

PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA REPÚBLICA DOMINICANA

ANA IRIS DURAN DURAN¹; MARTA NÖRNBERG²

¹Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) – anairisduran5@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) – martanornberg0@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação continuada é reconhecida como essencial para a qualidade da educação, desempenhando um papel central nas políticas educacionais. Segundo TEMOCHE, DÍAZ e GONZALES (2023), a formação continuada de professores é prioridade nos planos educacionais da América Latina. As políticas educacionais no Brasil e na República Dominicana têm promovido mudanças, mas os impactos permanecem restritos. As ações de formação continuada foram implementadas de diversas formas, destacando-se a ênfase na formação instrumentalizada e institucionalizada, com apoio de professores vinculados a centros universitários (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1999). Além disso, cursos de atualização, eventos e conferências têm sido promovidos, embora apresentem impacto limitado na prática docente (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1999; ROSSI; FOME, 2012).

Segundo VEZUB (2019), a análise das políticas e dos programas de educação e desenvolvimento profissional mostra quatro pontos fracos: regulamentações pouco consolidadas e mal integradas à carreira docente; falhas na gestão e no acompanhamento das ações; concentração das ofertas formativas em áreas específicas; e uso de modelos pedagógicos inadequados às realidades escolares.

As políticas neoliberais tratam os professores como meros executores de objetivos e protagonistas da educação. Essas políticas desvalorizam sua autonomia e capacidade crítica, reduzindo seu papel ao cumprimento de metas (BALL, 2008; APPLE, 2005). A visão instrumental sobre os professores pode resultar em esgotamento e desmotivação, pois os docentes percebem que sua atuação é avaliada segundo critérios externos que não consideram a diversidade dos alunos ou as condições reais de ensino (NÓVOA, 2017). Apesar das múltiplas iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, ainda são escassas as informações consolidadas que permitam compreender de forma abrangente as ações implementadas. Segundo VEZUB (2019), embora existam diversas atividades, não se dispõe de conhecimento sistematizado suficiente para analisar tendências, identificar controvérsias e orientar programas mais contextualizados e críticos.

Nesse cenário, é fundamental fortalecer os processos de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, com base em diagnósticos precisos que orientem políticas educacionais mais articuladas. Como aponta GATTI (2020), essas políticas devem ser sustentadas por estudos consistentes que identifiquem as reais necessidades docentes, favorecendo práticas formativas colaborativas e transformadoras. IMBERNÓN (2024) complementa ao destacar que a formação não deve se limitar à discussão sobre a cultura docente, mas sim estimular a

reflexão crítica, a pesquisa e a atuação consciente no processo de ensino-aprendizagem.

O programa Mobilidade Internacional (CNPq 2024-2028) busca promover a cooperação internacional e propõe pesquisas comparativas de doutorado para analisar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental no Brasil e na República Dominicana, em colaboração com universidades e redes governamentais, com o propósito de identificar processos e lições que possam melhorar processos de formação, gerando um impacto no contexto cultural e social. É no âmbito dessa ação que se situa esta pesquisa, com o objetivo de analisar e comparar os processos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental no Brasil e na República Dominicana.

2. METODOLOGIA

A pesquisa investiga, de forma qualitativa e comparativa, os processos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental no Brasil e na República Dominicana. Metodologicamente, segue as diretrizes do modelo comparativo de CABALLERO *et al.* (2016), que abrange as fases I, II e III, essenciais para o início da análise, e a fase VIII, que acrescenta uma perspectiva futura. O método comparativo possui duas etapas: o delineamento, definido pelas três primeiras fases, e o desenvolvimento, com quatro fases centrais.

Embasado pela metodologia da educação comparada, o estudo será realizado em duas fases: na primeira, serão recolhidas e analisadas informações sobre políticas educativas e sistemas de ensino; na segunda, os dados dos dois países serão comparados com base em categorias definidas, permitindo interpretar os resultados e elaborar conclusões que contribuam para o aprimoramento da formação docente.

Em termos de procedimentos, serão utilizados: análise de documentos; entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores de programas de formação continuada; grupos focais: técnica que permitirá obter opiniões e argumentos sobre o programa, com a participação dos professores. O método de discussão será a análise do conteúdo das comunicações orais ou dos materiais escritos de forma válida, sistemática e objetiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que esta investigação contribua significativamente para o campo da formação docente na América Latina, por meio de uma série de resultados articulados. Primeiramente, pretende-se identificar os modelos predominantes de formação continuada no Brasil e na República Dominicana, considerando suas abordagens pedagógicas, duração, conteúdos e modalidades de oferta. Em seguida, será realizada uma análise comparativa das políticas públicas que sustentam e regulam esses processos formativos em cada país, com destaque para suas semelhanças, diferenças e evolução histórica. Além disso, busca-se sistematizar experiências bem-sucedidas de formação continuada, valorizando programas, estratégias didáticas e formas de participação colaborativa e contextualizada.

A partir desses achados, serão propostas recomendações voltadas ao fortalecimento dos programas de formação continuada, com base nas boas práticas identificadas nos dois contextos nacionais. Por fim, almeja-se contribuir para o

debate acadêmico sobre as relações entre a formação profissional docente e a qualidade educacional na América Latina, ampliando a compreensão crítica sobre os desafios e potencialidades da formação continuada na região.

4. CONCLUSÕES

Esta investigação oferece contribuições teóricas, metodológicas e práticas significativas para o domínio da formação contínua de professores e da política educativa na América Latina. Com base na análise comparativa entre Brasil e República Dominicana, algumas contribuições principais são destacadas: compreensão contextual da formação de professores, enfatizando as especificidades sociais, culturais e políticas de cada país, indo além de análises generalizadas e propondo uma leitura situada dos processos formativos.

A integração de diversos referenciais teóricos fortalece a construção de uma perspectiva crítica e plural sobre o desenvolvimento profissional docente, ao articular contribuições de autores latino-americanos, como VAILLANT (2015) e VEZUB (2019), com acadêmicos internacionais, entre eles, NÓVOA (2017), que destaca a centralidade da profissão docente na transformação educacional; FULLAN e HARGREAVES (2012), que abordam o capital profissional como motor de mudança nas escolas; BALL (2001), que discute as políticas educacionais e seus impactos sobre o trabalho docente; e GARCÍA (2015), que propõe novas abordagens investigativas para a formação de professores. Essa articulação teórica amplia o entendimento sobre os desafios e as possibilidades da profissionalização docente em contextos diversos.

O estudo propõe um modelo analítico qualitativo-comparativo que integra revisão teórica, análise documental e categorias emergentes, fortalecendo a metodologia dos estudos educacionais. Reconhece a educação como construção de identidade e destaca a formação continuada como um processo permanente, baseado na prática, na experiência e na reflexão coletiva. O mapeamento revela desafios como a fragmentação das políticas e a centralização das decisões, mas também progressos como diagnósticos participativos e a utilização de abordagens híbridas. O referido estudo contribui para a elaboração de políticas públicas mais coerentes, com base em dados concretos, que visem a sustentabilidade e a autonomia docente.

O estudo afirma o conhecimento pedagógico como bem público, contribuindo, na perspectiva de NÓVOA (2022), para o reconhecimento do ensino como um campo de produção de conhecimento socialmente relevante e colaborativo. Dessa forma, o estudo não apenas lança luz sobre as realidades formativas de dois países latino-americanos, mas também propõe caminhos para o fortalecimento da formação de professores como eixo fundamental de uma educação pública socialmente comprometida.

A pesquisa destaca aspectos singulares da educação ao adotar uma abordagem comparativa entre o Brasil e a República Dominicana. Nela são valorizadas as metodologias contextualizadas que reforçam as práticas formativas alinhadas com a realidade docente e destaca-se a colaboração internacional como elemento essencial para o desenvolvimento profissional, estabelecendo as bases para futuras políticas orientadas para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, colaborativo e sustentável.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Paidós. 2005.

BALL, J. S. **O debate sobre educação**. Policy Press. 2008.

BALL, J. S. **Políticas educacionais e trabalho docente: questões de classe e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CABALLERO, Á.; MANZO, J.; MATARRANZ, M.; VALLE, J. Pesquisa em educação comparada: pistas para pesquisadores iniciantes. **Estudos e Investigações**, 7 (9), 39-56. 2016.

CANDAU, V. M. F. A formação docente: questões e perspectivas. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 11–34.

FULLAN, M.; HARGREAVES, Ady. **Capital profissional: transformando o ensino em todas as escolas**. Nova York: Teachers College Press, 2012.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o ensino**. São Paulo: Artmed, 2015.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista Faeeba Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15 28, 2020.

IMBERNÓN, F. Tendências e desafios internacionais na formação continuada de professores para a inovação educacional. **RECIE**. Caribe Jornal de Educacional Pesquisa, 8 (1), 215-229. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Professores: identidade, formação e trabalho docente**. Madrid: Morata. p. 25–42. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601. Acesso em: 23 de junho de 2025.

ROSSI, F.; FOME, D. As etapas da carreira docente no processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. Educação física Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-338, abr./jun. 2012.

TEMOCHE, T.; DÍAZ, Y.; GONZÁLES, V. Modelos de formação continuada de professores na educação básica. **Universidade e Sociedade, Cienfuegos**, 15 (4), 355-365. 2023.

VAILLANT, D. Formación docente en América Latina: repensar el sentido de la profesión. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, n. 1, p. 15–34, 2015.

VEZUB, L. Políticas de Formação Continuada de Professores na América Latina: um mapeamento exploratório em 13 países. Buenos Aires: **IIEP UNESCO**. 2019.