

# O Cotidiano Escolar como Aspecto Importante na Educação Continuada: um Contributo para o Fazer Docente

## The Daily Reality of School as an Important Element in Continuing Education: a Contribution to Teaching Practice

Jamisson da Silva Angelo<sup>a</sup>; Erlinda Martins Batista<sup>b</sup>; Diego Fogaça Carvalho<sup>bc</sup>

<sup>a</sup>Secretaria Municipal de Educação – Sorriso, MT, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Anhanguera Uniderp, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, MS, Brasil.

<sup>c</sup>Unopar, Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, PR, Brasil.

---

### Resumo

Este artigo objetiva apresentar uma interlocução com pesquisadores da temática formação continuada, a saber; Nóvoa, Saviani e Tardif, além de discutir a relevância do cotidiano escolar para o processo formativo dos professores. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa bibliográfica, cuja origem ocorreu a partir de um dos objetivos específicos do projeto de pesquisa realizado no contexto do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera – Uniderp, no período de 2022 a 2023. Portanto, a historicidade desta escrita engloba as discussões e análises da dissertação intitulada: “Um estudo das demandas formativas dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Sorriso, no estado de Mato Grosso”. Propondo uma reflexão sobre a formação em seus vários aspectos, e também por meio dos tópicos apresentados, entende-se que o professor precisa se aperfeiçoar, entretanto, tal aperfeiçoamento deve ir além de ser apenas um mantra – repetições, pois deve gerar em seu cotidiano, mudanças efetivas que resultem em uma prática protagonista e relevante, contribuindo de fato para sua performance pedagógica. Além disso, quando se fala que o professor precisa desse aperfeiçoamento o que se sabe da realidade educacional que ele vivencia? Pois em alguns casos, não se leva em consideração seu cotidiano e saber docente. Conclui-se que ao professor é apresentado um material pronto (no sentido de formação) com o qual ele precisa interagir, mas que foge do contexto em que atua. Espera-se que as discussões e análises deste artigo contribuam para outros estudos e pesquisas, e para a academia como um todo.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Aperfeiçoamento. Práticas Pedagógicas. Autodidaxia.

### Abstract

*This article aims to present a dialogue with researchers on the topic of continuing education, namely; Nóvoa, Saviani and Tardif, in addition to discussing the relevance of everyday school life for the teacher training process. It is characterized as a qualitative bibliographical research, whose origin occurred from one of the specific objectives of the research project carried out in the context of the Master's Degree in Science and Mathematics Teaching at Universidade Anhanguera – Uniderp, in the period from 2022 to 2023. Therefore, the historicity of this writing encompasses the discussions and analyzes of the dissertation entitled: “A study of the training demands of teachers who teach Mathematics in the initial years of Elementary School in the city of Sorriso, in the state of Mato Grosso”. Proposing a reflection on training in its various aspects, and also through the topics presented, it is understood that the teacher needs to improve, however, such improvement must go beyond being just a mantra – repetitions, as it must generate in their daily lives, effective changes that result in a leading and relevant practice, actually contributing to its pedagogical performance. Furthermore, when it is said that teachers need this improvement, what do we know about the educational reality they experience? Because in some cases, their daily life and teaching knowledge are not taken into account. It is concluded that the teacher is presented with ready-made material (in the sense of training) with which he needs to interact, but which is outside the context in which he works. It is hoped that the discussions and analyzes in this article will contribute to other studies and research, and to academia as a whole.*

**Keywords:** Teacher Training. Improvement. Pedagogical Practices. Self-Teaching.

---

### 1 Introdução

A formação continuada é desenvolvida por diversas vias, entre as quais: palestras, seminários e parcerias com universidades. Porém, nessas vias de aplicação, o cotidiano escolar não é considerado. De acordo com Cortelini (2021), na maioria das vezes se privatiza o processo trazendo um palestrante que desconhece o cenário da escola e que, com uma fala vazia de significados, fora do contexto educativo dos professores, apresenta ideias sem que amarre a temática ou estejam relacionadas com quem está recebendo a formação.

A Formação docente a distância na educação aberta a

distância - EAD parece ser uma via que propicia resultados, pois, considerando que a realidade dos professores no contexto da sociedade contemporânea se constitui na multiplicidade de papéis e práticas pedagógicas em mais de dois turnos diários, e que tal demanda resulta em um docente cansado e desmotivado para sua formação continuada, o que se encontra no âmbito da formação permanente é a ideia da auto-aprendizagem, que surge na medida da necessidade de cada um, e por uma constatação de que é preciso continuar estudando além do diploma de graduado, de especialista, de mestre ou doutor. Nesse sentido, Belloni (2001, p.33) afirma que EAD é uma metodologia desenhada para adultos,

baseada no postulado que dadas a motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, estamos aptos a ter êxito).

Com autoaprendizagem numa autodidaxia ou numa formação permanente presencial, o que importa é que a busca por alternativas deve predominar a despeito da continuidade de uma visão equivocada de como os professores devem trabalhar e construir (numa concepção crítico-reprodutivista (Saviani, 2013), e de como nem sempre as ações de formação condizem com o quadro de realidade do professor.

Em tal quadro a formação permanente não resolve o problema das dúvidas, com as quais se deparam professores que enfrentam novos desafios, atinentes à sociedade atual. Nesse sentido é preciso trazer na formação permanente concepções e propostas educacionais que não sejam crítico-reprodutivistas, pois em tais concepções os professores continuam desorientados na nau escolar, porque navegam em um ambiente totalmente diferente do contexto idealizado e utópico de sua formação. Sobre essa concepção Saviani (2013, p.78-79) afirma: “A crítico-reprodutivista não tem resposta para essas indagações e tende a concluir que qualquer tentativa na área da educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação – características próprias da sociedade capitalista”.

Logo, buscando superar os equívocos da concepção citada, e caminhando na direção de uma discussão sobre uma formação para a ação de uma pedagogia histórico-crítica, é que se optou por uma revisão da literatura cujos produtos científicos tragam respaldo para a importância do cotidiano escolar, e para o desenvolvimento formativo dos professores. O Portal de Periódicos da Capes serviu como base de dados para a busca dessa literatura.

No exercício da docência, até agora, o professor se depara com ações formativas que estão compatíveis com as ideias de cada gestor escolar, e em alinhamento com o governo vigente, todavia, pouco relacionada com uma política pública que esteja associada com o panorama da escola. Falta nesse processo, uma reflexão ativa que faça o chamamento de todos os agentes da escola para que sejam manifestadas as especificidades do cotidiano, com foco nas necessidades locais. Lembrando que cada escola possui uma conjuntura, uma história.

O âmbito escolar revela, as ânsias locais e os conhecimentos científico-humanos que são, por assim dizer, testados pelo cotidiano do professor na unidade em que labora. Dessa forma, é necessária a reflexão sobre a prática educativa em uma operação que compreenda as individualidades locais e as regionais.

As políticas públicas, por meio de um ensino padronizado, que se configura numa concepção crítico-reprodutivista, buscam solucionar os problemas educacionais, mas esse tipo de ensino reprodutor das políticas vigentes, mecanicista ainda, “e, portanto, de caráter não dialético, a-histórico”, conforme enfoca Saviani (2013, p.79), não se preocupa com a realidade

escolar e tampouco, faz com que os atores escolares tenham oportunidade de contribuir. Porque conforme discute Saviani (2013), na base dessa ação está uma teoria de sociedade capitalista dividida em classes, em cuja ideia, a estrutura é padronizada e as mudanças e transformações próprias resultantes do movimento natural de todas as coisas, que requerem análises e adaptações históricas em cada caso, são ignoradas.

Nesse sentido, a reflexão de António Nóvoa (1992) contribui ao colocar a formação como um exercício crítico reflexivo, em uma perspectiva de motivação, fornecendo aos professores um pensamento autônomo, com objetivo de autoformação. É justamente porque participa de uma formação em primeira instância, significando um investimento pessoal, que deve, portanto, ser um momento de trabalho livre permeado pela criação, que pressupõe projetos e que resulta na construção de identidade.

Na visão de Freire (2001), a formação permanente faz com que seja um momento pelo qual se oportuniza a superação de equívocos e erros – estes que, em larga escala, obstaculizam o projeto educativo – e que, no entendimento desse autor, essa formação deveria ser centralizada no pensar criticamente as ações desenvolvidas pelos professores.

Entender que o sujeito (professor), ao longo da sua marcha formativa, que está em contínuo aprendizado, é importante, principalmente para se refletir que políticas públicas podem ser mais bem implementadas. Por vezes, separa-se a educação da vida, o que incorre em um erro, pois estas estão associadas como parte do cidadão. Assim, esses dois movimentos se complementam, formando criticamente as ações que o educador terá na sua prática docente. Por essa razão, a prática e a teoria carecem tanto de um princípio reflexivo, sem o qual não poderiam ser implementadas.

Sobre o princípio reflexivo, Donald Schon, estudou a epistemologia da prática relacionada ao ensino de problemas na matemática. Em seus estudos discute que o profissional professor se constrói a partir de seu conhecimento por meio da reflexão. Em uma relação de análise e problematização, há um conhecimento tácito, ou seja, o que se faz presente nas soluções que os profissionais encontram ao lidar com problemas do cotidiano (Pimenta, 2006). Nesse sentido, a formação de professores, precisa priorizar o ser reflexivo, pois sendo reflexivo o professor trabalha a solução de problemas que se apresentam nos saberes escolares, compondo assim, uma prática pedagógica alicerçada no processo de reflexão-ação entre professor e aluno, conforme (Schon, 1997)

Schon (2000) em sua epistemologia da prática, coloca o conhecimento espontâneo como independente dos conhecimentos prévios. Contudo, nesse pensamento o conhecimento é um fenômeno que ocorre a partir do seu movimento, tanto oriundos dos conhecimentos espontâneos quanto dos prévios. Nessa ideia o conhecimento se faz presente, manifestando-se inclusive no imprevisto. Conforme

pontua Schon (2000) o ato de conhecer está inteiramente relacionado à ação. Razão essa que na visão do autor, a capacidade é espontaneidade no que concerne à performance que está ligada à execução. Assim, os fatos são compreendidos não apenas pelo seu viés de concretude e sim no conhecimento tácito espontâneo.

Ainda tratando o conhecimento dos professores e suas práticas pedagógicas no campo da matemática, Fiorentini (2005) acredita que esses profissionais estão ensinando não somente a matemática, mas também, um jeito próprio de ensinar que se manifesta enquanto professor; como aquele que ensina, e como aluno; como aquele que aprende. Por isso, estabelece relações não apenas com a aplicação da matemática que está desenvolvendo, mas com o mundo e o ensino em si.

Corroborando Fiorentini (2005) nessa temática com a ideia de que existe um currículo oculto, estabelecido de forma pedagógica, pois, o professor sem perceber ensina muito mais do que idealiza, ou havia idealizado. Por isso, cada professor concebe e ensina a matemática de uma forma própria, sendo também aquele que reflete, sobre sua prática pedagógica e busca de forma autônoma com base em um aporte teórico e prático compreender os desafios do trabalho docente

O entendimento de que o professor precisa se aperfeiçoar é um mantra que todos repetem, todavia, fica a questão: será que o aperfeiçoamento de fato contribui para tornar perfeita a prática docente? O que é necessário para que o aperfeiçoamento de fato contribua para mudanças nas práticas pedagógicas dos professores? Além do mais, em alguns casos, quando se fala que o professor precisa desse aperfeiçoamento pouco ou nada se sabe da realidade educacional que ele vivencia.

Para responder às questões colocadas, acredita-se que é preciso pensar sobre os problemas com os quais se defrontam o educador, e nos aspectos históricos e sociais de seus fazeres escolares. Isso posto, a educação permanente se configura como uma educação humana que, como tal, só subsiste se tiver correspondência com o cotidiano escolar.

Assim, esse artigo teve como objetivo geral apresentar uma interlocução com pesquisadores da temática formação e formação continuada, a saber; Nóvoa, Saviani e Tardif, além de discutir a relevância do cotidiano escolar para o processo formativo dos professores. Tal objetivo se origina no problema da formação continuada de professores isolada de seu cotidiano escolar, a qual tem sido recorrente em cursos realizados pelo pesquisador autor desse trabalho.

Refletir sobre a caminhada educacional torna o trabalho do professor valorizado, pois numa perspectiva de consciência crítica, a humanização – princípio tão importante proposto por Freire (2001) –, deve aparecer, considerando que na escola o ato educativo e reflexivo ocorre a partir de uma construção contínua e deve abranger a participação de todos os agentes da escola, entendendo-se que cada unidade de ensino tem seus pilares. E nessa intenção, a formação continuada precisa lançar o olhar na direção da realidade.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Metodologia

O presente estudo categoriza-se como uma pesquisa qualitativa bibliográfica, originada na pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências de uma universidade da rede privada, cujos resultados culminaram na dissertação intitulada: “Um estudo das demandas formativas dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Sorriso – Mato Grosso”.

Nas ideias de Angelo (2023), corroboradas pelo pensamento de Gil (2002), este tipo de pesquisa se caracteriza por buscar a base de assuntos em um material já elaborado que, no caso deste artigo, foi a dissertação citada. Ainda em conformidade com Gil (2002), este tipo de pesquisa caracteriza-se, por etapas que se diferenciam dependendo dos fatores, por aquilo que o pesquisador traz no sentido de problemas a serem resolvidos e pelo nível de conhecimento com base no que estuda a respeito do assunto.

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), uma pesquisa qualitativa implica em um detalhamento dos procedimentos metodológicos com objetividade, utilizando-se a indicação e o paradigma como guias do estudo. Por isso, as fases de desenvolvimento da pesquisa em seus detalhamentos de seleção, procedimentos e a maneira de coletar e verificar os dados, não podem se basear na existência de uma metodologia “boa” ou “ruim”: o que acontece é que algumas metodologias são adequadas e outras inadequadas, em se tratando de contribuir na resolução de um determinado problema.

O estudo qualitativo, na visão de Bogdan e Biklen (1994), deve ser caracterizado pelo ambiente natural, ou seja, a fonte direta de onde os dados emerge. Assim, quem desenvolve as ações dessa investigação qualitativa torna-se o instrumento principal e, com isso, o investigador pode descrever os fatos. Esta é a razão dessa investigação ser de natureza descritiva.

A pesquisa com aporte qualitativo parte do princípio de que as crenças, percepções, valores, e comportamentos humanos têm uma relação constituída que se caracteriza não de modo imediato, mas que necessita ser desvelado, encontrado. É esta a razão do estudo qualitativo ter bem definido algumas características que são: “visão holística, abordagem intuitiva e investigação naturalista” (Alves-Mazzotti, 1999, p.131).

Deste modo, a partir de um contexto (proposto pelo pesquisador) se caracteriza a visão holística na busca de compreender um determinado comportamento. Na abordagem intuitiva, com base na coleta de dados o pesquisador centraliza seus objetivos, uma vez observado o que eclodiu dos dados. E na investigação naturalista, o pesquisador apresenta seu foco de intenção no contexto analisado.

Este estudo de revisão procurou tratar como *locus*, o cotidiano escolar, entendendo-se que essa temática pode contribuir na formação continuada e permanente de professores. Proposto o tema, foi utilizado o Portal de Periódicos da Capes, fazendo-se a pesquisa por assunto, com

as seguintes palavras chaves: “cotidiano escolar” e “formação permanente”.

## 2.2 Aspectos da legislação brasileira na formação de professores

Cada vez mais se exige do professor uma formação que esteja relacionada com as demandas da sociedade, porque a educação não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas também fora dos muros da escola, como educação não formal. O campo da formação de professores tem recebido atenção por parte de pesquisadores, de tal forma que o documento CNE / CP N° 2/2015 (Brasil, 2015) acompanha esse anseio, tendo sido proposto com o objetivo de trazer qualidade à Educação. Consta nesse documento que a formação (magistério) deve facultar a função docente, e entre outros pressupostos, o aparato científico.

Domite (2000) contribui em torno da temática (formação de professores) ao refletir na existência de vários modelos propostos, contudo, faz importantes críticas ao mencionar que poucos processos de formação estão relacionados na construção do professor como profissional e como sujeito social. Não fosse assim, as formações que atualmente são realizadas, em sua maioria, se preocupam mais em transmitir e impor saberes, do que trabalhar, de fato, o meio em que o professor atua. Deste modo, a autora expõe que a formação deve estar centrada no professor, idealizando-o e constituindo-o como sujeito.

A história da Educação brasileira foi permeada por aqueles que tinham direito a ela, por ter um poder aquisitivo considerável. Isso fez com que houvesse no Brasil altos índices de analfabetismo e que muitas crianças continuassem sem acesso à educação.

Do evento realizado na Tailândia em 1990, resultou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada a partir dos estudos e discussões realizados em tal ocasião, cujos princípios estabeleceram metas no sentido de construir uma educação como direito para todos os cidadãos (Cortelini, 2021)

O Brasil, que recentemente havia saído de um Regime Militar, não havia firmado esses direitos com ênfase no alcance de proporcionar educação a todos. Conforme Saviani (2016), o que se colocava naquele período na sociedade brasileira era acelerar dois processos: industrialização e urbanização. Por esta razão, a preocupação com a instrução.

A sociedade capitalista quando começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo. Saviani (2016) destaca que o analfabetismo era entendido como se fosse uma doença, portanto precisava ser combatida. Para atender às pretensões do mercado houve um esforço em se combater essa “doença”, o que resultou nas reformas do ensino em diversos Estados da Federação.

A educação brasileira necessitava de um reconhecimento nacional, desde 1930, período em que a população era composta por agricultores, na sua grande maioria, analfabetos.

Esse dado fez com que os políticos visando o crescimento econômico criassem leis e instrumentos para garantir a alfabetização do povo, para que assim, entre outros objetivos, pudessem servir de mão de obra às indústrias.

Houve, nesse sentido, padronização da educação para que em todos os estados da Federação seguissem a súmula de servir aos desejos do modelo econômico.

Entretanto, o que se colocava era uma educação sob medida. Uma educação bancária em que o educando é um ouvinte, no qual se deposita, se guarda e se armazena, valores, informações e conteúdo (Freire, 1987), que não deveria instruir as pessoas a fim de que se tornassem patrões: o objetivo era que continuassem empregados (Cortelini, 2021). A preocupação com a dosagem daquilo que seria ensinado ao povo também era um cuidado, porque se o intuito não era modificar os padrões comportamentais do povo, as classes sociais também não seriam modificadas, corroborando com o que Freire (1987, p.58), chamou de educação bancária, na qual “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca (...) permanente”.

Quanto à formação permanente e continuada a legislação nacional tem seu vínculo em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996, como representante: é a lei maior no tocante à Educação, ao tratar em seus escritos na formação continuada. A referida lei trouxe importantes diretrizes, principalmente organizando a formação de professores, fomentando essa formação como oportunidade para que houvesse busca por qualificação, constituindo no profissional a busca em esmerar-se no segmento que escolheu como trabalho.

De acordo com Cortelini (2021), iniciou-se a chamada “Década da Educação” – período que abrangeu de 1997 a 2007 –, que foi marcada por professores formados em nível superior. Porém, mesmo com esse crescente movimento, os resultados atinentes à qualidade da educação precisavam até aquele momento de um crescimento, uma vez que, com a necessidade de alcançar, de suprir carências na formação continuada, em 2009, a LDBEN passou por uma modificação, e na formação continuada apresentou-se a seguinte modificação: “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos tecnológicos de educação a distância” incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

Concomitante à LDBEN, nos períodos de 1997 a 2007 (Década da Educação) se esperou um crescimento nas políticas públicas. Motivados pela aprovação da lei em 1996, pensou-se, finalmente, que a educação receberia uma atenção especial, mas, infelizmente, não foi prioridade. Com isso, a sociedade ficou esperançosa, a lei existia e foi promulgada – mas não era efetivada.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE), – mais especificamente por meio da Lei 10.172, aprovada em 2001 –,

a educação tomou mais uma vez um fôlego, pois fixava metas e diretrizes a serem alcançadas. Este Plano oportunizou força para que a LDBEN pudesse então, enquanto lei, promover o desenvolvimento, a qualificação e formação docente (Saviani, 2016).

No período de 1997 a 2015, foram desenvolvidas políticas públicas com as quais se ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, e também o acesso à Educação Infantil – Pré-escola – para crianças de 4 a 5 anos de idade. Isso posto, passa-se a haver uma busca pela formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, ocasionando uma expansão do Ensino Superior na modalidade da Educação a Distância – EAD (Corteline, 2021)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), promulgada em 2017, inspirada na Constituição de 1988, em específico no Art. nº 205, e também na LDBEN/1996, Art. nº 09 e ainda no Art. 26 do PNE 2014-2024, uniu-se essas conjunturas por meio dessas leis, para traçar as competências, diretrizes e bases curriculares a nível nacional, e obrigatoriamente devem ser usadas para todas as modalidades do Ensino Fundamental e Médio. Portanto, estabeleceu-se que as decisões precisam ter relação com as competências. A Base, ao fazer indicações daquilo que o aluno precisa saber, deseja que o roteiro proposto seja seguido (Brasil, 2017).

A BNCC, juntamente com o PNE, normatizou estudos a serem executados a nível nacional, frente à especificidade que cada escola apresenta, o que também é considerado uma vez que cada unidade educacional pertence a uma esfera diferente.

Assim, os municípios e os estados tiveram a incumbência de montar seus currículos locais – algo muito proveitoso, pois foram acrescentadas as características regionais –, porém, faltou nessa conjuntura acrescentar ações do cotidiano escolar. Como citado, a BNCC não surgiu a esmo, foi um documento construído a partir das leis educacionais e, como tal, oferece normativas às escolas.

O CNE em sua resolução nº 01 proposta em outubro de 2020 estabeleceu as diretrizes para a Formação Continuada aos professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A referida resolução apresenta normativas amarradas em leis – Constituição de 1988, LDBEN (1996), PNE (2015) –, sendo estabelecida como normativa. Em outros termos, um norte para a formação de professores.

No Art. 7º, a resolução tem sua direção no melhoramento da prática docente, estimulando o conhecimento pedagógico do conteúdo, foco no desenvolvimento e aplicação de metodologias ativas, com a realização de um trabalho colaborativo, além de primar por uma coerência sistêmica (Brasil, 2019).

A BNC-Formação Continuada não trata da Educação Permanente, muito embora proponha que o trabalho aconteça de forma colaborativa, entre os pares, se mantém na seara da educação continuada com busca no melhoramento da prática docente, que tem seu alcance no conhecimento pedagógico.

Esses dados constantes no Art. nº 13, enfatizam a necessidade da colaboração entre os pares, pois quando existe essa colaboração consegue-se aprender, um com a experiência do outro, e com o auxílio do formador que deve ter experiência para aplicar a formação (Brasil, 2019).

Assim, o suporte para a formação em serviço deve ser aplicado por um formador experiente, e tecnicamente pode ser qualquer um, desde que tenha experiência e formação, pois pode ocorrer de os profissionais que estão em funcionamento na escola não serem escolhidos ou preparados para a vaga. Essa formação deve se relacionar com o refletir sobre as práticas pedagógicas, não apenas momentaneamente, mas como desempenho permanente, com participação de todos os agentes escolares, inclusive como formadores, e assim pensando-se nessa condição, se consegue construir caminhos (Corteline, 2021).

### 2.3 Educação Permanente e Continuada

Nem sempre é uma tarefa fácil realizar os “sonhos que parecem impossíveis” (Freire, 2001, p. 126) em se tratando de uma das tarefas da política, pois nesse campo se sonha muito e materializa-se muito pouco.

Ao longo da história, o profissional docente esteve ligado ao clero, de forma missionária, realizando por meio dos padres católicos uma educação voltada para a elite. Com as reformas educacionais, entre elas a proposta no período do Estado Novo, o professor começou a ser visto como profissional, e desta forma, o Estado, não mais a Igreja Católica, recrutava esses profissionais e, como os recrutava, exigia uma formação estabelecida por esse órgão (Cortelini, 2021).

Logo, essa transição do profissional docente ligado ao Clero para estar ligado ao Estado ocorreu devido a fatores econômicos, em razão das precisões do advento do Estado Novo. O novo perfil do cidadão estabelecido por essa forma de governo requereria mudanças na base educacional, para que assim pudesse atender ao processo industrial que estava crescente naquele período. “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (Nóvoa, 1992, p.16).

Em razão disso, a legislação educacional foi pensada para atender às questões econômicas, fomentando no povo um saber específico que estivesse a serviço da indústria. Em paralelo, tem-se a formação docente que, em tese, deve oportunizar espaços, nos quais se trabalhe a autonomia dos professores, não mais em um contexto de controle.

A LDBEN apresenta alguns recortes que foram inspirados na Revolução Industrial, tal como caracterizações de um período pós-ditadura. Assim, o Brasil estava saindo de um contexto de perseguição e repressão, para, a partir da formulação desse documento, atender às exigências da sociedade atual. A própria constituição do sujeito que outrora deveria ser calado e reprimido, deu lugar àquele que tinha

domínio dos conhecimentos básicos com iniciativa própria (Cortelini, 2021).

Tardif (2012) observou que os saberes constituídos são orientados por agentes educacionais, e a legislação como parte integrante da sociedade participa desse processo. Portanto, a formação docente nos diversos períodos históricos serviu aos interesses econômicos.

A tecnologia cada vez mais, tem sido uma constante na sociedade atual, ligada a uma proposta econômica com cunho comercial, e isso faz com que a instrução oferecida aos alunos pela escola ultrapasse um patamar maior de qualidade. Apresenta-se nesse contexto, a partir da década de 1980, avanços significativos em torno da formação profissional e continuada, que se caracterizaram por: projetos educacionais, oferta de ensino superior e expansão da EAD.

Esses pressupostos, ao longo do processo, contribuíram para a formação docente. O PNE (2014) é um facilitador pois, entre suas metas, materializou uma caracterização importante da necessidade de uma formação para atuar no nível superior, nas modalidades do ensino. O referido plano tornou-se também uma referência ao apontar a necessidade de desenvolvimento da formação no campo educacional. Logicamente, essa intenção de destacar a pesquisa e a qualidade no ensino esbarram na questão do investimento que, cada vez mais, é menor, tal como as políticas desenvolvidas para fomentar isso. Portanto, não basta estabelecer a meta, é preciso distribuir recursos para cumprir (Cortelini, 2021).

Com a implantação da BNCC nas escolas, houve uma preocupação de tornar o ensino voltado para habilidades e competências. Todavia, o referido documento normativo reacendeu o ensino conteudista, sem que houvesse uma pesquisa do currículo que as escolas, dentro das suas especificidades, possivelmente já haviam desenvolvido (Cortelini, 2021). Faltou, então, tratar os princípios básicos da educação e se pensar na situação educacional. Somam-se também as intenções ligadas à prática docente, e assim dizendo, o cotidiano escolar, revelam suas premissas e, portanto, deveriam ser consideradas.

O professor, como parte pertencente do espaço educativo, atua a partir de seus princípios para esse ambiente, exercendo seu protagonismo, pois entende que a educação deve proporcionar compromisso social e isso vai além de ensinar os alunos para o exercício do mundo do trabalho. Assim, não é suficiente trazer aos alunos apenas capacidades e habilidades (também necessárias), e sim, fazer com que essas competências sejam desenvolvidas no sentido da inovação e do que aprenderam. Em suma: “As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais” (Nóvoa, 1999, p.16).

Para Nóvoa (1999) os aspectos pessoais são a parte crucial para se pensar a formação de professores, pois esses aspectos internos e externos contribuem para a ação educativa e, por conseguinte, as dimensões pessoais e políticas uma vez

direcionadas à ação educativa, qualificam o processo.

A formação docente, desde que aplicada com qualidade, pode fazer toda a diferença na vida profissional do professor e, para tanto, também na vida do aluno, dado que dentro de uma organização educativa tudo o que é oferecido ao professor (no sentido de formação) resplandece no aluno. Por essa razão, a formação continuada deve ser alvo de constante reflexão onde se privilegia a formação humana e, consequentemente, os saberes desenvolvidos no cotidiano escolar.

Por vezes, esquece-se que o professor também é um ser humano e como humano exerce a função de professor. Em vista disso, ele se constitui um agente social, e portanto, suas ações envolvidas com a escola têm a responsabilidade de desenvolver a autonomia no sujeito. A necessidade de fortalecer a formação que esse docente recebe, com construção e investigação das suas ações no processo educativo, e nesse sentido, a escola como fomentadora dessa formação, é imprescindível, porque “A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites” (Nóvoa, 1999, p.42).

Desse modo, é necessário envolver a escola e seus agentes educativos para refletir na busca por possibilidades, a fim de trazer qualidade ao campo educativo e, mais que isso, oportunizar que o cotidiano escolar seja considerado.

#### **2.4 Reflexões sobre as políticas públicas em torno da Educação Permanente e Continuada**

Com a LDBEN de 1996, a formação continuada recebeu atenção considerável. Foi então, com a inspiração dessa lei, que várias políticas públicas em torno da formação continuada tiveram seu desenvolvimento, pois, em tese, o que propunha a referida lei necessitava ainda ser estabelecido. O projeto de lei apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, e que foi pensado para que os professores tivessem uma formação em serviço, propunha: “programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados; c) programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis” (Saviani, 2016, p.199). O referido projeto de lei foi então sancionado com a seguinte modificação: “III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Saviani, 2016, 199).

Com a inclusão da Educação por meio da EAD, houve então uma crescente expansão na proposta de formação continuada, mas que se distanciou da intencionalidade. Assim, não basta ofertar uma formação por meios tecnológicos se a intenção não for bem estabelecida. A questão aqui não se resume em ensino presencial ou a distância, e sim uma busca por compreender a Educação Brasileira. Nesse sentido, a formação do conhecimento científico passa por uma reflexão que o profissional deve ter, isto é, a reflexão na ação conforme Schön (2000).

Mesmo com a implementação da BNCC, a formação até esse tempo estava envolta em programas isolados de estudo.

Assim, como se estabeleceu um currículo comum aos alunos, seria então proposto aos professores que também seguissem um programa ou matriz equivalente, para que as habilidades postas na Base para os alunos tivessem, a partir da formação continuada dos professores, mais efetividade. Então, os formadores que têm a incumbência de aplicar a formação estariam ligados a esse propósito. No entanto, as questões que se colocam é se, de fato, isso irá acrescentar ao processo de ensino e, em consequente, à aprendizagem? Ou será um desvio de intencionalidade das reais vontades da escola?

Dessa forma, a educação permanente se constrói ao longo do processo que o docente realiza no seu ambiente de trabalho, com reflexão, pensando-se na pessoa enquanto parte contribuinte nas experiências daquilo que construiu no seu exercício diário (Nóvoa, 1992).

A formação continuada está prevista em lei, segundo a qual se deve reservar horas de atividades como exercício de reflexão para a prática pedagógica. É dentro dessa proposta, que a escola pode realizar momentos nos quais a educação permanente seja considerada, com manifestações individuais e coletivas das experiências dos docentes, e ainda, identificar os estudos a serem pensados como pauta para a formação.

O professor precisa ter voz ativa na formação que irá receber. Colocar a experiência daqueles que têm vivência de sala de aula é muito importante, pois faz com que a formação não tenha um controle político e seja um espaço para desenvolvimento do sujeito.

É preciso que o cotidiano escolar motive a reflexão, pois este uso é muito importante para a educação permanente, uma vez que nesses momentos de reflexão existe uma troca de informações entre os professores, ficando evidente como cada um enxerga os problemas no seu ambiente de trabalho e como os enfrenta. Além de compartilharem as resoluções que deram certo, essa partilha torna-se fundamental para que o espaço docente tenha uma formação que qualifique a busca pela resolução e enfrentamento dos problemas que são apontados pelos professores.

O estudo daquilo que é apontado coletivamente pelos professores como sendo necessário, auxilia a prática pedagógica pois não é oferecido um contexto de “fora”, e sim aquilo que é apontado dentro do ambiente de trabalho como sendo necessário à melhor qualidade de ensino. Assim sendo, a formação continuada e a educação permanente são dois braços de um mesmo rio, que se encontram infinitamente. E por não ter um viés tecnicista está totalmente voltado a servir a sociedade com compromisso social.

A formação continuada de professores deve ter contínua relação com desenvolver nos profissionais docentes princípios como autonomia e protagonismo, que se apresentam como fundantes para que o professor intervenha no seu ambiente de trabalho. Quantas vezes são ofertados aos professores uma certa quantidade de cursos, importantes para bem servir aos alunos, mas o cotidiano escolar perde sua relevância apesar de ser considerado riquíssimo para o desenvolvimento e

formação humana (Cortelini, 2021).

As ações práticas na formação continuada necessitam ter relação com o professor que, em tese, estará a recebê-las, diga-se, devem ter relação com o cotidiano escolar em seus contextos. E atado a isso, uma simples razão: esse cotidiano faz parte do trabalho docente, portanto, precisa ser considerado.

Foucault (2018) salienta que é preciso atravessar muros para que determinada teoria venha a ter o efeito necessário. E chama de “prática” o revezamento de uma teoria para outra. Isso quer dizer que é preciso derrubar muros para que não se fique apenas no discurso. O referido autor é enfático ao relacionar a prática com o reflexo da teoria. Já Freire (2015) propõe que o professor deva se movimentar com compreensão da sua prática docente, conhecendo as dimensões que se relacionam com a prática, se sentindo em segurança e com um melhor desempenho.

Tardif (2012) faz referência que os professores, na função que exercem, desenvolvem saberes específicos que são acumulados por meio de sua prática no cotidiano, conhecendo, com isso, seu meio, no qual, certamente, adquirem experiências. Essas experiências precisam estar presentes na formação continuada, para que o velho e já vencido discurso de que teoria e prática estão em desacordo, passem por fim, a ser estirpados da Educação. O que se busca, então, é que a teoria e a prática cada vez mais, dêem sustentação ao trabalho do professor.

## **2.5 Cotidiano escolar: espaço de desenvolvimento da Educação Permanente e Continuada**

Freire (2001) sugere a necessidade de diálogo entre aqueles que enxergam a escola de fora, para que relatem como a vê. E assim, se saberá como essas pessoas gostariam que a escola fosse: em seus aspectos de ensino e em como ensina. A escola não se democratiza sozinha, precisa da participação da comunidade que está servindo, parando para ouvi-la.

Conforme já exposto, a formação continuada está amparada por lei, sendo realizada nas escolas. Porém, nos aspectos de como é efetuada no ambiente escolar ainda requer muita reflexão. Parece que a formação que os professores recebem é isolada das reais necessidades da escola, se oferecida em conformidade com o contexto local, altera a formação em momentos de alta autoestima, instigando motivação. Mas se esta não tem permanência, faz com que esses momentos acabem por ser um desvio de finalidade.

A educação permanente e continuada necessita estar ligada ao processo desenvolvido no cotidiano escolar. Exemplificando: se for oferecida formação para uma comunidade, para ser efetiva terá que ter relação com o cotidiano (dependendo logicamente da especificidade trabalhada) vivenciado por essas pessoas. E a formação não pode caminhar diferente.

Os momentos em que todos os agentes da escola possam pensar o fazer pedagógico são uma necessidade, e como tal é preciso parar para uma reflexão em conjunto. Uma vez que

cada participante partilha suas experiências profissionais e de vida, que paulatinamente foram construídas no ambiente escolar.

Tardif (2012) esclarece que o saber dos professores não vem de uma fonte única. São várias fontes que corroboram com o professor para desenvolvimento desse seu saber que, ao longo do tempo e frente ao seu histórico constituído na carreira profissional, vai se acumulando. Essa diversidade de fontes faz pensar sobre a unificação e, por conseguinte, a recomposição de saberes para desenvolvimento do trabalho.

Portanto, os diferentes saberes que formam o professor devem ser recompostos para o bom andamento do trabalho docente. Essa recomposição não pode ser entendida como adestramento ou controle, porém pensada onde se quer chegar e quais ações pedagógicas contribuem para essa intenção, tendo em mente que o foco formativo não pode estar centrado no conhecimento científico (apenas), mas também na construção e desenvolvimento da formação humana. Desse modo, a intencionalidade fundamenta a formação, pois, desde que todos os agentes educacionais estabeleçam seus objetivos e metas, essas poderão ser alcançadas.

Assim, percebem que o local onde trabalham deve receber suas contribuições e o próprio planejamento escolar deve incluí-los, pois, os professores são peças fundamentais no fazer docente. É por isso que, por não realizarem todas as ações no ambiente educativo, necessitam dos outros agentes que lá trabalham. Uma vez que o viés proposto é desenvolver sujeitos críticos, as experiências de todos – alunos, funcionários e os professores – precisam ser consideradas, porque não é possível separar as vivências dessas pessoas na escola. A mudança que a escola busca, dificilmente virá de fora para dentro, esta ocorrerá quando os que estão na escola forem mais considerados.

Todo ser humano é o resultado dos processos pelos quais passou, ao longo de sua trajetória, e por isso sua forma de pensar foi sendo modificada em um processo de construção de forma contínua. Ter o exercício de reflexão do cotidiano escolar permite a mobilização de saberes que, para ter continuidade, deve ser alvo de uma educação continuada que proponha sempre pensar individualmente a escola.

Freire (2015) chama a atenção para a inconclusão do ser, que se entende incompleto, e assim se institui a necessidade de uma formação de modo contínuo, pois este ser para se completar requererá formar-se, pensando-se que cada sujeito se torna educado quando se enxerga inacabado. Contudo, não foi a educação em si que os tornou dessa maneira, mas a noção de que como seres inacabados precisavam buscar educabilidade. Essa consciência de que todos são seres inacabados, faz com que se busque com afinco a educabilidade.

Quando se passa por um processo educativo, vivenciam-se ações que antes não eram entendidas, e que foram se projetando muitas vezes sem que se tivesse qualquer consciência crítica, e que nesse processo, por vezes perdeu-se a valorização do ser humano como aquele que se constitui capaz de inferir em sua

realidade, mas que em dado momento o processo educativo o controlou, pois pouco se pensava na autonomia.

De acordo com Castro (2016), a Educação é um instrumento com a qual se oportuniza à sociedade, o acesso a qualquer discurso, manifestando-se de forma contínua. Por essa razão, ora permite e ora não permite os avanços. Isso se torna evidente, pois todo sistema educacional é também político, já que mantém e modifica os discursos.

Nisto, verifica-se a importância de pensar a ação aproximando-a ao discurso da prática. Se enquanto professor, discurso e defesa estão distantes da ação, necessário se faz, cada vez mais, aproximar o discurso do real para não haver contradição e para o adágio popular não acabar enquadrando essa ação “na fala uma coisa, na prática outra”.

### 3 Conclusão

Ao longo da pesquisa realizada, ficou claro, por meio dos tópicos apresentados, que os sujeitos do cotidiano escolar precisam aparecer e serem vistos e considerados. Foram oferecidas reflexões sobre a Educação Permanente e Continuada em seus vários aspectos: histórico, político e jurídico.

Colocou-se também que o Brasil, por oferecer inúmeras realidades e singularidades e ainda propor uma base para formação de professores sem que esta esteja amparada no cotidiano escolar, não possibilita subsídios teóricos de fora para dentro, mas o contrário.

As políticas públicas no que tange à Educação Permanente e Continuada, precisam trazer os agentes da escola para o protagonismo, para que, por meio de um processo de reflexão se pense nas soluções que cada cotidiano escolar apresenta, e a partir desse processo reflexivo se possam resolver os desafios apresentados na realidade escolar.

E dentro desse processo, o professor necessita ser visto, para que aja entre seus pares compartilhando saberes e práticas que deram certo, contribuindo assim para o desenvolvimento da prática docente. O trabalho coletivo e a construção de saberes necessitam ser retomados para o bom exercício da docência, sem se desvirtuar daquilo que a escola esteja a serviço: de uma educação mais humana, como foco em desenvolver cidadania sem o peso desmedido de se preocupar em formar o aluno para o mundo do trabalho ou para o mundo do capital.

O mundo na perspectiva do capital ignora as limitações históricas. Claro que o capital não se classifica como bom ou ruim – não é bem este o debate. A questão é que precisa ser visto pelo seu lado humano, e como tal, indeterminado sobre os valores que constituem a sociedade, ou seja, mais do que um impulso expansionista, o capital deve mover-se a fim de construir uma sociedade mais proba (Mészáros, 2002).

Existe a necessidade de valorização dos profissionais da Educação, além de fazer o cotidiano escolar ser tão importante para o enfrentamento dos problemas educacionais dando-lhe uma atenção maior. E tudo, no que tange ao fazer docente, precisa passar pelo crivo da reflexão, pois não se deve aceitar



sem reflexão o que é oferecido como clichê para uma mudança rápida, com a falsa promessa de que isso vai elevar os índices de escolarização: não existe na Educação mudanças rápidas.

A educação esmerou-se por um processo de mudanças e transformação, que sem isso ela não teria avançado. As mudanças que foram feitas até o momento, são substanciais e importantes. E o desafio que a formação continuada tem é pensar sobre as práticas pedagógicas tendo como norte a humanização.

O entendimento de que se está em um processo contínuo faz com que se tenha mais empatia com o outro, pois sabe-se que cada pessoa tem seu passo, tem sua forma de progredir. Todos estão no caminho da Educação, e trilhar esse caminho com qualidade requer o entendimento de que a forma como se caminha, se busca, importa.

Nessa contrapartida, entra o cotidiano escolar, e por vezes os professores dizem: “já passei por determinada situação” – e passou mesmo. Trilhou, por isso pode ajudar com sua experiência. O estudo também se manifesta nesse caminhar, uma vez que os temas apareceram como aqueles que se apresentam como entraves no passo educativo.

Em suma, para o desenvolvimento da Educação o cotidiano precisa ser considerado. E espera-se que a presente discussão contribua para novos estudos sobre a formação continuada do professor e também para a academia como um todo.

## Referências

- Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandznajder, F. (1999). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- Angelo, J.S. (2023). Um estudo das demandas formativas dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Sorriso – Mato Grosso. Dissertação. Universidade Anhanguera – Uniderp.
- Belloni, M.L. (2001). Educação a Distância. Campinas: Autores Associados.
- Bogdan, R.C., & BIKLEN, S.K. (1994) Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.
- Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 28 abr. 2024.
- Brasil. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12056.htm). Acesso em: 28 abr. 2024.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- Brasil. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192).
- Brasil. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília
- Castro, E. (2016). Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cortelini, V. (2021). A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- Domite, M.C.S. (2000). Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da Etnomatemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 1, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP.
- Florentini, D. (2005). A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de licenciatura em Matemática. Rev. Educ. PUC-Campinas, n.18, p.107-115.
- Foucault, M. (2018). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001) A educação na cidade. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2015). Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A.C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Mészáros, I. (2002). A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo.
- Nóvoa, A. (1999). As organizações escolares em análise. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote.
- Saviani, D. (2016). A lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.