



Revista
Educar Mais

Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação

Continuing training of teachers in Basic Education in Brazil: beyond the limits of titulation

Formación continua de profesores en Educación Básica en Brasil: más allá de los límites de la titulación

Biatrix de Souza Monteiro¹; Camila Mesquita Félix²; Paula Trajano de Araujo Alves³; Andrea Moura da Costa Souza⁴

RESUMO

Este artigo objetiva identificar os desafios e promover reflexões a respeito da formação de professores em serviço, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades profissional e acadêmico. Assim, o estudo se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento para coleta de dados a pesquisa documental e questionário com perguntas objetivas e subjetivas destinadas a um grupo de professores da Educação Básica. Como aporte teórico, dialogamos com Gatti (2008), Lima (2001); (2005) e Alvarado-Prada et al. (2010). A investigação destaca a importância primária da formação continuada na vida acadêmica e profissional docente, possibilitando o exercício das esferas política e social a que se destina o papel do professor.

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

ABSTRACT

This article aims to identify the challenges and promote reflections about the training of in-service teachers, specifically in master's and doctoral courses, in professional and academic modalities. Thus, the study is developed from a qualitative approach, using as an instrument for data collection a documentary research and a questionnaire with objective and subjective questions aimed at a group of teachers of Basic Education. As a theoretical contribution, we dialogued with Gatti (2008), Lima (2001); (2005) and Alvarado-Prada et al. (2010). The research highlights the primary importance of continuous training in academic and professional teaching life, enabling the exercise of the political and social spheres in which the role of the teacher is intended.

Keywords: Basic Education; Continuous Training; Teaching.

¹ Mestranda em Ensino e Formação Docente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (Unilab/IFCE) e professora da rede de Ensino Municipal de Fortaleza, Fortaleza/CE – Brasil. E-mail: biatrixpedagoga@gmail.com

² Mestranda em Ensino e Formação Docente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (Unilab/IFCE) e professora da rede de Ensino Municipal de Fortaleza, Fortaleza/CE – Brasil. E-mail: camilafelix678@gmail.com

³ Mestranda em Ensino e Formação Docente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (Unilab/IFCE) e professora da rede de Ensino Estadual do Ceará, Fortaleza/CE – Brasil. E-mail: paula.trajano15@gmail.com

⁴ Doutora em Educação Brasileira e Vice-Coordenadora do Mestrado profissional em Ensino (IFCE/ UNILAB), Fortaleza/CE - Brasil. E-mail: andrea.souza@ifce.edu.br

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar los desafíos y promover reflexiones sobre la formación de docentes en servicio, específicamente en los cursos de maestría y doctorado, en las modalidades profesionales y académicas. Por lo tanto, el estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, utilizando la investigación documental y el cuestionario con preguntas objetivas y subjetivas para un grupo de maestros de Educación Básica como una herramienta para la recopilación de datos. Como contribución teórica, dialogamos con Gatti (2008), Lima (2001); (2005) y Alvarado-Prada et all (2010). La investigación destaca la importancia primordial de la educación continua en la vida docente académica y profesional, permitiendo el ejercicio de las esferas políticas y sociales en las que se pretende el papel del profesor.

Palabras clave: Educación básica; Educación continua; Enseñanza.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é elemento fundante para a contribuição da transformação docente, não somente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para exercer o ofício, mas especialmente para a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. A formação continuada, em especial, é processo essencial para o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, garantindo assim, uma práxis fundamentada.

Entendemos por formação continuada todo movimento de aperfeiçoamento docente após sua formação inicial. Tendo em vista seu caráter dinâmico e diverso, pode-se dizer que a mesma se dá em dois âmbitos: o primeiro, envolve uma gama de formatos, tais como movimentos das secretarias de educação relacionados à reuniões no próprio local de trabalho envolvendo a troca de aprendizagens; e o segundo, diz respeito aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especializações) e *Scricto Sensu* (mestrados e doutorados).

No que concerne à pós-graduação têm-se algumas diferenciações que surgem no presente estudo como de grande relevância, principalmente pelas considerações tecidas mais adiante. Como já apontado anteriormente, a pós-graduação divide-se em cursos *Lato Sensu*, que são as especializações, que como o nome já indica, é um momento de aperfeiçoamento pontual, específico e de atualização. Conforme o catálogo de atos administrativos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são cursos com teor eminentemente prático-profissional.

Quanto aos cursos *Scricto Sensu*, a primeira distinção é que eles conferem ao aluno grau acadêmico, diferentemente das especializações. Os cursos de mestrado e doutorado, possuem natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivos fundamentalmente científicos.

Divididos em dois níveis, mestrado e doutorado, esses cursos são oferecidos ainda, em dois formatos: os acadêmicos e os profissionais; a diferença entre ambos é que os cursos acadêmicos indicam prosseguimento na academia, formação de pesquisadores, já os cursos profissionais visam contribuir de forma mais pontual, emergidos também na pesquisa, mas visando contribuir com o ambiente de trabalho do discente. Normalmente, estes já estão no mundo do trabalho, inclusive, muitos tendo uma larga experiência, o que exige dos trabalhos projetos e produtos que se apliquem a esse contexto direto. No que tange a esse último formato, vê-se uma crescente, principalmente nos programas na área da Educação e do Ensino, o que viabiliza a possibilidade, exclusiva, aos licenciados, no exercício do magistério, emergirem em cursos de mestrado e doutorado.

Nessas possibilidades diversas o professor encontra as perspectivas para dar continuidade ao seu crescimento profissional. Diante disto, surgem diferentes demandas que os docentes - sujeitos dessas formações - devem conciliar. No que diz respeito a formação em lócus, a ideia é que a escola se organize e conceda espaço para que esse professor possa ser parte integrante das formações oferecidas pelos estados e municípios.

Na crescente discussão sobre a necessidade de formação continuada, ressaltamos a primordialidade em se organizar a compreensão dessa formação entrelaçada à ideia de mudanças nas práticas, reflexão e criticidade do professor. Lima (2001, p. 36) nos atenta que "A condição do professor está para além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual." Logo, a formação continuada carece ir para além da certificação, precisa ter compromisso firmado com a elevação intelectual do profissional docente. Já as políticas públicas, por sua vez, precisam oferecer os meios necessários para que o docente consiga cursar tais formações de forma mais adequada, levando em consideração o desenvolvimento nos seus diferentes aspectos e a construção de aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento normativo no Brasil para a rede ensino, levantou algumas discussões já que reorganizaram e delimitaram as referências obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino em suas etapas básicas. Sobre a formação continuada dos professores, a mesma requer uma formação objetivada em alcançar as suas diretrizes.

O confronto da realidade das formações continuadas e do discurso proferido sobre elas é preocupante. Muitos docentes que cursam mestrados e doutorados acabam por prosseguir nos cursos sobrecarregados de atividades funcionais a serem cumpridas. Esta situação, implica na possibilidade de levar a formação com vistas apenas na titulação, não por ausência de responsabilidade do professor ou com vista a apenas os benefícios ocasionados pela titulação, mas pelo descomedimento da agenda a ser cumprida nos cursos de pós-graduação.

É nesta perspectiva que este estudo inquietou-se frente às problemáticas observadas nos espaços formativos, captando angústias e anseios docentes em conceber a formação como produtora de sentido no âmbito do trabalho docente, como possibilidade de aperfeiçoamento da prática, como meio de refletir e criticar, gerando mudanças na ação docente, na postura profissional, nos métodos, nas concepções e principalmente nas perspectivas de escola, aluno, ensino e aprendizagem.

Desta forma, este estudo almeja conhecer as percepções dos alunos de pós-graduação *Scripto Sensu* que cursam no Estado do Ceará- Brasil, sobre como conciliar formação continuada e trabalho docente. Objetivando com isso identificar os desafios e promover reflexões a respeito da formação de professores em serviço, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades profissional e acadêmica. Para tanto, especificamente pretende-se contextualizar teoricamente as leis que resguardam as políticas e programas de formação inicial e continuada no contexto da educação brasileira; distinguir formação inicial de continuada e contínua, conhecendo e refletindo a partir de alguns pressupostos teóricos.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

O percurso metodológico inicial do estudo fez uma construção teórica com os referenciais que respaldam as reflexões e apontamentos aqui feitos, dialogando com autores como: Gatti (2008), Lima (2001); (2005) e Alvarado-Prada et al., (2010). O estudo fez uso da pesquisa documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo considerada, neste estudo, primordial para a contextualização das leis, políticas e programas que resguardam o direito a formação continuada, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN's (2019). Como última etapa, colheu-se os dados empíricos, fazendo-se um contraponto com os achados teóricos e documentais.

Para tanto nos utilizamos de questionário, que enquanto ferramenta de coleta de dados é constituído ordenadamente por perguntas, que podem ser abertas ou fechadas e assinalado por escrito (BASTOS, 2005), nesta pesquisa, estruturado com perguntas objetivas e subjetivas, criado a partir da plataforma do *Google formulários*, destinado a um grupo de professores da Educação Básica. As análises são aqui descritas em formato de redação de texto, trazendo a compreensão das falas dos respondentes e algumas transcrições, bem como o diálogo com os autores que estabelecem elucidações sobre os temas aqui abordados.

A construção do estudo está estruturada da seguinte forma: contextualização das leis, políticas e programas que resguardam a formação docente inicial, em especial a formação continuada; ainda no primeiro tópico é feita a distinção entre formação inicial, contínua e continuada, bem como as reflexões sobre o dito e o vivido nessas normatizações, conceitos e orientações sobre o aperfeiçoamento continuado dos professores. A seção seguinte, discute e analisa os achados empíricos, colhidos por meio do questionário aplicado aos professores, fazendo um contraponto com a construção teórica, alcançando os objetivos aqui propostos e tecendo algumas reflexões que culminam nas considerações finais da investigação.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de universalizar a instrução elementar surge após a Revolução Francesa no final do século XVIII e com isso surgem instituições com a finalidade de formar professores; no Brasil foram criadas as Escolas Normais em 1927 ainda no governo de D. Pedro I com esse objetivo (SAVIANI, 2009). Essas escolas eram destinadas a formar os docentes que estivessem no exercício da profissão e para estimular a participação dos professores nessas escolas, eles poderiam ganhar uma ajuda de custo ou continuar com o recebimento integral do salário. Sobre a participação dos professores nas Escolas Normais, Castanha (2008) afirma:

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

É importante ressaltar que a situação acima refere-se ao contexto de 1835 na regência do Imperador Dom Pedro I no Brasil Imperial e referindo-se à província de Niterói no Rio de Janeiro. E assim, as Escolas Normais se espalharam por várias províncias, podendo, portanto, ser considerada como a primeira iniciativa para promoção de formação de professores no Brasil. Do referido tempo e contexto aos dias atuais foram criadas muitas políticas, instituições e estratégias voltadas à formação de professores bem como a formação continuada desses profissionais, sendo essa última o foco de discussão deste artigo.

A Lei nº9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - através do artigo 62 § 1º institui a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios como responsáveis pela promoção da formação inicial e continuada dos professores, portanto, encarrega essas instâncias do governo a promoverem políticas, estratégias e recursos destinados à qualificação de seus docentes, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1996, p. 25).

No entanto, para iniciarmos as discussões, se faz necessário primeiramente conceituar formação contínua e formação continuada; sendo a primeira definida por Lima (2001, p. 37) como “uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico” e a segunda, por sua vez, pode ser entendida de modo geral como um aprimoramento profissional, porém segundo Gatti & Barreto (2009, p. 200) devido a problemas na formação inicial, a ideia de formação continuada “foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”. Nesse sentido Gatti (2008) destaca que há uma diversidade de estudos que definem esse termo de forma variada, e ele

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

Sendo assim, segundo a autora, podemos também compreender como formação continuada a realização de cursos após a graduação ou atividades extras desenvolvidas pelos professores dentro da sua área de formação inicial, sejam estas na escola ou fora dela.

Em 2002, no Brasil, foi instituída a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e a sua mais recente versão, em 2019, trata sobre a importância e necessidade de promoção da educação continuada para a qualidade da educação brasileira. Vale destacar desse documento o trecho do artigo 6º expresso da seguinte forma:

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

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

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição

educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, p. 3).

Portanto, orientados pela LDB (1996), DCNs (2019) e por outros documentos que norteiam a educação brasileira e impõem a importância, a responsabilidade e a necessidade da implantação de programas de formação continuada, muitos programas de formação de professores têm sido implantados no Brasil. Existe um enfoque das políticas públicas e esforços direcionados à qualificação do trabalho docente, com vistas a melhorar a qualidade da educação brasileira, porém, atualmente a formação continuada de professores, está atrelada à políticas educacionais fundamentadas no contexto do neoliberalismo, essas por sua vez vêm fortemente sendo consolidadas no Brasil de acordo com uma agenda de pactos e acordos nacionais e internacionais baseados no discurso da necessidade de atualização e renovação na área educacional. Importante ressaltar ainda que as reformas curriculares constantes pelas quais a escola passa emerge a necessidade do desenvolvimento de programas de formação continuada voltados para capacitar os professores a adequarem suas práticas pedagógicas para as reformas educacionais. Para Gatti e Barreto (2009),

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

Apesar de estar prevista em lei, a formação continuada no Brasil, como se pode observar na citação acima, pouco promove a efetiva mudança na qualidade docente desses profissionais, além disso, o que é posto como uma necessidade para o profissional se manter no mercado, tem sido caracterizada como uma demanda muitas vezes exaustiva para o professor, que além de dar conta de uma difícil jornada de trabalho, ainda tem de conciliar o trabalho com os estudos, tendo que, nesses dois espaços sentir-se pressionado a produzir mais e melhor, seguindo assim uma lógica que impera nesses espaços e não considera, muitas vezes, as condições de trabalho do docente.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Para que esta investigação pudesse fundamentar-se empiricamente, a coleta dos dados foi concretizada através de um questionário elaborado pela ferramenta *Google Formulários*. O instrumento foi escolhido tendo em vista a facilidade e rapidez para reunir os elementos necessários que compuseram esta pesquisa, além de materializar-se como uma forma menos dispendiosa para as pesquisadoras. Desta forma, compreendemos que o “pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas” (FREITAS et al., 2004, p. 12).

O questionário foi composto por perguntas direcionadas a três categorias: formação continuada, prática docente e afastamento para estudos, com vistas a cumprir nosso objetivo de identificar os desafios encontrados pelos docentes para se integrar à formação, assim como, promover reflexões a respeito desta formação em serviço.

O critério para participação na pesquisa como sujeito da investigação foi estar cursando ou já ter cursado pós-graduação em nível *Stricto Sensu* e estar em plena atuação da profissão docente. A pesquisa foi aceita e respondida por sete sujeitos, sendo estes, cinco homens e duas mulheres. Importante ressaltar que esta pesquisa foi aplicada, antes da gravidade do quadro pandêmico, sendo realizada no mês de abril de 2020.

Na tabela a seguir organizamos as informações sobre os sujeitos da pesquisa, para facilitar a visualização e compreensão dos dados. Designamos um número para identificar cada um dos indivíduos e assim preservar a identidade dos mesmos.

Quadro 1 – perfil dos sujeitos da pesquisa

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

Fonte: da pesquisa

Como podemos observar no que diz respeito à atuação profissional, dois desses sujeitos encontram-se inseridos no Ensino Fundamental I, estes possuem formação inicial em Pedagogia e os outros cinco, no Ensino Médio, com suas formações iniciais (graduação) voltadas para Física, Matemática e Ciências Biológicas.

Uma das primeiras perguntas, está direcionada a categoria formação continuada, mais especificamente relacionada aos interesses e objetivos aos quais levaram os sujeitos a ingressar nos cursos de pós-graduação. O sujeito 3 respondeu que se relaciona com a busca pela "Formação para a pesquisa e para minha prática pedagógica", já o sujeito 4 afirmou que seria para "Ampliar o meu conhecimento e conseqüentemente poder atuar na educação profissional", ainda, o sujeito 5 declarou que seria para "Crescer como pessoa e ser útil a sociedade", o 6 alegou "formação" e o 7 afirmou buscar a "Realização pessoal e aperfeiçoamento profissional".

Compreendemos que a formação inicial do professor não comporta todos os saberes necessários ao desenvolvimento das ações docentes, portanto, a formação continuada se mostra como essa possibilidade de ampliação do conhecimento e atualização dos temas educacionais. De acordo com Delors (2003, p. 160) "A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...]" pois se configura como um processo, cuja finalidade é agregar conhecimento ao professor, podendo "[...] também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer."

A partir das respostas concedidas é possível perceber a preocupação dos docentes com a questão da profissionalização e com o subsídio que essa formação trará para suas práticas em sala de aula, ainda, nas contribuições que a formação oferece aos professores para formar seus alunos para a sociedade.

Na fala - expressa de forma escrita - dos professores, nota-se que a busca pela formação continuada faz parte de um diagnóstico preciso da necessidade de aprimoramento profissional e de reconhecimento dos docentes como sujeitos do processo de ensino. Sobre a importância do fazer docente e sua constante qualificação, Lima (2005) entende que:

A natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e para isso tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação de qualidade. (LIMA, 2005, p. 43).

A autora ressalta o valor da construção contínua dos conhecimentos na profissão docente, como forma de refletir criticamente sobre seu ofício e assim proporcionar uma efetividade da qualidade educacional.

No que concerne à segunda categoria, prática docente, consideramos chegar a um ponto crucial do estudo com a seguinte questão: Como o curso tem impactado sua prática docente? Essa pergunta teve a intenção de gerar reflexões em cada um dos respondentes. O sujeito 3 afirmou que "De modo geral, o curso tem ajudado a compreender meu papel educacional e o papel da educação na sociedade. Além disso, tenho aprimorado minha formação enquanto pesquisadora e isso tem atingido positivamente minha postura enquanto professora. A pesquisa tem feito parte das minhas aulas.", já o 4 declarou que "Reflico e amplio a minha prática docente visando desenvolver aspectos da formação integral". O sujeito 5, acredita que a pós-graduação tem "Aumentado meu nível de conhecimento", o 6 declara que o curso auxilia na "Atualização das práticas pedagógicas, ampliando meus conhecimentos e reavaliando minhas concepções." O sujeito 7 afirmou que "Mudou muito a forma que me vejo como professor, permitindo que eu valorize o profissional que sou. Também pude conhecer diversas práticas e teorias de ensino que desconhecia e pude me colocar no lugar de aluno novamente o que me fez refletir sobre as dificuldades dos discentes".

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

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

Compreendemos a liberação parcial ou total das atividades docentes, como meio essencial para obter uma formação de qualidade, em que o professor tenha tempo suficiente para dedicar-se às demandas do curso e desta forma, consiga organizar-se para cumprir com a agenda do curso.

Desta forma, adentramos no âmbito de nossa terceira categoria, afastamento para estudos. Convocamos a fala dos sujeitos com a seguinte pergunta: Caso não possua liberação ou licença para os estudos, quais impactos você percebe na qualidade da sua formação? Segundo o sujeito 1 ele não obteve nenhuma liberação e para ele foi uma experiência "muito desgastante". O sujeito 2 declarou que "dos dois anos de curso, o Estado liberou 2 meses" e que "Poderia ser melhor se fosse os 2 anos. A pesquisa requer tempo disponível para poder chegarmos ao final dos dois anos e não ter que pedir prorrogação de 6 meses que foi o meu caso".

Já o Sujeito 3 afirmou que "Atualmente, estou afastada parcialmente das minhas atividades em sala de aula. Isso tem contribuído na minha trajetória do curso de doutorado porque minha pesquisa será realizada na escola em que eu trabalho. Mas antes de conseguir esse afastamento, estava trabalhando os dois turnos e tentando conciliar com os estudos", ainda que, "apesar de estar liberada atualmente, passei seis meses trabalhando dois turnos e estudando. Então, essa experiência inicial me dá subsídios para responder essa questão. Pude perceber alguns prejuízos ao conciliar trabalho e estudo. No primeiro semestre, só pude me matricular em uma disciplina e, nos dias de aula, tinha que faltar na escola. Não tinha tempo livre, pois como trabalhava manhã e tarde, o período noturno, os dias de planejamento e os finais de semana eram os momentos que podia me dedicar aos estudos. Apesar de toda dedicação para conciliar, era frustrante não conseguir fazer meu trabalho com qualidade, devido à faltas e a ausência de planejamento dedicado à organização das aulas, e não estudar da forma como eu gostaria, porque apesar de eu usar todo o meu tempo para estudar, não era o suficiente. No segundo semestre, consegui meu afastamento. Caso não fosse afastada, acredito que não conseguiria terminar meu curso."

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

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

Segundo Lima (2001, p. 16) "A formação contínua está situada, dessa forma, no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem, possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador." Conceber o professor como profissional que necessita estar em constante renovação de suas práticas é necessário, entretanto, é importante considerar que a formação continuada só cumprirá seu papel caso as condições de trabalho do professor sejam ponderadas nestes espaços de formação. Na esteira deste pensamento Alvarado-Prada et al. (2010) salienta

[...] a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores

possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo. (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 374).

Nas palavras do autor, compreendemos que recurso e tempo são ferramentas essenciais para que a formação continuada seja não somente de qualidade, mas que concretize uma diferença real no âmbito do trabalho docente, que possa fazer sentido na vida profissional e acadêmica do professor e assim, proporcione a possibilidade de intervenção na qualidade educacional.

Diante do exposto, compreendemos que a formação em serviço ainda se apresenta em um contexto cheio de dificuldades para os professores, em que apesar dos incentivos aos cursos de pós-graduação e do discurso de que o profissional docente necessita estar em constante renovação de seus conhecimentos e práticas, a realidade ainda é frustrante para o professor. Alvarado-Prada et al. (2010) nos elucida que

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

Mediante as palavras do autor, compreendemos que a formação docente, continuada e em serviço, discursa sobre o professor - enquanto profissional da educação - mas não é pensada a partir das condições em que exerce seu trabalho, nem tampouco em suas aspirações profissionais e pessoais, dificultando assim, implicações sociais mais efetivas em seu âmbito de trabalho. Concordamos com Alvarado-Prada et al. (2010) quando o autor afirma que

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

Sendo assim, é fundamental consolidar as políticas relacionadas a esta formação de maneira que a promoção da autonomia docente - no que diz respeito à sua formação continuada - não lhe traga sobrecarga em grande medida, fazendo com que o profissional tome para si a responsabilidade integral de sua formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na docência no contexto da educação no Brasil é um debate que não se esgotou, nem tampouco pretendemos o fazer neste estudo. Nossa colaboração se aloca justamente na permanência do diálogo, na importância de pôr em questão a essencialidade da existência dos espaços de contribuição para a qualificação dos professores e, ainda, das condições em que esses espaços são propostos.

Os documentos oficiais, como a LDB e as DCN's trazem questões primordiais sobre a formação continuada, apresentando esse termo como um componente essencial para a profissionalização dos professores. As instituições públicas e privadas possibilitam uma gama de programas voltados para a docência, trazendo à tona temáticas específicas deste ofício. Esses saberes, adquiridos nas pós-graduações e cursos de formação, são essenciais para credibilizar o trabalho do profissional da

educação, proporcionando o domínio de conhecimentos únicos no que diz respeito a esta área do saber.

Desta forma, compreendemos que, apesar dos esforços movidos pela categoria docente juntamente aos 26 Estados e DF para criarem-se políticas que incentivem a formação continuada e em especial, o empenho individual dos professores em se fazerem figuras presentes nesses espaços formativos, ainda não constroem forças suficientes para que a formação continuada lhes conceda o ambiente ideal de formação, em que o professor têm tempo, recursos e condições favoráveis para cumprir com as demandas do trabalho e do curso de pós-graduação.

Nas respostas concedidas pelos docentes, através do questionário elaborado para os fins desta investigação, identifica-se os desafios que reafirmam a inadiável necessidade de promover uma formação continuada que esteja comprometida com a negação desse movimento neoliberal que direciona os cursos de pós-graduação docente. Conciliar trabalho e estudo não deve ser sinônimo de sobrecarga de trabalho e usar todo o pouco tempo livre que resta para os estudos.

A dinâmica trabalho/estudo necessita ser um processo de aprendizagem significativo, que proporcione mudanças reais e consistentes aos professores e efetivamente será promovida quando estes profissionais encontrarem nas políticas públicas e nas instituições formativas ambientes que oportunizem o tempo necessário a dedicação exigida para cumprir com as agendas dos cursos, tempo este viabilizado através da liberação das atividades laborais docentes.

6. REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Lei n.º 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** [online] Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Secretaria de Educação Básica. [online] Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.** [online] Brasília, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CASTANHA, A. P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. In: **Revista HISTEDBR** [online], n.32, dez, 2008 p. 17-36. Disponível em: [_<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/). Acesso em: 23 mar. 2020.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. [online] In: **CIBRAPEQ Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa.**

2004. Disponível em: http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004_157_CIBRAPEQ.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

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

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

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

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

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** vol.14 no.40 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012. Acesso em 12 dez. 2021.

Submissão: 17/12/2020

Aceito: 19/05/2021