

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

### CONTINUING FORMATION OF BASIC EDUCATION TEACHERS: CONCEPTIONS AND CHALLENGES FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

### LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: CONCEPCIONES Y DESAFÍOS EN LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

Regina Magna Bonifácio Araújo<sup>1</sup>  
regina.magna@hotmail.com

Marcelo Donizete da Silva<sup>2</sup>  
marmaio1970@gmail.com

Marilene do Carmo Silva<sup>3</sup>  
lenemary1990@hotmail.com

## RESUMO

O presente estudo investiga a concepção e os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, 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. 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 Mariana e Ouro Preto. 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. Evidenciamos a necessidade de aprofundamento das políticas que versam sobre 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.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO BÁSICA; FORMAÇÃO DOCENTE; FORMAÇÃO CONTINUADA; PRÁTICA PROFISSIONAL.

1 Universidade Federal de Ouro Preto.

2 Universidade Federal de Ouro Preto.

3 Universidade Federal de Ouro Preto.

## ABSTRACT

The present study investigates the conception and challenges faced by teachers of Basic Education in the Region of the Inconfidentes, in Minas Gerais, in their continuing education, focusing on the understanding and the implications that it can bring to the practice of these professionals. Considered as essential in the discussions about professional teacher development, the continuing education of educators is a right and a duty foreseen by the Law nº9393 of 1996. In this research of qualitative approach we carried out, besides bibliographical and documentary analysis, the application of a questionnaire to teachers which operate in the public primary school system, in the municipalities of Mariana and Ouro Preto. The results indicated a fragile conception of continuing education by the educators involved in the research and the lack of institutional actions that guarantee a more Coherent, critical and collective work. We emphasize the need to deepen policies that deal with education as a *sine qua non* condition for the transformation of the school, the teaching reality and, above all, education as an emancipatory issue of social inequalities.

**KEY WORDS:** BASIC EDUCATION; TEACHER TRAINING; CONTINUING FORMATION; PROFESSIONAL PRACTICE.

## RESUMEN

El presente estudio investiga la concepción y los desafíos enfrentados por los profesores de la Educación Básica en la Región de los Inconfidentes, en Minas Gerais, en su formación continuada, con foco en la comprensión y en las implicaciones que la misma puede traer para la práctica de esos profesionales. Considerada como esencial en las discusiones sobre el desarrollo profesional docente, la formación continuada de los educadores es un derecho y un deber previsto por la Ley nº 9394, de 1996. En esta investigación de abordaje cualitativo realizamos, además de análisis bibliográfico y documental, la aplicación de un cuestionario a los profesores que actúan en la red pública de enseñanza básica, en los municipios de Mariana y Ouro Preto. Los resultados apuntaron una frágil concepción de formación continuada por parte de los educadores involucrados en la investigación y la ausencia de acciones institucionales que garanticen un trabajo más coherente, crítico y colectivo. Evidenciamos la necesidad de profundizar las políticas que versan sobre la formación como condición *sine qua non* para la transformación de la escuela, de la realidad docente y, sobre todo, de la educación como cuestión emancipadora de las desigualdades sociales.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN BÁSICA; FORMACIÓN DOCENTE; FORMACIÓN CONTINUA; PRÁCTICA PROFESIONAL.

## 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 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 (ANDRÉ, 2002, p.9).

André analisou, 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 docentes, 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 Ouro Preto e Mariana-MG, 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 Ouro Preto e Mariana-MG 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.

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.

## 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 nº13005, 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.

No artigo 63, os institutos superiores de educação devem manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, programas de formação pedagógica para os que possuem diplomas de educação superior e que pretendam dedicar-se à Educação Básica e “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (inciso III). A lei designa quem deve manter (os institutos superiores de educação) estes programas ou iniciativas e coloca a formação continuada para atender os diversos níveis, o que pode ser interpretado de forma ampla. Considerando que “diversos” não significam todos os níveis, isso dá margem para que, apenas, alguns segmentos tenham a formação continuada garantida.

No artigo 67, inciso II – “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” e o inciso IV – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Nesse texto a legislação é clara em relação à garantia do direito dos profissionais da educação em receberem formação contínua. Entretanto, a realidade tem-nos mostrado que é necessário fazer valer o que já está na lei, pois no sistema educacional brasileiro os baixos salários pagos aos professores fazem com que muitos tenham que trabalhar em dois ou até três turnos, para garantirem uma vida mais digna.

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 (2008) 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, 2008, 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.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13005/14 analisaremos a meta 16 que visa garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades,

demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A estratégia 16.1 dessa meta trata do planejamento, que deve dimensionar a demanda por formação continuada e o estímulo na oferta por parte das instituições de educação superior, garantindo que o mesmo ocorra em regime de colaboração, de forma orgânica e articulada com a educação básica.

“Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014) é o que busca a estratégia 16.2. Enfatizamos a importância dessa meta na consolidação da política de formação docente, de modo que os professores estejam assegurados em seus direitos, quanto à formação contínua.

A estratégia 16.3 trata da ampliação do acesso à cultura, disponibilizando diversificadas obras aos docentes da Educação Básica, bem como programas específicos de acesso a bens culturais, com o propósito de favorecer a construção de conhecimentos e a valorização da cultura investigativa (BRASIL, 2014).

Em relação à necessidade de material e estrutura adequada ao ensino, a estratégia 16.4, propõe a consolidação e ampliação de um portal eletrônico, que possibilite aos professores acesso a materiais didáticos, suplementares. A disponibilização deve ser gratuita e, certamente, poderá complementar a atuação dos professores que, às vezes, dispõem somente de livros didáticos. Já a estratégia 16.5 visa “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014). Esse incentivo é importante, pois muitos professores não ingressam na pós-graduação em virtude da falta de acesso ou de oportunidade.

Propõe a estratégia 16.6

fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014).

É perceptível a intenção em expandir o acesso aos bens culturais, questão presente no Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL como um meio de fortalecer a formação docente. Instituído em 2006, por meio do decreto nº 7.559, esse Plano tem como eixos norteadores a democratização do acesso, o fomento à leitura e à formação de mediadores, a valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e o desenvolvimento da economia do livro. Do ponto de vista político, a meta 16 do PNE, apresenta de forma objetiva os eixos fundamentais que colaboram com o aperfeiçoamento profissional.

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.

É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente. O documento da CONAE (2010) ressalta, especialmente, a necessidade de articular ações formativas que superem soluções apenas emergenciais (SCHEIBE, 2010, p.991).

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.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério. Desse documento destacamos o artigo 4º, que apresenta em seu parágrafo único:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (BRASIL, 2015, p.5).

Esse documento enfatiza de forma mais específica a formação contínua, destacando a importância da pesquisa neste processo; articulando a teoria e a prática profissional, vinculada aos planos e projetos da instituição, considerando sempre a demanda dos profissionais. A Resolução propõe dimensões que devem abarcar a formação continuada, além de cursos, que podem ser oferecidas nas escolas e universidades. No capítulo VI, artigo 16, percebemos uma compreensão de formação, cuja finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos

saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

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. “Causa estranhamento, todavia, que a legislação brasileira admita, no sistema público, normalistas formados em nível médio, como professores da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2014, p.1248). “Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem formação em nível superior” (DOURADO, 2016, p.29).

A Resolução esclarece sobre a formação de profissionais para o magistério, no que se refere à articulação entre instituições de ensino superior e instituições de Educação Básica, considerando, também, as políticas de valorização. Segundo Dourado:

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015, p.29).

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.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

Observamos nas últimas décadas avanços nas políticas públicas de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Entretanto, a formação continuada de professores ainda constitui um desafio, seja para as instituições formadoras, seja

para as instituições escolares. Para Imbernón (2016, p. 87) “passou-se de nada a uma infinidade e a uma diversidade de cursos, de atividades etc., e agora se necessita de uma pausa para se refletir sobre as novas capacidades docentes (...)”. Além da necessidade de um maior aprofundamento nas discussões acerca do que entendemos por formação continuada.

A expressão “formação continuada” torna-se bastante conhecida no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980, de acordo com Pereira (2010), existindo até essa época as expressões formação inicial ou pré-serviço e continuada ou em serviço, para designar os processos formativos vivenciados pelos docentes. O que não representa a realidade brasileira, pois à época, no país, existia “um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos” (PEREIRA, 2010, p.1).

O autor alerta que apesar da defesa em tratar a formação continuada como processo, muitas vezes, esta se configura como ações isoladas, com ofertas de cursos de curta duração, nos quais nem sempre se refletem as necessidades dos docentes. Em contraposição a tais ações formativas “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do desenvolvimento profissional dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (PEREIRA, 2010, p.2).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009) “A preferência pelo uso do conceito de desenvolvimento profissional em gradual substituição pelo de formação contínua tem a ver com o descontentamento com o caráter diretivo e os fracos resultados da formação contínua” (p. 225). A autora alerta, ainda, que formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes, embora tratem da mesma realidade que é a educação permanente. Ainda, a formação contínua consiste predominantemente nas instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades e nos aspectos organizacionais, enquanto o desenvolvimento profissional implica em processos, conteúdos concretos aprendidos, contextos de aprendizagem, relevância para as práticas, impacto na aprendizagem dos alunos e aprendizagem profissional em desenvolvimento.

Após uma análise e reflexão sobre os termos e as questões que envolvem a formação docente, Oliveira-Formosinho conceitua desenvolvimento profissional como

(...) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.226).

García (1999) opta por utilizar a expressão Desenvolvimento Profissional Docente, pois considera o professor como profissional do ensino, pensando em uma evolução e continuidade, superando a posição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Outro motivador para manter o conceito de desenvolvimento profissional consiste em “pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (GARCÍA, 1999, p.139).

Já Imbernón (2011) utiliza a expressão “formação permanente do professor” que, de modo geral, consiste na reflexão sobre a própria prática, na partilha de experiências, aumentando a comunicação entre professores e no desenvolvimento profissional do docente, o que pode trazer benefícios para a escola. Dessa forma;

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (IMBERNÓN, 2011, p.51).

O formador de formadores ou assessor de formação<sup>4</sup> permanente seria aquele que, na proposição de Imbernón (2011), é o responsável por “intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios...” (p.94). Para o autor, a profissão docente deveria ser mais coletiva e menos individualista, o que poderia ser facilitado por meio dos processos de formação permanente, pois ao trabalhar juntos os professores aprendem uns com os outros, compartilhando experiências, informações e soluções.

Brzezinsky (2014), também relaciona a formação continuada em resposta às demandas educacionais:

Como faz parte do desenvolvimento profissional, a formação continuada deve ser assegurada pelo Estado mediante licença remunerada, tal como está previsto no inciso II, art. 67 da LDB/1996, o que é suficiente para justificar que se concilie um projeto institucional (prioritário) com o pessoal. Deve, também, ser estimulada por uma política da educação que responda às demandas educacionais da coletividade, traduzidas nos projetos políticos pedagógicos das escolas da educação básica, *locus* privilegiado do trabalho docente (BRZEZINSKI, 2014, p.1248).

4 A figura do assessor de formadores (figura inexistente no Brasil) surge por volta dos anos 70, na Espanha, como uma assessoria, na qual predominam profissionais provenientes da experiência escolar, em revisão à figura do “especialista externo à escola” que seriam profissionais de outras instituições e/ou universidades.

A formação permanente deve, então, considerar a realidade escolar, preparar os professores para agirem com autonomia em busca do seu desenvolvimento profissional, modificando suas práticas. Ressaltamos que essa autonomia não depende apenas dos profissionais da educação, mas do sistema, como um todo, que nem sempre permite inovações significativas.

O desenvolvimento profissional do professor, a partir das considerações de García (1999), e o aperfeiçoamento da escola precisam ser pensados em conjunto, visando à formação e a mudança. Outro aspecto importante abordado pelo autor refere-se à profissionalidade docente, reconhecendo que o desenvolvimento dos professores está relacionado diretamente com as condições de trabalho, visando mais autonomia e poder de ação dos docentes.

É também necessário ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas econômicos – embora também – mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores (GARCÍA, 1999, p.145).

A formação, como desenvolvimento, envolve currículo, ensino, instituição escolar, autonomia, avaliação, recursos pessoais e materiais, dentre outros aspectos. A ideia de desenvolvimento consiste na capacidade de os professores aprenderem com a própria prática, por meio da reflexão, considerando os processos e estratégias possíveis. Sobre a formação e a condição docente observamos que

Por tempos, acompanhamos a desvinculação entre o processo de formação e o contexto de atuação dos docentes, porém atualmente não é possível pensar a formação sem considerar a condição docente. Assim, é importante que o processo de formação envolva vários aspectos: o pessoal, o profissional e o organizacional (DINIZ; NUNES; CUNHA; AZEVEDO, 2011, p.p.17).

De acordo com Gatti (2016), as condições oferecidas aos professores como salários baixos, pouca perspectiva de melhoria nas condições materiais, carreira não compensatória, contribuem para o desestímulo diante da profissão. “Nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vão da existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio” (GATTI, 2016, p.168).

Um fator preocupante em relação ao tema em questão é que nas instituições formadoras: “o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais” (GATTI, 2016, p.166). Com isso, torna-se necessário, cada vez mais, repensar as condições que passam a formação docente.

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro (GATTI, 2016, p.168).

A formação inicial oferece poucas oportunidades para a construção de saberes relacionados à prática, e considerando basicamente os estágios, o que ocorre são simulações de situações educativas, sendo reais (exemplos de terceiros) ou imaginárias. O fato é que o cotidiano escolar é marcado por acontecimentos/problemas concretos e, muitas vezes, inéditos, nos quais os professores são convocados a solucionar. Daí a importância em proporcionar aos docentes, iniciantes e experientes, oportunidades para pensarem, de forma coletiva, os desafios e/ou conflitos que permeiam a sua prática e a busca de possíveis intervenções.

É imprescindível uma formação que desperte a atitude crítica, trabalho em equipe e receptividade a acontecimentos inesperados “já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional” (IMBERNÓN, 2011, p.67). A graduação, portanto, não é suficiente, pois a docência exige atualização constante em todas as áreas de conhecimento, metodologia, realidade social, econômica, política, dentre outros.

A importância da formação continuada, objeto de estudo deste trabalho, entendida como um processo formativo que se desenvolve ao longo da profissão, sendo oferecido pela instituição em que atua, ou buscado pelos próprios docentes, seja de forma individual e/ou coletiva, em momentos formais ou não formais, se dá, principalmente, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

A seguir apresentaremos os resultados desta pesquisa, com base nos questionários aplicados em uma amostra de professores da Educação Básica que atuam nas cidades de Mariana e Ouro Preto-MG.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES: O PERFIL 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 Mariana-MG, atuando na rede estadual e 40% atuando, em Ouro Preto-MG, 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 Minas Gerais” (MARIANO; LUCENA, 2008, p.6).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>5</sup> (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).

A avaliação das ações de formação oferecidas foi apresentada e, neste caso, duas consideram regular, entretanto, apresentando algumas limitações, como podemos confirmar no relato: “A formação, em sua maioria não é oferecida diretamente aos professores (interessados) e sim aos coordenadores de secretaria que veem a formação do seu ponto de vista e repassam para os professores” (P2MOP). Duas professoras avaliam como boa, mas que poderia ser melhor; quatro alegam ser boa e proveitosa, como na fala de P3MOP: “É muito boa, auxilia na aprendizagem e prepara o docente para trabalhar de uma maneira criativa e segura”. Uma professora, dentre as participantes, relacionou a formação com a prática: “Excelente! Contribui muito com a nossa prática docente” (P8EMA).

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”.

<sup>5</sup> As informações foram retiradas do site do MEC: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

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 posso 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”.

Essas respostas relacionam a formação continuada à melhoria da educação, e sobre isso destacamos na Resolução CNE/CP nº2/2015, artigo 3º, o parágrafo abaixo:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p.3).

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>6</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.

Brzezinski (2010), analisando a LDB - 1996 - ressalta que há desvios e descumprimentos de exigências que condicionam o recebimento de recursos do Fundeb em determinados municípios e estados, mas identifica, também, pontos positivos de tais investimentos:

Por um lado, interferiram na profissão do professor com a garantia de uma carreira para valorizar o magistério atribuindo salários dignos, formação continuada feita com licença remunerada e alguma melhoria nas condições de trabalho e, por outro, estimularam a participação da comunidade em conselhos como exercício de uma gestão democrática fiscalizadora do emprego adequado dos recursos na escola básica (BRZEZINSKI, 2010, p.198).

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” (P5EMA) e, ainda, “Penso sobre o quanto isso ajuda em nossa prática, pode fazer com que a realidade da nossa rotina na escola possa ir além” (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

<sup>6</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.

“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.

É o pré-requisito básico na transformação do professor. É uma questão fundamental para uma educação de qualidade, precisamos estar preparados para novos desafios, vivemos uma atualidade célere e o professor precisa ser capacitado para ensinar (P6EMA).

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 (CANÁRIO, 1994).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática proposta neste artigo revelou os desafios acerca da formação inicial e continuada, bem como sobre o desenvolvimento profissional de professores da região dos inconfindentes. 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.

Em linhas gerais, a necessidade da formação continuada se coloca como melhoria das práticas pedagógicas para atendimento da formação dos/das alunos/alunas para suas necessidades imediatas, fato que evidencia o discurso mercadológico

e fabricante da educação contemporânea. Conforme nos evidencia Gramsci (1979 p. 131), na análise acerca da atividade docente:

Não é completamente exato que a instrução não seja educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizada), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí porque é possível dizer que, na escola o nexo instrução-educação, somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta contra o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo da instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMSCI, 1979, p. 131).

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: EC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

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 10/07/17.

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. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

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: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf> acesso 30/06/17

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? *In* AMIGINHO, A.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994. pp. 13-58.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia Maria Fernandes; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. IV, p. 13-22, 2011.

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 01/07/17.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**. Ano XXI. Número 1, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>> acesso 29/06/17.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2ºed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção ciências da educação; século XXI).

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>> acesso 19/07/2017.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora, LDA. Porto-Portugal: 2009. p.221-284.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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 29/03/2017.

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 30/06/17.

## SOBRE OS AUTORES

REGINA MAGNA BONIFÁCIO ARAÚJO. Professora Associada do Departamento de Educação da UFOP e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP.

MARCELO DONIZETE DA SILVA. Doutor em Educação, professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

MARILENE DO CARMO SILVA. Pedagoga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP.

RECEBIDO: 25/05/2019.

APROVADO: 13/06/2019.