

Formação Continuada para o Educador: Necessária e Assegurada ou Apenas Aconselhável e Voluntária?

Continuing Education for the Educator: Necessary and Ensured or Just Advisable and Voluntary?

Thais Antolini Veçozzi

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Integração do Mercosul. RS, Brasil.

E-mail: thaisvecozzi@gmail.com.

Resumo

A sociedade organizada como se conhece possui uma forte dependência dos educadores, o que inicialmente aponta para a valorização do aperfeiçoamento contínuo de sua prática. Apesar disso, ainda não se têm claro se a formação continuada é assegurada legalmente através de instrumentos institucionalizados que a fomentem ou se é apenas aconselhável e dependente dos recursos financeiros do próprio educador. Este estudo buscou responder a esta questão e teve o intuito de contribuir no avanço do direito e acesso à educação. Para isso, foi realizada uma análise crítica de textos bases sobre formação continuada na Educação Básica e no Ensino Superior e o levantamento da legislação brasileira que apoia e sustenta o processo. Além disso, discorreu-se sobre como ocorreu a adequação do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia do coronavírus e quais as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar e acadêmica sem amparo tecnológico, intelectual e financeiro. Ao longo da discussão sobre necessidade de atualização digital dos educadores, chegou-se ao entendimento de que a formação continuada possui resguardo legal e que há caminhos para que seja realizada. Apesar disso, são os próprios educadores que têm acabado arcando com os custos deste processo formativo, algo intensificado diante da adequação das atividades na pandemia do coronavírus.

Palavras-chave: Educação. Professor. Suporte ao Aperfeiçoamento.

Abstract

Organized society has a strong dependence on schools, universities and educators, which initially points to the valuation of continuous improvement of those places and education practice. Despite this, it is not clear whether continuing education is legally guaranteed through institutionalized instruments that foster it or whether it is only advisable and dependent on the educator's financial resources. This study sought to answer this question and aimed to contribute to the right and access promotion to education. For this, a critical analysis of basic texts on continuing education in basic education and higher education was carried out and a survey of Brazilian legislation that supports and sustains the process. Also, it was discussed how the teaching-learning process was adapted during the new coronavirus pandemic and what the difficulties were faced by the school and academic community without technological, intellectual, and financial support. Through the discussion about the need for educators' digital updating, it was concluded that that continuing education has legal support and that there are ways to do so. Despite this, the educators themselves are the ones who end up bearing the costs of this training process, a problem intensified given the adequacy of activities in the pandemic of the new coronavirus.

Keywords: Education. Teacher. Professional Enhance Support.

1 Introdução

O fortalecimento e complementação da formação dos profissionais que atuam na área educacional é algo que vêm sendo debatido há alguns anos. Governos estaduais e municipais, através de suas Secretarias de Educação mostram entender a importância da formação continuada ao buscarem instituições de ensino superior públicas e privadas para oferecerem aos educadores cursos, palestras, seminários, workshops com o objetivo de enriquecerem as bagagens dos profissionais e atualizá-los sobre debates atuais do cenário educacional.

Além disso, muitas vezes, os diretores e coordenadores das próprias instituições locais de ensino organizam eventos e conferências para preencher as lacunas na formação observadas pelo grupo de professores (SOUZA, 2006).

Apesar de esforços como estes que servem como exemplos de experiências possíveis, essa não é a realidade que ocorre na maioria do território nacional.

O Brasil alcançou um estágio na discussão sobre educação, em que uma das principais pautas a serem debatidas se encontra firmada na melhoria da formação dos profissionais da área, baseado na premissa de que esforços na construção da atividade do educador reflete no processo de ensino-aprendizagem, tendo como resultado a melhoria na educação em si.

A elevada preocupação com esta questão pode ser observada no crescente interesse pela formação inicial e continuada nas pesquisas desenvolvidas em Universidades ao longo de todo país. Logo, há um entendimento generalizado de que a formação continuada é necessária como medida para

alcançar a realidade atual, cada vez mais tecnológica e com saberes diversos que avançam com rapidez, principalmente, nos últimos anos. Entre os principais motivos que justificam o fortalecimento e incentivo da formação continuada de professores está a necessidade de um processo contínuo para aprimoramento da prática profissional e desenvolvimento de um pensamento crítico sobre sua atuação pedagógica, uma vez que as ações e os resultados do processo de ensino-aprendizagem são dependentes da prática do educador (SCHNETZLER, 1996).

Como demonstra Flores (2010), há relatos de professores indicando que as teorias e práticas aprendidas através da educação formal nos moldes hoje apresentados e disponíveis na maioria das instituições de ensino superior não refletem a realidade da sala de aula. Ao se deparar com a sua realidade profissional, o educador entende a necessidade de fortalecimento de sua formação para enfrentar os desafios presentes no seu dia a dia. Dessa forma, é através do aperfeiçoamento da formação que o profissional educador consegue aproximar esses dois mundos ao completar lacunas no seu histórico e atualizar seu conhecimento e competências de acordo com as necessidades que enfrenta.

Seguindo o conceito de Cunha (2003), formação continuada está relacionado com iniciativas ligadas à formação do profissional, com a perspectiva de formação enquanto processo, podendo partir de iniciativa própria ou inserida em programas institucionais, como universidades e escolas. Somado a essa tendência pela busca do aprimoramento profissional dos educadores, que já vem sendo fortemente discutida, a valorização desse processo contínuo tomou destaque durante a atual pandemia do coronavírus, em que os profissionais da educação foram obrigados a adequarem seus materiais e suas práticas para a forma virtual e remota sem terem o preparo adequado e, muitas vezes, nunca terem tido formação voltada às mídias digitais, sobrecarregando aqueles que se preocuparam com a efetividade do ensino-aprendizagem nesta nova realidade.

O campo da educação foi estruturado por consecutivas quebras de paradigmas que provocaram mudanças essenciais para se enfrentar as dificuldades que apresentam no presente. O modelo adotado hoje, em que os estudantes, inicialmente, precisam “aprender a aprender”, guiados por uma postura ativa do próprio aprendiz (ROSA, 2020) precisa ser atualizado para a realidade enfrentada atualmente, independente se o ensino seja presencial, híbrido, ou a distância. Isso é diretamente dependente do aprimoramento da formação dos educadores para que estejam preparados para uma mudança real, que permita a comunicação com os estudantes e torne o processo de ensino-aprendizagem realmente efetivo e democrático.

Há relatos de muitos profissionais que encontraram meios de continuar com suas atividades escolares mesmo de forma remota, pois há muitas informações e ferramentas disponíveis na internet. No entanto, os exemplos de superação diante das

dificuldades somente revelam as desigualdades presentes nas vivências heterogêneas dos educadores.

Assim, nota-se que a continuidade da formação de professores é reconhecida como necessária por grande parte da comunidade escolar e acadêmica. No entanto, isso é necessário para melhorar a educação e, assim, assegurado de alguma forma, ou é apenas aconselhável e só ocorre por iniciativa do profissional? Este estudo foi conduzido buscando responder esta questão e com o intuito de contribuir no avanço do direito e acesso à educação.

2 Material e Métodos

Para atender ao proposto no objetivo do estudo foi realizada a análise do texto com o conceito base de formação continuada de Cunha (2003). A construção da discussão do tema foi fortalecida através das críticas trazidas por autores previamente publicadas nos materiais intitulados “Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito” de Pinto *et al.* (2010) e “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, de Gatti (2008).

Além disso, para construção e embasamento teórico atual foram buscadas referências com discussões mais aprofundadas acerca da base legal brasileira sobre formação continuada. Foram utilizadas leis e normativas da legislação brasileira, que amparam a formação continuada, sendo essas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Portaria Ministerial nº 1.403/2003 (BRASIL, 2003); Portaria MEC nº 4.361/2004 (BRASIL, 2004); Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006); Portaria MEC nº 2/2007 (BRASIL, 2007).

Dessa forma, as informações e discussões apresentadas no presente artigo foram organizadas em tópicos de maneira que as análises estão dispostas sequencialmente em: “Amparo legal”; “Formação continuada de professores da Educação Básica”; “Formação continuada de professores do Ensino Superior”; “Adequação urgente do processo de ensino-aprendizagem diante da pandemia”.

3 Resultados e Discussão

3.1 Amparo legal

O reconhecimento da formação continuada como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal começou em meados da década de 1990 (GATTI, 2008). No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) veio provocar, especialmente, os poderes públicos, refletindo os debates sobre a importância da formação continuada que aconteceram nesse período, tratando sobre esse processo educacional em parte de seus artigos. O artigo 67º, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive, propondo o

licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Mais adiante, em seu artigo 80º, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87º, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

No entanto, o texto da lei, em alguns momentos, se refere à Formação Continuada como um dever dos professores e, em outros, como um dever do Estado e um direito assegurado aos profissionais da educação, firmando-se aqui a lacuna no entendimento sobre o real direito dos profissionais vinculados à educação pública. A relevância da LDBEN para a educação é sem precedentes, mas para o estabelecimento da formação profissional como um processo que não se encerra na academia foi preciso esforços em muitas outras instâncias de poder, o que não ocorreu sem pressão popular de educadores e de seus representantes em cargos e espaços públicos de tomada de decisão.

Com o intuito de complementar o amparo legal da formação continuada, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica através da Portaria Ministerial nº 1.403 de 2003 (BRASIL, 2003). Porém, a iniciativa não foi bem aceita pelos profissionais e houve posições fortes contra essa proposta.

Neste ponto, é possível entender como são frágeis e ineficazes as decisões que não são tomadas em consenso e que não partem da maioria da população que exerce a profissão. Políticas públicas que não são construídas junto à comunidade e de seus representantes não se tornam efetivas e perdem a autonomia quando não são práticas e acessíveis aos profissionais da educação.

Atualmente, o crescente surgimento de cursos de pós-graduação e demais de qualificação em áreas e com temas específicos a distância facilita a qualificação de profissionais, que os procuram, de maneira voluntária, buscando melhorar seu currículo ou para melhorar sua prática frente aos novos desafios que surgem em sala de aula. Nesse setor, o amparo governamental se apresenta através da regulamentação, protegendo de certa forma os profissionais que buscam este tipo de formação. Trata-se da Portaria MEC nº 4.361, de 2004 (BRASIL, 2004), do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) e da Portaria MEC nº 2, de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007). Como acredita Gatti (2010), a preocupação dos agentes públicos está, principalmente, nos cursos a distância oferecidos por instituições privadas.

Além da base legal, a continuidade da formação de professores, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, é reconhecida como necessária por grande parte da população envolvida de alguma forma com educação, pois permite que os profissionais sejam expostos a assuntos atuais, como

tecnologia, questões ambientais e problemas sociais. As ações que capacitam os professores, como cursos, palestras e debates melhoram suas práticas, pois requer um esforço sobre algo que até então não estava incluído em seu cotidiano.

3.2 Formação continuada de professores

Assim como defendem Pinto *et al.* (2010), a formação continuada é entendida como imprescindível para a melhora dos processos de ensino e aprendizagem, e isso obviamente está relacionado à Educação Básica e ao Ensino Superior. Portanto, independentemente da atividade, as ações ligadas à formação que são realizadas após a formação básica aperfeiçoam as capacidades dos professores e os auxiliam a encontrar maneiras de aplicar seus conhecimentos na realidade em que se encontram inseridos. Neste escopo, as práticas ligadas à formação continuada, como cursos, congressos, palestras, workshops, conferências, simpósios e demais organizações voltadas à complementação e atualização do educando são valorizadas não só pelas instituições de ensino, mas pela população em geral, visto que toda a comunidade é impactada, positivamente, com a melhoria da educação no país, seja a curto, médio ou longo prazo.

3.2.1 Educação Básica

Seguindo o que defende Souza (2006), a importância da formação continuada de professores da Educação Básica vem sendo sustentada pelo argumento da incompetência, pautado pela ideia de que a baixa qualidade da educação no nível básico tem como principal causa a incompetência dos professores que nessa exercem suas atividades. Dentro dessa ideia, os professores, por possuírem uma formação inicial de baixa qualidade não se apresentariam preparados para encarar a variedade que existe nas escolas, atualmente, principalmente, aquelas que envolvem populações sensíveis social e economicamente.

A síntese dessa linha de pensamento é que para desenvolver a educação brasileira a um patamar mais elevado deve se concentrar em ações, principalmente, na melhoria da competência dos educadores. Suportado por essas ideias, o foco na formação continuada dos professores ganha cada vez mais destaque nas discussões críticas sobre as estratégias para resolver grande parte dos problemas escolares (ARROYO, 1996).

Apesar do acordo geral sobre a importância do tema, Souza (2006) aponta que os instrumentos para formação continuada dos educadores utilizados pelas Secretarias de Educação, independentemente da esfera governamental, não têm levado em conta o contexto de trabalho, social e institucional e nem as particularidades das escolas que os profissionais se encontram inseridos. Considerando esses pontos negativos, a autora salienta algumas situações que precisam ser conhecidas e incluídas na construção de eventos para formação dos professores:

as condições objetivas de trabalho do professor, quais sejam, os baixos salários, a alta carga horária de permanência em sala de aula, as classes com número excessivo de alunos e a necessidade de deslocamento para completar a carga horária; a formação inadequada dos professores, através de cursos que não oferecem as possibilidades mínimas de instrumentalização para a prática docente, tanto no que diz respeito ao conhecimento específico, como no que diz respeito ao conhecimento pedagógico; a falta de material didático diversificado e de boa qualidade disponível para o professor. (SOUZA, 2006, p.488).

Esta visão de que há necessidade de se adequar as formações às características dos grupos de educadores se soma ao peso de competências que o profissional precisa carregar contigo para tomar à frente e manejar o complexo das salas de aula, principalmente, com o avanço do interesse pelas tecnologias de informação e recente imposição pelo uso de mídias sociais gerado durante a pandemia do novo coronavírus.

Entendendo dessa forma, a formação continuada dos professores incluindo estratégias diversificadas do uso da informática é, se não a principal, uma das mais urgentes para orientar o presente e o futuro das aulas da Educação Básica (GOLDBACH; MACEDO, 2007; ROSA, 2020). Há algum tempo vêm sendo fortalecida a tendência de que os docentes não são, não precisam e não devem ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, formalizada pela pedagogia da autonomia de Freire. Principalmente, através das atividades em plataformas digitais e pelo ensino remoto, o professor atua como mediador do conteúdo, dos materiais e dos recursos didáticos. Além disso, nessas condições, o educador ainda exerce a função de coordenador da turma, para que haja interação entre os discentes o tanto quanto possível para não negligenciar o papel das escolas no desenvolvimento do ser humano como cidadão que vive em comunidade.

Alguns profissionais já conseguem abraçar a aplicar essa ideia de se tirar do espaço de detentor do conhecimento, mas para a grande maioria isso não irá ocorrer se não acompanhado de orientação e atualização. A formação continuada nesse âmbito se pauta na premissa de que para o aluno compreender que não é mais um indivíduo passivo no processo, é preciso que os professores o guiem para este entendimento. Logo, para isso, é necessária a capacitação dos profissionais para que coordenem, progressivamente, essa quebra de paradigma e vençam a força do conforto dos alunos em permanecerem no local em que, historicamente, foram colocados. Compartilhar mais responsabilidade com os estudantes pode ser algo de difícil aceitação, pois muitas atividades exigem que coloquem habilidades não antes exploradas. No entanto, como Rosa (2020) pontua, o processo de aprendizagem carrega um caráter idiossincrático, sendo individual para cada ser e único até mesmo para aqueles que compõem um mesmo grupo.

Portanto, complementação ou redirecionamento da formação dos profissionais ligados à educação sobre as tecnologias, algo que vai além dos professores, passa primeiramente pela resignificação do papel docente dos cenários presentes e esperados para um futuro próximo.

Sinteticamente, se está diante do:

momento de reflexão docente, para um panorama nunca antes imaginado, as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos políticos pedagógicos (ROSA, 2020, p.4).

3.2.2 O Professor-pesquisador do Ensino Superior

Embora os professores do Ensino Superior não possuam uma carga horária tão elevada, em sala de aula, suas tarefas e força de trabalho precisam ser distribuídos entre ensino, pesquisa e extensão. A realidade que os cursos e faculdades enfrentam para assegurar os recursos governamentais para custear as atividades desenvolvidas pelos alunos e grupos de pesquisa faz com que, muitas vezes, os professores sejam tencionados a priorizem o seu tempo em ações voltadas para o pilar da pesquisa. Isso faz com que ao serem realizadas seleções e concursos para ingresso de novos professores se busque um perfil de pesquisador, o que é essencial para o avanço da ciência em um país, em que a grande maioria dos pesquisadores que recebe incentivo financeiro por isso ou não através de agências de fomento como o CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, também sejam docentes de universidades públicas e privadas.

No entanto, apesar disso, o foco maior voltado à pesquisa acaba por selecionar profissionais que, em alguns casos, não possuem como qualidade a condução das aulas de forma pedagógica, problema salientado por discentes de todas as áreas, mas principalmente nos cursos e disciplinas de Exatas.

A partir da observação dessa particularidade do professor-pesquisador do Ensino Superior é o enfraquecimento da busca por qualificação na área pedagógica. Aprofundando o olhar sobre essa problemática sob a ótica coletiva se percebe que reunir toda a responsabilidade para os indivíduos pode ser ineficaz, principalmente, considerando a estabilidade na carreira acadêmica que as Universidades públicas possibilitam aos profissionais.

Nesse sentido, a formação pedagógica além de ser fortemente recomendável deveria ser, inclusive, executada através de instrumentos de capacitação oferecidos pelas próprias instituições de ensino. Considerando esta perspectiva, ainda que colocando o educador como responsável pela construção de suas atividades, mas com o amparo e mecanismos de capacitação acessíveis, leva a repensar a função das Universidades como instituições que devem fornecer apoio para sua comunidade, ou seja, ainda é demandado dessas instituições um avanço significativo para superar o modelo tecnicista que não atende mais ao presente e futuro dos profissionais em formação (ROSA; SCHNETZLER, 2003).

3.3 Urgente adequação do processo de ensino-aprendizagem diante da pandemia

A necessidade de formação continuada para professores e profissionais, que atuam na área da educação recentemente se mostrou ser uma preocupação e um problema a ser enfrentado por todos, mundialmente. A experiência brasileira nas adaptações à pandemia no novo coronavírus teve início em 03 de fevereiro de 2020 com a Portaria nº 188, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), que declarava situação de emergência de saúde pública em decorrência no novo coronavírus e a publicação da Lei nº 13.979, em 06 de fevereiro de 2020, com o estabelecimento o isolamento social e demais medidas nacionais para enfrentamento da pandemia (BRASIL, 2020).

Consequentemente, o distanciamento social passou a ser a regra de sobrevivência e colocou em xeque um sistema educacional tradicional que adota, majoritariamente, práticas adotadas desde o século XIX, ao serem suspensas as aulas presenciais em instituições de ensino básico e superior, envolvendo àquelas públicas e privadas. Essa medida preventiva repentina forçou gestores, coordenadores e professores para repensar sua prática e levou à busca por opções viáveis para o ano letivo de 2020 que se iniciava.

Como a saída mais aceitável, as ferramentas da modalidade de educação a distância foram massivamente exploradas, o que reacendeu uma discussão importante sobre a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, algo que há décadas se restringia ao ambiente acadêmico e que não se apontava como uma prioridade (ROSA, 2020).

Há tempos, pesquisadores já vinham alertando sobre a necessidade de variação e fortalecimento das tecnologias e mídias digitais aplicadas aos conteúdos nas escolas, visto que no Ensino Superior ambientes virtuais já vinham sendo explorados para atividades complementares às presenciais. Considerando esta realidade como o “normal, o que a pandemia trouxe de novo foi a condução imperativa de todas as atividades na modalidade remota, mesmo sem um planejamento e regularização adequado que orientasse os educadores (SOUSA; COIMBRA, 2020), personagens principais nesse processo de transição que mesmo sem uma formação que os amparasse enfrentaram grandes dificuldades, principalmente, aqueles atuantes nos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Partindo desse panorama, pode-se pontuar as problemáticas centrais que dificultaram a efetividade do processo educacional até o momento durante o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus:

- a) Conhecimento sobre uso de TIC: os professores tiveram que adaptar seus planos de aula de forma repentina aos ambientes virtuais, voltando suas práticas para novas estratégias que para muitos estavam distantes, inclusive, utilizando espaços de sua residência como sala de aula. O fato de os professores da rede pública, em sua grande parte, não fazer parte de uma geração ligada às mídias

dificultou a integração com as plataformas digitais de ensino e aplicativos de comunicação, o que levou estes profissionais à sofrerem as consequências da mudança de forma mais abrasiva. A falta de conhecimento prático sobre o uso das TIC na educação por grande parte dos professores teve que ser superada por uma aproximação urgente das ferramentas digitais como *Google Meet*, plataforma *Moodle*, *Zoom*, *BigBlueButton*, *YouTube* para que fosse possível a continuação da docência, caracterizando-se como um processo de formação continuada individual e instantâneo.

- b) Condições financeiras: os profissionais e os estudantes tiveram que dispor de dispositivos digitais com acesso à internet para se comunicarem e executarem as atividades de preparo das aulas e execução das tarefas, respectivamente. Os professores que buscaram aprender e se aperfeiçoar nas tecnologias o fizeram de forma autônoma, arcando pessoalmente com despesas para exercer o seu trabalho. Aqueles educadores com melhor renda e atuantes no ensino privado conseguiram enfrentar as dificuldades de forma mais suavizada pela ajuda das empresas, que se constituem as escolhas privadas. As dificuldades se agravam quando a migração das atividades presenciais para remotas encontrou as desigualdades econômicas nítidas por parte dos estudantes.
- c) Preparação dos alunos e apoio dos familiares: profissionais de todas as partes do mundo precisaram se adequar também às dificuldades apresentadas pelos alunos e seus responsáveis. Logo, foi preciso que os profissionais desenvolvessem atividades e formas inovadoras de se conectarem com os alunos para possibilitar o ensino de toda uma geração. Da mesma forma, familiares precisaram reforçar seus papéis como responsáveis pela educação dos estudantes, algo que também escancarou a imensa desigualdade social no país.

Dessa forma, o problema de falta de capacitação sobre as TIC poderia ser amenizado com formação dos profissionais para as novas tecnologias, algo carente há anos e que vinha distanciando os professores dos seus alunos, visto a diferença de linguagem que é utilizada por esses dois públicos. Nesse sentido, é preciso reconhecer o lugar em que os professores foram colocados como um espaço de superação pelo esforço de cada professor e de seus grupos (ROSA, 2020).

Os profissionais foram abandonados e a continuação da educação de seus alunos se tornou dependente das possibilidades criadas e financiadas pelos próprios professores e demais educadores envolvidos na comunidade escolar. Além disso, vale destacar que este não é um problema que passou ou que já foi solucionado. Não há indicação de término da pandemia diante do surgimento de variantes mais contagiosas e letais do vírus e os profissionais responsáveis pelas conduções das atividades de ensino-aprendizagem ainda estão em adaptação, com muitos professores, famílias e alunos prejudicados.

Nesse ponto, pode-se entender a falta de qualificação dos profissionais da educação diante das tecnologias e mídias sociais, um problema indireto, que surgiu com a pandemia do novo coronavírus e que afetou toda população mundial, como um problema que precisaria ser enfrentado em um futuro

próximo.

No Brasil, a educação a distância sempre foi alvo de inúmeras críticas decorrentes da imperfeição e dificuldades associadas ao processo de ensino-aprendizagem não presencial. No entanto, esta é a única realidade possível para que a comunidade escolar e profissionalizante não interrompa e se distancie entre si e da rotina de estudos. Isso faz com que se mostre urgente a necessidade de formação continuada dos profissionais da área, para que os processos educacionais não sejam prejudicados. Por outro lado, atualmente, são os próprios profissionais que estão arcando com os custos dessa formação, além de também estarem assumindo prejuízos econômicos produzidos pela pandemia.

4 Conclusão

Por meio da análise realizada, ao longo do texto, se percebe que a formação continuada possui amparo legal por lei federal e que há caminhos para que seja realizada. Além disso, está claro na normatização que se trata de um dever do Estado prover instrumentos para assegurar a capacitação dos professores. No entanto, os cursos, palestras e congressos que fazem parte da formação continuada estão sendo buscadas pelos profissionais impulsionados por interesses e recursos financeiros próprios.

Embora admirável, sabe-se que muitos professores não têm acesso a esses tipos de cursos e eventos, pois a realidade financeira corre contra a especialização profissional formal. Uma das possíveis formas de se fortalecerem as iniciativas de formação continuada dos profissionais é compreendendo que os resultados que essa traz reflete nos alunos, pois o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, em que ambas as partes exercem colaboração e colhem seus ganhos. Portanto, ainda que se entenda e reconheça a importância da formação continuada, inclusive, na legislação brasileira, não há um direcionamento para que seja algo de acesso a todos os professores atuantes no sistema de ensino da Educação Básica e/ou do Ensino Superior.

Referências

ARROYO, M.G. *Reinventar e formar o profissional da educação básica*. Formação do Educador, v.1, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 01, 10 de maio de 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 01, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência

de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 01, 07 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 01, 09 de junho de 2003.

BRASIL. Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos sequenciais da educação superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 67-68, 30 de dezembro de 2004.

BRASIL. Portaria Normativa nº 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e integralização de cursos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 08, 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 01, 04 de fevereiro de 2020.

CUNHA, M. Formação continuada. In: MOROSINI, M.C. et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

FLORES, M.A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, v.33, n.3, p.182-188, 2010.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.*, v.13, n.37, p.57-70, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GOLDBACH, T.; MACEDO, A.G.A. Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, Florianópolis, SC: Atas, 2007.

PINTO, C.L.L.; BARREIRO, C.B.; SILVEIRA, D.N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, v.7, n.1, p.1-14, 2010.

ROSA, M.I.F.P.S.; SCHNETZLER, R.P. A Investigação-Ação na Formação Continuada de Professores de Ciências. *Ciênc. Educ.*, v.9, n.1, p.27-39, 2003. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000100003>.

ROSA, R.T.N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! *Rev. Cient. Schola*, v.6, n.1, 2020.

SCHNETZLER, R.P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educ Pesqui*, v.32, n.3, 2006. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

SOUZA, A.P.R.; COIMBRA, L.J.P. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor “r” e o esvaziamento do ato de ensinar. *Rev. Pedag. Cotidiano, Ressignificado*, v.1, n.4, 2020.