



## A origem e a perenidade do discurso de alinhamento com a prática na formação continuada

*Victor Augusto Both Eying*

Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

*Camila Perez da Silva*

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Brasil

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar por qual razão se perpetua o discurso de alinhamento com a prática na formação continuada, apesar do aparente avanço em promovê-la. Analisou-se a construção da identidade da formação continuada no Brasil e como ela é, hoje, percebida por professores da educação básica, a partir da narrativa sobre suas experiências, obtidas via questionário online e analisadas na perspectiva da Análise de Conteúdo. Identificaram-se possíveis causas-raiz, como a expansão do acesso à educação básica e o crescimento das licenciaturas, que exigiram formações compensatórias às lacunas da formação inicial. Ainda, outras características dos programas de formação continuada possivelmente contribuíram para a constituição de uma visão de “prática pela prática”, com modelos de formação verticalizadas e não dialógicas com os ambientes de exercício da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação continuada; formação de professores; narrativas docentes; prática docente.

### THE ORIGIN AND ENDURANCE OF “ALIGNMENT WITH PRACTICE” DISCOURSE IN CONTINUING EDUCATION

### ABSTRACT

The objective of this study was to investigate how the discourse of alignment with practice in continuing education is perpetuated, despite the apparent progress in promoting it. The study analyzed the development of the identity of continuing education in Brazil and its current perception among basic education teachers, based on the narrative about their experiences, obtained via an online survey, and analyzed from the perspective of Content Analysis. Possible root causes were identified, such as the expansion of access to basic education and the growth of teacher degrees, which required compensatory training to address gaps in their initial education. Additionally, other characteristics of continuing education programs potentially contributed to the constitution of a "practice for practice's sake" perspective, with vertically structured and non-dialogical approaches within school environments.

**KEYWORDS:** continuing education; teachers education; teachers narratives; teacher practice.

## EL ORIGEN Y PERMANENCIA DEL DISCURSO DE LA ALINEACIÓN CON LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar por qué se perpetúa el discurso de la formación continua alineada con la práctica, a pesar de los aparentes avances en su promoción. Se analizó la construcción de la identidad de la formación continua en Brasil y cómo es percibida actualmente por los maestros de educación básica, a partir de la narrativa de sus experiencias, obtenida a través de una encuesta, y analizado desde la perspectiva del Análisis de Contenido. Se identificaron posibles causas fundamentales, como la expansión del acceso a la educación básica y el crecimiento de las graduaciones de formación docente, que requirieron compensar las deficiencias de la formación inicial. Además, otras características de los programas de formación continua posiblemente contribuyeron a la formación de una visión de "práctica por la práctica", con modelos de formación vertical y no dialógica con los entornos de ejercicio de la docencia.

**PALABRAS-CLAVE:** formación continua; formación del profesorado; narrativas del profesorado; práctica docente.

### 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é temática frequente no debate educacional brasileiro. Gatti (2008) apresenta fortes razões pelas quais o assunto ganhou força no Brasil e é, até hoje, pauta bastante presente, com o discurso não tão destoante ano após ano. Ainda em 2008, a autora apontava como algumas dessas causas nossos baixos índices educacionais, demonstrados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além da necessidade de a educação dialogar com os avanços sociais, fazendo-se importante intervir em quem já estivesse em ação e não apenas na formação inicial de novos profissionais.

Hoje, apesar das diversas políticas e programas de formação continuada país afora, pouco se encontra em termos de resultados e impactos da implementação dessas iniciativas, seja considerando o efeito na prática dos professores, no aprendizado dos estudantes, ou nos resultados das redes de ensino (Moriconi, 2017).

Existem, porém, referências que indicam possíveis caminhos bem-sucedidos para o desenvolvimento docente, tanto de competências esperadas do profissional, como também de abordagem, temática ou formato da formação, como Darling-Hammond *et al.* (2009) e Green (2018) no estudo do desenvolvimento das competências docentes, Azanha (2006), que aprofunda nos fundamentos da formação de professores e Gatti (2008), Barreto e Gatti (2009), André, Barreto e Gatti (2011) em uma série de trabalhos que analisa as políticas docentes e formativas ao longo dos anos, trazendo seus desafios, caminhos percorridos e possíveis, bem

como os ainda necessários. Também contribuem para o debate as colocações de Schön (1992), Nóvoa (2019) e Vasconcellos (2002) sobre o papel do professor reflexivo de sua prática.

Nestes estudos, a crítica a uma formação continuada em desalinho com a prática é quase uma constante, que reverbera no discurso de muitos profissionais da educação e também nas respostas obtidas no questionário aplicado para a presente pesquisa, realizada com professores de Educação Básica, mesmo que cerca de 80% concordem existir esse alinhamento, sejam nas formações de sua rede (77,42%), ou em outros contextos (84,66%) – como aquelas realizadas por iniciativa própria.

Os professores destacam ser este o principal fator para uma formação continuada de qualidade, sendo apontado por 64% dos comentários à questão. Nesse cenário, chama atenção o quanto o discurso da necessidade de uma formação continuada alinhada à prática segue muito presente.

A pesquisa, portanto, tem como objetivo investigar por qual razão se mantém o forte discurso de alinhamento das iniciativas de formação docente alinhadas à prática, a partir da narrativa dos professores sobre sua formação continuada, não somente a respeito do alinhamento ou não, mas também relacionada aos formatos e temáticas, a fim de traçar paralelos entre estes fatores e o impacto na prática docente.

## **2 MATERIAL E MÉTODOS**

O estudo investigou as relações existentes entre a visão dos professores sobre sua formação continuada e o que a literatura evidencia a respeito da temática, apontando para a origem e a continuidade da narrativa do alinhamento com a prática.

Primeiramente buscou-se amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) a fim de compreender o movimento da formação continuada no Brasil, com sua ascensão frente à necessidade de uma educação responsiva às transformações do mundo globalizado e o perfil do estudante e sociedade do século XXI (Gatti, 2008).

Do levantamento bibliográfico, as considerações de uma das referências mereceram destaque no direcionamento desta pesquisa por seu caráter pautado em evidências. O estudo intitulado “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências” (Moriconi, 2017), promove uma revisão da literatura que apresenta evidências sobre a contribuição de programas de formação continuada de professores, por meio de estudos realizados a partir de 2000 e publicados em revistas acadêmicas, relatórios de organizações

internacionais e de centros de pesquisa ligados à educação e livros de especialistas em formação de professores reconhecidos internacionalmente.

Por fim, o método que se seguiu para a coleta de dados ao presente estudo foi a aplicação de um questionário *online* e anônimo destinado a professores de educação básica, para que respondessem acerca de sua experiência profissional com formação continuada. O formulário realizado conteve 27 questões, sendo 24 objetivas e 3 dissertativas, a fim de coletar a visão dos respondentes, trazendo seu campo de observação como o ambiente de pesquisa, dando voz aos professores e valorizando sua subjetividade (Bueno, 2002).

O questionário foi construído com o objetivo de verificar a percepção dos professores quanto a sua experiência com formação continuada, sob a perspectiva das formações oferecidas pela rede de ensino em que atuam e sobre formações continuadas de modo geral, como, por exemplo, outras experiências formativas que buscaram por iniciativa própria (pós-graduações, cursos livres, congressos, etc). Por seu caráter anônimo, a abordagem aos professores respondentes aconteceu de maneira orgânica, contando com o engajamento individual em publicações em redes sociais como *WhatsApp* e *LinkedIn*.

O formulário alcançou 124 professores de Educação Básica de todas as regiões do Brasil, atuantes em todas as redes e etapas de ensino, conforme discriminado nas Tabelas 1, 2 e 3, respectivamente, com maior expressão de respostas entre professores de Ensino Fundamental II da rede pública estadual.

**Tabela 1 – Regiões do Brasil dos professores respondentes**

<b>Região do Brasil</b>	<b>Porcentagem de respondentes</b>
Sudeste	39,52%
Centro-oeste	23,39%
Nordeste	21,77%
Sul	11,29%
Norte	4,03%

Fonte: elaborado pelos autores.

**Tabela 2 – Redes de Ensino dos professores respondentes**

<b>Rede de Ensino</b>	<b>Porcentagem de respondentes</b>
Rede pública municipal	25,81%
Rede pública estadual	57,26%
Rede pública federal	3,23%
Rede privada	13,71%

Fonte: elaborado pelos autores.

**Tabela 3** – Redes de Ensino dos professores respondentes

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Porcentagem de respondentes</b>
Educação Infantil	6,45%
Ensino Fundamental I	9,68%
Ensino Fundamental II	45,97%
Ensino Médio	37,90%

Fonte: elaborado pelos autores.

As respostas dos professores às perguntas abertas foram analisadas tendo por base a metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), tomando como unidades de registro as respostas individuais e definindo, *a posteriori*, categorias temáticas a partir dos padrões das respostas dos professores. Para cada pergunta, chegaram-se às seguintes categorias:

Quadro 1 – Categorias criadas a posteriori referentes às respostas dos professores para as questões discursivas.

Questões / Categorias	“Em sua experiência, qual o(a) sr.(a) acredita ser o diferencial para uma formação continuada efetiva?”	“Das experiências de formação continuada que teve, qual o(a) sr(a) apontaria como a mais relevante e por quê?”	“Há alguma outra maneira, não apontada pelo formulário, com a qual o(a) sr.(a) busque seu desenvolvimento profissional?”
1	Alinhamento à prática/ realidade escolar	Especialização (pós-graduação)	Leituras e pesquisas, como artigos, livros e revistas da área
2	Comprometimento e dedicação do professor	Formações que oportunizaram espaços de troca e compartilhamento	Trocas, compartilhamentos e conversas com outros professores
3	Conexão com referenciais teóricos	Formações que abordaram métodos ativos e/ou novas metodologias	Podcasts, Vídeos no YT, IG, redes sociais
4	A colaboração entre os professores	Formações com formador experiente e/ou conhecedor da prática	No relacionamento com o contexto local/comunidade
5	Formador competente e/ou conhecedor da realidade local		Busca por saúde emocional, mental e/ou física
6	A continuidade		
7	Adoção de metodologias ativas		

Fonte: elaborado pelos autores.

Por fim, as categorias foram quantificadas de acordo com sua recorrência nas unidades de registro, conforme demonstrado nas seções seguintes, em que são discutidas.

### 3 O DEBATE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em todo o mundo se discute a importância e características dos espaços de desenvolvimento continuado dos professores. No Brasil não é diferente; a temática é bastante

presente, apesar de poucos estudos avaliarem a efetividade e os resultados de programas e políticas de formação (Moriconi, 2017).

É consenso na literatura a necessidade do aperfeiçoamento docente, que encontra diversas justificativas. Para além de se buscar o avanço em proficiência, atestado por indicadores como o PISA e o IDEB, Gatti (2008) aponta, por exemplo, para a o preparo da docência para formar a nova geração de estudantes. Ainda, considera as projeções para o mundo do trabalho e suas condições, que influenciam grandemente na elaboração de políticas educacionais. Esses elementos refletem em reformas curriculares, como a configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), baseada em competências para o desenvolvimento pleno dos estudantes e que traz a exigência de professores constantemente atualizarem-se.

Há também o argumento do impacto direto de um bom professor no aprendizado dos estudantes, sendo a docência um conjunto de habilidades não inatas, possíveis e necessárias de serem desenvolvidas (Green, 2018). Como ressalta o estudo “A Nova Formação Continuada” (Labi, 2016), não fossem elementos como as condições socioeconômicas dos estudantes e o suporte familiar, a qualidade das práticas pedagógicas dos professores seria o item mais determinante para o aprendizado.

Os professores, como sujeitos aprendentes, no geral valorizam os espaços de desenvolvimento de sua prática. Da pesquisa realizada neste estudo, cerca de 90% dos professores respondentes consideram que possuem a principal parcela de responsabilidade por sua formação continuada (Tabela 4), e quase a mesma quantidade (87,9%) atesta que sempre ou quase sempre costuma participar de formações continuadas além das oferecidas por sua rede de ensino, conforme demonstra o Tabela 5.

**Tabela 4** – Respostas à questão “o quanto o(a) sr(a) considera-se o(a) principal responsável por sua formação continuada?”

<b>Métrica</b>	<b>Porcentagem de concordância</b>	<b>Soma das respostas no quadrante de concordância e discordância</b>
4 - Muito	54,84%	91,13%
3	36,29%	
2	7,26%	8,87%
1 - Pouco	1,61%	

Fonte: elaborado pelos autores.

**Tabela 5** – Respostas à questão “com qual frequência o(a) sr(a) costuma participar de formações continuadas, além das oferecidas por sua rede de ensino?”

Métrica	Porcentagem de concordância	Soma das respostas no quadrante de concordância e discordância
Sempre	44,35%	87,90%
Quase sempre	43,55%	
Raramente	10,48%	12,10%
Nunca	1,61%	

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, a formação continuada consubstancia-se em uma iniciativa (e também política) bastante ampla, com a participação de inúmeros profissionais, no intuito de zelar pelo desenvolvimento docente, sua atualização e aprofundamento. Nessa toada, ouve-se e escreve-se muito a respeito da necessidade de a formação continuada ser alinhada à prática e aos contextos escolares. Contudo, são escassas as evidências que apontam para se isso ocorre ou não e para o que é considerado alinhamento com a prática.

### 3.1 Está a formação continuada alinhada à prática?

Das respostas obtidas, independentemente do contexto posto - ora questionando acerca da experiência do(a) professor(a) respondente com a formação continuada de sua rede de ensino, ora em suas experiências formativas como um todo (considerando nesse rol formações realizadas por iniciativa própria dos professores, como, por exemplo, cursos livres, pós-graduações, congressos, etc)-, a maioria dos professores concordou que há alinhamento dos temas trabalhados com a prática (77,42% e 84,68%, respectivamente, como demonstram as Tabelas 6 e 7).

**Tabela 6** – Respostas à questão “na rede de ensino em que o(a) sr.(a) atua, com qual frequência o tema trabalhado nas formações estava alinhado à prática docente?”

Métrica	% de concordância	Soma das respostas no quadrante de concordância e discordância
Sempre	16,13%	77,42%
Quase sempre	61,29%	
Raramente	20,16%	22,58%
Nunca	2,42%	

Fonte: elaborado pelos autores.

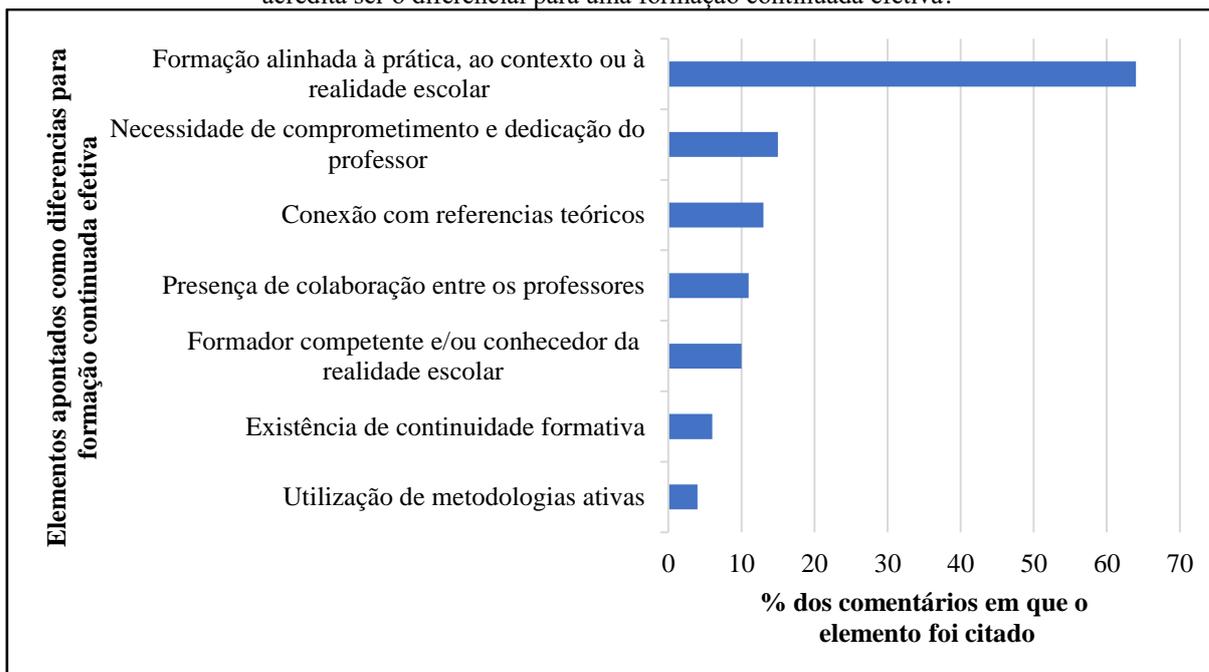
**Tabela 7** – Respostas à questão “em sua experiência, com qual frequência o tema trabalhado estava alinhado à prática docente?”

Métrica	% de concordância	Soma das respostas no quadrante de concordância e discordância
Sempre	23,39%	84,68%
Quase sempre	61,29%	
Raramente	15,32%	15,32%
Nunca	0,00%	

Fonte: elaborado pelos autores.

Ademais, observa-se que o alinhamento com a prática é maciçamente destacado pelos professores respondentes como o diferencial para uma formação continuada efetiva, sendo apontado por 64% dos comentários à questão, enquanto o segundo elemento de maior evidência – a necessidade de comprometimento e dedicação do professor – apareceu em apenas 15% dos comentários, como demonstra o Gráfico 1 e é exemplificado no Quadro 2.

**Gráfico 1** – Categorias criadas referentes às respostas dos professores para “em sua experiência, qual o(a) sr.(a) acredita ser o diferencial para uma formação continuada efetiva?”



Fonte: elaborado pelos autores.

**Quadro 2** - Exemplos de comentários relacionados à categoria de análise “alinhamento à prática/realidade escolar”

Respostas classificadas na categoria “alinhamento à prática/ realidade escolar”	
1	Para ser efetiva, deve contemplar as múltiplas realidades das salas de aula.
2	Ter relação com a prática do professor, ter momentos de aplicação prática e trazer melhorias para o exercício pedagógico e para o ambiente escolar.
3	A formação continuada precisa estar alinhada à realidade do que vivemos em sala de aula
4	Que vise a atuação prática do professor

5	Vejo como fundamental o estudo da realidade. Quando as formações não estão vinculadas às necessidades formativas do professor e a realidade da escola, ele tende a não valorizá-la e não desenvolver o proposto. Assim, não aplica, na prática, os conhecimentos adquiridos, ou pior, não há aquisição/construção.
6	O diferencial para efetiva formação seria direcionar para a prática em sala de aula, para os problemas que enfrentamos. A teoria nós já temos ou acessamos com facilidade. O que precisamos é de práticas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nesse cenário, é curioso o quanto o discurso da necessidade de formação continuada alinhada à prática segue muito presente. As respostas apontam que as formações estão caminhando para o alinhamento com a prática, mas não por isso a narrativa de que a formação efetiva é aquela que dialoga com o contexto escolar deixou de estar forte. Lê-se, enraizada. A seguir, analisam-se possíveis razões para este fenômeno.

### 3.2 A identidade da formação continuada no Brasil

É possível construir um panorama histórico de em que circunstâncias se originou e se fortaleceu o papel da formação continuada no Brasil. A começar por Azanha (2006), que nos remete à vasta expansão das matrículas de ensino fundamental, principalmente a partir da década de 70, e a conseqüente expansão dos cursos de licenciatura, que se espalharam, reproduzindo o modelo tradicional da época, da relação pedagógica como a transmissão de conteúdos e a manutenção da disciplina.

Esse movimento ainda encontra respaldo no processo de democratização do ensino, que foi fundamental para os avanços em acesso à educação, contudo trouxe consigo novos desafios aos profissionais da educação – de currículo, ensino, acolhimento às crianças e adolescentes em sua diversidade e as dificuldades do dia a dia da profissão docente, como a gestão de salas de aulas cheias, o planejamento, avaliação e a inclusão – os quais, segundo Gatti (2008), a formação inicial não conseguia – e ainda não consegue – fornecer a base necessária.

Assim, de acordo com a autora, a formação continuada, que nasce do desejo em promover aprofundamento e atualização dos professores em suas áreas, adquire uma configuração compensatória à formação inicial, buscando remediar suas lacunas.

Aproxima-se, deste modo, ao combate paliativo a um problema, com pílulas isoladas e que não trazem o caráter de continuidade, tão indispensáveis ao processo de reflexão-na-ação defendido por Schön (1992), que presume a necessária profundidade no conhecimento para que seja possível questioná-lo. Desde as tarefas mais práticas, como questionar e refletir sobre uma estratégia de engajamento na aula e repensá-la e adaptá-la de acordo com seu contexto, até os problemas mais sistêmicos.

Outro fator com relevante contribuição para este cenário é a identificação dos atores encarregados da formação continuada. A temática ganhou força com sua previsão na LDB (Lei

n. 9394/96), que traz expressamente a obrigação do poder público em promover o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, II).

Por um lado, é positivo, uma vez que determina a responsabilidade das redes de ensino com o desenvolvimento de seus professores. Por outro, revela o distanciamento das instituições formadoras. Como demonstram Barreto e Gatti (2009), não é cultural que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, acompanhem, apoiem ou promovam a atualização contínua dos professores que formam.

Como reflexo, permanece a desconexão das realidades das escolas à formação inicial; e a formação continuada como compensatória dessa lacuna, agravado por ocorrer em “caráter pontual, assistemático e fragmentado” (Barreto; Gatti, 2009, p. 227), prevalecendo o distanciamento entre as agências formadoras, os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar. Como pontuam as autoras, com alguma frequência as redes de ensino adotam formações seguindo um modelo “em cascata”, em que as capacitações expandem-se de um grupo menor a um maior, que replicam a outro maior ainda, perpassando, comumente, em diversos setores das Secretarias de Educação até chegar às escolas, perpetuando feições generalistas (Barreto; Gatti, 2009), ou seja, com formações que não conversam diretamente com os contextos específicos de cada unidade.

Com efeito, nesse formato busca-se fortalecer a prática dos professores e atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes, porém, faz-se de modo a não conectar totalmente com os contextos de atuação (suas escolas) e prática dos profissionais. Como pondera Azanha (2006), a relação pedagógica apresentada nas formações tem caráter abstrato, como se fosse uma relação apenas bilateral, entre aquele que ensina e quem aprende, desvinculada do contexto institucional e dos desafios reais que o perpassam.

Assim, por mais que os dados sugiram que se está avançando em proporcionar formações com temas e propostas alinhadas à prática, a estruturação destes momentos, em geral, não leva em consideração as características concretas das escolas, local em que serão postos em prática os aprendizados, gerando o choque entre o prescrito na formação e os desafios contextuais dos professores. Tampouco as formações são conduzidas de maneira ativa, desenvolvendo junto aos professores a capacidade de análise e adaptação dos temas propostos aos seus locais de trabalho e estudantes (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Moriconi, 2017).

Nota-se, portanto, pouca aderência – não à prática – mas talvez à profundidade de o que acontece no cotidiano docente. Ao se analisar experiências exitosas de formação continuada no exterior, por exemplo, tem-se de plano de fundo um chamado “ciclo de melhoria dentro das escolas”, que orienta as formações por meio da avaliação de aprendizagem dos estudantes, seguido do desenvolvimento de práticas para impulsioná-los de acordo com o estágio em que forem diagnosticados e, por fim, com uma avaliação do impacto na aprendizagem pela nova

prática adotada, para que então o professor possa trabalhar em seu aprimoramento, de forma focada, contextualizada e mais objetiva, incorporando a formação continuada ao seu dia a dia, aproximando o local da formação do local de atuação (LABI, 2016; Nóvoa, 2019).

Este exemplo sinaliza para um caminho possível às formações continuadas *in loco* em nosso país, conduzidas por professores ou seus coordenadores pedagógicos no âmbito de suas próprias escolas, discutindo desafios concretos, de turmas e estudantes reais, e traçando planos de ação para o desenvolvimento das aprendizagens.

### 3.3 Essa identidade ainda vigora? Como é percebida?

De início, pondera-se o que se entende por uma formação prática, pois meramente falar sobre a prática não contribui para a construção de uma visão crítica e sistematizada (Vasconcellos, 2002). A qualificação da prática de modo contextualizado e considerando o ambiente em que se dá é também relevante, uma vez que as situações escolares concretas são muito diferentes entre si (Azanha, 2006; Nóvoa, 2019).

Assim, uma formação que tem como tema uma nova metodologia, mesmo que seja trabalhada de forma “mão-na-massa”, seria fortalecida caso se discutisse com os professores como desenvolvê-la em uma escola específica, para uma turma específica, considerando seus contextos, dificuldades, perfis dos estudantes, adaptações necessárias e alinhamento aos objetivos de aprendizagem com aquela turma.

Na figura 1, percebe-se o desejo dos professores por momentos que conversem com os desafios atuais que enfrentam, representando a já mencionada característica de imediatismo das formações, como aquela que trará respostas para as dores do momento, sem um planejamento de desenvolvimento contínuo e de longo prazo. Isso se observa não apenas pelos comentários referentes ao alinhamento à prática, mas também pelos comentários que enfatizam a importância de um formador que conheça a realidade, como demonstram os exemplos no Quadro 3.

**Quadro 3** – Exemplos de comentários relacionados à categoria de análise “formador competente e/ou conhecedor da realidade local”

Respostas classificadas na categoria “formador competente e/ou conhecedor da realidade da escola”	
1	Prática real de sala de aula e não teorias de estudiosos que muitas vezes faz muitos anos que estão fora de sala.
2	O conhecimento do "chão da escola" por parte do(a) formador(a)
3	Formadores que vivem a realidade das escolas junto de busca constante de melhoria na prática docente

Fonte: elaborado pelos autores.

Deste modo, acredita-se que o discurso do desalinhamento com a prática permaneça em voga devido à visão limitante de que o alinhamento com a prática seria apenas falar sobre algo prático, como, por exemplo, formações em que se apresentam recursos, estratégias ou metodologias.

Entretanto, o fazem sem conectar com o endereço da escola – os contextos – que afetam profundamente a aplicação e a experiência com os estudantes (Azanha, 2006) e sem oportunizar aos professores a reflexão sobre suas próprias crenças, atitudes e visões sobre sua atuação em sala de aula, gerando, assim, um ciclo de frustração das formações, sem mobilizar mudanças de práticas efetivas junto aos professores, que seguirão sentindo-se carentes de formações práticas por não enxergarem os resultados esperados.

Como pondera Moriconi (2017), o desenvolvimento baseado em receitas ou generalidades não se mantem ou pouco contribui. Pelo contrário, alimenta a perspectiva de que, por se estar superficialmente alinhado à prática, as “respostas” ali trabalhadas serão suficientes, e afasta a responsabilidade de olhar para a própria prática e investigá-la – a reflexão na ação, na prática e sobre a prática – exercício no qual, em formatos verticalizados de aprendizagem, pouco se faz (Schön, 1992).

Ao apontarem quais são os formatos mais presentes nas experiências de formação continuada, 72% dos professores respondentes afirmam que palestras são as metodologias mais adotadas, seguida dos cursos online de curta duração (70%), das especializações (67%) e de seminários (51%) e congressos (42%), como se observa do Tabela 8.

**Tabela 8** – Respostas às questões de formatos mais presentes, na experiência geral a nas redes de ensino dos respondentes:

<b>Formato</b>	<b>% de professores que consideram ser o formato mais presente, em geral</b>	<b>% de professores que consideram ser o formato mais presente em sua rede de ensino</b>
Palestra	72,58%	65,32%
Curso online de curta duração	70,16%	41,94%
Especialização	66,94%	4,84%
Seminário	50,81%	28,23%
Congresso	41,94%	6,45%
Curso online de longa duração	41,13%	3,23%
Grupo de Estudo	40,32%	28,23%
Workshop	32,26%	21,77%
Observação de aula por outro professor	19,35%	4,84%

Fonte: elaborado pelos autores.

Corroborando com a discussão acima, figurar como principal referência de formação continuada uma palestra, evidencia três preocupantes fatores. Primeiro, seu caráter mais

generalista, devido a abordagem pouco personalizada, na linha do um-para-todos, em que os professores não serão convidados a refletir sobre suas turmas e estudantes, sobre como colocar aquele saber em prática em seu contexto.

Segundo, a ausência de continuidade, por caracterizar-se como um momento formativo pontual; e terceiro, a problemática da formação transmissiva e vertical, que carrega o tradicionalismo no qual a formação continuada foi concebida, como já demonstrado, e que até hoje vigora.

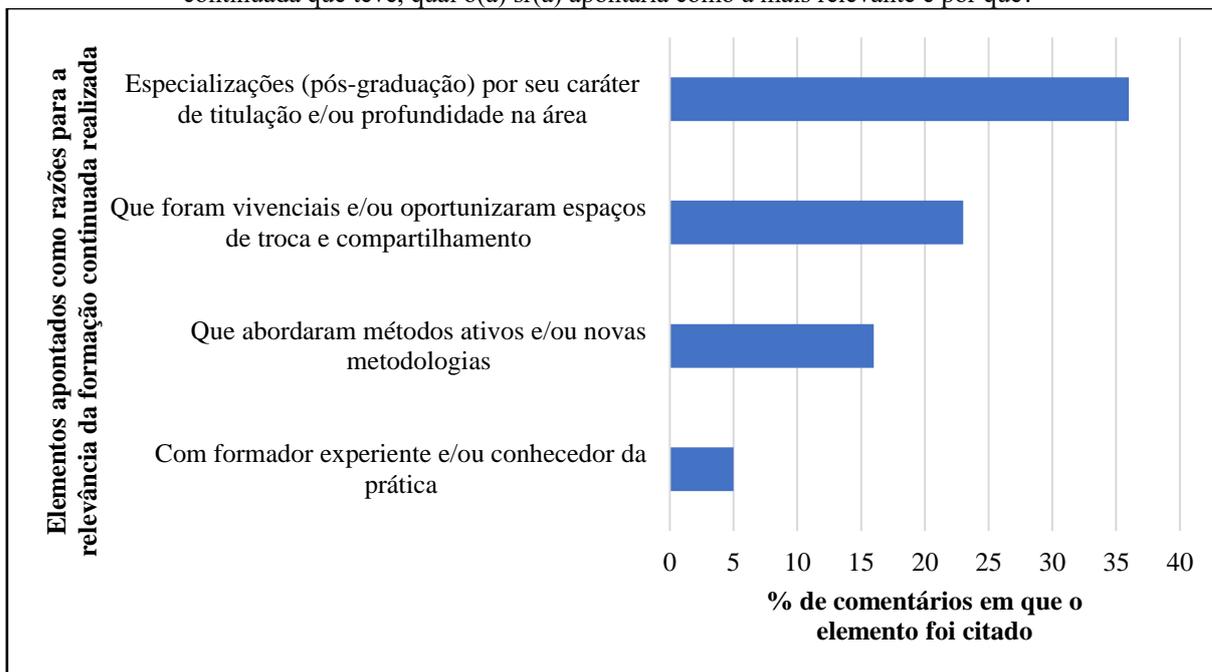
Nesse sentido, a pesquisa “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências” (Moriconi, 2017), ao revisar a literatura existente acerca da temática, constatou que a adoção de metodologias ativas em programas de formação continuada é característica comum aos programas que tiveram resultados positivos no desempenho de estudantes, e trazem como exemplos destas abordagens a observação de aula por outro professor, grupos de estudo com apresentação de trabalhos, ou workshops em que se aprofunda na análise de aulas ou trabalhos de estudantes; justamente os formatos que menos aparecem nas respostas dos professores ao questionário, conforme se observa no Quadro 11.

A preocupação é que, perpetuando-se este modelo, ocorra sua reprodução em sala de aula, com os estudantes (Moriconi, 2017). O tema, de acordo com os professores respondentes, está alinhado à prática. Porém, a abordagem verticalizada pouco ensina aos docentes a reinventarem essa prática, estudá-la a fundo, refletirem sobre suas próprias aulas, estratégias e métodos. Portanto, apesar de se falar sobre a prática nas formações, não se exercita esse discurso, e há grande diferença entre as ações e as palavras (Schön, 1992).

Credita-se o mesmo às especializações, que também aparecem em evidência nos formatos presentes, mas que possuem uma característica que a diferencia das demais: sua continuidade, com uma carga horária mais extensa e que permite outro nível de profundidade. Apesar disso, não necessariamente nelas se estuda a prática docente, possuindo inúmeras outras linhas temáticas.

Destaca-se, porém, a grande quantidade de professores que apontam a pós-graduação como um caminho realizado em seu desenvolvimento profissional. Das respostas obtidas no questionário, quando perguntado aos professores sobre qual experiência formativa apontariam como a mais relevante e por que, cerca de 35% dos comentários (o maior bloco de padrão identificado) fizeram menção aos cursos de especialização, por seu caráter de titulação, representando também aumento salarial, e/ou profundidade na área (Gráfico 2). Mais um indicador de como a constituição histórica da profissão docente no país, marcada pela desvalorização da carreira, teve – e continua tendo – grande influência em como se caracteriza nossa formação continuada (Gatti *et al.*, 2011).

**Gráfico 2** – Categorias criadas referentes às respostas dos professores para “das experiências de formação continuada que teve, qual o(a) sr(a) apontaria como a mais relevante e por quê?”



Fonte: elaborado pelos autores.

Deste modo, a análise de conteúdo da narrativa dos professores, interpretados pela lente da literatura especializada, indicam que contribuíram, e continuam contribuindo, para a recorrência do discurso da necessidade de alinhamento com a prática, a construção histórica de diversos aspectos da formação continuada no Brasil, como suas feições compensatórias, imediatistas, pontuais e verticalizadas.

Apesar de os professores respondentes sinalizarem que as formações estão mais próximas da prática, observa-se que essa narrativa não perdeu sua força. A isso se atribui o formato adotado, reproduzidor do método tradicional; a ainda parca continuidade intencional dos momentos formativos; e a errônea concepção de que alinhamento com a prática é tão somente falar sobre a prática, sem que seja atravessada pela visão crítica ou que se aprofunde na reflexão de sua experiência concreta e em seu contexto institucional (Azanha, 2006; Schön, 1995; Vasconcellos, 2002).

Não parece haver, contudo, grandes mudanças de perspectiva no que as diretrizes atuais para políticas nacionais de formação continuada apregoam, como a recente BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

O documento defende que a formação continuada ocorra preferencialmente nas instituições de ensino – contextos da prática e pesquisa dos professores e define o “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil,

2020). Contudo, apesar disso, apresenta fragilidades, como a “ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente” (Silva, 2019, p. 133), levantando-se preocupações quanto ao esvaziamento de processos formativos. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a base apresenta uma lógica homogeneizante, que não permite amplas considerações às complexidades do ensinar, das diversidades dos contextos de trabalho e da pluralidade social dos estudantes.

Diante desse cenário, portanto, reveste-se as diretrizes para a formação continuada de uma “capa” de pragmatismo que, em realidade, perpetua a ausência de alinhamento e de reflexão aprofundada do professor sobre a sua prática, em seu contexto, considerando seus estudantes, turmas e escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se, neste estudo, que muitas das características dos programas de formação continuada são consequências de como a política de formação de professores no país se constituiu. A partir das lacunas da formação inicial acelerada pela expansão das matrículas e dos cursos de licenciatura, os programas de formação adquiriram um caráter compensatório, frequentemente imediatista, atendendo as dificuldades que os professores possuem no momento e, geralmente, sem continuidade no desenvolvimento, como uma iniciativa pontual e isolada.

Mesmo abordando questões práticas, percebe-se que formações nestes moldes pouco contribuem para a construção de uma visão crítica, sistematizada, aprofundada e considerando os contextos institucionais diversos e específicos. Como evidenciado, tem-se como formato mais comum as palestras, que representam a reprodução do método verticalizado – que mais facilmente possui conteúdo generalista e desconectado de contextos específicos.

Assim, conclui-se que a constituição histórica da política de formação de professores no país foi fator determinante para que o discurso de alinhamento à prática da formação continuada se originasse e se perpetuasse até hoje, fazendo com que, nas oportunidades formativas, os professores pouco se aprofundem na reflexão de sua experiência em seu contexto institucional e, conseqüentemente, desenvolvam-se como profissionais reflexivos de sua prática.

#### **REFERÊNCIAS**

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

AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 103-106, 2020.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; PRPHANOS, S. *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, n. 37, p. 57-70, 2008.

GREEN, E. *Formando mais que um professor: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos*. São Paulo: Da Boa Prosa, 2018.

LABI - Laboratório de Inovação Educacional. *Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21*. Rio de Janeiro: LABI, 2016.

MORICONI, G. M. *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. In *Educação & Realidade*, n. 44, v. 3, p. 1-14, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 1-39, 2021.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

## **SOBRE OS AUTORES**

*Victor Augusto Both Eyng* é mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/Esalq) Licenciado em Letras pela Uniderp, Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu. Integrante do Grupo de Pesquisa em Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online (TICFORPROD) da UFAL. Especialista em Gestão Pedagógica junto ao Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas - FGV CEIPE e Consultor Pedagógico.

Email: victor.eyng@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7587-121X>

*Camila Perez da Silva* é professora adjunta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Doutora em Educação e Mestre em Sociologia pela UFSCar. Graduada em Ciências Sociais (UNESP), Pedagogia (UNINOVE) e Filosofia (UNIMES). Possui MBA em Gestão Escolar (USP). De 2020 a 2022, realizou estágio pós doutoral no Departamento de Educação (Ded) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como gestora educacional nas prefeituras de São Carlos/SP e Araras/SP, como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Carlos/SP e, Professora Associada do Instituto PECEGE/USP. É membro do grupo de estudos em práticas educativas e formação de professores (GEPEFP) da UEMASUL, e do grupo de pesquisa em educação em direitos humanos, da Universidade Federal do ABC (UFABC).

Email: camilaperez25@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-2703>

*Recebido em 2 de julho de 2023  
Aprovado em 20 de março de 2023  
Publicado em 14 de junho de 2024*