

Horizontes Antevistos e Incoerências Reveladas nas Políticas Públicas para a Formação Continuada de Professores

Adriana Richit

RESUMO

A partir do presente artigo procura-se deflagrar reflexões e compreensões sobre a formação continuada de professores, explicitando horizontes antevistos e incoerências reveladas no âmbito das recentes políticas públicas de educação. Tais reflexões e compreensões sustentam-se nos resultados de uma pesquisa de doutorado, sistematizada em Richit (2010). O referido estudo, desenvolvido na perspectiva qualitativa de pesquisa, tomou como foco investigativo a formação continuada de professores, entendida como processo de desenvolvimento profissional. Para tanto, engajou docentes de matemática da educação básica, num total de quinze profissionais, da rede pública estadual de ensino da cidade de Erechim, RS, os quais participaram de uma ação formativa semipresencial, pautada no desenvolvimento de debates e atividades investigativas sobre as possibilidades de uso de tecnologias nos processos educativos em matemática na educação básica. Mediante a análise dos dados apreendidos, o estudo sugere possibilidades para o desenvolvimento profissional docente no âmbito das recentes políticas públicas voltadas à formação de professores e entaves manifestados na implementação dessas, sobretudo no que se refere à formação para uso pedagógico das tecnologias. Evidencia, ainda, outros aspectos – culturais, sociais, estruturais, motivacionais etc. – que perpassam o desenvolvimento profissional do professor e a implementação de novas práticas, sinalizando, por fim, a necessidade de novos estudos contemplando essa temática.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Tecnologias Digitais.

Horizons envisioned and revealed inconsistencies in the Public Policy for the Continuing Education Teacher

ABSTRACT

From this article seeks to trigger systematic reflections and insights into the continuing education of teachers, explaining horizons envisioned and revealed inconsistencies in the context of recent public education policies. Such reflections and insights are underpinned by the results of a doctorate research systematized in Richit (2010). The study, developed in a qualitative perspective to research, focussed on investigative the continued formation of teachers, understood as a process of professional development. To do so, engaged in mathematics teachers of basic education, a total of fifteen professionals, of state public schools of the city of Erechim, RS, who participated in a formative action blended, based on the development of investigative activities and discussions about

Adriana Richit é Doutora em Educação Matemática pela UNESP de Rio Claro, SP. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Erechim. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias. Membro Associado do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática – GPIMEM. Endereço para correspondência: Rua Miguel Reinert, 83, Centro, Erechim, RS. CEP 99700-000. E-mail: adrianarichit@gmail.com

Acta Scientiae	Canoas	v. 13	n.2	p.71-95	jul./dez. 2011
----------------	--------	-------	-----	---------	----------------

the possibilities use of technology in the educational processes in mathematics in basic education. Through the analysis of data seized, the study suggests possibilities for the professional development of teachers in the context of the recent public policies for teacher training and manifested in the implementation of these barriers, especially with regard to training for pedagogical use of technologies. Evidence also other aspects - cultural, social, structural, motivational, etc. - that underlie the teacher's professional development and implementation of new practices, signaling, finally, the need for further studies looking at this issue.

Key-words: Continuing Education of Teachers. Public Policy Education. Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, com ênfase ao uso pedagógico das tecnologias, temática essa bastante investigada em estudos na região de inquérito denominada educação matemática, constitui-se no tema central ao qual esse artigo dedica-se. Porém, abordar essa temática, lançando o olhar para a apropriação de conhecimentos para uso pedagógico das tecnologias¹, pressupõe uma revisão acerca dos fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da formação continuada de professores, ao tempo que sugere reflexões sobre como a cultura de formação predominante no âmbito das escolas se reflete no desenvolvimento profissional docente.

Em relação à formação para uso pedagógico de tecnologias na prática docente e nos processos educacionais escolares, verifica-se que há um movimento de pesquisas em educação matemática e em educação, tais como Picanço (2007), Feital (2006), Oliveira (2005), Nascimento (2004), Almeida (2000) etc., que buscam evidenciar e compreender as possibilidades de uso desses recursos na formação e prática docente, bem como os entraves desse processo. Na esteira desse movimento, o estudo de Richit (2010) sinaliza fragilidades nos processos de formação continuada docente, sobretudo no que se refere à formação para uso das tecnologias nas práticas pedagógicas. Sinaliza, ainda, que em geral não há nos projetos pedagógicos das escolas públicas fomento a ações e atividades voltadas à incorporação das tecnologias nas práticas de sala de aula, embora muitas escolas dispõem de laboratório de informática ou salas de aula digitais.

Em contraponto, o referido estudo preconiza que a formação continuada de professores, voltada ao uso pedagógico das tecnologias, pode propiciar ao docente embasamento teórico-prático que lhe permita refletir sobre a necessidade de modificar a prática pedagógica, promover dinâmicas de aprendizagem pautadas no uso de tecnologias, bem como vislumbrar modos diferentes de abordar conteúdos curriculares por meio desses recursos. Sob o viés desse entendimento, a formação continuada constitui-se na via principal do desenvolvimento profissional docente e da educação como um todo, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização do professor em sua prática social no âmbito da escola e da comunidade.

¹ O termo tecnologias refere-se às tecnologias digitais, como softwares, simuladores, planilhas eletrônicas, calculadoras em geral, jogos eletrônicos etc., bem como as tecnologias da informação e comunicação (TIC), que é a tecnologia informática munida de Internet.

Contudo, alguns questionamentos tornam-se iminentes. Embora a exigência por formação continuada predomine nos mais diversos contextos educativos, por que há docentes que se recusam a participar de atividades formativas? Por que o impacto das ações de formação docente promovidas, em geral, não é percebido na escola?

Tais questões têm mobilizado estudos, do mesmo modo que sinalizam demandas por novas políticas educacionais e direcionamentos para as propostas e programas de formação continuada docente. Em contrapartida novos questionamentos emergem, a exemplo: como o professor pode favorecer seu desenvolvimento profissional, contribuindo para qualificar a educação? Quais dimensões políticas da educação interferem na formação e prática do professor?

Estes questionamentos e o propósito de compreender o processo de formação continuada docente, abrangendo aspectos epistemológicos, pedagógicos, sociais, políticos e metodológicos, delinearão o estudo sistematizado em Richit (2010), cujo objetivo consistia em analisar o processo de apropriação de conhecimentos pedagógico-tecnológicos em matemática de professores, considerando o modo como o movimento das políticas públicas impacta no desenvolvimento profissional docente e na cultura escolar, os processos que perpassam essa apropriação e o modo como o professor promove uma nova prática, utilizando-se de tecnologias diversas.

Para tanto, o referido estudo seguiu as premissas da pesquisa qualitativa, explicitadas em Espósito e Bicudo (1993) e Bogdan e Biklen (1994), guiado pela interrogação: *Quais reflexões e compreensões sobre o processo de apropriação de conhecimentos pedagógico-tecnológicos em matemática são mobilizadas por uma prática formativa semipresencial realizada com professores da rede pública de ensino?*

A investigação foi desenvolvida com docentes de matemática da rede pública estadual do município de Erechim-RS, num total de quinze profissionais, os quais se envolveram em uma ação formativa semipresencial, constituída de quinze encontros de três horas cada, voltada a apropriação de conhecimentos pedagógico-tecnológicos em matemática. As sessões presenciais foram realizadas no Laboratório de Informática de uma escola pública estadual do referido município, enquanto as sessões a distância foram promovidas utilizando-se os recursos da plataforma TelEduc. Nessas sessões foram promovidas discussões (presenciais e via *chat*) sobre orientações pedagógicas e políticas da formação de professores e relativas ao uso pedagógico de tecnologias. Além disso, foram desenvolvidas atividades matemáticas sobre conteúdos matemáticos curriculares diversos, utilizando-se de recursos tecnológicos – softwares gráficos e de geometria dinâmica, planilhas, applets e os recursos de busca da internet.

Os dados foram apreendidos em diferentes contextos de interação (gravações em áudio e vídeo nos encontros presenciais, *chat*, fórum de discussão etc.) e mediante a utilização de diferentes instrumentos de coleta (entrevistas, questionários, interações em *chat* e fórum, interações presenciais, entre outras). Os dados apreendidos nesses contextos foram analisados a partir do confronto de diferentes fontes, caracterizando a triangulação (BORBA; ARAÚJO, 2004).

Visando contextualizar o estudo no cenário da pesquisa em educação matemática esboçou-se, inicialmente, um panorama das pesquisas em formação de professores em educação para uso pedagógico das tecnologias.

AS PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Investigações com foco na formação continuada de professores, com ênfase ao uso das tecnologias na prática docente escolar, constituem uma tendência consolidada em educação matemática, cuja relevância sustenta-se, entre outras coisas, na natureza dinâmica desse processo. Além disso, tais estudos são crescentemente pertinentes visto que novas facetas e dimensões da própria formação são reveladas mediante a dinamicidade social, a plasticidade das tecnologias e a reorganização dos contextos social e educacional devido à presença desses recursos. Partindo dessa premissa e considerando que as transformações que se manifestam na sociedade deflagram movimentos de mudança na organização e no trabalho docente escolar, ressaltamos a relevância de alavancarmos reflexões sobre esse tema, pois é preciso compreender e perspectivar a educação frente a essas mudanças. E mais, com a intensificação das discussões sobre a qualidade da educação nacional, a formação de professores tomou lugar nos discursos oficiais e nas recentes políticas públicas.

Diante do exposto, entende-se que tais estudos são relevantes, pois abrangem movimentos e temas de pesquisa pertinentes na atualidade, como as discussões em torno das políticas públicas educacionais e sobre desenvolvimento profissional docente. E mais, o conhecimento produzido sobre formação continuada de professores ainda é limitado no que se refere à compreensão desse processo e das implicações à qualificação da educação. Assim, as reflexões aqui apresentadas se inserem nesse movimento de discussão e reflexão sobre a qualificação da educação brasileira, processo esse que perpassa, inevitavelmente, a formação continuada de professores e as políticas públicas educacionais.

Sobre isso, ressalta-se que no âmbito das pesquisas em formação continuada de professores para uso das tecnologias, recentemente desenvolvidas e divulgadas em eventos da área, algumas tendências são evidenciadas. Dentre essas tendências, as investigações sobre o papel e o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas em matemática na educação básica e na formação de professores tomam lugar, conforme verificado nos anais de eventos como o IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, IV Colóquio de História e Tecnologia no Ensino da Matemática, IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática e o VI Congresso Ibero-americano de Educação Matemática.

Em consulta ao banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tomando por base a temática aqui destacada (formação continuada de professores para uso de tecnologias) e sem restringir o período, são listados 164 trabalhos (teses de doutorado e dissertações de mestrado). Recorrendo à leitura de

alguns resumos desses trabalhos, verifica-se que há diversos estudos, tais como Gama (2007), Moretti (2007) e Silva (2005), que tratam da formação continuada de professores de matemática da educação básica, enquanto outros, a exemplo Costa (2004), Lobo da Costa (2004) e Kawasaki (2008), focam a formação para uso de tecnologias no ensino de matemática. Os estudos de Almeida (2001), Morgado (2003) e Zulatto (2007) investigam a formação continuada de professores de matemática no contexto da educação a distância.

Em contrapartida, Hiltz e Goldman (2005), Gutiérrez e Boero (2006), Stahl (2006) e Bairral (2007) investigam processos de formação profissional docente pautados em EaD e apontam a carência de pesquisas sobre essa temática, em particular no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento matemático.

Além das pesquisas destacadas, há diversos outros trabalhos que focam a formação de professores em face às políticas públicas nacionais e sobre formação continuada pautada em EaD. Fiorentini (2008) traz uma discussão acerca dos impactos das políticas públicas nas propostas de formação de professores que ensinam matemática. Miskulin (2009) discute algumas dimensões de processos formativos pautados em EaD no cenário das políticas públicas, destacando possibilidades sociais, políticas e pedagógicas para cursos de licenciatura em matemática. Miskulin, Rosa e Silva (2009) evidenciam que as comunidades virtuais, apoiadas pelos recursos da educação a distância, têm crescente importância na formação continuada de professores, pois constituem-se e transformam-se na interlocução entre os membros e favorecem o emergir do “conhecimento-da-prática”.

Essa breve revisão mostra que no cenário das pesquisas em formação continuada de professores, algumas temáticas, tais como os estudos sobre as possibilidades da EaD nos processos formativos e os estudos que investigam o papel das tecnologias na formação e prática docente em matemática, tem se constituído em tendência em expansão. Essas tendências sinalizam que o movimento das pesquisas está em sintonia com o movimento de mudanças sociais e políticas em vigência. Esse aspecto merece ser destacado uma vez que a apropriação de conhecimentos de novas práticas educativas, em sinergia com a dinamicidade social, pressupõe a implementação de experiências formativas favoráveis ao desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, é coerente e necessário compreender as dimensões do processo de formação e seus múltiplos aspectos.

Diante disso e considerando que as tecnologias podem propiciar diferentes dinâmicas de aprendizagem, considera-se necessário compreender a formação docente para uso desses recursos na prática pedagógica, pois segundo Bairral (2007, p.15) “a presença massiva das TIC em nossa vida cotidiana e profissional tem contribuído, diferentemente, com a constituição de novas formas de interação e de aprendizagem”.

Teorizando sobre essa questão Bairral (2004) pontua que no processo de formação continuada o professor precisa vivenciar, individual ou coletivamente, o uso de tecnologias no enfrentamento de situações de aprendizagem novas e diferenciadas. Diz, ainda, que a partir de dinâmicas formativas promovidas na modalidade a distância o professor pode aprender de forma diferenciada, desenvolvendo-se profissionalmente e promovendo mudanças na prática.

Há, ainda, outros aspectos relacionados à formação docente para uso de tecnologias, que sinalizam fragilidades nesse processo e potencializam a resistência manifestada pelos docentes em apropriar-se do uso das mesmas. Tais aspectos, segundo Richit (2010), dizem respeito ao modo como as ações formativas são planejadas e implementadas, geralmente verticalizadas e desconexas das necessidades dos professores, e a descontinuidade das políticas públicas de informatização da educação e formação tecnológica de professores. Além disso, na década atual o uso de tecnologias na formação inicial docente ainda é restrito. Esses aspectos, consequentemente, contribuem para reforçar a resistência dos docentes em apropriar-se desses recursos.

A esse respeito, Richit (2010) mostra que a objeção em aceitar o uso de tecnologias na prática pedagógica é agravada por diversos fatores que se apresentam no cotidiano docente, como a ausência de estrutura física adequada, propostas de informática educativa nos projetos político pedagógicos das escolas, carência ou ausência de ações de formação tecnológica para professores, inexistência de uma cultura de uso das tecnologias da escola, falta de apoio dos pais e colegas etc.

No âmbito do Rio Grande do Sul, a partir de uma análise das ações promovidas em escolas públicas, constata-se, segundo Facenda (2009), que há disparidades entre os objetivos das propostas sugeridas pela Secretaria Estadual de Educação e as ações de formação continuada de professores que são concretizadas. Sobre isso, estudos como Richit (2010) e Simião (2006) sinalizam que a formação continuada de professores precisa ser planejada e concretizada no contexto da prática pedagógica de cada área de conhecimento, focando a realidade educacional específica dos profissionais envolvidos, as necessidades e perspectivas dos alunos, as mudanças manifestadas na sociedade, bem como favorecer o desenvolvimento profissional do professor.

Na perspectiva desse entendimento, considera-se que a formação continuada de professores que ensinam matemática precisa ser olhada a partir de um espectro amplo, abrangendo aspectos históricos, metodológicos, sociais, políticos e motivacionais, identificados no processo de constituir-se professor e apropriar-se de novas práticas, aspectos esses considerados na investigação de Richit (2010). Para tanto, é necessário que as concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, subjacentes às pesquisas desenvolvidas, estejam em sinergia com essa compreensão.

COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Discussões e pesquisas sobre formação continuada de professores em educação matemática têm mobilizado reflexões sobre as dimensões do desenvolvimento profissional docente e, com isso, entendimentos distintos têm sido apresentados acerca desse processo.

Ao destacar as implicações da concepção de formação continuada presente no desenvolvimento de ações formativas, Guérios (2005, p.134) esclarece que o termo

formação refere-se a “um movimento processual e permanente de constituição profissional do professor, tendo a *experientialidade* como foco central do processo dinâmico de constituição do sujeito”. Complementando essa concepção a autora acrescenta que “os conhecimentos adquiridos em momentos formais interagem, ou pelo menos devem interagir, com a vida do professor – considerada nas dimensões profissional e pessoal, incluindo os âmbitos emocional e afetivo” (GUÉRIOS, 2005, p.135). Essas compreensões são sintetizadas na concepção de desenvolvimento profissional docente, apresentada pela referida autora.

Assim, Guérios (2005) concebe desenvolvimento profissional como um movimento interno ao sujeito, protagonizado pelo docente em sua experientialidade no trabalho cotidiano de sala de aula, que resulta de um processo contínuo de aperfeiçoamento pessoal e profissional e de modificação da prática docente.

Para o pesquisador João Pedro da Ponte, desenvolvimento profissional docente designa “um processo de crescimento na competência em termos de practicas lectivas e não lectivas, no autocontrolo de sua atividade como educador e como elemento da organização escolar” (PONTE, 1997, p.44), constituindo-se no movimento das experiências e esforços empreendidos pelo professor na busca de uma reorganização da sua prática pedagógica.

Segundo Ana Cristina Ferreira, desenvolvimento profissional é um processo

que se dá ao longo de toda a experiência profissional com o ensino e aprendizagem da Matemática, que não possui uma duração preestabelecida e nem acontece de forma linear. Esse processo – influenciado por fatores pessoais, motivacionais, sociais, cognitivos e afetivos – envolve a formação inicial e a continuada, bem como a história pessoal como aluno e professor. As características do indivíduo, sua vida atual, sua personalidade, sua motivação para mudar, os estímulos ou pressões que sofre socialmente e sua cognição e afeto – crenças, valores, metas etc. – possuem importante impacto sobre esse processo (FERREIRA, 2008, p.149-150).

Essa autora, parafraseando Oliveira (1997), diz que o desenvolvimento profissional docente abarca duas vertentes. A primeira diz respeito ao desenvolvimento pessoal do professor e a segunda trata do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e competências mais específicas. Assim, Ana Cristina esclarece que “as mudanças no campo profissional não se dissociam das transformações vividas no nível pessoal, mas, sim, integram-nas e sustentam-nas” (FERREIRA, 2008, p.150).

Essa concepção é apresentada de forma ampliada em Costa e Fiorentini (2007, p.06), que concebem o desenvolvimento da cultura profissional do professor como um processo contínuo e dinâmico, que se inicia na escola, “antes do início da licenciatura – à medida que [o estudante] internaliza modos de ser professor e de realizar o ensino nas escolas –, ganha um tratamento especial e intencional na licenciatura e estende-se ao longo de toda a sua vida profissional”, no âmbito das experiências vividas na prática de sala de aula, nas atividades formativas, nas interlocuções com os demais docentes.

A concepção de formação, esboçada na perspectiva fenomenológica, evidencia a dinamicidade e a natureza subjetiva do processo de desenvolvimento profissional docente. Segundo esse entendimento, formação, entendida como *forma-ação*,

designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas, é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos (BICUDO, 2003, p.28).

Verifica-se, a partir do exposto nessa seção, que as concepções de formação profissional docente convergem e, também, complementam-se. Buscando sintetizá-las de modo a delinear a concepção de formação subjacente às reflexões destacadas nesse texto, define-se desenvolvimento profissional como o processo que perpassa todas as situações vividas pelo professor em sua prática social cotidiana, iniciando-se no âmbito das experiências sociais e escolares, estendendo-se ao longo da vida acadêmica, profissional e social, mobilizado pelas condições que lhe são oferecidas e, sobretudo, pelo interesse e motivação do professor em investir em formação profissional.

Além disso, Richit (2010) mostra que há outras dimensões implícitas no processo de desenvolvimento profissional docente. O modo como as ações formativas são planejadas e realizadas, conectadas ou desconectadas da realidade contextual do professor, interfere no desenvolvimento docente, assim como o respaldo legal, advindo das políticas públicas, pode favorecer a formação docente, à medida que ações formativas são multiplicadas e prioriza-se a valorização social da profissão professor.

Portanto, é a partir dos entendimentos apresentados pelos autores citados nessa seção que as concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, subjacentes ao presente texto, se constituem. Estas concepções são sistematizadas em Richit e Maltempi (2009), ao sugerirem que a formação do professor que ensina matemática precisa acontecer de maneira contextualizada – no *lócus* do trabalho docente – e específica, de modo que as experiências e dificuldades enfrentadas no exercício da docência constituam-se em ponto de partida para a elaboração de ações e atividades formativas, bem como levem o professor a repensar a prática pedagógica.

A formação contextualizada sinalizada em Richit e Maltempi (2009) refere-se tanto àquela que é planejada em vista das necessidades identificadas junto aos professores e realizada no ambiente profissional destes, quanto àquela na qual o professor traz para o ambiente de formação as suas dúvidas e necessidades, as quais servem de contexto para as ações formativas realizadas. Em ambos os casos as dificuldades experienciadas em sala de aula e os conhecimentos da prática precisam ser valorizados.

Além disso, o entendimento de formação contextualizada explicitada nesse texto, leva em consideração a dinamicidade social, o movimento das políticas públicas específicas e o impacto dessas no interior das escolas, a presença das tecnologias no espaço educativo escolar e acadêmico e a incorporação desses recursos na prática docente,

assim como considera o processo de desenvolvimento individual do professor. Em outras palavras, a mudança de concepção aqui sinalizada não é apenas metodológica. É, também, epistemológica, ideológica, pedagógica e política, pois leva a uma mudança paradigmática em termos de desenvolvimento profissional docente.

Segundo Angel Pérez Gómez, a análise de processos de formação continuada docente deve partir do pressuposto que o professor não é um sujeito isolado, pois encontra-se imerso em um contexto social e histórico e suas orientações dependem dos conceitos de escola, ensino e currículo predominantes em cada momento histórico da sua carreira profissional.

Diante do exposto, compreende-se que no processo de desenvolvimento profissional, o professor constitui-se professor em um processo histórico e dinâmico, na sua interação com o mundo, na sua prática social e nas interlocuções que estabelece com outros sujeitos sociais, a partir de aspectos internos e externos.

Evidenciando as possibilidades de favorecer a formação continuada de professores por meio do desenvolvimento de ações formativas em sinergia com as necessidades da prática, autores como Almeida (2000), Lobo da Costa (2008) e Pérez Gómez (1997), apontam a formação contextualizada como um caminho para se promover o desenvolvimento profissional docente. É nessa perspectiva que se deve vislumbrar o desenvolvimento do professor de matemática no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias, processo esse que perpassa a apropriação de novos recursos e novas práticas por meio de ações formativas diferenciadas.

Nota-se ao perfazer a construção da concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional docente subjacente ao presente texto, que as novas compreensões são produzidas no movimento de pesquisas sobre formação de professores, que se renova à medida que a escola e os processos educacionais, influenciados pelas mudanças manifestadas no cenário social, modificam-se. Por meio dos estudos realizados verifica-se, também, que embora o processo de profissionalização da atividade docente tenha sido estabelecido ainda no século XVIII, as propostas de formação docente são recentes e têm assumido modalidades distintas em diferentes momentos históricos. Contudo, essas distintas ações alavancaram discussões sobre formação profissional docente, motivaram pesquisas acadêmicas e contribuíram para a criação de políticas públicas específicas.

AS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO

As discussões sobre formação profissional docente, segundo Santos (2008a), despontaram no cenário educacional brasileiro nos anos oitenta, momento esse em que a educação nacional enfrentava graves crises – desvalorização da profissão docente, baixos salários, altos índices de repetência e evasão escolar. Contudo, verifica-se que a educação continuada, sob outras denominações, tais como educação permanente, formação em

serviço, capacitação profissional, vem sendo praticada desde os anos sessenta (TANURI, 2008). Para ambos os autores, a ênfase na política de formação continuada se insere no movimento das reformas educacionais contemporâneas.

Conforme Santos (2008a), a década de oitenta foi assinalada por um movimento de mudanças em âmbito mundial, abrangendo a estrutura social, política e cultural das sociedades, que ditaram reformas educacionais em vários países do mundo sob a premissa da necessidade de adequar a educação às exigências sociais. No Brasil esse período foi marcado, por um lado, pela mobilização dos educadores e pela discussão sobre formação e, por outro, pelo crescente achatamento dos salários dos professores e pelos altos índices de fracasso escolar.

A década de noventa, segundo Santos (2008a), traduziu-se em novas tensões educacionais. De um lado havia um movimento de desvalorização dos profissionais da educação, caracterizado por uma política de baixos salários e precárias condições de trabalho (estruturais, políticas e pedagógicas). Por outro, a incorporação da política de valorização profissional na Constituição Federal e a aprovação da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, em evento realizado em 1990 na Tailândia, representaram o marco de um novo tempo na educação brasileira. Foi nesse contexto que foram aprovados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, diretrizes essas que põem em relevo a valorização profissional docente, estabelecendo algumas diretrizes para a formação continuada de professores em todos os níveis de ensino.

A partir dessas diretrizes, diversos programas voltados à formação profissional docente e a informatização da educação foram implementados. Tais programas priorizam adequar o ensino público às demandas da sociedade, bem como promover a formação de profissionais da educação para que esses sejam capazes de desempenhar os novos papéis atribuídos pela escola pública (BRASIL, 1996).

Dentre os programas implementados destaca-se a **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**, criada em 2005 com o propósito de contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica e o desenvolvimento dos alunos, por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias.

A Rede é composta pelo Ministério da Educação, sistemas de ensino e universidades, que se constituem em *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*, cujas ações objetivam promover a formação continuada dos professores de educação básica, bem como a implantação de novas tecnologias de ensino (BRASIL, 2005). Tem como prioridade institucionalizar o atendimento da demanda por formação continuada de professores; desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração; contribuir com a qualificação da prática docente; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os conhecimentos pedagógicos produzidos pelos Centros de Pesquisa, os quais favorecem o desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos

sistemas de ensino em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, bem como subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares e institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005).

As diretrizes adotadas na implantação da Rede consideram que a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; é componente essencial da profissionalização docente; a formação para ser continuada deve integrar-se ao dia-a-dia da escola (BRASIL, 2005).

A efetivação da Rede traduz os resultados da prática de recrutamento de professores sem formação em exercício na função docente nos referidos níveis de ensino em todo o país. Um fator a ser considerado com essa política refere-se à interpretação dada ao conceito de formação continuada, visto que ela é colocada no âmbito prático em amplitude muito maior do que aquela postulada na LDB e, também, nas diretrizes da Rede (BRASIL, 2005).

Conforme as diretrizes desse programa, a institucionalização da formação continuada dos professores no Brasil envereda para a estratégia e/ou tendência de focalização das políticas públicas que transitam entre a gestão dos sistemas e a articulação das ações de formação continuada, sob a perspectiva de buscar ou identificar pontos e áreas estratégicas de ação. Isso implica considerar novas orientações para a denominada “autonomia” dos municípios e o delineamento de resolução de suas demandas educacionais (BRASIL, 2005).

Além disso, o Ministério da Educação produziu em 2006 um documento – Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica² –, que apresenta uma lista dos materiais desenvolvidos pelos *Centros de Pesquisa*, tais como: cadernos de estudo e atividades, cadernos de orientação a tutores, fascículos, CDs-ROM, fitas de vídeo e softwares, além da oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Santos (2008b) analisa esse catálogo e diz que há preponderância da oferta de cursos presenciais e semipresenciais e que poucos centros ofereceram assessoria educacional. Esse programa habilitou, até meados de 2008, aproximadamente 100 mil professores.

Em uma análise sobre a proposta presente nesse programa, Santos (2008b) comenta que segundo as diretrizes da Rede Nacional, a formação continuada é concebida como um processo abrangente e contínuo, que substitui a oferta de cursos de atualização ou treinamento por uma formação pautada na prática docente e no conhecimento teórico. Essa concepção baseia-se no pressuposto que a “noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2005, p.22).

² Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2008.

O **Pró-letramento** (Mobilização pela Qualidade da Educação), criado em 2006, é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Participam desse programa a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, secretarias estaduais e municipais de educação.

O Pró-letramento destina-se a professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e é desenvolvido na modalidade a distância. Para isso utiliza material impresso, vídeos e dispõe de atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, denominados tutores³. Esse programa visa elevar a qualidade do ensino e aprendizagem em língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas.

O Pró-letramento visa privilegiar a formação continuada dos profissionais da educação, pois estar em constante formação é uma exigência da vida contemporânea, não podendo restringir-se a uma ação compensatória das deficiências provenientes da formação inicial. Ainda, entende-se que o conhecimento adquirido na formação inicial se reconstitui e se especifica na prática de sala de aula de modo a atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações cotidianas que suscitem intervenções específicas e adequadas. Por fim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, pois a atividade profissional é uma área de produção do conhecimento que envolve aprendizagens diferenciadas (BRASIL, 2007).

Igualmente, a formação continuada, baseada na prática reflexiva, considera o professor um sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação, bem como permite-lhe compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente no exercício da profissão. Para tanto é necessário haver uma articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas no sentido de melhorar a qualidade do ensino provido nas escolas públicas, as condições de trabalho dos profissionais da educação, assim como contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores (BRASIL, 2007).

Os delineamentos do Pró-letramento, destacados no parágrafo anterior, evidenciam um programa de formação voltado ao desenvolvimento profissional, em sinergia com as necessidades específicas dos professores, aspecto esse considerado importante no âmbito desse texto.

³ Retirado dos Manuais do Pró-letramento. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2009.

Ao analisar as diretrizes e metas do Pró-letramento é possível constatar que trata-se de um programa abrangente e contextualizado, visto que é voltado às necessidades específicas das áreas do conhecimento e tem como ponto de partida o conhecimento do professor produzido no contexto da prática de sala de aula, no âmbito das ações formativas por ele vivenciadas em diferentes momentos da carreira e as experiências pessoais e profissionais da atividade docente. Porém, embora 300 mil⁴ professores foram formados até meados de 2008, ainda é pequeno o número de professores incluídos no programa, em comparação ao número de professores vinculados ao ensino público em todo o país que demandam por formação, assim como é muito limitado o impacto dessa ação na mudança da cultura e prática docente.

O Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, criado em 2004, objetiva cadastrar instituições de ensino superior para a realização de cursos, ações de formação continuada docente em exercício em escolas das redes públicas estaduais de ensino de todo o Brasil. Nesse programa, as Secretarias de Educação de cada estado ou município têm autonomia para selecionar os cursos e as instituições que melhor atendam às necessidades de seu sistema educativo, no que se refere às ações de melhoria da qualidade do ensino. Os cursos oferecidos nesse programa contemplam as disciplinas de química, física, biologia, matemática, história, geografia, língua portuguesa e língua espanhola, a qual desde 2006 tornou-se obrigatória para as escolas e facultativa aos alunos. Para viabilizar esse programa as Secretarias de Educação têm os recursos assegurados, por meio de convênio com a SEB, para contratação das instituições selecionadas.

Complementando as políticas já desenhadas o Ministério da Educação criou em 2008-2009 o **Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar**, que constitui-se em um programa de formação continuada na modalidade semipresencial, destinado a formação de professores em exercício de 1ª a 4ª série (GESTAR I) e 5ª a 8ª série (GESTAR II) na rede pública de ensino. Tem como objetivo colaborar para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática. Visa, ainda, contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica. O Gestar II constitui-se de um conjunto de ações pedagógicas, que incluem discussões sobre questões prático-teóricas. A perspectiva pedagógica subjacente ao Gestar II baseia-se na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem.

Foi criado, também, em 2009, o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (PARFOR). O Plano é resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação estaduais e municipais e instituições públicas de educação superior, para ofertar cursos superiores gratuitos a professores em exercício em escolas públicas, que não tem formação em licenciatura.

Para tanto, a partir de 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao PDE, elaboraram seus Planos de Ações Articuladas – PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755,

⁴Dados apresentados por Roberta de Oliveira, ex-coordenadora Geral de Política de Formação do Ministério da Educação, em 29 de setembro de 2009 em seminário na UNESP de Rio Claro.

de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente.

Cumprindo o Decreto 6.755, o Ministério da Educação delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas nas modalidades presencial e a distância, abrangendo cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis.

Prevê-se no PARFOR uma oferta superior a 400 mil vagas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram à formação inicial, cujos cursos foram iniciados no 2º semestre de 2009. Em 2010 e início de 2011 foram criadas novas turmas e cursos.

Sonia Regina Mendes dos Santos comenta que, de modo geral, os programas de formação continuada de professores baseiam-se em um conjunto de materiais e cursos que deveriam ser analisados pelos próprios idealizadores com relação a sua eficiência na formação profissional docente. Acrescenta, ainda, que no Brasil perdura

a lógica de uma formação que sempre se refaz, que começa do zero e parte do princípio de que os problemas que os professores enfrentam são únicos e merecem respostas únicas. Afinal, muitos dos projetos de formação continuada podem atender de forma adequada a um determinado tipo de docente e, ao mesmo tempo, podem ser considerados pouco aprofundados por outros docentes (SANTOS, 2008b, p.147).

Essa autora considera que a realização de um modelo único de formação parte do princípio que os professores não são suficientemente aptos para escolher um programa adequado às suas necessidades. Contudo, avalia que a escolha da ação formativa, “seja ela mais aplicacionista ou sociointeracionista, deve ser disponibilizada para que os professores, reconhecidos pela sua heterogeneidade, escolham e consolidem percursos formativos para o seu desenvolvimento e valorização profissional (p.147)”.

As diretrizes desses programas sinalizam um compromisso com a valorização docente, englobando diversos aspectos, como reconhecimento profissional; incentivo salarial; carreira e formação profissional inicial e continuada. Porém, analisando o impacto desses programas constatou-se que pouco se avançou, pois a abrangência ainda é pequena e os resultados questionáveis em termos de mudança da cultura e prática docente e da qualificação da educação nacional. Além disso, diversos aspectos colocados como prioridade no âmbito dessas diretrizes, a exemplo da valorização do professor e da melhoria das condições de trabalho não tem sido priorizadas. A exemplo, a não aceitação do piso salarial nacional para o magistério em muitos estados brasileiros.

HORIZONTES ANTEVISTOS E INCOERÊNCIAS REVELADAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MEC: UMA ANÁLISE

Ao analisar as diretrizes das políticas de formação continuada de professores apresentadas na seção anterior, verifica-se que essas sinalizam significativas mudanças em termos da valorização da profissão professor e da qualificação da educação nacional, ao tempo que incoerências são reveladas na implementação dessas.

A começar pela LDB que define no inciso III do artigo 63, que as instituições formativas devem manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis de ensino. Nesta mesma perspectiva, o inciso II do artigo 67, estabelece “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Nota-se, a partir desses, ênfase no reconhecimento e na obrigatoriedade de se criar e desenvolver programas de formação inicial e continuada para os docentes. Em contrapartida, a implementação dos programas decorrentes dessas diretrizes evidenciam um agravamento da precarização das condições de trabalho do professor, consideradas “intoleravelmente baixas” pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Devido a esse aspecto, as possibilidades de engajamento dos professores em programas de formação continuada de professores são cada vez mais restritas, conforme evidenciam os depoimentos seguintes, extraídos do estudo de Richit (2010).

Como o poder público do seu estado tem favorecido a formação continuada de professores (Questionário)?

[O poder público] *tem é nos oprimido, nos obriga a trabalhar em várias escolas, a fazer formação fajuta, desconsiderando-nos enquanto profissionais estaduais; jogando para a escola a responsabilidade de fazer formação (Sofia⁵, julho de 2007).*

O Estado até cobra que todos os professores façam uma “formação”, mas não se responsabiliza por isso, deixa a carga das escolas [...]. Estas por sua vez, devido a problemas financeiros e de pessoal, não possuem condições de promover formações significativas... (Pedro, julho de 2007).

[O poder público, atualmente, não tem contribuído muito], *ao contrário, não tem feito as promoções, obriga o cumprimento dos 10 dias de formação, com conteúdos nem sempre de interesse dos professores, fora da carga horária de trabalho (Clara, julho de 2007).*

Os depoimentos evidenciam a insatisfação dos professores em relação às ações formativas promovidas e ao modo como essas têm sido realizadas, não atendendo as necessidades e interesses dos professores. Além disso, ressaltam que as recentes

⁵ Nomes fictícios atribuídos aos docentes que participaram da pesquisa sistematizada em Richit (2010).

mudanças político-educacionais do Rio Grande do Sul têm impactado negativamente nas possibilidades de formação dos profissionais da educação.

Além disso, os dados do estudo de Richit (2010) mostram que a reponsabilidade com a formação continuada no estado do RS foi transferida para a escola. E essa, por sua vez, devido à falta de experiência no que diz respeito ao planejamento e realização de atividades formativas significativas e em sinergia com as possibilidades e necessidades dos docentes, tem promovido ações questionáveis.

Sabe-se, no entanto, que essa mudança foi motivada, entre outras coisas, pelas diretrizes instituídas nos Referenciais para Formação de Professores. Segundo esse documento, a formação continuada, preferencialmente, deve ser realizada no âmbito das instituições escolares, no *lôcus* do trabalho docente, propiciando ao professor “aprofundar temáticas educacionais, favorecer a reflexão sobre a prática e promover processos constantes de auto-avaliação, que levem ao desenvolvimento contínuo das competências profissionais” (BRASIL, 2002).

Analisa-se que o problema da “formação contextualizada” decorrente dessas diretrizes seja consequência da carência de experiências formativas no âmbito da escola, as quais estão relacionadas, conforme Galindo e Inforsato (2007), à ausência de formadores capacitados, aspecto esse destacado no estudo de Verdum (2010).

Em relação à **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**, em levantamento realizado pelo Ministério da Educação em 2009, apurou-se que 424 diretores escolares participaram das ações de aperfeiçoamento implementadas no âmbito desse programa⁶. A partir disso, proveu-se a formação de milhares de professores. Contudo, a pesquisa de Verdum (2010) mostra que há diversos problemas no que se refere à implementação desse programa.

Primeiramente, essa autora comenta que a carga horária das ações, por ser baixa, comprometeu a formação dos professores multiplicadores, os quais sentiram-se despreparados para assumir a função de disseminar a formação aos demais professores. Acrescenta, também, que no âmbito das ações desenvolvidas na implementação da Rede, predominava uma concepção de formação mais restrita, focando no aprendizado de questões práticas, para a sua aplicação em sala de aula. Além disso, a proposta dos cursos era fechada, seguindo a orientação dos materiais didáticos, os quais serviam como referência para as ações e não como apoio. Finaliza, comentando que um dos maiores problemas desses programas é a falta de avaliação e acompanhamento das ações, pois nem governo federal, nem universidade preocupam-se com esse aspecto.

Em relação ao estudo de Richit (2010), constatou-se que dentre os sujeitos envolvidos na pesquisa, nenhum tinha qualquer informação ou conhecimento sobre esse programa. Esse aspecto mostra que há uma descontinuidade na divulgação e implementação das políticas oficiais nas diferentes esferas do poder público.

⁶ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/redenacional_educacaobasica.pdf >. Acesso: 10abr.2010.

Ao olhar para as diretrizes dos programas de formação continuada de professores, com ênfase a área de matemática, apresentadas na seção anterior, nota-se que essas são influenciadas pelas determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em particular pela concepção de formação e pela definição das atribuições da profissão professor presentes nesse documento. Conforme as diretrizes instituídas nos PCN, o papel do professor consiste em produzir, articular e planejar práticas educativas e mediar o conhecimento socialmente produzido. A formação continuada, por sua vez, é concebida como o processo que deve fornecer subsídios que auxiliem o docente a lidar com o multiculturalismo e as diferenças entre alunos, valorizando seus conhecimentos prévios, os quais devem servir como fonte de aprendizagem, de convívio social e ponto de partida à aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 1998).

Tais concepções (de formação e sobre ser professor) emergiram nas falas dos sujeitos engajados no estudo de Richit (2010), a exemplo do depoimento seguinte.

Quais suas expectativas com relação ao trabalho que será desenvolvido por meio dessa formação? (Entrevista)

Eu estou buscando [por meio de formação continuada] coisas novas, coisas diferentes, porque o professor tem que inovar e o computador tá aí. Porque os alunos usam computador, viajam na internet, encontram problemas e trazem pra gente resolver. Então, eu acho que o professor precisa aprender a usar essas ferramentas pra ter condições de resolver essas coisas (Débora, julho de 2007).

Nota-se que as diretrizes das políticas e as concepções que as sustentam são incorporadas às concepções dos professores sobre formação e o papel do professor, ao tempo que permeiam seus discursos e condicionam o modo como se apropriam de conhecimentos e novas práticas. Numa perspectiva crítica é possível argumentar que políticas postulam mudanças com vistas à qualificação da educação, mas, de maneira equivocada, buscam tal qualificação por meio de programas formativos superficiais, verticalizados e descontínuos.

Sobre isso Freitas et al. (2005) comentam que as exigências atuais, impostas à escola, decorrem do desenvolvimento das tecnologias e das transformações nos processos de trabalho e de produção da cultura, que têm exigido um novo papel da escola e do professor, pois a “educação e o trabalho docente, face a sua função social, passaram então a ser considerados peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado” (p.89).

E mais, a sociedade de hoje requer dos sujeitos mais do que saberes e competências. Espera que sejam capazes de promover seu aprendizado contínuo e esse deve ser o papel da escola. Esse é outro aspecto conflitante no âmbito das recentes políticas públicas de educação. A LDB já enfatizava a formação contínua como uma necessidade do mundo contemporâneo e que este deveria ser o cerne dos programas de formação continuada de professores. De forma similar as demais políticas enunciadas na seção anterior colocam a formação contínua como uma tendência e uma prioridade na última década. Porém,

a começar pelas ambiguidades evidenciadas no entendimento de formação contínua no âmbito dessas políticas, verifica-se que esse aspecto traduz-se em novas incoerências à medida que as ações são implementadas.

Sobre isso, nota-se que o próprio entendimento de formação contínua é ambíguo. Galindo e Inforsato (2007) comentam que o uso do conectivo ‘inclusive’, no artigo 61 da LDB, sugere que a formação continuada pode ser substituída pela formação inicial, suprimindo o papel que a formação continuada cumpre no desenvolvimento da educação. Do mesmo modo, a generalidade do termo ‘educação continuada’ no artigo 63, não explicita se a lei se refere à formação continuada propriamente dita ou da formação em serviço (destinada ao professor que leciona sem ter habilitação para o magistério), uma vez que ambas fazem parte do que se denomina educação continuada.

Em termos legais a formação continuada sinaliza uma nova perspectiva para a formação docente, a partir da qual concebe-se o profissional da educação como um sujeito imerso em um contexto social, político e cultural dinâmico. Porém, os programas implementados revelam que as ações promovidas são fragmentadas e desconexas, pautadas em ações pontuais e verticalizadas, tal como apontam os recortes seguintes.

Gostaria que você falasse das experiências formativas que vivenciou enquanto professor da rede pública (Entrevista).

As formações, tanto na rede municipal quanto estadual, são autorizadas pelas secretarias da educação. São reuniões pedagógicas, palestras sobre temas diversos, mas o assunto é amplo, que contempla todas as áreas do conhecimento... (Sérgio, julho de 2007).

Alguns cursos têm sido oferecidos para profissionais da rede pública, mas que não atendem diretamente às necessidades específicas do professor (Sandra, julho de 2007).

Os cursos de formação que são impostos nas escolas deveriam ser realizados de outra maneira. (Melissa, setembro de 2007).

Embora as recentes políticas sinalizem avanços em relação à valorização do professor e da educação, nota-se que ao considerar a educação e o trabalho docente como “peças-chave” na formação do profissional do mundo globalizado, isso não quer dizer que o professor passou a ser valorizado. Mas, sim, que sua função é crucial na reprodução e fortalecimento da racionalidade da globalização econômica, visto que ele precisa cumprir o papel de “formar” sujeitos com múltiplas habilidades e capazes de aprender continuamente.

Na perspectiva dessa visão, um professor crítico, preocupado com seu desenvolvimento profissional e com a sua prática, pode não corresponder aos interesses da globalização e, por isso, as propostas de formação promovidas precisam ser superficiais e instrutivas, de modo que o professor não tenha possibilidade de refletir criticamente sobre a prática docente e seu papel na formação de sujeitos sociais.

Ao refletirem sobre o impacto das mudanças educacionais no contexto da escola e as perspectivas dessas, os professores evidenciam em seus depoimentos a preocupação com a formação continuada, entendendo-a como condição necessária para “*acompanhar as mudanças do mundo*”. Essa preocupação reflete a pressão das políticas neoliberais e os discursos oficiais, tal como sinalizam os depoimentos subsequentes. Sublinham, ainda, que mudanças no que se refere à apropriação do uso das tecnologias causam desconforto e insegurança entre os professores.

Como o professor tem encarado as mudanças na sociedade e na escola? O papel desse profissional precisa mudar frente a essa nova realidade? (Questionário)

Precisamos nos trabalhar, ir à procura do “novo” através de cursos de formação, cursos a distância e tudo mais que nos for oferecido, ou que temos que ir em busca (Andréia, setembro de 2007).

Temos que inovar, ‘acompanhar o movimento do mundo’, sem adaptação tecnológica estaríamos fora...(Débora, setembro de 2007)

Em síntese, se olharmos o modo como algumas políticas públicas criadas pelo Ministério da Educação têm influenciado as práticas formativas desenvolvidas no cenário brasileiro, bem como os resultados dessas em termos de mudanças educacionais, é possível perceber que tais programas, muitas vezes, refletem demandas e interesses subjacentes.

Por fim, vale destacar, que embora o cenário brasileiro em relação às políticas públicas para formação continuada evidencie um movimento de mudança, no qual tomam lugar as políticas apresentadas e alguns investimentos financeiros, constatou-se que no contexto do estudo de Richit (2010), muitas dessas políticas ainda não chegaram.

Gostaria que você falasse das experiências formativas que vivenciou enquanto professor da rede pública (Entrevista).

As formações...são autorizadas pelas secretarias da educação. São reuniões pedagógicas, são algumas palestras..., mas a gente precisa de formação para conteúdos específicos (Sérgio, agosto de 2007).

A escola, por ordem da Coordenadoria, tem realizado um curso de formação continuada pra todos os professores...que são dez dias de formação obrigatória durante o ano. Nessa formação a gente assiste palestra... Os assuntos são variados, como ética, valores, avaliação, políticas da educação etc. (Marina, agosto de 2007).

A nível de Estado, vem da coordenadoria a orientação que os professores tem que estar se reunindo. Por isso as escolas fazem as jornadas pedagógicas, que são os 10 dias de formação. Na minha escola nós discutimos textos e participamos de atividades promovidas pelos professores da Universidade X (Sofia, agosto de 2007).

Verificou-se nas interlocuções de todos os docentes envolvidos no estudo que as políticas de formação continuada docente ainda não alcançaram muitos professores da

rede pública estadual, em específico as escolas de origem desses sujeitos, ao tempo que predominam as ações formativas culturalmente institucionalizadas nesses contextos.

Referindo-se a ineficiência das políticas públicas para desencadear mudanças na formação e prática docente e à qualificação da educação, Lima (2006, p.46) afirma que atualmente “os programas do MEC não têm tido forte impacto na melhoria da qualidade da educação, o que requer uma mudança dessas políticas, que em vez de genéricas deveriam basear-se nas deficiências e necessidades de cada escola da educação básica”. Essa autora evidencia sua preocupação com relação aos resultados das mudanças educacionais impetradas no Brasil, ressaltando a necessidade de uma mobilização social em favor de uma educação de qualidade.

Devido às incoerências que permeiam a implementação dos programas oficiais de formação de professores, constata-se que esses produzem mudanças superficiais, pouco impactantes na educação como um todo. Os resultados dessas ações convertem-se em números, visto que há preocupação excessiva com a divulgação da quantidade de professores contemplados. Mas, mudanças em termos de elevação da qualidade da educação, abarcando o desenvolvimento do professor e mudanças na prática docente ainda são insuficientes.

Além disso, ao analisar o impacto desses programas no âmbito da escola pública, focando mudanças no âmbito da prática docente e da qualificação da educação ofertada, considera-se necessário pensar sobre o papel das tecnologias nesse processo de mudança e, também, buscar saber como as políticas públicas educacionais têm concebido o uso desses recursos na educação e como a formação dos professores tem sido entendida e promovida no contexto da escola pública brasileira. Tais aspectos apontam a necessidade de novas pesquisas e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da constituição teórica da temática focada no presente artigo verifica-se que a formação continuada de professores constitui-se em tendência consolidada em educação e educação matemática e que esses estudos são mobilizados pelo movimento de mudança no contexto social, político e educacional. Na tessitura desse cenário mostra-se a inserção teórica e científica do estudo aqui sintetizado.

Entretanto, ao percorrer esse caminho, guiando-se pela leitura de referenciais teóricos da área, distintas concepções de formação continuada docente mostraram-se. Diante disso, torna-se oportuno explicitar a concepção que subjaz as reflexões e compreensões produzidas a partir do estudo de Richit (2010). Tal concepção norteou a análise das políticas públicas para formação continuada de professores, apresentadas e comentadas anteriormente, a partir das quais buscou-se explicitar os horizontes antevistos e as incoerências reveladas no âmbito dessas políticas.

Constata-se, mediante a análise realizada, que o cenário político-educacional brasileiro, a partir da década de noventa, mostra-se fértil para a democratização da

educação e favorável à qualificação do ensino ofertado nas escolas públicas, devido à proliferação de programas de formação continuada, pelo menos no âmbito dos documentos elaborados. Contudo, a implementação desses programas revela distintas incoerências, as quais colocam em dúvida a qualidade dos mesmos, seus objetivos e, sobretudo, o impacto desses no processo de qualificação da educação nacional.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a pertinência de haver continuidade nas discussões sobre a educação nacional e suas múltiplas dimensões, com vistas à constituição de referenciais para a formação continuada de professores, nos quais o desenvolvimento profissional docente e a qualificação da educação sejam prioridades.

A construção de bases para ações formativas qualitativamente diferentes, em sintonia com o movimento de mudanças sociais, políticas e culturais do país e favoráveis a qualificação da educação, deve tornar-se foco principal das novas políticas educacionais e das pesquisas em educação e educação matemática. E esse deve ser o compromisso e o desafio dos gestores da educação, nas diversas instâncias, e de pesquisadores e especialistas da área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores*. 2000. 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2000.
- BAIRRAL, Marcelo Almeida. *Discurso, Interação e Aprendizagem Matemática em Ambientes Virtuais a Distância*. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.
- BAIRRAL, Marcelo Almeida. Compartilhando e Construindo Conhecimento Matemático: análise do discurso nos chats. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, Rio Claro, ano 17, n. 22, p.37-62, 2004.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Formação de Professores: da incerteza a compreensão?* Bauru: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância. *Pró-letramento: guia geral*. Setembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>>. Acesso em: 30 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>

seb/index.php?option=com_content&task=view&id=583&Itemid=585>. Acesso em: 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9.766*, de 18 de dezembro de 1998. Altera a Legislação que rege o Salário-Educação e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9766.htm>. Acesso em: 12 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. *O Professor de Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional*. 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; FIORENTINI, Dario. Mudança da Cultura Docente em um Contexto de Trabalho Colaborativo de Introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Escolar. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, Rio Claro, v. 20, n. 27, p.01-22, maio. 2007.

FACENDA, Luisa Cadorim. *Políticas de formação docente continuada na perspectiva da constituinte escolar-Rio Grande do Sul/ 1999-2002*. 2009, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

FEITAL, Andreia Alvim Bellotti. *Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do computador/internet na escola*. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. *A Formação do Professor que Ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.149-166.

FIORENTINI, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p.43-70, abr. 2008.

FREITAS, Maria Tereza Menezes; et al. O desafio de ser Professor de Matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. *Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando sobre a prática*. São Paulo: Musa, 2005. p.89-105.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. As Políticas de Formação Continuada de Professores: entre discursos e ações. In: CONGRESSO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - CEPFE, 9., 2007, Águas de Lindóia, SP. *Anais...*, 2007. p.99-107 (Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de Professores).

GUÉRIOS, Ettiène. Espaços Intersticiais na Formação Docente: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática. In: FIORENTINI, Dario;

NACARATO, Adair Mendes. *Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática*: investigando e teorizando sobre a prática. São Paulo: Musa, 2005. p.128-151.

GUTIÉRREZ, Angel; BOERO, Paolo. *Handbook of Research on Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2006.

HILTZ, Starr Roxanne; GOLDMAN, Rickl. *Learning together Online: Research on Asynchronous Learning Networks*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

KAWASAKI, Terezinha Fumi. *Tecnologias na sala de aula de matemática*: resistência e mudanças na formação continuada de professores. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

LIMA, Rosângela Novaes. Políticas Educacionais e a Lógica Neoliberal para a Educação Básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). *Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: Cejup, 2006. p.29-48.

LOBO DA COSTA, Nielce Meneguelo. Formação Continuada de Professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. *A Formação do Professor que Ensina Matemática*: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.167-196.

LOBO DA COSTA, Nielce Meneguelo. *Formação de Professores para o Ensino da Matemática com a Informática Integrada a Prática Pedagógica*: exploração e análise de dados em bancos computacionais. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: limites e potencialidades no cenário das políticas públicas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIBEM, 6., Puerto Montt. *Anais...*, 2009. p.01-08.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; ROSA, Maurício; SILVA, Mariana da Rocha. Comunidades de Prática Virtual: possíveis contribuições para a formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. *Práticas de Formação e Pesquisas de Professores que Ensinam Matemática*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.257-276.

NACARATO, Adair Mendes. A Escola como *locus* de Formação e de Aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. *Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática*: investigando e teorizando sobre a prática. São Paulo: Musa, 2005. p.128-151.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. *As novas tecnologias da informação e da comunicação e a formação do educador*: um estudo sobre a capacitação em informática educativa promovida pelo ProInfo-MA. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

OLIVEIRA, Elias Mugrabi de. *Formação continuada de professores em informática educacional no sistema educacional de Vitória*: construindo praticas para inserção na sociedade do conhecimento. 2005 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia. A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1997. p.91-106.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os Professores e sua Formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.93-114.

PICANÇO, Alessandra de Assis. *Professores em rede: o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da educação básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação*. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PONTE, João Pedro. *O Conhecimento Profissional dos Professores de Matemática*. Relatório final - O saber dos professores: concepções e práticas. Lisboa: DEFCUL, 1997.

RICHIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Educação a Distância e Formação Continuada de Professores de Matemática: um olhar sob a perspectiva da teoria dialética. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIBEM, 6., Puerto Montt. *Anais...*, 2009. p.01-08.

RICHIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Formação Inicial Docente em Matemática: Desafios e Possibilidades do Trabalho com Projetos e com Tecnologias Informáticas. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – CEPFE, 9., Águas de Lindóia, SP. *Anais...*, 2007. p.186-198.

RICHIT, A. *Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de professores*. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SANTOS, Tadeu dos. Formação de Professores: um mapeamento dos grupos e linhas de pesquisa. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, ano 3, n.1, p.93-104, mai. 2008a.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de Formar os Professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, n.2, v.3, p.143-148, jul/dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.uepg.br/praxiseducativa>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

SAUSEN, Sandra. Formação de Professores de Matemática: atividades de resolução de problemas mediadas pelas ferramentas do ensino a distância. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EBRAPEM, 13., Goiânia, GO. *Anais...*, 2009. p.1-15.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria José Ferreira da. *Investigando Saberes de Professores do Ensino Fundamental com Enfoque em Números Fracionários para a Quinta Série*. 2005.

- 302 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SILVA, Maristela Alberton. *Projetos de aprendizagem@tecnologias.transformações.escola*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SIMIÃO, Lucélio Ferreira. *As Novas Tecnologias e a Formação Continuada de Professores: analisando aprendizagens e processos*. 2006. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- STAHL, Gerry. *Group Cognition: computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.
- TANURI, Leonor Maria. Formação de Professores: história, política e processos de formação. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, ano 3, n.1, p.73-92, maio. 2008.
- VERDUM, Priscila de Lima. *Formação continuada de professores da educação Básica: políticas e práticas*. 187 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ZULATTO, Rubia Barcelos Amaral. *A Natureza da Aprendizagem Matemática em um Ambiente Online de Formação Continuada de Professores*. 2007. 151 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Recebido em: ago. 2011

Aceito em: out. 2011

