partir de obras e autores que tratam de formação continuada. Os documentos oficiais analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº9396, de 1996; o Plano Nacional de Educação, Lei nº13005, de 2014 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Numa segunda etapa realizamos uma pesquisa de campo, na qual selecionamos dez (10) professores(as) que atuam na Educação Básica. O contexto em que foi realizada a pesquisa tomou as cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA como cenário e o critério “tempo de atuação” nos anos iniciais do ensino fundamental, seja na rede estadual ou municipal, foi utilizado na definição dos participantes.

## **METODOLOGIA**

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa realizamos, além de análise bibliográfica e documental, a aplicação de um questionário aos professores que atuam na rede pública do ensino básico, nos municípios de Petrolina — PE e Juazeiro. Inúmeros são os autores que se dedicam às categorizações e classificações de tipologias de pesquisa. A literatura é vasta e rica. Nesse ensaio não é nosso objetivo discorrer sobre os principais tipos de pesquisas utilizadas no campo das ciências sociais.

Faremos um recorte e aqui será destacada a pesquisa documental. Colocar em destaque a pesquisa documental implicar trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 38).

O instrumento escolhido, questionário, foi construído com questões fechadas, para os dados que compõem o perfil profissional (Idade, sexo, rede em que atua) e questões abertas para os aspectos referentes à formação inicial e continuada. A opção por questões abertas buscou oferecer espaço para a construção de um texto que pudesse expressar o pensamento dos participantes. Buscamos nas discussões de André, Brzezinski, Dourado, García, Gatti, Huberman e Imbernón a base teórica para problematizar nossas reflexões.

Assim, um questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas, que obedecem uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir

ou descrever. O questionário pode ser aplicado para que um povo seja conhecido em suas crenças, conhecimentos, representações e informações pontuais ou para questões a respeito do meio em que vivem (MIRANDA, 2020). Apesar das respostas serem capturadas direto da fonte, não é uma tarefa fácil a aplicação de questionários.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Nesta seção faremos uma análise acerca da legislação brasileira, no tocante ao tema da formação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394, de 1996; o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13005, de 2014 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esses documentos explicitam o direito de acesso à formação continuada dos docentes, de forma que atendam às necessidades e demandas dos contextos escolares de cada sistema de ensino.

Na reflexão sobre a LDB destacamos os artigos 61, 63, 67 e 87 que tratam do processo da formação continuada. O artigo 61 apresenta como fundamento em seu inciso I – “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, já o inciso II – “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Dourado (2015) argumenta sobre a articulação entre teoria e prática ao tratar da melhoria da formação docente, pensando em uma determinada concepção de ensino:

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (DOURADO, 2015, p307).

Enfatizamos a importância da articulação entre teoria e prática na formação porque acreditamos que estas são indissociáveis, não existe uma prática que não consista de uma base teórica, assim como todas as experiências formativas em espaços escolares ou não escolares devem ser consideradas e aproveitadas no contexto educacional.

Conforme assinalam Sampaio e Marin (2014), uma das questões mais nítidas referentes à precarização docente, deve-se ao salário recebido, “sobretudo quando se

focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” (p.1210). Nesse sentido, os baixos salários, carga horária alta, número de escolas em que trabalham, dentre outras condições, levam à precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, dificultam a busca por formação continuada e, ainda, os problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização de ensino (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Para Brzezinski (2014), as políticas de formação de profissionais da educação têm sido desenvolvidas, no Brasil, de forma emergencial, com ações pontuais, por meio de programas e planos. Isso implica, na posição da autora, numa malversação de recursos públicos.

Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional (p. 1243).

No artigo 87 em seu inciso III, a LDB deixa claro o dever dos Municípios e, supletivamente, Estado e a União, de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando os recursos da educação à distância”. Branco e Oliveira (2009) discorrem sobre a formação à distância e em serviço, ressaltando que quando ocorre de maneira adequada é uma possibilidade para a reflexão sobre as ações que obtiveram êxito, ou não, e sobre as mudanças necessárias em sua prática. Entretanto, fazem um alerta sobre a formação a distância:

Mas há uma diferença entre falar das potencialidades desses cursos e considerar que estão, efetivamente, cumprindo essa função, pois, no contexto geral, segundo Santos (1998) a formação docente a distância e em serviço tende a ser aligeirada, fragilizada, esvaziada de conteúdo e de conhecimento, na medida em que se torna uma estratégia de diminuição de custos, tornando essa formação utilitarista (BRANCO; OLIVEIRA, 2009, p.7).

Por ser a LDB um marco importante na educação brasileira, reconhecemos que a lei abrange vários pontos que influenciam de forma direta e indireta a formação docente como, por exemplo, os princípios e finalidades da educação; a organização da educação; o dever de educar; os recursos financeiros; etc.

Scheibe (2010) ressalta entre as tarefas primordiais do PNE a de reforçar a articulação da formação inicial com a formação continuada, sendo necessário pensar a

relação entre sistemas de ensino, escolas básicas e locais de formação, destacando a função dos institutos e faculdades de educação nessa articulação. Outro fator considerado importante refere-se à necessidade de ações sistematizadas em contraponto às ações de caráter emergencial.

O investimento do governo em ações que fortalecem a condição docente diária, não se limitando a ações pontuais e emergenciais, deveria ser tomado como eixo central nas proposições de melhoria da qualidade da Educação. Considerando, ainda, que essas formações necessariamente precisam estar em consonância com os objetivos da escola, explicitadas no projeto político-pedagógico e as necessidades formativas dos professores.

Percebemos, ainda, uma preocupação em ressaltar a necessidade de uma formação inicial, além das possíveis propostas de formação continuada, como condição mínima para atuar na Educação Básica. Embora não seja objeto desta análise há, no Brasil, professores atuando sem formação em nível superior.

Nesse sentido, acreditamos ser consenso que as políticas de formação docente visam à melhoria da qualidade educacional. Um desafio que permeia a realidade brasileira em meio à desvalorização docente, considerando os baixos salários, infraestrutura inadequada, dentre outros fatores que desmotivam os educadores. Sobre a legislação brasileira relativa à educação e, mais especificamente, a formação docente, ressaltamos sua importância em meio às várias conquistas da sociedade, entretanto, é necessário acompanhar os desdobramentos das políticas públicas propostas, verificando e garantindo as reais condições para a sua efetivação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: O papel das professoras participantes da pesquisa**

O nosso trabalho buscou responder à questão: Qual é a concepção de formação continuada dos professores da Educação Básica e quais são as implicações em sua prática profissional? A pesquisa contou com a participação de dez professoras, sendo que a idade dessas profissionais varia entre 31 a 56 anos, a maioria (50%) se encontra na faixa etária de 41 a 50 anos, 30% acima de 51 anos e a minoria (20%) entre 30 a 40 anos. Sobre a rede de atuação, nós tivemos 60% de professoras, na cidade de Petrolina-PE, atuando na rede estadual e 40% atuando, em Juazeiro-BA, na rede Municipal.

Abordamos, ainda, o tempo dessas profissionais na educação, pois é fundamental perceber em que fase da carreira essas docentes se encontram. Concordamos com

Huberman (2007), ao afirmar que “O desenvolvimento da carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p.38).

Os dados mostram que 10% das participantes da pesquisa atuam na educação de 1 a 5 anos, 30% estão entre 6 a 10 anos, entre 11 a 15 anos de experiência temos 10%, 16 a 20 anos na educação somam 30%, e 20% atuam na educação há mais de 20 anos. Ressaltamos que todas as professoras que participaram da pesquisa atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, sendo este um dos critérios iniciais para a escolha dos participantes. As questões relativas à formação continuada, abordadas nos questionários, serão destacadas na sequência.

### **A formação continuada sob a ótica das professoras**

Na maioria, as questões contempladas no questionário foram abertas e se referem à formação continuada, dentre elas se há iniciativas na instituição em que atuam e quais, como as professoras avaliam essas iniciativas, as possíveis dificuldades em participar de processos formativos, a influência da formação continuada na prática, o conhecimento sobre a legislação e sobre a concepção de formação continuada.

Acerca da questão sobre quais iniciativas são oferecidas na instituição relativas à formação continuada, duas professoras mencionaram as reuniões pedagógicas, o que demonstra considerarem que há formação nesses momentos internos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apareceu em cinco falas, destas, uma menciona o Programa de Capacitação dos Professores (PROCAP), de forma muito positiva: “Em 1978 houve o PROCAP (ao meu ver o melhor já oferecido). Houve em 2014/15 o PNAIC. Temos também cursos esporádicos, mas o horário oferecido não é compatível” (P2MOP). Esta fala já aborda uma das dificuldades que é o horário oferecido de determinados cursos; outra professora não cita as ações específicas oferecidas, mas ressalta que: “Sempre que a prefeitura ou outra instituição oferecem cursos, o professor participante do curso, repassa para os outros professores” (P4MOP).

De acordo com Mariano e Lucena (2008), o PROCAP foi um programa direcionado à capacitação de professores dos anos iniciais, desenvolvido por meio de um Sistema Estadual de Educação Continuada. “Caracterizou-se como um programa de formação em serviço, continuada e à distância, dos professores do Estado de Pernambuco”

(MARIANO; LUCENA, 2008, p.6).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso do governo federal, Distrito Federal, estados e municípios com o intuito de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, quando finaliza o 3º ano do ensino fundamental. O Pacto apoia-se nos seguintes eixos de atuação: formação continuada para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; materiais didáticos; avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social.

Sobre a duração e frequência das iniciativas ofertadas, as professoras responderam indicando reuniões quinzenais, uma vez por mês cursos que são repassados aos demais professores, oficinas de curta duração ofertadas anualmente e encontros semanais. Ainda, uma das participantes relatou que “O PROCAP começou em 1978 e durou 4 anos e o PNAIC foi nos anos de 2014/15 e início de 2016, os demais não sei precisar o tempo” (P2MOP).

Indagamos se essas profissionais encontram dificuldades em participar das formações oferecidas e encontramos nos relatos que cinco participantes alegam não ter dificuldades, uma delas afirma que “Sempre são oferecidas dentro do horário, como um sábado escolar para que todos possam participar” (P1MOP). As demais professoras assinalaram algumas dificuldades como local, horário, disponibilidade e oportunidade, cansaço por trabalhar em duas instituições. Como exemplo de tais dificuldades destacamos o relato de P6EMA: “Sim. Há dificuldade em conseguir liberação do serviço para participar de formação continuada. O Estado não fornece a formação, quando tenho a oportunidade de fazer algum curso por minha conta fica difícil conciliar trabalho e estudos”.

As falas, em geral, evidenciam que não são poucas as dificuldades encontradas pelas professoras, principalmente quando se trata de docentes que trabalham em mais de um turno e as que não conseguem buscar formação para além daquela que ocorre na instituição escolar. Tais dificuldades apontam a precarização das condições do trabalho docente, dentre elas, a carga horária excessiva de trabalho e que “evidentemente, tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem (...)” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1214).

O impacto dessas formações na prática docente foi investigado junto às docentes e oito das participantes alegaram que sim. Duas professoras relacionaram as necessidades



formativas à globalização, a exemplo, “Sim, sempre é bom estar aperfeiçoando, devido à globalização, temos que nos preparar e inovar os conhecimentos” (P4MOP). Duas consideram que ações que possibilitam discussões acerca da prática pedagógica “Influenciam na medida em que oferecem subsídios para repensarmos a prática educativa melhorando com isso a qualidade do ensino” (P8EMA).

A identificação de que essas formações ocorrem a partir das trocas entre os pares também foi percebida: “Sim, compartilhando nossas dificuldades fazem com que eu possa ajudar aos meus alunos com mais dificuldade” (P9EMA). Uma professora alega que as formações “Influenciaram sim, de maneira positiva, entretanto o impasse para a prática é o espaço físico de nossas escolas” (P2MOP).

Pareceu-nos importante neste trabalho considerar o que as professoras conhecem acerca da legislação sobre formação continuada e o resultado indicou que apenas uma respondeu que não. Três disseram apenas sim, sendo que uma afirmou “Confesso que atualmente estou necessitando de me informar mais sobre a legislação” (P4MOP). E, embora outras participantes mencionem conhecer a legislação, nenhuma delas especificou detalhes das normativas legais. Sobre isso P7EMA afirma: “Formação continuada é advogada como importante instrumento de melhoria de qualidade do ensino e de valorização do magistério”.

Algumas professoras mencionaram a LDB e a atuação do governo federal: “Sim. A formação continuada está prevista na LDB, e tem o objetivo de avaliar a intencionalidade da prática docente, investigar, estudar e...” (P8EMA); e ainda, “Sei que o governo federal através de órgãos como o FUNDEF<sup>2</sup> destinou verbas para a formação continuada e outros benefícios para o professor (como o salário)” (P2MOP). Entretanto, muito pouco avançam nas suas reflexões acerca das responsabilidades dos órgãos públicos com a formação docente.

O contexto da presente pesquisa emerge da compreensão que as docentes possuem sobre a concepção de formação continuada, na prática, para além da teoria e do aparato legal. Para algumas docentes a formação continuada pode ser considerada como “Cursos que nos ajudem com nossa prática a nos modernizar” (P1MOP), e “Positiva, uma vez que contribui para melhoria do conhecimento, para então, repassá-lo, transmiti-lo”

---

<sup>2</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007.

(P5EMA) e, ainda, “Penso sobre o quanto isso ajudaem nossa prática, pode fazer com que a realidade da nossa rotina na escola possa iralém” (P9EMA).

Consideramos a formação docente como um processo complexo, que se produz ao longo da vida, nos diversos contextos sociais. Assim, a ideia de uma formação continuada vinculada a processos coletivos e individuais de aprendizagem não foi identificada pelas participantes, que a relacionaram à inovação no trabalho com os alunos. “É a continuidade dos estudos, pesquisas na área em que atuamos”(P10EMA); “Favorece o aprimoramento do docente em sua prática pedagógica e oferece inúmeros desafios. O professor está sempre atualizado e proporciona algo inovador aos seus alunos” (P3MOP).

Um termo que se repete constantemente nas concepções das professoras é atualização, pensando sempre na busca pelo novo. Assim, formação continuada “É sempre estar estudando em busca de novos conhecimentos para ampliar e adquirir novas visões sobre o meu trabalho como educadora” (P7EMA). Outros conceitos importantes apareceram nas falas envolvendo aperfeiçoamento constante, transformação do professor, capacitação, evolução.

As questões relatadas pelas professoras são importantes ao problematizarmos o campo da formação profissional continuada e para construirmos alternativas à racionalização técnica que ainda persiste no meio acadêmico. O conceito de formação continuada nos remete a pensarmos em novas dimensões de temporalidade, em que se considera a duração, e de territorialidade, em que são priorizadas as relações espaço-trabalho e espaço-formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática proposta neste artigo revelou os desafios acerca da formação inicial e continuada, bem como sobre o desenvolvimento profissional de professoresda região dos inconfidentes. Além desse processo, podemos concluir que o debate sobre formação ainda está distante da realidade de muitos profissionais da escola básica. Grosso modo, esse debate, que a pesquisa revela, caracteriza objetivamente o processo da precarização da profissão docente no contexto da escola brasileira. Embora, os entrevistados apresentem dados significativos acerca da necessidade da formação continuada, o que percebemos é que o distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica ainda é o principal desafio da discussão.

No que pese o debate sobre a teoria, os dados revelaram a importância que os

professores dão ao termo para o processo da formação. No entanto, o discurso do senso comum ainda explicita a fundamentação do trabalho docente. Ou seja, é importante o aprofundamento teórico, mas esse ainda não evidencia o problema prático de atuação desse profissional na sala de aula. O exemplo claro é que o termo “atualização” se coloca como eixo estrutural da atividade da formação. Essa questão evidencia, também, o problema da prática; nesse sentido, o que percebemos foi justamente como os discursos se apresentam carregados da ideologia do trabalho manufatureiro e do trabalho produtivo.

Portanto, o que concluímos é que todo debate acerca da formação inicial e continuada de professores e professoras precisa perpassar fortemente os desafios da relação teoria/prática que fundamentam a questão ontológica do ser docente do educador. A necessidade de aprofundamento das políticas que versam sobre essa questão é fator-chave para pensarmos a formação como condição *sine qua non* para a transformação da escola, da realidade docente e, acima de tudo, da educação como questão emancipadora das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

- BRANCO, Juliana Cordeiro Soares & OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Educação a distância para professores em serviço - a voz das cursistas. **31º Reunião Anual da ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. 1-16 p. Caxambu:2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4695-int.pdf>> acesso 10/07/2024.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares 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. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out-dez. 2014. Disponível em: 2024.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr-jun, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191002>. Acesso 01/07/2024.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores.

*In:* FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e ação docente. Porto Editora, LDA. Porto-Portugal: 2009. p.221-284.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores.** Porto Editora, LDA, 2º ed. Porto-Portugal: 2007. P.31-62.

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

MARIANO, Cláudia Aparecida Moraes; LUCENA, Carlos Alberto. Um estudo sobre Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Pernambuco. **Anais da 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica.** Uberlândia:UFU, 2008.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. *In:* NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al(org.). Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 29/03/2024.

SCHEIBE, LEDA. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 30/06/2024.