

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Manuela Cristina Tórcia Moreti
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) se configura como instrumento decenal a fim de estabelecer diretrizes e metas orientadoras para a política educacional brasileira. Apresenta relevância que se mostra para além de mera formalidade legal, na medida em que sua concepção se fez sob prerrogativas de consolidar a educação como fundamento para o desenvolvimento de toda uma nação. Assim, no esforço conjunto entre Estado e Municípios, são traçadas políticas públicas e programas educacionais, como por exemplo, os destinados a formação continuada de professores das escolas públicas. Nesse sentido, o presente trabalho coloca à luz do campo educacional algumas nuances acerca das políticas de formação continuada de professores, no sentido de evidenciar ou não, a democracia na materialização dessas políticas frente aos desafios vivenciadas pelos atores escolares. A hipótese que norteia o estudo é que, no âmbito da formação continuada o cotidiano da escola impacta sobretudo o professor, resultando em possíveis descompassos entre implantação e efetivação. O objetivo é compreender em que medida o cotidiano escolar se materializa, ou não, nessas práticas e diretrizes, evidenciando quais fatores se sobrepõem nessas iniciativas. A metodologia utilizada se orientou em uma revisão de literatura, partindo-se da ótica deleuziana da concepção de cotidiano, bem como Sílvia Gallo e Gláucia Maria Figueiredo, com o cotidiano escolar. No campo da formação de professores e das políticas públicas, ancorou-se na perspectiva de autores como Bernadete Gatti e Lisete Regina Gomes Arelaro, e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Sílvia Gallo e Gláucia Maria Figueiredo, no artigo “Entre a maioria e minoria: as regiões de fronteira no cotidiano escolar” (2015) apresentam o cotidiano escolar como “espaço de produções de linhas de fuga” (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 01), tênue e complexa região no campo educacional, representando a escola, na qual emergem possibilidades de ascender, para além de programas e modelos, “Educação menor” (Gallo; Figueiredo, 2015, p.03), contrária ao enclausuramento do saber pedagógico materializada na escola a partir de uma educação “Educação maior” (Gallo; Figueiredo, 2015, p.03) que fundamenta programas e políticas educacionais. Assim, o “cotidiano escolar não é mais concebido” através de programas e modelos, mas como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira, espaço de proliferação das diferenças, invenção de possibilidades que se multiplicam (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 01). Nuances entre maioria e minoria que coexistem e a priori, constituem-se mutuamente na medida em que ambas compõem o cotidiano da escola. Sobretudo não existem de forma alguma, uma na ausência da outra. Se faz contraditório pensar, portanto, especificamente aqui, no tocante à políticas públicas fundamentadas em normativas para a formação continuada de professores, por exemplo o Plano Nacional de Educação

(Brasil, 2014), a ausência de especificidades, de valorização das diferenças e da experiência individual da docência de cada professor. Lisete Regina Gomes Arelaro (2020) defendia a democracia como representação do popular o que na educação implica em consultar seus atores e a comunidade no tocante ao enfrentamento de impasses do cotidiano escolar. Questionava princípios verticalizados na educação “porque a relação vertical, que é autoritária, faz de uns, sujeitos, e de outros, objetos na construção da história” (Arelaro; Cabral, 2019, p. 24) e corroborou com o pressuposto freireano de que a educação como prática libertadora somente reverbera em regiões e locais nos quais o diálogo, a reflexão e a leitura de mundo prevalecem, em uma construção e reconstrução de conhecimentos, portanto, ações democráticas sobre o real. Nessa concepção, não existe escola pública sem adequar-se à diversidade dos alunos e políticas públicas que elucidem a escola pública precisam estar alinhadas a esse preceito. Se consideramos o professor o agente e a autoridade no processo de ensino institucionalizado pela escola, e o aluno o centro dessas ações, os programas de formação continuada de professores se fazem contraditórios por si mesmos, ao serem gerados desconsiderando o cotidiano escolar e buscando invalidar as relações de minoridade. Bernadete Gatti (2013) em seu artigo “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses” trata de questões urgentes que entrelaçam a formação de professores com a finalidade da educação e da escola básica, resvalando sobre o papel dos professores e sua formação, sinalizando para a necessidade de uma revolução na estrutura e na dinâmica da formação dos professores no Brasil, a qual deveria se iniciar ainda nos cursos de graduação no sentido de superar fragilidades formativas que se sobrepõem, a tempos. A autora, assim como Tardif e Lessard (2005), destaca que a profissão docente, e sua formação, não pode, ser tomada como uma ocupação secundária, e deve ser concebida como nevrálgica para a sociedade. Preocupar-se com a escola e com a formação dos professores nos remete a considerar processos humanos, sociais e culturais, portanto, relações pedagógicas dotadas de intencionalidade e propósito. Professores com possibilidades de exercer práticas formativas fecundas, com tomada de consciência crítica e munidos de conhecimento. Em contrapartida, ao falhar em considerar a complexidade do cotidiano escolar, no tocante ao fundamento das políticas públicas e dos programas de formação continuada, alicerçam-se sobre a lógica hierárquica e verticalizada dos conhecimentos e técnicos e dos métodos, e o professor se resume a uma figura receptora de diretrizes concebidas em instâncias maiores, com papel de ofuscar gradativamente a região de minoridade e suas relações. Como resultado, uma disseminação de um modelo formativo que negligência a democracia do processo e a capacidade do professor de produzir saberes sobre sua própria experiência, e que traduz a formação continuada em um espaço no qual sobrepõem-se características de um fardo meramente burocrático, desprovido de significação e sentido para a realidade da sala de aula. Outrossim, conclui-se que os impactos na construção da identidade docente reverberam em descompassos e sobretudo, em uma maior fragmentação entre implantação – teoria e efetivação - prática.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada de professores. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C. (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberaba: EDUFU, 2019. p. 267-292.
- ARELARO, L. R. G. **Políticas educacionais: gestão, qualidade e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre a maioria e minoria: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. Aprender: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 14 p. 25-51. 2015.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 805-817, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 35(127), 343-561, 2014.
- INEP. **1º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: INEP, 2024.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.