



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Arlete Pereira de Oliveira

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
Análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da
rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre.**

Rio Branco
2016

Arlete Pereira de Oliveira

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
Análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede
de ensino estadual de Rio Branco, Acre.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno.

Rio Branco
2016

Arlete Pereira de Oliveira

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
Análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede
de ensino estadual de Rio Branco, Acre.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno.

Data de aprovação: ____/ ____/ 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno
Universidade Federal do Acre – UFAC
Orientadora

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre – UFAC
Membro interno

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Membro externo

Ao meu querido e amado filho, Bruno
Oliveira, pelo incentivo e cuidado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a graça de Sua presença todos os dias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida durante a realização deste trabalho de pesquisa.

À professora Dra. Ednaceli Damasceno de Abreu, por todos os ensinamentos e, principalmente, por ter aceitado o desafio da orientação, ajudando-me na superação das dificuldades, com profissionalismo impecável.

Ao professor Dr. Mark Clark, pelo incentivo e inspiração desde os tempos de graduação.

À professora Dra. Grace Gotelip Cabral, por trilhar comigo esse caminho.

Ao meu esposo, Raimundo Freitas pelo companheirismo.

À Jamila Pontes, pelo incentivo e parceria.

Às minhas cunhadas, Rosimeire Freitas e Rosenilda Pacífico, pela torcida incondicional.

Aos meus colegas de turma, pelo companheirismo e incentivo.

Aos professores das escolas Darcy Vargas, Ilka Maria, José Sales e Raimunda Balbino, por aceitarem participar dessa pesquisa.

Finalmente, a meu saudoso pai, Gualter Novais, que plantou o gosto pelos estudos em mim.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da formação de professores, em especial, da formação continuada e foi realizada nos anos de 2014 a 2016. Tem como finalidade analisar as práticas de formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco-Acre pela Secretaria de Educação e os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento desse trabalho é fruto de estudo teórico de uma pesquisa empírica com análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com 18 professores de quatro escolas estaduais, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco- Acre. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e tem como questão problematizadora: Quais as práticas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Acre e suas repercussões no desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual do município de Rio Branco? A pesquisa foi realizada no período de 2014 à 2016. Apoia-se no pressuposto teórico-metodológico de autores como Gatti (2008, 2010, 2012), Pimenta (1994, 2012) e Imbernón (2010) por considerar a relevância de suas contribuições configuradas em uma visão crítica de educação, juntamente com as proposições de André (2009), Vaillant (2006), Oliveira (2003) e Gatti (2010) acerca das pesquisas desenvolvidas sobre formação continuada de professores. Como resultado da pesquisa aponta-se a convergência entre a fala dos professores e a literatura que trata sobre a temática, pois as considerações feitas pela maioria dos professores entrevistados, comungam com a descrição realizada pela literatura ao afirmar que os cursos de formação continuada não têm em sua totalidade, ajudado ao professor na superação dos desafios enfrentados em sala de aula, por se tratar em sua grande maioria, de temáticas distantes da realidade local. Em relação às práticas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional, verificou-se que apesar da lógica de que a formação continuada deve promover mudanças no desenvolvimento profissional do professor no sentido de prepará-lo para trabalhar de forma autônoma e crítica a partir da ação-reflexão-ação, a análise do trabalho realizado no Estado do Acre demonstra que não tem tido esse foco, apresentando-se como práticas pontuais de formação de professores sem o entendimento de formação como processo que nasce das situações escolares e mais especificamente, das dificuldades que os professores tem no processo de ensino-aprendizagem. De fato, a formação continuada, quando realizada com caráter emancipatório, pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento profissional docente, de modo que as mudanças alcancem também a aprendizagem do aluno e a escola como um todo.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; práticas de formação continuada.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of teacher education, especially, the continued training and was performed in the years 2014-2016. It aims to analyze the continuing education practical offered to the teachers in the early years of elementary school in Rio Branco-Acre by the Education Department and its effects on the professional development of teachers. Development of this work is theoretical study of of the result of empirical research with semi-structured interviews analysis conducted with 18 teachers from four state schools in the city of Rio Branco-Ac, which act in the early years of elementary school in the city of Rio Branco Acre. This is a descriptive research with a qualitative approach and is problematical issue: What continuing education practices developed by the Secretary of State of Acre Education and its impact on the professional development of teachers who work in the early years of elementary school in the public schools of Rio Branco? The survey was conducted in the period 2014 to 2016. It is based on the theoretical and methodological assumption of authors such as Gatti (2008, 2010, 2012), Pepper (1994, 2012) and Imbernon (2010) by considering the relevance of their contributions configured in a critical view of education, along with Andrew's propositions (2009), Vaillant (2006), Oliveira (2003) and Gatti (2010) on the developed research on continuing education of teachers. As a result of the research points to the convergence between the speech of teachers and the literature that deals with the theme, because the considerations made by the majority of teachers interviewed, commune with the description provided by the literature to affirm that the continuing education courses have in its entirety, helped the teacher in overcoming the challenges faced in the classroom, because it is mostly of distant subjects of the local reality. Regarding continuing training practices and their effects on professional development, it was found that despite the logic that continuing education should promote changes in teacher professional development in order to prepare you to work autonomously and critically from action-reflection-action, the analysis of the work done in Acre shows that have not had this focus, presenting as specific practices of teacher training without the training of understanding as a process that is born of school situations and more specifically, the difficulties that teachers have in teaching-learning process. In fact, continuing education, when performed with emancipatory and can significantly contribute to the professional development of teachers, so that the changes might also have student learning and school as a whole.

Keywords: continuing education of teachers; teacher professional development; continuing education practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
SEE	Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações para a Infância

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	15
2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	24
2.1 Formação inicial de professores no Brasil.....	24
2.2 A formação continuada de professores em seus aspectos legais.....	26
2.3 Breve histórico dos estudos sobre formação continuada no Brasil.....	28
2.4 A implementação de formação continuada no contexto das políticas neoliberais em educação	31
2.5 Terminologias e concepções sobre formação continuada de professores	39
2.6 Formação continuada e desenvolvimento profissional do professor.....	41
3 AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ACRE: REPERCUSSÕES NO PENSAR E NO FAZER DOS PROFESSORES	46
3.1 As práticas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional do professor.....	48
3.2 Os conteúdos das práticas de formação continuada e os desafios pedagógicos dos professores em sala de aula.....	50
3.3 Repercussões das práticas de formação continuada no pensar e no fazer docente	57
3.4 O olhar do professor sobre as práticas de formação desenvolvidas	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES	81
ANEXOS.....	82

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa ora realizada está vinculada diretamente à experiência social e profissional da mestrande, uma vez que, atuando como professora de escolas públicas nos anos iniciais desde 2005, ouvia muitos questionamentos dos colegas de profissão sobre os momentos de formação, considerados “sem novidades” e por não oferecerem elementos que ajudassem esses profissionais a superar os desafios enfrentados em sala de aula. Além disso, vivenciei os dois lados de uma mesma situação: o de professora e o de formadora. A experiência como professora se deu tanto na rede municipal quanto na rede estadual, no município de Rio Branco.

A trajetória de professora na área educacional iniciou de forma mais direta em sala de aula de escolas do município, até o ano de 2011, com o ensino de artes na educação infantil, com turmas de alunos de idade entre quatro e cinco anos, na escola Eufrosina Silva Oliveira; como assistente de professora na Creche Sagrado Coração de Maria, com alunos de dois e três anos no turno matutino, no período de 2005 a 2008; e como professora na pré-escola, nas escolas Terezinha Kalume e Sheyla Nasserala, em 2011. Na rede estadual, atuei como professora, no período noturno, com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir de 2012, passei ter a experiência de formadora, como técnica pedagógica na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), na qual são realizadas atividades de acompanhamento pedagógico e de formação continuada nas escolas do município de Rio Branco e municípios no interior do Estado. As constantes inquietações dos professores provocaram em mim muitos questionamentos e a vontade de entender os motivos que levavam os professores a demonstrarem insatisfação com a formação da qual participavam.

Isso levou à ideia de investigar de forma sistematizada qual o olhar do professor acerca da formação que lhe é oferecida e desvelar quais as expectativas formativas desses professores.

Como formadora de professores da EJA, foi possível observar as mesmas inquietações e o interesse em compreender qual o grande desafio da formação continuada, conforme descrevem os autores que estudam essa temática se intensificou.

A intenção inicial deste estudo era direcionar a pesquisa para a EJA, como forma de dar, por meio da pesquisa, voz aos professores nas suas inquietações e insatisfações acerca da formação que recebem e, por outro lado, sinalizar à SEE os anseios e necessidades dos professores. Entretanto, em função da minha condição como formadora dos professores dessa modalidade, não foi possível dar sequência a essa proposta inicial, pois seria possível que os sujeitos professores não se sentissem à vontade para se manifestar sobre a formação continuada, uma vez que a autora deste trabalho de pesquisa fazia parte da equipe formadora. Nesse sentido, o redirecionamento do foco deste estudo se fez necessário e passou a se ocupar de outro contexto de ensino e, conseqüentemente, de outros sujeitos. Assim, a proposta desta pesquisa passa a se concentrar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos professores que atuam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Com a realização das disciplinas do curso de Mestrado e dos estudos bibliográficos sobre a temática, foi possível compreender de modo mais ampliado o estudo sobre formação continuada de professores, refinando-se o olhar e, logo, buscando-se novas formas de compreender o objeto. A cada debate suscitado em sala de aula, era possível identificar que os problemas que permeiam os processos de formação estão longe de ser superados, em especial quando as temáticas selecionadas sobre formação não têm como ponto de partida e de chegada as necessidades e os desafios que os professores enfrentam em sala de aula.

A realização desses estudos fortaleceu ainda mais a necessidade de se investigar os desafios e as possibilidades da formação continuada; e como esta tem auxiliado os docentes no alcance da aprendizagem dos alunos, frente à superação das dificuldades do seu cotidiano. O desafio é buscar o conhecimento teórico com a intenção de conhecer o objeto aqui pesquisado. Nesse sentido, a concepção de formação trazida pelos autores que embasam o estudo defende a formação com objetivo de emancipação do professor, que possibilite sua autonomia e a compreensão do seu trabalho.

O estudo do tema aqui proposto tem sua importância por focar uma questão que, nestes últimos anos, tem sido motivo de preocupação, de pesquisa e análise de teóricos que se dedicam a realizar o debate sobre formação continuada de professores e desenvolvimento docente; portanto, busca contribuir para a compreensão e reflexão da relevância da formação continuada como subsídio para

o fazer do professor em sala de aula, bem como sua implicação no desenvolvimento profissional.

A relevância desse trabalho no âmbito pessoal e profissional se faz pela possibilidade de conhecer e compreender mais sobre a temática, além do acréscimo tanto em conhecimento quanto em reflexão acerca da profissão escolhida, pois a pesquisa oportunizará a aprendizagem e construção de conhecimento.

Este trabalho tem como objeto de estudo a Formação Continuada de Professores e o desenvolvimento profissional docente, está vinculado à linha de pesquisa “Formação de professores e trabalho docente”, realizado no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Tem como objetivo geral analisar as práticas de formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco-Acre pela Secretaria de Educação e os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores. Assim, tem-se como questão mobilizadora da pesquisa: Quais as práticas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Acre e suas repercussões no desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual do município de Rio Branco?

No aguçamento das inquietações sobre o objeto da pesquisa, outras perguntas se colocaram como subsidiárias: A formação continuada oferecida aos professores ajuda-lhes no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula? Os conteúdos trabalhados nos encontros de formação levam em conta as necessidades e desafios pedagógicos enfrentados pelos professores? Quais as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional docente?

Em atenção às questões mobilizadas nesse estudo e buscando apreender as relações que constituem o objeto de pesquisa, passou-se ao desafio de definir objetivos específicos que conduzissem ao esclarecimento e elucidações das perguntas: a) Identificar em que medida a formação continuada oferecida aos professores lhe auxilia em suas atividades em sala de aula; b) analisar se os conteúdos trabalhados nas práticas de formação levam em conta os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula; c) identificar e compreender as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional docente.

Este trabalho está dividido em três seções, precedido por essas considerações iniciais e sucedido pelas considerações finais com base no desfecho da pesquisa.

A primeira seção consiste na exposição da contextualização da pesquisa, evidenciando o surgimento e o interesse para o estudo da temática sobre formação continuada de professores, tendo como um dos principais elementos geradores a atuação da pesquisadora como formadora de professores, bem como a descrição do processo metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

A segunda seção apresenta o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, buscando compreender a implicação do contexto das reformas educacionais na formação do professor e no seu desenvolvimento profissional, entendendo sua identidade pessoal.

O referencial teórico selecionado para o embasamento da pesquisa tem como referência no que tange à discussão sobre formação inicial e continuada, dialogamos com Pimenta (2012) para tratar como os saberes docentes vão se constituindo no decorrer do desenvolvimento profissional dos professores; Gatti (2011), sobre as políticas de formação continuada de professores; Oliveira (2004) no trato das implicações das reformas educacionais no cenário brasileiro e Nóvoa (1997); Day (2001); Formosinho (2009) e Imbernón (2010) no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente e formação continuada.

Discute ainda, formação continuada de professores e desenvolvimento profissional docente, partindo do entendimento que ambos se fazem em um processo contínuo e reflexivo acerca do professor, apoiado na base legal LDBEN 9394/96; Gatti (2010); Imbernón (2010); Dourado (2015); Gomes (2009); Fusari (2012); Marin (1995) e André (2009).

A terceira seção descreve as práticas de formação continuada de professores realizadas no município de Rio Branco pela SEE e suas repercussões e efeitos no desenvolvimento profissional dos professores sob o olhar dos mesmos. Trata da análise dos dados coletados durante a investigação e está dividida em quatro subseções, quais sejam: as práticas de formação continuadas e seus efeitos no desenvolvimento profissional do professor; os conteúdos das práticas de formação continuadas e os desafios pedagógicos dos professores em sala de aula; as repercussões das práticas de formação continuada no pensar e no fazer docente; e o olhar do professor sobre as práticas de formação.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais se objetiva expor uma síntese dos resultados. Em atendimento aos objetivos propostos, a síntese tem o foco de evidenciar quais as práticas de formação continuada desenvolvidas pela SEE e quais suas repercussões no desenvolvimento profissional docente.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O objetivo desta seção é descrever o processo da pesquisa, evidenciando a partir da contribuição dos autores estudados (BARDIN, 2009; MINAYO, 2012) elementos essenciais para o desenvolvimento da investigação, de modo a situar o leitor quanto ao conjunto desse estudo.

A seção está organizada na seguinte ordem de abordagem: problematização da pesquisa, que descreve como o objeto foi percebido, como este se consolidou como elemento estruturante da pesquisa, bem como a sua relação com a atuação profissional da pesquisadora. Aqui, apresentam-se as questões de estudo que têm por finalidade alcançar os objetivos traçados e o percurso realizado para o desfecho deste trabalho, explicitando a abordagem e os instrumentos utilizados na pesquisa.

Com a intenção de problematizar o objeto da pesquisa, reafirma-se o que já foi mencionado anteriormente, acerca das inquietações que levaram a escolha pela linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Trabalho Docente, foi o fato de se ter testemunhado os questionamentos dos colegas de trabalho, na ocasião de sua participação nas atividades de formação continuada fora da escola. Na verdade, as reclamações surgiam também no âmbito dos grupos de estudos desenvolvidos na escola.

Muitas foram as dúvidas, mas também muitas foram as mudanças que resultaram nas definições agora apresentadas, desde a escolha do tema até o processo metodológico. Os desafios surgidos durante as disciplinas serviram de alerta para as possíveis mudanças que foram se consolidando conforme os debates iam ocorrendo na turma do curso de Mestrado, mas, principalmente, nos encontros de orientação.

Nesse sentido, vale ressaltar que a pesquisa se insere numa perspectiva qualitativa, pois:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58). A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A partir dessa consideração, entende-se a relação do pesquisador e a pesquisa, onde o conhecimento dele sobre esta é parcial e limitado, sendo seu desenvolvimento imprevisível.

Diante da necessidade colocada no processo de elaboração das etapas da pesquisa, foi realizado um roteiro de entrevista semiestruturada que permitisse o controle da conversa por parte do condutor da pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilitasse ao sujeito entrevistado discorrer sobre o que achasse pertinente ao diálogo, de modo a deixá-lo à vontade. Entende-se, a partir de Minayo (2012), que a entrevista semiestruturada¹ permite ao informante seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começando a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com o objetivo de organizar e direcionar o foco do que se pretendia investigar, foram elaboradas questões problematizadoras que apresentam possibilidades de conduzir ao alcance dos objetivos traçados, quais sejam:

- a) A formação continuada oferecida aos professores ajuda-lhes no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula?
- b) Os conteúdos trabalhados nos encontros de formação levam em conta as necessidades e desafios pedagógicos enfrentados pelos professores?
- c) Quais as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional docente?

Assim sendo, os objetivos específicos traçados para a compreensão dessas questões foram: a) Identificar e compreender em que medida a formação continuada

¹ Cf. Apêndice, na página 80, o roteiro de entrevista semiestruturada usada nas interações com os sujeitos de pesquisa.

oferecida aos professores lhe auxilia em suas atividades em sala de aula; b) analisar se os conteúdos trabalhados nas práticas de formação levam em conta os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula; c) identificar e compreender as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional docente.

O percurso metodológico da pesquisa consistiu em um duplo e dinâmico movimento, a saber: no primeiro movimento, foram realizados o levantamento e a seleção de bibliografia pertinente ao objeto da pesquisa que pudesse também contribuir para o enriquecimento teórico-metodológico do trabalho, tendo em vista a ampliação das possibilidades de análise do material teórico e empírico; o segundo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação, no município de Rio Branco, Acre.

De acordo com Minayo (2012), o campo de pesquisa social trata-se de um recorte realizado pelo pesquisador em termos de espaços para representar uma realidade empírica, a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Neste caso, o recorte da pesquisa é representado pelas escolas públicas estaduais nas quais se encontram os professores, isto é, os sujeitos que fazem parte do processo de investigação.

Na fase exploratória do campo, ao realizar a pesquisa, foi feita a apresentação aos diretores das escolas e a entrega da Declaração de Liberação para a Pesquisa, fornecida pela instituição coparticipante (SEE – Secretaria de Estado Educação e Esporte). Conforme a sugestão do gestor para o melhor horário ou turno, foi marcado um encontro individual com os professores para apresentação da pesquisa, com a finalidade de saber sobre sua disponibilidade em participar.

De acordo com o aceite do professor convidado a participar da pesquisa, foi marcado horário de sua escolha para a realização da entrevista, que algumas vezes acontecia no contraturno e em outro local, de acordo com sua disponibilidade. A entrevista, como informado anteriormente, foi do tipo semiestruturada, devidamente registrada em arquivo de áudio, sendo que cada professor entrevistado recebeu uma cópia do áudio da conversa, em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos os dados coletados serão utilizados somente para fins da pesquisa, não colocando em risco ou comprometendo a quem se dispôs colaborar.

Na abordagem e instrumentos da pesquisa, a exemplo do que Minayo (2012) alerta como cuidados necessários para realizar a aproximação com o campo pesquisado, foi realizada algumas visitas para estudar a quantidade de turmas na escola, de modo que isso facilitasse a seleção de professores e turmas para evitar a repetição de participantes, pois a intenção da pesquisadora era entrevistar somente um professor de cada ano do Ensino Fundamental I. Observou-se no primeiro dia, quais professores se apresentavam mais receptivos à proposta de pesquisa.

A aproximação gradual, de respeito e confiança, possibilitou a aceitação por parte dos professores em todas as escolas escolhidas. O segundo passo foi a apresentação pessoal para o grupo e a exposição da proposta de estudo de forma detalhada. A intenção era construir um sentimento de compreensão por parte dos professores que seriam entrevistados, sobre a importância de discutir fatos de seus processos de formação continuada.

Acredita-se que esse cuidado e percurso devidamente planejado resultaram em êxito em todas as escolas abordadas, pois todos os professores se mostraram interessados em participar da pesquisa. A esse respeito, Minayo (2012, p. 55) observa:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade.

Isso significa dizer que os professores entrevistados não são obrigados a participar da pesquisa e que os mesmos têm o direito de saber do que se trata e qual desfecho será dado a partir do resultado obtido. A conquista de suas participações tem que ser resultado de um diálogo que promova a interação entre pesquisadores e envolvidos.

A maior preocupação em campo para a realização das entrevistas era com a compreensão das perguntas por parte dos entrevistados, e não mais com a receptividade deles. Embora a receptividade seja fundamental, o receio era de que os professores não compreendessem as questões elaboradas para nortear a entrevista. De fato, em alguns momentos foi preciso que se reformulasse a pergunta com outras palavras, pois a maioria dos entrevistados não compreendia o que se pretendia saber com a utilização de alguns termos, como, por exemplo, “realidade

sociocultural” e “desafios pedagógicos”. Foi percebida, portanto, a necessidade de reelaborar as perguntas de forma mais acessível e conforme a conversa foi se consolidando, surgiram outras perguntas para a obtenção de esclarecimento das respostas.

Optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, por possibilitar que fossem abordadas tanto perguntas abertas quanto perguntas fechadas, o que permitiu discorrer livremente sobre a temática proposta, ajudando a promover um clima de informalidade durante a conversa com o entrevistado. No entanto, as questões a serem tratadas foram selecionadas antecipadamente, de modo a se tornarem fio condutor nessa etapa.

De acordo com a necessidade, outras perguntas adicionais foram realizadas, com o intuito de esclarecer algumas questões ou falas do diálogo que não ficaram claras ou quando a resposta dada pelo entrevistado fugia do contexto ao qual a entrevista estava inserida; ou, ainda, esclarecer as questões que por ventura evidenciassem dúvidas por parte dele.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (MINAYO, 2012, p. 56).

Assim sendo, a entrevista semiestruturada inicia de perguntas básicas que nascem da teoria e das hipóteses da pesquisa, mas que amplia o diálogo para novas hipóteses, conforme as respostas obtidas dos entrevistados.

No decorrer da realização da pesquisa foi observado certo desconforto por parte dos professores quando se pedia permissão para iniciar a gravação, mesmo isso já tendo sido acordado anteriormente, e durante a leitura do TCLE. As entrevistas foram todas audiogravadas mediante o consentimento dos participantes e transcritas de imediato. A duração das entrevistas variou entre dez a trinta e dois minutos.

Foram fornecidas a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa informações completas sobre a proposta desta, incluindo todos os itens contidos no TCLE: documento de autorização para a realização da pesquisa, objetivo da pesquisa,

procedimento de estudo, risco e/ou desconforto, custo/reembolso para o participante, confidencialidade da pesquisa; além de serem sanadas demais dúvidas que surgiram durante as explicações.

Mesmo depois de todas essas explicações, cada professor ficou com uma cópia do TCLE para ler com mais calma e dar a resposta de que aceitaria ou não participar da pesquisa em outro momento. Alguns aceitaram de imediato; outros pediram para analisar a proposta.

O roteiro de entrevista semiestruturada teve as seguintes questões:

- a) Em que medida os conteúdos trabalhados nos encontros de formação levam em conta as necessidades e desafios pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula?
- b) Você percebe mudanças/alterações na sua prática docente como resultado da formação continuada? Se sim, quais são essas mudanças? Se não, a que fatos você atribui?
- c) Na hora de planejar e durante as atividades de sala de aula, você leva em consideração o aprendizado/troca de experiências vividas nos encontros de formação continuada? De que modo acontece?
- d) De que maneira você considera que o curso seria mais proveitoso e/ou ideal para o aperfeiçoamento da prática docente?
- e) Os cursos de formação continuada possibilitam momentos de reflexão sobre a realidade sociocultural dos educandos, de modo a promover compreensão das dificuldades enfrentadas em sala de aula e a reflexão acerca do trabalho do professor? Como e em que momentos acontecem?
- f) Esses cursos, de algum modo, têm lhe ajudado a alcançar a aprendizagem dos alunos? Como?
- g) Qual o seu olhar sobre a formação que lhe é oferecida?

A entrevista foi realizada individualmente com os professores do Ensino Fundamental I, que trabalham no turno da manhã, de modo a encontrar elementos que problematizem e/ou respondam às questões de estudo levantadas, apresentando como os professores percebem os encontros de formação continuada e em que grau estas formações convergem com os anseios dos docentes, possibilitando o alcance da aprendizagem dos alunos.

As questões foram elaboradas em observância ao que Triviños (1987) descreve como perguntas de natureza explicativa imediata, interrogativas mediatas e avaliativas, ou seja, determinam as razões do fenômeno social e que estabelece um juízo de valor sobre o mesmo.

O tratamento dado às entrevistas visou à organização das mesmas, logo após sua realização, em uma planilha digital de forma a agrupar as respostas por tema, levando em consideração as questões de estudo da pesquisa. Após a transcrição das respostas foi realizada uma leitura minuciosa de modo a resultar em uma análise e interpretação aprofundada com base no referencial teórico escolhido e os objetivos da pesquisa. As respostas dos entrevistados foram agrupadas em categorias, no sentido de agrupar elementos mencionados pelos professores que auxiliassem na análise do material alcançado.

Os dados foram tratados levando-se em consideração o que destaca Bardin (2009), no sentido de dialogar com o material coletado no campo de pesquisa na realização de três etapas anunciadas pela autora, quais sejam: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação.

O material coletado por meio das entrevistas foi resultado de, pelo menos, três visitas a cada escola, pelo fato de as entrevistas não terem sido realizadas de imediato, devido a duas razões: ou por não existir alguém para substituir o docente na sala de aula enquanto este concedia a entrevista, ou em razão de os alunos estarem em semana de provas.

Na gravação da entrevista, como primeira orientação, foi apresentado resumidamente o teor das questões e solicitava-se a cada participante que direcionasse suas respostas para sua experiência e/ou apreciação nos/dos cursos de formação continuada de professores. No entanto, foi possível perceber extrema dificuldade por parte do professor ao responder às questões, com foco nas formações que participaram, sempre direcionando suas respostas para as dificuldades dos alunos.

Quanto ao cenário e os sujeitos da pesquisa, os grupos participantes das entrevistas são os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, a maioria pertencente ao quadro funcional efetivo (dos 18 entrevistados, apenas 3 são professores temporários) e do sexo feminino (dos 18

entrevistados, apenas 2 são do sexo masculino), com experiência entre 2 a 29 anos de magistério, conforme a seguir:

Quadro 1 – Dados sobre os professores participantes da pesquisa (continua)

Escola	Docente	Ano	Situação Contratual	Experiência em outra função / Anos de docência em sala de aula	Sexo	Formação
Escola 1	A	1º	--	Não participou da pesquisa por problemas de saúde	F	Pedagogia
	B	2º	Efetivo	14 em sala	F	Pedagogia
	C	3º	Efetivo	5 em sala	F	Pedagogia
	D	4º	Efetivo	13 em sala	M	Pedagogia
	E	5º	Efetivo	14 em sala	M	Pedagogia
	B	2º	Efetivo	23 em sala	F	Pedagogia
	C	3º	Efetivo	16/7 em sala	F	Pedagogia
	D	4º	--	Desistiu de participar da pesquisa		Pedagogia
E	5º	Efetivo	8/15 em sala	F	Pedagogia	
Escola 3	A	1º	Temporário	2	F	Pedagogia
	B	2º	Efetivo	9	F	Pedagogia
	C	3º	Temporário	10	F	Pedagogia
	D	4º	Efetivo	24	F	Pedagogia
	E	5º	Efetivo	8	F	Pedagogia
Escola 4	A	1º	Efetivo	23	F	Pedagogia
	B	2º	Temporário	1	F	Pedagogia
	C	3º	Efetivo	4	F	Pedagogia
	D	4º	Efetivo	8	F	Pedagogia

Fonte: Dados obtidos pela autora durante a pesquisa (2016).

As escolas que participaram da pesquisa estão inseridas em 3 dos 12 polos existentes, que agrupam as escolas estaduais de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, localizadas na zona urbana de Rio Branco.

Como podemos ver na Tabela 1, acima, os sujeitos participantes dessa pesquisa possuem as seguintes características: três trabalham com turmas do 1º ano, quatro com 2º ano, quatro com 3º ano, três com 4º ano e quatro com 5º ano; 11% desses sujeitos são do sexo masculino, enquanto 89% são do sexo feminino; quatro possuem de 1 a 5 anos de magistério, quatro de 6 a 10 anos e dez professores já atuam no magistério há mais de 10 anos; quanto à situação

contratual, 94% dos participantes pertencem ao quadro efetivo e apenas 6% são temporários.

A seleção das escolas para participar da pesquisa foi realizada considerando-se os seguintes critérios: públicas, estaduais, anos iniciais do Ensino Fundamental e com professores que participam das formações continuadas. Em um primeiro momento, porém, cogitamos fazer a escolha das escolas por zoneamento, pois é assim que as escolas estaduais se encontram agrupadas. No entanto, verificou-se que isso não seria possível, uma vez que o número de professores que participariam das entrevistas seria muito alto, tornando inviável a posterior análise dos dados coletados, devido ao pouco tempo para concluir a pesquisa.

Diante desse fato, foram escolhidas quatro escolas, de acordo com os critérios referidos acima, das quais um professor de cada ano (do 1º ao 5º) do Ensino Fundamental participaria da entrevista, totalizando 20 entrevistados. Entretanto, por motivos de saúde e afastamento, 2 professores não puderam participar. A receptividade por parte dos docentes foi muito boa e o espírito de colaboração fez parte de todo o processo, já que foram necessárias várias visitas às escolas, de acordo com as possibilidades de agenda apresentadas por eles.

Em observância ao que já foi mencionado, para embasamento teórico autores que discutem temáticas que possibilitam dialogar com a abordagem da pesquisa, como Pimenta (2012), sobre saberes docentes; Gatti (2011), sobre as políticas de formação continuada de professores; e Nóvoa (1997); Day (2001); Formosinho (2009) e Imbernón (2010) no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente e formação continuada conforme detalharemos na seção a seguir.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O objetivo dessa seção é descrever, brevemente, o processo de formação de professores, dando ênfase à formação continuada de professores e ao desenvolvimento profissional docente. A seção está organizada em seis subseções que discutem sequencialmente as temáticas: a formação inicial de professores no Brasil; a formação continuada de professores em seus aspectos legais; histórico dos estudos sobre formação continuada no Brasil; a implementação de formação continuada no contexto das políticas neoliberais em educação; terminologias e concepções sobre formação continuada de professores e formação continuada e desenvolvimento profissional do professor.

As formas de organização do currículo para a formação docente inicial e continuada são regidas por documentos que visam a estabelecer os critérios de formação, que atentam aos objetivos das políticas educacionais. Dadas as considerações colocadas até o momento, a próxima seção deste trabalho faz uma introdução sobre a formação inicial e descreve a proposta de formação para professores a partir das Novas Diretrizes Curriculares.

Antes de iniciar a discussão sobre como têm sido descritos os processos de formação continuada de professores, faz-se necessária algumas considerações sobre o percurso da formação inicial, uma vez que podemos incorrer em equívocos se compreendermos esses momentos da formação docente de modo desarticulado.

2.1 Formação inicial de professores no Brasil

De acordo com André (2009), as pesquisas acerca da formação de professores têm tido um crescimento considerável nos últimos anos, revelando que a partir dos anos de 1990 cresceu o volume de produções em teses e dissertações na área de educação com foco na formação de professores, passando de um percentual de 7% nesse período para 22% em 2007.

No entanto, essa mudança não se deu somente no aumento do volume das produções, mas também nos objetos de estudo: nos anos 90, 75% das investigações científicas focavam na formação inicial.

A partir do ano 2000, verificou-se que o foco passou a ser o professor — seus saberes, suas práticas, suas opiniões e representações — totalizando 53% dessas pesquisas. De modo contrário, se verificou que as pesquisas realizadas por pós-graduandos brasileiros não tinham como interesse investigar as políticas docentes, pois apenas 4% das investigações eram voltadas para essa temática, diferentemente do que acontece em âmbito internacional.

Podemos citar alguns trabalhos considerados como referência no que diz respeito às pesquisas sobre políticas docentes, como, por exemplo, Oliveira (2003) e Vaillant (2006), que colaboram com a discussão pontuando que apesar das diferenças existentes entre os países, há alguns pontos comuns destacados nos trabalhos sobre política docente que podem ser mencionados, como o fato de o entorno profissional da docência dificultar a permanência dos bons profissionais na docência, causado pelo pouco estímulo, impedindo que a docência seja escolhida como a primeira opção na carreira; a falta de condições de trabalho; a fragilidade na formação inicial; a remuneração e a carreira, entre outros.

De acordo com Vaillant (2006), os pontos acima deveriam ser considerados na formulação e implementação de políticas educativas, bem como o perfil dos docentes, o avanço na carreira, a avaliação dos docentes no decorrer da carreira, o salário e a formação inicial.

Gatti (2010) afirma que formação inicial tem sua relevância em destaque, por ser ela o ingresso no desenvolvimento profissional contínuo e por ter um papel fundamental na qualidade desse profissional. Assim sendo, é motivo de preocupação a forma como os futuros profissionais são formados, uma vez que o aumento desenfreado de instituições particulares, sem as condições necessárias para o alcance da qualidade na área educacional, tem se dado de forma alarmante na última década, o que compromete a oferta de uma formação sólida a esse futuro profissional.

No entanto, não se pode deixar de discutir a formação de professores inserida no contexto das reformas educacionais, que têm paulatinamente imposto mudanças tanto no cenário educacional brasileiro quanto no internacional. Para uma análise crítica sobre a situação educacional é preciso esforços no sentido de compreender que a formação de professores não se dá de forma isolada das questões relativas à reforma; mas, antes, é modificada por esta.

Na próxima subseção apresentamos o histórico da formação continuada de professores, levando em consideração o estudo de Imbernón (2010) e algumas pesquisas nessa área.

2.2 A formação continuada de professores em seus aspectos legais

A descrição a seguir trata de informações retiradas da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. No texto, a nova Diretriz Curricular se apresenta com um diferencial, que é instituir a formação inicial e continuada tanto para os docentes quanto para os demais profissionais da educação básica que exercem atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional. No entanto, aqui a preocupação será pautada somente no capítulo VI dessa Resolução, o qual se refere à formação continuada dos profissionais do magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram inicialmente instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002. Depois pela Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, que tem como objetivos definir a formação inicial em nível superior (incluindo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada de professores da educação básica. Essas diretrizes voltadas para a capacitação dos professores da educação básica foram definidas em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com base no capítulo IV, a formação continuada para os profissionais da educação compreende as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais e tem como objetivo a reflexão acerca da prática educacional, o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do docente.

A proposta de formação continuada descrita nesse documento relata uma concepção de desenvolvimento de todos os profissionais do magistério, ou seja, todos que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas. Essa concepção considera como importante: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e

a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

A orientação é que a formação continuada seja oferecida pela oferta de atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições, assim como por meio de cursos de atualização com carga horária mínima de 20h e máxima de 80h; extensão por meio de atividades formativas diversas e com projeto aprovado pela instituição de educação superior formadora; aperfeiçoamento com carga horária de 180h, especialização lato sensu com aprovação do CNE; mestrado acadêmico ou profissional e doutorado aprovado pelo CNE e pela CAPES.

A forma de desenvolvimento da formação continuada será definida pela instituição formadora, em conjunto com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica.

Segundo Dourado (2015), para atender à articulação de formação inicial e continuada apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é essencial que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), uma vez que:

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse *locus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. (DOURADO, 2015, p. 307).

Desse modo, reafirma-se que a escola é, por assim dizer, o local principal para a realização da formação continuada, em parceria com estados e municípios. Com efeito, essa afirmativa procede, pois, a escola é o local onde se materializa (não apenas fisicamente) as realidades que interferem no ensino e nas relações dos indivíduos que fazem parte dessa realidade.

2.3 Breve histórico dos estudos sobre formação continuada no Brasil

A temática sobre formação continuada de professores tem se tornado foco de muitas pesquisas por possibilitar analisar e compreender a importância desse trabalho, não somente para a atualização do docente, mas, sobretudo, pela necessidade de que essa formação atenda às dificuldades demonstradas pelos sistemas de ensino.

Nessa subseção objetiva-se não o resgate histórico da temática, mas trazer à discussão o cenário no qual a formação continuada tem se concretizado em meio às influências das reformas educacionais. Para isso, é necessário empreender esforços para a compreensão do processo pelo qual ela tem se constituído. A descrição desse processo se firma nos estudos de Imbernón (2010, p. 16-19), que apresenta a origem da formação em quatro etapas.

O início é mencionado pelo autor até a década de 1970, pois, segundo ele, até esse momento não havia a apreciação da formação docente como campo de conhecimento. O foco das análises era, em sua grande maioria, para verificar a importância da participação dos docentes nos planejamentos das atividades desenvolvidas nas formações, salvo algumas exceções. Destaca-se, nessa primeira etapa, a necessidade de formação, ocasionando questionamento sobre os aspectos educacionais até então existentes.

No Brasil, na década de 1980, o processo de formação continuada de professores foi marcado pela escolarização em massa da sociedade, acompanhado pelo desenvolvimento industrial e a imigração para as cidades. Esses acontecimentos revelam mudanças na atuação da escola e a necessidade de elementos técnicos, a exemplo do planejamento, programação, avaliação e objetivos bem definidos, fortalecendo a racionalidade técnica e a busca por competência.

A formação continuada foi institucionalizada em alguns países nas décadas de 1970 e 1980, com o objetivo de adaptar os professores às mudanças de cada época e a facilitar o aperfeiçoamento da prática educativa desses profissionais às necessidades contemporâneas. O autor revela um ponto negativo em relação à formação continuada pelo fato de a racionalidade técnica potencializar um modelo de treinamento que tem sido concebido erroneamente como formação continuada até os dias atuais.

A partir da década de 1990, surgem algumas mudanças, embora de forma bastante tímida como a inserção de estudos teóricos no campo universitário, a elevação da consciência dos professores em relação ao compromisso com sua formação, os modelos de formação alternativos, as indagações sobre a prática docente, entre outros.

A última etapa mencionada por Imbernón (2010) remonta aos anos 2000 até os dias de hoje, revelando que os contextos sociais têm se mostrado condicionantes para o desenvolvimento do processo de formação continuada dos professores através da economia, da tecnologia e da cultura. O autor chama a atenção para a crise institucional da formação e afirma que a mesma surge pelo fato de o sistema educacional encontrar-se obsoleto, sendo necessária uma nova maneira de ver a educação, bem como a formação e o papel de professores e alunos.

Percebe-se que o histórico sobre o percurso de criação e consolidação do processo da formação continuada não é muito longo; por outro lado, nunca as pesquisas sobre esse tema foram tão difundidas como agora. Com base nas leituras realizadas para melhor visualização do que tem sido produzido sobre formação continuada de professores no Brasil, foram selecionados alguns trabalhos de forma resumida, mas que oferecem uma apreciação de como essa temática tem crescido nas pesquisas.

Furlanetto (2002) desenvolveu a pesquisa *Aspectos simbólicos da formação contínua de professores*, com o objetivo de desvelar alguns símbolos expressos no cotidiano escolar e, através deles, perceber a dimensão simbólica que permita procurar alguns aspectos pouco explorados da prática pedagógica. Sua pesquisa tem como resultado que, na escola, existe muito pouco diálogo entre professores e alunos.

Sobre o assunto, discorre Almeida (2005) em *Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje*, buscou tecer um panorama das inúmeras possibilidades colocadas hoje em nosso país para a formação contínua, enfatizando sua relevância para as práticas de professores. Apontou como resultado da pesquisa que a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor não podem ser analisados de maneira isolada, pois fazem parte da mesma luta pela valorização do magistério.

Em seu estudo sobre *Formação continuada: neoliberalismo x formação humana*, Silva (2005), ao analisar os rumos que a formação contínua tem tomado a

partir da década de 1990, discute primeiramente as políticas neoliberais e sua concepção de educação e quais implicações trazem para a formação do professor; menciona que a formação continuada precisa e deve ser revista, a fim de poder ser utilizada como uma formação a mais na educação docente e não como a formação principal, como tem sido apresentada nos moldes neoliberais.

Através da pesquisa sobre *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural*, Verdinelli (2007), cujo objetivo foi investigar o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da rede privada de ensino em Maringá-PR, considera que poucas mudanças têm se operado na prática pedagógica dos professores em função do distanciamento entre teoria e prática; e da realização de programas de formação curtos, esporádicos e descontínuos, muitas vezes, desvinculados da prática pedagógica do professor e da escola.

Ao pesquisar o significado da formação continuada docente, Chimentão (2009) explicita que a formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”; que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Ainda sobre esse tema, Galindo (2011), em *Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação*, investigou as necessidades formativas de professores a partir da análise do campo da formação continuada e apontou a importância de orientar a formação continuada com base nessas necessidades a partir de processos de autoformação, autodirigidos de forma consciente, reflexivos sobre as próprias necessidades e condições reais de desenvolvimento profissional; mas também orientados para tal, cooperados, supervisionados para essa busca autoinvestigativa das próprias demandas e capacidades, limitações e potencialidades.

No cenário brasileiro, em todos os trabalhos apresentados sobre a temática de formação continuada de professores, vê-se que os autores buscam verificar o alcance da formação no trabalho do professor, isto é, em que essa formação tem lhe ajudado ou em que grau tem lhe ajudado na superação dos desafios vivenciados. Os resultados das pesquisas realizadas têm sinalizado que as propostas de formação continuada devem ser repensadas e levar em consideração as mudanças

sociais e o contexto da docência. Nesse sentido, a próxima subseção busca apresentar em que contexto a formação continuada tem sido implementada.

2.4 A implementação de formação continuada no contexto das políticas neoliberais em educação

É importante destacar e deixar claro que a discussão a seguir se consolida em transitar por questões que apresentam estreita relação entre formação continuada de professores, reformas educacionais e suas implicações no trabalho docente. Não é possível fazer uma reflexão crítica acerca do assunto, sem compreender a formação continuada de modo amplo e como esta se estabelece na relação com as temáticas citadas.

Sabe-se que as propostas dessas políticas são representações do modelo gerencial das exigências advindas dos organismos multinacionais que controlam e manipulam os países subdesenvolvidos de acordo com seus interesses. Não podemos ser ingênuos de pensar na implementação dessas políticas como sendo algo desinteressado por parte desses organismos, uma vez que as medidas traçadas por eles têm como objetivo maior o controle e a manutenção do sistema capitalista que lideram.

Por essa ótica, pode-se também mencionar que as reformas educacionais têm sua elaboração no contexto globalizado, onde sua finalidade principal é o mercado mundial. Como principais agências responsáveis por esse processo de organização e implementação dessas reformas, pode-se citar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM). Dada a grande influência dessas agências nas políticas educacionais, as mesmas têm se constituído em foco para estudos críticos apresentados nessa área, a exemplo dos autores aqui mencionados.

De acordo com Cabral e Silva (2010), a reflexão acerca das implicações das reformas educacionais sobre a formação continuada deve se dar a partir de três aspectos: da consolidação do processo de globalização; da redefinição das reformas de organização do Estado; e do fortalecimento do papel das agências internacionais. Essas situações têm modificado a organização da instituição escolar e,

consequentemente, o trabalho educativo — o que, por essa razão, acaba gerando uma crise de identidade docente motivada pelas mudanças de ordem econômica e social.

Assim sendo, as reformas educacionais impõem um redirecionamento de organização também do Estado por meio de leis, com o objetivo de que as políticas acolham as demandas sociais.

[...] Ementa Constitucional n. 14 de 12/09/96. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional n. 9394 de 20/12/96 e o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)³, instituído pela lei n. 9424, de 24/12/96. Leis aprovadas em consonância com a Constituição Federal, onde redimensionam todas as políticas educacionais, onde escola e professores assumem novos papéis diante da educação e o governo gerencia dando condições de autonomia e criando instrumentos de avaliação do sistema educativo. (CABRAL; SILVA, 2010, p. 3).

As leis têm o papel de legitimar as propostas de políticas educacionais, tendo poder de decisão para assegurar que as mesmas sejam cumpridas. Como reflexo desse poder, temos o movimento das mudanças de forma consolidada pela ação do Estado em forma de agente controlador e fiscalizador através do seu sistema de avaliação, fazendo com que escola e professores adquiram ou incorporem novos papéis.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve uma maior incorporação das reformas educacionais na América Latina e no Brasil. O conjunto de reformas realizado entre essas décadas é de fato o que tem orientado as ações dentro e fora das escolas. Essas reformas, somadas ao processo de globalização, por meio das propostas das políticas públicas, interferem diretamente no sistema como um todo, principalmente no trabalho do professor (OLIVEIRA, 2004).

O financiamento da educação, tanto inicial como continuada, tem implicado em nova forma de pensar a educação, sobretudo acerca da necessidade da escola de acompanhar as mudanças sociais que interferem diretamente no ensino. Diante disso,

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 6).

Dois situações são apontadas como sinalizadores de preocupação para com a formação de professores. A primeira refere-se à coerção do mundo do trabalho atrelado ao valor do conhecimento; e a segunda à verificação do mau desempenho escolar da população. Tal situação recebe dos sistemas de governo medidas com reformas curriculares e de formação que venham reverter o quadro revelado.

Em se tratando de formação continuada de professores, tem-se observado o aumento das iniciativas colocadas pelos organismos financiadores da educação, sob o entendimento de que a educação não tem atendido às necessidades da sociedade capitalista, isto é, a nova *economia mundial*; de modo que os professores precisam ser preparados para formar a nova geração e atender a essa necessidade posta. Portanto, é válido analisar os tipos de formação aos quais os professores são submetidos e quais objetivos são elencados para isso.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 2).

Compreende-se que a diversidade de cursos voltados para a formação continuada de professores tem sua gênese na construção histórico-social, mediante os desafios encontrados na realização do currículo, no desenvolvimento do ato de ensinar e na forma de acolher a demanda crescente de alunos nas instituições.

A autora alerta que, nos últimos anos, a formação continuada passou a ser defendida como uma condição para o trabalho devido às constantes mudanças no conhecimento, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Tais mudanças sociais têm contribuído para revelar uma nova “roupagem” para os processos de formação continuada de professores:

A educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 2).

Nessa perspectiva, a educação é colocada pelos órgãos financiadores como forma de continuidade e aprofundamento da formação inicial, o que ocasionou a necessidade de políticas destinadas para a solução dos problemas educacionais que se apresentavam como entrave na elevação do desenvolvimento educacional.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.(GATTI, 2008, p. 2).

Entretanto, a autora assinala que os programas de formação continuada não têm atendido a essa finalidade, mas antes como reparo da formação inicial deficitária, pois os problemas visualizados no campo educacional tornam-se motivos para a implementação de cursos com o objetivo de promover a atuação docente adequada.

Outro ponto desse estudo que merece destaque é o fato de outras modalidades serem incluídas como educação continuada, como é o caso da formação em serviço. Sua configuração é dada como formação complementar dos professores em exercício, a partir da qual esses profissionais recebem a titulação adequada a seu cargo.

Tal titulação deveria ser adquirida por meio dos cursos regulares, mas que é adquirida por meio de formação em serviço, como um complemento de sua formação, uma vez que esses profissionais já atuam como professores. Merece reflexão a preferência do Banco Mundial por esse tipo de formação, uma vez que a mesma exige menos investimento nos gastos com material, local e pessoal.

Uma preocupação apresentada pelas pesquisas de Gatti (2008) e de outros autores é quanto aos critérios, validade e eficácia dos cursos de formação continuada de professores, no qual os pontos mais críticos dizem respeito a aspectos de infraestrutura, como condições físicas dos polos, falhas quanto ao apoio

à alimentação dos alunos-professores, locomoção, atraso do recebimento de material, entre outros.

De acordo com a autora, o formato das ações políticas de formação continuada dá ênfase à competência, porquanto os professores precisam estar preparados para formar as novas gerações. Nesse caso, a ênfase é dada tanto à competência do aluno quanto à do professor, pois entende-se que o significado de ser competente é a condição posta para ser competitivo social e economicamente, conforme o ideário hegemônico neoliberal.

Outras questões balizadoras são propícias para a reflexão apresentada por Gatti (2008, p. 63), no sentido de compreender a educação para além de melhores condições de vida condicionadas à melhoria da economia. As indagações descritas pela pesquisadora são:

A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético? Claro que não estamos descartando a necessidade de uma formação educacional sólida para todos em prol de vagos culturalismos ou modismos emergentes, mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais. Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como homo faber, como homem produtivo?

Não é difícil entender o porquê desse discurso e não de outro, uma vez que a conjuntura social advoga pela defesa e permanência do sistema posto. Entretanto, não podemos fugir da responsabilidade de pensar no sentido oposto, como forma de enfrentamento do processo de dominação e tentativa de alienação, que se sustentam pela imposição do mercado. A resposta não está na negação cega da necessidade de uma educação que atenda à nossa realidade, mas na defesa de uma educação que não privilegie os aspectos materiais em detrimento dos aspectos éticos e humanos.

O alcance dos impactos ocasionados pelas reformas educacionais tem causado grande choque em todo o sistema, sobretudo, pelo viés político e econômico e, conseqüentemente, na organização pedagógica do trabalho do professor. De acordo com Freitas (2003), o aprofundamento das políticas neoliberais demonstra, a partir do redirecionamento dos recursos públicos e da diminuição dos

mesmos para os investimentos na educação e nas políticas sociais, o descompromisso do Estado e a consolidação da subordinação do país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado, “objetivando a adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo”. (FREITAS, 2003, p.1100).

Os estudos de Oliveira (2004) levantam a discussão de como o processo produtivo tem repercutido na formação e no trabalho do professor, uma vez que atribui às reformas educacionais o fato de ter trazido mudanças de alcance muito significativo que afetam não somente o trabalho docente, mas todo o sistema e obriga a escola a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

As reformas educacionais dos anos 90 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Ora, as mudanças trazidas pelas políticas públicas no âmbito educacional têm sua origem nas teorias administrativas que, em sua maioria, acabam por não se enquadrar no contexto vivido pelas instituições escolares. Assim sendo, sua implementação terá como meta a expansão do ensino nos países que apresentam nível muito elevado de desigualdade social, através das estratégias de gestão e financiamento, obedecendo orientação de padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos, a equidade se dará por meio de políticas de financiamento sob custos mínimos assegurados. A implantação do processo de formação continuada de professores, a partir dos anos de 1990, mostra a ocorrência de mudanças educacionais em âmbito nacional e internacional.

A descrição a seguir tem como suporte o estudo realizado por Gatti (2008), que relata dentre os eventos que marcaram essas mudanças educacionais, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, com o envolvimento da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial. A partir desses eventos, os países envolvidos ficaram obrigados a traçar novas metas que atendessem às necessidades básicas de aprendizagem, o que resultou em se pensar em uma nova

regulação educativa que pudesse dar conta de atender, entre outras necessidades, a formação de professores.

As mudanças educativas se expandiram por todo o território nacional, chegando às escolas e posteriormente à formação continuada de professores. Em 1998, com o intuito de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação (MEC) buscou identificar as modalidades de formação continuada de professores, colocando em discussão a reflexão acerca da função docente, da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores. Com o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), tem-se o financiamento para os cursos de formação de professores em serviço não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Esse programa de formação continuada tinha como principal objetivo a universalização do ensino e a ampliação do quadro de professores.

De acordo com Gatti (2008), a Formação Continuada assumiu um caráter compensatório, uma vez que foi constatada a precariedade da formação inicial dos professores, tanto no conhecimento teórico quanto nas estratégias pedagógicas que eles desenvolviam. Diante de tal situação, no final dos anos de 1990, foram oferecidos pelo Governo Federal vários cursos de capacitação como: Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), Programa de Educação Continuada (PEC), Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e Projeto Veredas (elaborado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais para habilitar professores de nível superior através de metodologias de educação à distância).

No Brasil, a proposta de formação continuada configurou-se em uma forma de superação dos índices negativos que elevavam as taxas de fracasso escolar e reprovação, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização. Porém, em outro momento, a oferta da formação continuada começa a enxergar as demandas advindas das escolas e dos professores, suprimindo a concepção de compensatória empregada anteriormente, para viabilizar ações de política de valorização desses profissionais como consta no Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Ainda segundo Gatti (2008), em julho de 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que tinha como foco melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos por meio da qualificação profissional. Faziam parte dessa rede os órgãos gestores, os sistemas

de ensino, a coordenação da Secretaria de Educação Básica do MEC e as universidades. Outros cursos de formação continuada para professores foram implementados, a exemplo do Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

Em 2008, com a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), estabeleceu-se políticas e programas nacionais para preparar e desenvolver programas de formação continuada em conjunto com os entes federados, na elaboração de polos que atendessem como centros de formação. A formação deveria ser desenvolvida em locais apropriados, com materiais necessários e que gerassem o trabalho coletivo entre os professores, de modo a acabar com o individualismo, característica presente na docência.

Em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) foi estabelecida pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de organizar em parceria com os entes federados a formação inicial e continuada desses profissionais.

Para concluir, Gatti (2008) afirma que, em 2010, como acréscimo à temática sobre formação continuada de professores, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) aponta que a formação inicial e continuada assuma uma postura voltada para a inclusão, garantindo acesso aos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, na Educação do Campo, com Indígenas, Quilombolas e outros contextos educacionais, além de ofertar especialização e/ou aperfeiçoamento aos professores que atuam em sala de recursos multifuncionais e apontou como relevantes cursos como o de Libras e temas como educação ambiental, culturas afro-brasileiras e indígenas.

Para esse estudo considera-se importante compreender como a formação continuada de professores tem sido pensada na literatura produzida. Assim, discutimos a seguir algumas maneiras pelas quais essa formação é tratada e conceituada. No entanto, há que se ressaltar que a próxima seção não trata meramente de nomenclaturas, mas de concepções de formação continuada de professores.

2.5 Terminologias e concepções sobre formação continuada de professores

A formação contínua tem a origem do seu conceito na Europa e sucede a educação permanente, tendo surgido da necessidade de os países do pós-Segunda Guerra em superar a educação formal. Outra característica dessa etapa do processo formativo profissional é que se trata de um processo ininterrupto de aprofundamento (Gomes, 2009).

A formação continuada, segundo Fusari (2012), tem sido comumente percebida como uma ação a ser realizada fora da escola. Em sua tese de doutorado, o pesquisador afirma ter notado ampla divulgação da formação realizada fora da escola, por meio de seminários e congressos, denunciando a recorrência dessa situação hoje no Brasil. Isso ocasiona o abandono da escola como um lugar de direito para a formação dos profissionais, da dinâmica da escola e do diálogo entre os pares.

Segundo Fusari (2012), é notável o fato de a formação continuada acontecer fora da escola e, como resultado, coisas importantes e inerentes àquele lugar acabam se perdendo pela falta de discussão entre os envolvidos. É de fundamental importância que assuntos como conteúdo, questões metodológicas, interação entre professor e aluno, entre outros, sejam discutidos e avaliados pelo grupo — o que não acontece em evento de formação continuada quando realizada fora da escola. Por outro lado, o entrosamento dos indivíduos tende a favorecer a construção do coletivo da escola e criar uma cultura de formação nesse espaço.

Essa constatação faz parte de nossa experiência enquanto professores, pois é possível perceber que a formação realizada fora da escola afasta os profissionais, sobretudo pelo fato de, geralmente, as formações serem realizadas por anos/séries, pela rara participação dos coordenadores e devido os assuntos abordados serem comuns a toda a rede e não especificamente aos problemas percebidos na escola.

O autor defende a existência de uma relação de complementação entre o projeto pedagógico e a formação contínua como sendo instâncias articuladas, as quais a formação contínua estimularia o projeto pedagógico e, por conseguinte, a formação contínua caracterizaria a escola como *lócus* privilegiado de formação e do desenvolvimento do coletivo da escola. No entanto, o fato de a escola ser esse *lócus* privilegiado de formação não elimina outras formas de formação que o professor possa buscar.

Para entender melhor o conceito de formação continuada de professores, serão abordados aqui alguns termos já muito conhecidos. Várias foram as terminologias utilizadas ao longo dos anos para descrever o processo de formação pelo qual o professor passa depois que termina a formação inicial. Dentre eles, é possível citar: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação”.

Essas palavras podem configurar termos equivalentes, mas não são sinônimos; e tentar diferenciá-los não consiste em evidenciar o aspecto semântico, mas, sobretudo, esclarecer que a escolha por um termo ou outro revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação, conforme aponta Altenfelder (2005). Percebe-se que essas terminologias são representações de um momento social de cada época e que as mesmas se modificam de acordo com a inserção de novas tendências educacionais, as quais surgem com o intuito de atender às necessidades da escola.

Para Marin (1995), o termo educação continuada é mais abrangente por caber dentro dele todos os outros, a depender do objetivo a que se visa atingir no processo educativo. Outras terminologias mais atuais têm descrito pelos autores a formação continuada como, por exemplo, formação contínua, formação em serviço e formação permanente.

De acordo com Gatti (2008), não há ao certo uma definição sobre o que é formação continuada e, por isso, na maioria das vezes, o que vemos comparados a ela são cursos de grupo de estudo coletivo, seminários, congressos, cursos de extensão, dentre outros; mas desvinculados da realidade escolar. Nota-se que em alguns desses termos está explícita a defesa de um mercado capitalista, que aposta todas as suas fichas na implantação de uma proposta de formação que lhe traga lucros e o domínio sobre o trabalho docente.

Nessa mesma linha de pensamento, Gomes (2009), ao fazer estudo sobre formação contínua/continuada, afirma que vários autores têm tratado da questão, embora não haja um consenso sobre os termos utilizados. Nesse sentido, a autora concorda com Lima (2001) na compreensão da formação continuada como “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis”, pois essa formação é mais um ajuste interno do professor diante das cobranças externas solicitadas para o desenvolvimento de sua atividade profissional,

uma vez que o que realmente importa é a capacidade do profissional de refletir sobre suas próprias práticas, reconceituando-as ou transformando-as.

De acordo com Estrela (2006), na verdade, percebe-se, por meio das pesquisas realizadas sobre a temática, que existe um processo de reconceituar a educação através dos tempos e das mudanças sociais; e que essa reconceitualização revela de forma muito consistente o que os pesquisadores chamam de “indústria de formação”, na qual a formação passa a ser considerada uma mercadoria na sociedade capitalista em que vivemos.

Entretanto, seja qual for a terminologia utilizada para descrever os processos de formação continuada, Gatti (2011) enfatiza que ainda se utiliza uma formação pautada na concepção de formação transmissiva, realizada em forma de palestra, seminários, cursos rápidos ou longos.

Dessa feita, vale ressaltar que a formação ideal apontada pelos autores é aquela que precisa levar em consideração vários fatores, assim como o contexto escolar, agregando os professores como protagonistas do desenvolvimento de trabalho a ser realizado e pautando-se na prática reflexiva sobre a prática, de modo a colaborar para que o professor tenha uma visão mais ampliada do seu fazer.

2.6 Formação continuada e desenvolvimento profissional do professor

Esta subseção destina-se a discutir o desenvolvimento docente no entendimento que ele está estreitamente ligado com o processo de formação docente, uma vez que ambos revelam a mesma realidade em relação a formação de professores, mas que tem enfoques distintos. *“A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento”* (FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Isso porque o desenvolvimento profissional é um processo que se dá em um contexto, a partir da vivência do indivíduo e mais integrador que a formação continuada. Por assim dizer, destaca-se o enfoque dado pelo autor acerca desses dois processos formativos:

O **enfoque da formação contínua** reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculos de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo, e espaços da formação, etc.). O **enfoque do desenvolvimento profissional** conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Entende-se que a formação continuada aqui tratada pelo autor pelo termo de contínua estava voltada para o ensinamento nas instituições e que o desenvolvimento profissional está voltado para as práticas docente tanto em momentos formais ou informais com o objetivo de gerar mudanças que beneficiaram não somente o professor, mas o conjunto de indivíduos que fazem parte do processo como alunos, comunidades e familiares.

De modo geral, podemos dizer que a formação continuada se destina mais ao enriquecimento pessoal do professor enquanto o desenvolvimento profissional se destina à relação entre a aprendizagem do professor e a aprendizagem do aluno.

Segundo Imbernón (2000), a formação se configura num artefato de grande importância para o desenvolvimento profissional e que ela se amplia mediante outros condicionantes como salário, mercado de trabalho, ambiente de trabalho, promoção, entre outros, mas ela não pode ser considerada como elemento decisivo ou único para tal, pois esse desenvolvimento profissional não se consolida unicamente pelo desenvolvimento da ação pedagógica, pelo conhecimento de si ou pela dimensão cognitiva ou teórica. Portanto,

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. (IMBERNÓN 2000, p.77).

Compreende-se que o desenvolvimento profissional docente é composto de vários elementos ligados a valorização e condições de trabalho que, a depender da situação, ajuda ou não para que o professor avance profissionalmente, haja vista que por mais que o mesmo participe de formações para melhorar suas práticas em

sala de aula e não tiver a melhoria dos fatores apresentados, corre-se o risco do seu desenvolvimento torna-se apenas com caráter funcionalista que cumpre somente o objetivo de solucionar situações postas.

Assim sendo,

Falar em desenvolvimento profissional, para além da formação significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN 2000, p.77)

O desenvolvimento profissional docente, não se restringe ao aprendizado de técnicas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, mas em sentido mais amplo, reconhece a especificidade de um profissional que lida com o saber e que é necessário um espaço apropriado para exercê-la. Diante disso, vê-se nesse profissional a competência para além da intervenção social e profissional.

Verifica-se que o desenvolvimento profissional “é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto” (FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Vejam agora o desenvolvimento profissional apresentado sob a ótica de três perspectivas por Formosinho (2009): a primeira traz o desenvolvimento docente como o desenvolvimento de conhecimentos e competências e tem como objetivo maior a transmissão ao profissional um grão de competência técnica e estratégias de como ensinar, no intuito de que o professor tenha um bom desempenho ao realizar sua atividade; a segunda perspectiva se delinea pelo desenvolvimento docente a partir da compreensão de si mesmo, onde o mais importante não é a mudança de comportamento docente, mas está diretamente ligada à pessoa que ele é, é sua compreensão pessoal, ou seja, seu desenvolvimento está condicionado à suas crenças, pensamentos e atitudes. Essa perspectiva é mais complexa, pois atribui ao indivíduo o sentido que ele tem de si, seu papel ativo no mundo em que faz parte. A mesma envolve a dimensão da maturidade psicológica, a dimensão de ciclos de vida, a dimensão da carreira profissional. A terceira perspectiva discute o desenvolvimento docente como mudança ecológica, onde essa ecologia de desenvolvimento docente é analisada pelos níveis de contexto de trabalho e de contexto de ensino.

O primeiro relata o grau de interferência que este tem sobre o processo de desenvolvimento do professor, já que é nesse conjunto que se organiza o trabalho docente por meio de fatores como o tempo, recursos e lideranças, no sentido de que a liderança promove a aprendizagem dentro da organização. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional está ligado com o contexto da organização na qual o professor se encontra. O segundo nível ressalta como ponto norteador as culturas dos professores, pois acredita-se que são elas as responsáveis pelo sucesso dentro dos processos de mudanças educacionais.

Day (2001) discute a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, trazendo para reflexão as iniciativas de formação contínua com o objetivo de melhorar os níveis de aprendizagem, os aspectos de cunho psicológico e sociais que ancoram o desenvolvimento docente; sem perder de vista que questões pessoais como sua história de vida, decepções e conquistas, o saber-fazer, as culturas e contexto do local de trabalho entre outros, tem um papel significativo nesse processo de desenvolvimento profissional.

Conforme Day (2001) os aspectos necessários para a compreensão do desenvolvimento profissional docente a partir dos temas: o saber-fazer e as experiências dos professores; o conhecimento, a competência e a capacidade profissional e as fases de desenvolvimento dos professores.

A partir de cada tema o desenvolvimento profissional docente é descrito levando em consideração aspectos organizacionais e emocional, permitindo-nos compreender mais uma vez, que esse processo depende também da singularidade da pessoa humana, de suas vivências e forma de como o indivíduo encara as situações.

Outro destaque feito pelo autor diz respeito às fases do desenvolvimento dos professores que tem como ponto de observação inicial a entrada na carreira que pode ser tido como acontecimento fácil ou difícil a depender de como o professor iniciante lida com uma série de ocasiões como gestão da sala de aula, conhecimento pedagógico, currículo, entre outros.

Entende-se dessa forma, que as trajetórias vivenciadas influenciam decisivamente nas posteriores fases no tocante a estabilização na docência e na continuação do desenvolvimento, pois isso significa que a aprendizagem não se esgota.

A discussão apresentada até o momento oferece grande contribuição para a continuidade do estudo em questão. Com o objetivo de compreender de modo mais claro as relações entre o global e o local, apresentamos, a seguir, de forma panorâmica, como tem sido compreendida e desenvolvida a formação continuada de professores no Estado do Acre, mais particularmente no município de Rio Branco.

A necessidade de se posicionar epistemologicamente por meio da explicitação das teses, das concepções e das posições balizadoras da pesquisa, tem por finalidade descrever e analisar o material empírico coletado nas entrevistas realizadas com os professores, sujeitos desta investigação — conteúdo da próxima seção.

3 AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ACRE: REPERCUSSÕES NO PENSAR E NO FAZER DOS PROFESSORES

Esta seção tem por objetivo descrever e analisar os dados obtidos nas entrevistas, no esforço de compreender o fenômeno estudado e apresentar elementos que o explicam à luz da literatura defendida na pesquisa. Nesse sentido, considera-se pertinente retomar o objetivo dessa investigação, qual seja: analisar quais as práticas de formação continuada desenvolvidas pela SEE e suas repercussões no desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual no município de Rio Branco, Acre.

Verificar o que os professores pensam sobre as práticas de formação às quais são submetidos requer um olhar atencioso por parte do investigador, uma vez que o que é falado pelos entrevistados vem irrigado de sentidos que, se não forem analisados com um olhar polido, podem tirar a visão do foco para o qual nos planejamos. Pensando nisso, recorreu-se ao estudo descrito por Bardin (2009), no sentido de dialogar com o material coletado no campo de pesquisa, levando em consideração três etapas anunciadas pela autora, quais sejam: pré-análise, onde a transcrição se faz essencial, mediante a exploração do material e o tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação.

Como já enfatizado em outro momento nesse trabalho, a pesquisadora já ouviu muitos questionamentos dos colegas de profissão sobre os cursos de formação continuada e com, mais intensidade, nos últimos três anos, atuando como formadora. Essas reclamações despertaram o desejo de saber dos próprios professores os motivos que os levam a não gostarem de participar das formações.

A oportunidade surgiu por meio da inserção no curso de mestrado viabilizada pelo estudo que tem como um dos objetivos saber o que os professores acham da formação continuada que recebem. Ouvi-los seria, então, primordial para a realização da investigação, uma vez que uma pesquisa com caráter bibliográfico não seria suficiente para elucidar algumas questões.

Com o intuito de organizar e conduzir essa etapa, as entrevistas foram agendadas com antecedência, com cada professor, na data e horário que eles tivessem disponibilidade; e realizada em ritmo de uma conversa descontraída que permitisse ao professor ficar à vontade para falar sobre as questões elencadas para

a entrevista. Para eles, apresentava-se um clima informal ou até mesmo de descontração. Mas para a pesquisadora, era uma mistura de tensão e oportunidade, na expectativa de compreender muitas entre tantas coisas pensadas durante as idas e vindas no processo de elaboração do projeto de pesquisa.

As entrevistas se inserem numa tentativa de aprofundamento e compreensão acerca de qual é o entendimento dos docentes sobre as práticas de formação que os mesmos recebem por parte da SEE, tendo em vista os reais desafios enfrentados em sala de aula e a sua construção como profissional, que necessita de conhecimentos pedagógico-metodológicos para o desenvolvimento de suas atividades.

Ao realizar as entrevistas, obtivemos respostas muito semelhantes entre as falas dos entrevistados, como, por exemplo, as que convergem para a ideia de que as formações visam preparar os professores para trabalhar conteúdos exigidos na Provinha Brasil. Percebe-se um grande movimento no ambiente escolar para a preparação dos alunos para o dia da realização da avaliação, pois o resultado da mesma implica no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diante disso, organizamos as falas em categorias para melhor direcionar o diálogo entre o material coletado e a contribuição dos autores. Para a identificação dos sujeitos entrevistados, utiliza-se a descrição do professor pelo ano e escola, como, por exemplo, o professor do 1º ano na escola 2 é representado pela codificação “Docente 1A/E2”².

Dessa maneira, para melhor esclarecimento, esta seção está organizada em quatro subseções, onde apresentamos e discutimos os resultados das entrevistas: a) as práticas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional do professor; b) os conteúdos das práticas de formação continuada e os desafios pedagógicos dos professores em sala de aula; c) as repercussões das práticas de formação continuada no pensar e no fazer docente; d) o olhar do professor sobre as práticas de formação desenvolvidas.

² Cf. Quadro 1 – Dados sobre os professores participantes da pesquisa, na página 21 deste trabalho de pesquisa.

3.1 As práticas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional do professor

Esta subseção tem por objetivo obter do professor se as formações promovidas pela SEE atendiam às dúvidas ou às dificuldades que eles vivenciavam em seu cotidiano; bem como se o professor percebe algum efeito dessa formação que implicasse em mudança no seu desenvolvimento profissional, seja na sua forma de elaborar os planos de aula, de se relacionar com os alunos, de perceber sua profissão, no modo de compreender a aprendizagem dos alunos ou a falta dela, e na forma de tomar decisões para promover a aprendizagem.

Em resposta à pergunta “Na hora de planejar e durante as atividades de sala de aula, você leva em consideração o aprendizado/troca de experiências vividas nos encontros de formação continuada? De que modo acontece?”, 83,33% dos professores afirmaram que levam em consideração o aprendizado adquirido nas formações, pois utilizam as atividades desenvolvidas nos encontros; consultam o material recebido; analisam e adaptam a metodologia; elaboram e modificam atividade de apoio pedagógico; incorporam outros tipos de leitura; trabalham de acordo com a realidade do aluno, adequando atividades; utilizam o que a formação traz de novo para as orientações de como trabalhar na alfabetização com atividade diferenciada; colocam em prática o que aprenderam com a troca de experiência e criam estratégia própria para ensinar. O restante dos professores não respondeu a questão devidamente, desviando a resposta para outras questões.

Dentre as respostas à referida pergunta, temos:

Tento ver a necessidade que o aluno tem, colocar em prática o que vemos na formação, apesar de não ser fácil. Não acho fácil porque os programas vêm de forma muito rápida e pelo fato de mudar de forma rápida os conteúdos que nos repassam. Precisava ter um tempo maior para estudar esses conteúdos, de uma preocupação maior por parte dos formadores ao tempo da própria formação, pois deveria repetir esses conteúdos para vivenciarmos na sala, levando e tirando nossas dúvidas. (Informação verbal, docente 1A/E2)

Nesse sentido, a Docente 1A/E2 revela que as formações têm lhe possibilitado repensar sobre as dificuldades dos alunos na hora de planejar e buscar outras formas de ensinar a partir do que aprende nas formações, mas defende a necessidade de mais tempo para o processo formativo docente.

Dialogando com a temática “trabalho docente”, nota-se o pouco tempo que o professor tem disponível para se dedicar aos estudos de sua prática devido às várias condições impostas na profissão, seja pelo trabalho em vários turnos ou outra situação. A prática do professor em sala de aula e a decisão de ajudar o aluno na superação das dificuldades são extremamente importantes, pois de certa forma, ambos serão beneficiados, uma vez que o professor rever a metodologia que utilizou para ensinar, se auto avalia observando o que não deu certo e tem a oportunidade de buscar outros métodos ou atividades que ajude o aluno a superar as dificuldades, mostrando-se parceiro do aluno na busca pelo conhecimento.

De acordo com a Docente 2A/E2, as orientações fornecidas nos encontros de formação tem sido o que ela leva em consideração na hora de planejar, pois o 3º ano é o último ciclo da alfabetização e a exigência é muito grande para que o aluno finalize o ano com as habilidades estabelecidas para essa etapa.

Na hora de planejar eu levo em consideração as orientações de atividades que recebo na formação para alfabetização, pois como você sabe até o 3º ano estamos alfabetizando os alunos. Tenho muitos alunos que ainda não estão alfabetizados. Uma das coisas que aprendi é planejar atividades diferenciadas para poder atender esses alunos que ainda estão no processo de alfabetização. (Informação verbal, docente 2A/E2).

Vê-se nas escolas uma pressão sobre os professores que trabalham com os ciclos de alfabetização, principalmente com as turmas de 3º ano, uma vez que estas realizam as avaliações externas que são utilizadas como norte para informar se determinada turma responde ao que é cobrado dentro dos descritores colocados como parâmetro. Inclusive, segundo a fala da entrevistada, o docente que não participar das formações específicas para quem trabalha com esse ano, fica impedido pela secretaria de educação de se lotar na referida turma.

Acredito que igualmente a preocupação para a alfabetização deveria continuar para os anos posteriores, haja vista o que revelam os resultados das pesquisas no que diz respeito ao déficit de leitura e escrita.

Em resumo, a questão apresentada foi considerada positivamente pela maioria dos entrevistados, com a confirmação de que esses professores usam o conhecimento adquirido nas formações para organizar e planejar o seu trabalho.

3.2 Os conteúdos das práticas de formação continuada e os desafios pedagógicos dos professores em sala de aula

Esta subseção objetiva questionar o professor para descobrir em que medida os conteúdos trabalhados nos encontros de formação levam em conta as reais necessidades e desafios pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula; ou seja, como esses conteúdos contribuíam para o desenvolvimento do seu trabalho e como lhe ajudavam no alcance da aprendizagem dos alunos.

Em resposta à pergunta a maioria dos entrevistados, equivalente a 44,44% responderam que os conteúdos trabalhados nas formações não têm contribuído para a superação dos desafios em sala de aula, uma vez que seriam sempre os mesmos; que trabalham de forma geral e não consideram as especificidades da escola, nem tampouco a realidade dos alunos; e que o estudo desses conteúdos se dá, na maioria das vezes, em forma de cobrança para o alcance dos índices referentes às avaliações externas.

Entretanto, 38,89% dos professores entrevistados afirmam que os conteúdos trabalhados lhes ajudam no sentido de aprender a passar o conteúdo para os alunos; a lidar com diversas situações que surgem em sala; trabalhar com atividades diferenciadas. O restante, representado por 16,67%, considera que às vezes os conteúdos ajudam na superação dos desafios vivenciados.

Eu tinha muita dificuldade de como ensinar o aluno, de como fazer ele produzir, agora não tenho mais, devido o curso. Eu me sinto melhor na sala de aula, pois antes quando eu ia trabalhar um texto com o aluno eu não sabia e agora sei como fazer. Fico despreocupada. (informação verbal, Docente 2A/E2).

O relato da professora 2^a/E2 revela uma das questões traçadas na pesquisa, que diz respeito ao fato de a formação continuada contribuir para a superação dos desafios vivenciados pelos professores em sala de aula e para a aprendizagem do aluno. Percebe-se que a professora tem segurança para realizar seu trabalho e atribui isso à aprendizagem adquirida nas formações. A esse respeito, podemos assegurar que a formação continuada deve ser o alicerce para o professor prosseguir na carreira, pois

A formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação continuada que essa identidade vai se consolidando. Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 18).

Os autores apresentam o reconhecimento de que é com a formação continuada que o docente vai ter condições de consolidar o seu desenvolvimento profissional e os saberes necessários à docência.

Na realidade se ver que esses encontros de formação não levam em conta as nossas necessidades. Vejo que há muito mais um compromisso em cumprir um calendário do que fazer uma formação com a preocupação voltada para a essência da sala de aula. Existem aspectos que podem contribuir, mas a meu ver, não há essa preocupação com o todo, porque a secretaria fica muito distante da sala de aula. É como se idealizasse um ambiente de necessidade do professor e em cima disso traçasse uma meta. Não há uma aproximação. Acredito que quando há essa aproximação, há um aspecto significativo nesse processo de formação continuada. A equipe responsável da Secretaria deveria se fazer presente na escola. Fazer um acompanhamento direto ao professor e a partir daí, pensar as reais necessidades, o que pode ser melhorado e o que de fato fazer para o que o aluno tenha uma maior compreensão. Em determinado momento levam em consideração os desafios enfrentados pelo professor e em outros não. (Informação verbal, docente 5A/E1).

De acordo com o Docente 5A/E1, as formações não se destinam à superação das dificuldades, mas em função do cumprimento de um calendário de formação elaborado pela SEE, ocasionando a lacuna entre o ideal e o real, ou seja, em certos momentos, o que é planejado pela SEE não dialoga com a realidade vivida pela escola.

Podemos refletir sobre esta questão levando em consideração que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p.25).

Entende-se que a formação tem um papel maior que o instrucional ou acúmulo de conhecimentos e que a mesma deve promover a oportunidade de reflexão sobre a prática e a identidade docente.

A próxima afirmativa evidencia que a escola já tem um trabalho em andamento quando recebe as orientações da SEE e que, por isso, não tem

contribuído com o desenvolvimento profissional docente. Na mesma direção, a professora 2ª/E1 afirma: “Agora não mais, pois a maioria do que me falam na formação já é o que eu tento fazer. Vou porque é obrigatório” (Informação verbal, docente 2A/E1).

A falta de interesse por parte da professora manifestada pelo fato da formação não contribuir com seu desenvolvimento profissional, reforça o que muitos mencionaram, que apesar da formação se tratar de algo de extrema importância para o trabalho docente, a maneira como a mesma tem sido realizada já não se mostra tão atrativa como no início da carreira, pois não atende às suas necessidades.

Não, porque os conteúdos trabalhados na formação são conteúdos que nós já trabalhamos em sala de aula então, acho que é para verificar se realmente estamos trabalhando. Há uma angústia muito grande por parte dos professores no sentido de que estamos sendo cobrados, será que estamos fazendo mesmo o que nos foi passado? Uma coisa que sempre pedimos é que haja novidade, outras alternativas nas formações. A formação não tem influenciado em nada no meu trabalho, até porque já temos uma rotina pedagógica na escola. No início do ano reclamamos dos conteúdos trabalhados e os formadores culpavam os coordenadores, dizendo que eles não estavam repassando o conteúdo certo. Então agora a coordenadora vai com a gente para a formação. Os conteúdos se repetem ou chegaram atrasados tanto no primeiro quanto no segundo semestre. (Informação verbal, docente 4A/E4).

Em consonância a essas falas, acrescenta-se o que Day (2001) descreve como o papel da formação:

Quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem activamente a longo prazo. É, assim provável que os esforços de melhoria da escola e da sala de aula diminuam (DAY, 2001, p. 213).

De acordo, quando a formação não atende às necessidades docentes, a chance dos professores se dedicarem por mais tempo e desse modo, a tendência provável é que a melhoria da escola diminua.

Isso traz à lembrança as interlocuções ditas pelos professores de forma muito tímida, pois segundo alguns deles, “para quê iria ficar se matando, se a secretaria não os ajuda, não pensa em qualidade e só pensa em números”

Mais uma vez, a fala dos professores denuncia que não se sentem estimulados a participar da formação, pois as questões de estudo desenvolvidas nesses encontros não se apresentam como diferencial que venha a lhe ajudar no enfrentamento dos desafios da docência e que sua participação se dá por sentir-se obrigada.

Abaixo, o relato da Docente 3A/E4 quando questionada sobre em que medida a formação tem lhe ajudado na superação dos desafios enfrentados. A professora relata com muita indignação sua opinião sobre o assunto:

Utopia, não tem a ver com nossa realidade. Eu vejo essa formação, desculpa o termo, mas encher linguiça. Tem que ter a formação para o professor, mas eu vejo que as professoras formadoras dessas formações são despreparadas, cansadas assim como nós que já chegamos lá cansada depois de um dia inteiro de trabalho e temos que ficar das 19 até 22h, pegando um trânsito horrível para chegar lá e se chegar atrasada já pegou até falta... É assim! Qualquer coisa é motivo para descontar da bolsa de auxílio que recebemos de 200 reais. Deram para ajuda de custo, mas agora cortaram. Aí eu disse que agora não vou mais, porque eu gasto com gasolina e ainda tem o estresse, pois eu saio do trabalho 18h e tenho que tá lá às 18h30, como? Quando chego já tenho recebido uma falta, você já é vista com maus olhos pela formadora porque chegou atrasada. Ultimamente não tenho ido, porque não me sinto motivada a ir. Não tem nenhum ponto positivo. (Informação verbal, docente 3A/E4).

Antes os professores recebiam a bolsa para participar das formações, mas agora a mesma foi suspensa por falta de verba, segundo a professora.

Durante a trajetória do professor há vários fatores que causam impacto no seu desenvolvimento profissional, sendo um deles a forma como o profissional se vê e como ele percebe que a sociedade o vê. Dada a fala dessa professora, é aparente o sentimento de desvalorização. No momento da entrevista, a mesma relatava muito chateada a forma como os professores são tratados em relação aos resultados obtidos nas avaliações externas, onde a reflexão do trabalho docente, segundo ela, é realizada com caráter comparativo e de culpabilização, pois se o professor da escola tal conseguiu determinado resultado, por que os demais não conseguem? Percebe-se um desgaste emocional revelado por meio das palavras da professora e de suas expressões corporais no ato de responder a entrevista.

Esse sentimento de desvalorização, patente na fala da professora, tem interferido na decisão do profissional de não participar mais dos encontros de formação. A próxima declaração enfatiza que da forma como está sendo realizada, a formação não tem contribuído para seu desenvolvimento profissional.

Acho que é mais um mecanismo de controle sobre o professor em prol de uma valorização profissional, entre aspas, porque se o professor não participa, ele fica fora da valorização. É uma tentativa por parte da SEE de melhorar os índices, mas não foge aos mecanismos de controle. A formação continuada quando ela é bem pensada, eu acho que é muito válida para o professor porque é um momento de reflexão, onde há troca entre os professores, de discussão, de aprendizagem sobre seu trabalho e seu papel. Mas, da maneira em que está acontecendo não está contribuindo para o professor fazer essa reflexão. Como positiva é uma maneira de melhorar a prática dos professores que nunca participaram de formação continuada ou aperfeiçoamento, no sentido de aprender organizar uma sequência de atividade e como desenvolvê-la. Mas para os veteranos é negativo por ser o mesmo material todo ano. (Informação verbal, docente 4A/E4).

Na verdade, o que se percebe é que a tentativa de elevação dos índices não se trata tão somente de uma ação da SEE, mas faz parte de um contexto mais amplo, onde essa ação visa atender às exigências dos organismos financiadores do mercado mundial. Outro ponto que se destaca na fala da professora é a importância da reflexão sobre a profissão docente e dos elementos que a compõem.

A esse respeito, acrescenta-se que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 2012, p. 35, grifos do autor).

A formação continuada, quando voltada para a reflexão, possibilita que o docente pense e atue sobre sua prática, passa a ser realizada como um processo e valoriza o desenvolvimento profissional dos envolvidos e ressignifica a identidade docente.

Uma coisa que eu não acho coerente é que os formadores trazem coisas de outros estados. Aprendemos na faculdade que tudo que vamos trabalhar tem que estar de acordo com a realidade do aluno. Acho que teria que ser uma coisa mais regional, mais voltada para a realidade do aluno. Não há momento para reflexão acerca do trabalho do professor, da profissão, pois percebo que o foco é sempre para o aluno. O professor é apenas um instrumento e tem que dá o jeito de atender às dificuldades do aluno. (Informação verbal, docente 2A/E4).

Ao ser questionada sobre se os conteúdos das práticas de formação continuada se relacionam aos desafios pedagógicos dos professores em sala de aula, a docente 2A/E4 enfatiza que não, pois há o distanciamento das temáticas

abordadas e a realidade dos alunos. Relaciona o que aprendeu na graduação e o que realmente é realizado na escola, onde o discurso defendido não é visto quando exerce a profissão. Apreende-se por sua fala, que o professor é apontado como um mero agente que, a todo custo, tem que fazer o aluno aprender e, portanto, é considerado como único responsável pela concretização da aprendizagem do aluno.

Apesar de a maioria afirmar categoricamente que os conteúdos tratados na formação não lhe ajudam na superação dos desafios docentes, percebe-se uma contradição, pois como vemos em outra questão, a maioria dos professores diz que a formação não atende aos desafios vivenciados em sala de aula, mas afirma que percebe mudanças em suas práticas em decorrência da formação recebida.

Quando questionados se os cursos têm lhe ajudado de algum modo a alcançar a aprendizagem dos alunos, 50% disseram que sim, 27,22 % disseram que não e 11,11% disseram que às vezes sim. Dentre as respostas da maioria, destacam-se: “percebo que os cursos têm me ajudado a alcançar a aprendizagem dos alunos porque os alunos estão lendo melhor; aprendemos a utilizar a avaliação diagnóstica para verificar as lacunas e fazemos intervenções na aprendizagem dos alunos; praticamos roda de leitura; enfatizamos a produção de texto; aprendemos com a troca de experiência com os colegas; na forma de repassar os conteúdos na orientação de novas metodologias; na compreensão do conteúdo e tirando as dúvidas”.

A exposição abaixo revela como os cursos de formação têm auxiliado a professora a alcançar a aprendizagem dos seus alunos, a partir da troca e observação que ela faz da experiência dos colegas nos momentos de estudo. Se percebe nos momentos de estudos de formação entre os professores algo muito parecido com o que acontece na sala de aula entre os alunos: às vezes o aprendizado não é resultado da relação de ensino-aprendizagem entre quem ensina e quem aprende, mas torna-se resultado da relação de troca entre os aprendizes.

Sim. Pela experiência que vemos na sala, através da troca de experiência. Assim vamos vendo e fazendo o que os colegas dizem e vemos que dá certo. Isso é muito proveitoso, principalmente para quem tá começando agora. (Informação verbal, docente 1A/E2).

A esse respeito, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA 1992, p. 26)

A docente 1A/E1 tem a avaliação diagnóstica como o norte, pois através dos resultados das avaliações, a mesma consegue visualizar como está a aprendizagem dos alunos.

Vejo o avanço com o resultado das avaliações diagnósticas. Eles estão lendo melhor a partir das intervenções realizadas nas aulas com foco na leitura. Trabalho muito com roda de leitura que ajuda tanto os que não sabem como os que já sabem ler. (Informação verbal, docente 1A/E1).

Nesse sentido, a avaliação como o ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 2002, p. 173).

A avaliação diagnóstica revela a situação real de aprendizagem em determinado momento, possibilitando o planejamento para o alcance de aprendizagens ainda não alcançadas, ou seja, é uma estratégia de inclusão no desenvolvimento das habilidades no processo de aprender.

Na opinião da docente 3A/E1, a troca de experiências entre os pares tem colaborado para o alcance da aprendizagem dos alunos; mas, por outro lado, reforça o que já foi mencionado, pois segundo a mesma, dá a entender que há um treinamento para que os professores executem o trabalho desejado.

Acredito que sim, a partir da troca de experiência entre os professores. Ajuda alcançar a aprendizagem dos alunos porque os conteúdos escolares que trabalhamos em sala são estudados nas formações, a formação foca nos conteúdos que os professores têm que trabalhar. (Informação verbal, docente 3A/E1).

Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 67), afirma que:

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

A troca de experiências entre os pares proporciona momentos de reflexão tanto acerca dos vários saberes, quanto das realidades compartilhadas, onde o refletir ultrapassa a visão das impossibilidades e fracassos, agregando e difundindo alegrias.

Percebe-se que os desafios enfrentados na docência são muitos e que os mesmos sempre farão parte do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os desafios se estabelecem e se modificam a partir das relações e as mudanças próprias da evolução humana. Cabe-nos saber identificá-los e aprender trabalhar na perspectiva de amenizá-los no enfrentamento diário.

3.3 Repercussões das práticas de formação continuada no pensar e no fazer docente

Essa subseção apresenta um dos objetivos da pesquisa, por intencionar saber quais e como as repercussões das práticas de formação continuada alcançam diretamente o trabalho do professor. Buscou-se evidenciar na fala dos entrevistados o que tem mudado no pensamento e na prática do professor como resultado das ações formativas que recebem, enfatizando como ele se vê na profissão e como compreende sua ação em meio ao cenário de mudanças no interior da escola em decorrência das políticas públicas atuais.

Apresenta-se o percentual de 72,22% para a afirmativa de que os professores percebem mudanças em suas práticas pedagógicas advindas do aprendizado obtido nos encontros de formação continuada; 22,22% afirmam não perceberem essas mudanças; e 5,56% respondem que “mais ou menos”, ou não conseguem identificar se as mudanças em seu fazer é repercussão dos momentos de formação.

Quando questionados sobre quais mudanças percebiam no seu fazer docente como resultado das formações que recebiam, os professores se manifestaram da seguinte forma:

Percebo mudanças, com certeza. Todos nós temos uma metodologia de trabalho, mas a partir do momento que nós conseguimos alcançar uma forma diferenciada que vai nos trazer benefícios, que vai nos ajudar a ajudar nosso aluno, a gente tem que mudar porque as crianças são diferentes e o modo de aprender dela também é diferente. Mudei a forma de realizar a rotina, pois ela é feita de acordo com a necessidade do aluno por meio das atividades diferenciadas. É através dela que levamos e trazemos nossas dúvidas e trazemos as soluções. (Informação verbal, docente 3A/E3).

A resposta dessa professora considera que o conhecimento obtido nas formações tem possibilitado oportunizar aos alunos atividades que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem da turma. É muito importante destacar, em conformidade Vieira Pinto (2010), que a consolidação dessa aprendizagem não depende tão somente do professor, mas que é necessário que o docente atente para as formas de auxiliar o aluno nessa consolidação.

De acordo com a docente 4A/E3, as práticas formativas desenvolvidas têm auxiliado na organização do seu trabalho, no sentido de ensinar outras metodologias que possam ser desenvolvidas em sala de aula, bem como realizar atividades diferenciadas e utilizar outro instrumento avaliativo, como é o caso da ficha de leitura. “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando a atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado”. (LIBÂNEO, 1994, p. 96).

Sim, porque antes das formações nós trabalhávamos de forma desorganizada. A partir dela, temos um trabalho mais organizado, como portfólio, produção, ficha avaliativa de leitura. Isso foi um aprendizado das avaliações. (Informação verbal, docente 4A/E3).

Assim sendo, a intencionalidade presente no trabalho do professor fala de organização como atividade de acompanhar e controlar tudo o que se objetiva alcançar por meio do trabalho docente. Isso quer dizer que, a organização é fundamental para que se obtenha o objetivo traçado pela escola: gerar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A organização do trabalho pedagógico seja no âmbito da escola, seja no da sala de aula, atenta para o mesmo objetivo e ajuda no desenvolvimento do trabalho do professor.

No próximo excerto de entrevista, as mudanças são apontadas como resultado da troca de experiência entre os docentes.

Eu percebo mudança, pois quando participo das formações, vou aberta a aprender ou a enriquecer o que eu já sei. Então eu sempre acrescento alguma coisa na minha metodologia de trabalho do que eu vejo lá nas formações. Às vezes fazemos algo de um jeito, achando que é o melhor resultado e alguém te mostra algo diferente e você descobre que daquela forma que o outro faz dá certo e às vezes é até mais fácil. Percebi como mudança a questão da escrita e reescrita dos textos, porque antes costumávamos ver a estrutura do texto de forma geral e agora vemos por parte, onde num dia trata-se de ortografia, no outro de paragrafação, acentuação... Antes eu costumava fazer isso tudo num momento só. (Informação verbal, docente 5ª/E2).

Nesta fala também percebe-se a importância da troca de experiência entre os professores, pois através da troca de saberes, se constrói outras estratégias metodológicas. A esse respeito, podemos considerar que o fato do professor aceitar e colocar em prática as sugestões dos colegas de profissão favorece mais oportunidade para o aluno aprender, uma vez que o objetivo do professor é alcançar a aprendizagem desse aluno. Uma das falas mais recorrentes colocada pelos professores foi justamente a de ter como resultado positivo a troca de experiência.

As discussões ou trocas de experiências podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do “porque” se agiu desta ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a reflexão. A contraposição entre o que se fez, a teoria existente e a norma estabelecida pode se constituir em um saudável conflito cognitivo que propicia a releitura e a reinvenção da prática. É por essa via, basicamente, que os professores constroem e se apropriam de saberes profissionais, desenvolvem maior segurança e autonomia na sua atuação. Enfim, constroem e fortalecem a sua identidade profissional. (GUIMARÃES, 2005, p.36).

Pode-se compreender que os momentos de formação, seja dentro, seja fora da escola, as trocas de experiências entre professores ajudam na construção da identidade, pois esses momentos são ricos de saberes distintos que quando compartilhados, interferem no desenvolvimento desse profissional. Portanto, verifica-se a relevância da formação continuada na constituição profissional, por se tratar de um processo que aprimora os saberes relacionados à docência, como vemos na fala a seguir:

Percebo mudança em minha prática no como trabalhar os conteúdos, como por exemplo, na matemática, buscando o modo mais fácil de ensinar para o aluno. Nós muitas vezes já temos a teoria, mas não sabemos como trabalhá-lo. Na formação os formadores ensinam através de jogos e dinâmicas o passo a passo de se trabalhar como o objetivo da aula ficar mais atrativa para os alunos. (Informação verbal, docente 1A/E3).

Em diálogo com a descrição acima, pontua-se que:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita entre outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p. 28)

Nesse sentido, a formação docente é uma das condições para a mudança juntamente com outros componentes, contudo, não deve ser vista como a ação primária para essa mudança, uma vez que ambas devem acontecer em conjunto para a promoção de mudanças.

A esse respeito, como já foi dito em momento anterior nesse estudo, não adianta muito o excesso de oferecimento de formação ao professor se este, não se desvencilhar da condição aprisionada em sentido mais amplo e não alcançar um estado significativo de emancipação teórica e metodológica.

As respostas que justificam o percentual da maioria se apresentam pelas seguintes falas: tentar ver a necessidade do aluno; ensinar produção de texto; aprendizagem de novas formas de ensinar por meio da troca de experiência; mudança na forma de ensinar.

Ainda sobre as repercussões das práticas de formação continuada no pensar e no fazer docente, perguntou-se se os cursos de formação continuada possibilitam momentos de reflexão sobre a realidade sociocultural dos educandos, de modo a promover a compreensão das dificuldades enfrentadas em sala de aula e a reflexão acerca do trabalho do professor, como e em que momentos acontecem.

A resposta que mais se sobressaiu foi não, com 55,55%; sim, com 27,77% e mais ou menos com 16,68% das opiniões. A justificativa para a maior porcentagem foi que não há um momento para reflexão, pois os encontros são planejados somente para o repasse de orientações, de modo que o professor se torne capaz de reproduzir o que lhe é repassado. Outra fala que chamou bastante atenção foi em relação à “reflexão” se dar com carácter comparativo entre as escolas, por terem ou não alcançado os índices das avaliações externas.

Na fala seguinte, percebe-se que a formação trata de um momento de instrução técnica, voltada tão somente para o saber fazer e longe de proporcionar

aos professores o desenvolvimento do pensamento crítico sobre sua constituição enquanto profissionais que possuem uma identidade em construção.

Não vejo nas que eu participei momentos de reflexão. Pelo contrário. O que se tem é um momento para orientar o professor para executar um conteúdo. O professor que tem que fazer essa descoberta. A orientação é somente sobre os conteúdos. Somente os professores que já tem experiência e jogo de cintura que acabam através dos conteúdos refletindo sobre a condição do aluno, mas não é uma coisa proposta nas formações. Acredito que para acontecer o aprendizado, tem que considerar os aspectos externos, pois é um processo abrangente. Não há momento para a reflexão da prática docente, pelo contrário, é um processo de formação que se objetiva somente passar informações que precisam ser trazidas para a sala de aula. (Informação verbal, docente 5A/E1).

O próximo depoimento revela que a formação se resume a um momento de orientação de como aplicar de forma adequada os conteúdos e a reflexão acaba acontecendo com mais frequência com os professores mais experientes, mesmo sem estar na pauta. Revela ainda a necessidade que a professora coloca de compreender as situações vivenciadas em sala de aula e a culpabilização do professor por não alcançar bons resultados. De acordo com Oliveira (2004), as reformas educacionais têm se apresentado com muita intensidade no interior da escola e isso ocasiona mudanças no trabalho docente, exigindo cada vez mais desse profissional.

Não. Eu gostaria muito que esses cursos viessem me ajudar a entender porque meu aluno passa por determinada dificuldade, entender para ajudar ele superar as dificuldades. É tanto que já chegou o dia de eu dizer: eu não vou! Os formadores querem tanto que a gente seja dinâmica na sala de aula, mas o curso em si, é sempre a mesma coisa. Não se dá uma ideia. Não há momento para reflexão sobre o trabalho do professor. A não ser quando eles levam pra gente refletir os índices da escola, culpando os professores pelos índices alcançados e a reflexão que a gente tem é que nosso trabalho está sendo jogado fora, que nunca vai valorizar, por mais que faça nunca tem um obrigado, é sempre não deu certo...Quando dá certo, a escola toda está envolvida, mas quando não dá certo o culpado é só o professor. (Informação verbal, docente 3A/E4).

O desfecho dessa cobrança, quando não atendida, acaba por procurar um culpado para o insucesso da situação; muitas vezes, essa culpa é aceita pelo professor que passa por um processo de cobrança interior. Nesse momento, faz muita falta a condição reflexiva do docente para indagar-se sobre as condições de trabalho, a realidade dele enquanto profissional em construção, a realidade de seu

aluno e o impacto dessas mudanças trazidas pelas reformas educacionais no processo para alcançar as metas que lhe foram impostas.

De fato, é necessário refletir não somente se a culpa pelo insucesso é somente do professor, mas analisar de forma mais abrangente as situações que lhe coloca na condição de culpado.

A esse respeito, Imbernón (2010, p. 43) elenca alguns elementos de extrema importância no processo formativo que é a reflexão, acrescentando que uma das alternativas possíveis é

Uma formação não apenas em noções ou disciplinas, o que podemos chamar de “conhecimento objetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomada de decisão coletivas, etc. A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos”.

O papel da formação continuada enquanto processo de desenvolvimento profissional, vai muito além da instrução técnica do fazer em sala de aula, uma vez que a construção dos saberes docentes não se reduz ao aspecto prático, mas permeia outros aspectos de cunho mais subjetivo, como é o caso da construção de sua identidade do professor.

O depoimento a seguir remete à reflexão do fazer enquanto execução de uma prática a partir da metodologia utilizada pelo professor. De alguma forma, esse profissional parece não compreender que seu ofício, de forma mais ampla, está ligado historicamente a contexto social que atribui outros sentidos além do saber fazer.

Sim, pois acredito que tem muitas coisas que eles não têm acesso dentro das atividades. Possibilita o repensar das atividades, levando em consideração a realidade dos alunos. Possibilita refletir sobre meu trabalho porque há momento que a gente verifica como os outros professores estão trabalhando, e à medida que eles expõem como estão trabalhando, eu reflito da forma como tenho trabalhado e percebendo se a forma como tenho trabalho tem surtido efeito positivo ou se as outras formas sugeridas pelos colegas podem melhorar o aprendizado do nosso aluno. Não existe um momento na pauta para a reflexão, ela vai surgindo espontaneamente durante as trocas de experiências entre os professores, nas apresentações dos trabalhos. (Informação verbal, docente 3A/E2).

A docente 3A/E2 menciona um ponto muito interessante que é o pensar sobre sua ação, avaliando a forma como tem conduzido o processo de ensino-

aprendizagem. A criticidade nesse aspecto torna-se aliada do professor, uma vez que é colocada em prática, com o objetivo de buscar melhorias para seu trabalho e aprendizagem do aluno.

É importantíssimo esse momento na formação continuada, pois mostra ao professor que sua ação em sala de aula não se reduz a ocupar o espaço de mero tarefeiro. No entanto, pelo que se obteve ao longo da pesquisa, é esse o papel dado ao professor, onde ele tem que procurar a todo custo solucionar as dificuldades da aprendizagem dos alunos, mas não lhe é oportunizado pensar sobre a origem desses empecilhos.

3.4 O olhar do professor sobre as práticas de formação desenvolvidas

Esta subseção tem por objetivo descrever a avaliação que os professores fazem sobre as práticas de formação que participam. Todos os entrevistados tiveram a oportunidade de falar livremente ao final da entrevista, de modo a contemplar algum aspecto que os mesmos considerassem que não foi inserido pelo roteiro de entrevista.

Diante das falas dos professores, sobre como eles concebem as práticas de formação desenvolvidas pela SEE, foram percebidas algumas questões que revelam posicionamentos, descontentamentos e alguns poucos reconhecimentos de que essas práticas têm auxiliado o professor na superação de dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Solicitou-se aos professores que comentassem de que maneira consideravam que o curso de formação continuada seria mais proveitoso e/ou ideal para o aperfeiçoamento da prática docente.

Dentre as questões identificadas, cita-se a relação verticalizada entre SEE e professores; período de duração do curso; horário considerado pelos professores como inadequado; inovação e criatividade; separação entre quem pensa e quem executa a formação; falta de construção de material didático; preparação/despreparo dos formadores; relações interpessoais; compartilhamento de ideias entre os professores; que o início das formações aconteça antes do início do ano letivo; que o conteúdo tenha relação com o plano de curso das escolas; que o formador tenha conhecimento na área do ensino especial; que os professores sejam ouvidos quanto

suas necessidades formativas, entre outros. Assim sendo, apresenta-se as principais colaborações:

A formação é um meio para eu aprender mais, buscar mais como ensinar o aluno, como trabalhar o conteúdo. Fortalece-me e me serve de experiência. Acho que os formadores não estão bem preparados e eles mesmos falam isso, mas eu gosto de participar e infelizmente como eles falam, não tem material adequado, que são mandados a realizar a formação e fazem somente com a cara e a coragem, como eles falam. O tempo destinado para a realização da formação é um pouco corrido, pois às vezes acontece somente duas vezes por mês. Acredito se fosse com o tempo mais prolongado seria melhor. Como pontos positivos têm as trocas de ideias sobre os conteúdos e negativo é que o tempo é pouco e pouco material didático. (Professora 1A/E3, informação verbal).

Nessa fala da professora 1^a/E3 há um destaque que revela a realidade vivenciada que é a falta de formação para esses formadores de professor, pois não há um trabalho voltado para a capacitação dos formadores.

Entretanto a de se ressaltar que existe sim ações destinadas à formação dos formadores, mesmo que de forma pontual.

A formação continuada vem como exigência de que rapidamente você coloque o que é trabalhado em prática. Um exemplo disso é um caderno de atividade que recebemos para executar na sala com os alunos. Eu já tenho um trabalho que estou trabalhando num outro ritmo e isso atrapalha o trabalho que já estamos desenvolvendo. E esse material da formação é focado nos descritores que são avaliados nas avaliações externas, a formação destinada para o 5º ano que é onde estou atuando não me ajuda muito, mas no ano passado quando estava em outro ano ajudou, pois focava na alfabetização, pois o foco era melhorar minha prática. (Informação verbal, Docente 5A/E3).

A partir desse depoimento, percebe-se como as práticas formativas repercutem de forma positiva no trabalho docente, quando estas têm como foco a melhoria da prática do professor em sala de aula e não a meta de alcançar os descritores exigidos pelos órgãos externos. Segundo Imbernón (2010), a formação não deve ser entendida como treinamento, mas um momento que possibilite, entre outras coisas, a reflexão teórico-prática sobre sua ação e a troca de experiência,

Daí, nota-se que o professor deseja uma formação com sentido de continuidade, que lhe permita avançar no seu desenvolvimento profissional. Como indicativo positivo apresentado como resultado do processo formativo recebido, temos a fala do docente 4A/E1:

Vejo resultado positivo quando a formação é voltada para a aquisição do conhecimento por parte do professor. Quando você apreende alguma coisa, você muda sua prática. As formações não são todas ruins. Alguma você consegue aprender e aplicar na sala de aula. Antes eu não fazia atividades desafiadoras para o aluno e agora eu faço. (Informação verbal, docente 4A/E1).

Os professores compreendem que é necessário que a escola se faça presente no pensamento, elaboração e consolidação da formação. Vê-se na fala seguinte, de um dos professores (Docente 4A/E1), um indicativo que precisa ser considerado pela instituição formadora, pois longe de ser uma reclamação infundada, é de fato o indício do que conclamam esses profissionais. Acredita-se que, se ouvida essa voz, outros posicionamentos de indignação e sentimento de desvalorização, pontuados durante a entrevista pelos professores, irão se dissolver.

A falta de diálogo promove não somente a insatisfação, mas de modo às vezes nem tão revelador, a insubordinação que resulta em incitar “boicote” de alguns professores às demandas trazidas pela instituição formadora.

Quando os encontros de formação saírem da escola, da necessidade dos professores. Que o corpo docente seja consultado sobre as dificuldades que temos e o que gostaríamos de estudar nas formações. Acredito que é a SEE que determina o que vai trabalhar de acordo com as series... Mas a escola não é consultada, não faz parte disso. Só aplicamos. (Informação verbal, Docente 4A/E1).

A falta de diálogo com a escola gera certa revolta e rejeição por parte dos professores à proposta de formação oferecida. A esse respeito, Imbernón (2010, p. 32) alerta que “considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”.

O excerto de entrevista abaixo confirma a relevância da formação continuada para o professor, no sentido de que deve atender às necessidades do docente, para lhe auxiliar na superação das dificuldades vividas, e corresponder à realidade local. Percebe-se que a formação auxilia mais aos professores iniciantes, já que estes ainda não têm a experiência suficiente para atuar com segurança. Os saberes docentes dos professores mais experientes favorecem a troca de experiência com quem está iniciando a atividade no magistério.

Como é meu primeiro ano de regência, pra mim está bom do jeito que está. Mas para as professoras que já está com uns vinte anos de prática, essas formações estão um pouco defasadas. Teria que ter novidade, pois os vídeos vistos na formação são vídeos da cidade de São Paulo, alunos que não vivem nossa realidade e para essas professoras mais experientes eu acredito está defasada. As professoras têm mais a ensinar do que a própria formadora, porque pelo o que eu percebo as formações não chamam a atenção dos professores experientes quanto para os novatos. Está na hora de se fazer uma reformulação e quem sabe dividir: uma formação para iniciantes e outra para os experientes. (Informação verbal, docente 2A/E4).

A consideração feita pela professora 2ª/E4 nos remete ao que Day (2001, p.102) apresenta ao discutir sobre o desenvolvimento profissional docente quando enfatiza que a entrada na carreira se torna fácil ou difícil, dependendo da forma como o professor lida com as situações em geral.

A fala da professora, juntamente com sua expressão corporal, revelou um certo conforto em meio as reclamações dos colegas de trabalho, no sentido de que como ela está iniciando, a forma como a formação é realizada em nada lhe atrapalha até o momento. O interessante é que mesmo assim, ela defende as reivindicações dos colegas.

A afirmação a seguir destaca dois elementos sobre o olhar do professor acerca das práticas de formação; isto é, a falta de formação específica dos formadores nas áreas em que atuam e a indicação política desses formadores para atuarem como formadores. É bem sabido que a ocupação da função de técnicos pedagógicos na SEE é realizada geralmente através de indicações dos próprios técnicos que já atuam há mais tempo e que conhecem algum professor que se destacou em alguma escola.

A formação seria mais proveitosa se os formadores fossem formados na área que estão ensinando. Os conteúdos deveriam ser estudados e elaborados pelos formadores. Percebe-se que não há uma elaboração e sim cópias de internet. E isso a Secretaria cobra dos professores que estudem, que criem e não reproduzam. A maioria do material que nos dão, não é um material pensado e elaborado para a melhoria da sala de aula. É imposto sem refletir. A falta de pensadores formados e críticos na área acarreta isso. Percebemos que existe uma indicação política que não permite resolver esse tipo de problema. Por isso não se escolhe alguém capacitado. (Informação verbal, docente 5A/E1).

De acordo com o Docente 5A/E1, a formação que mais atende a suas necessidades é a realizada na escola, por esta ser pensada e elaborada a partir da realidade vivida. Ele observa que o ensino da matemática tem sido a fragilidade no

trabalho do professor, uma vez que a graduação não oferece o estudo mais prático do fazer docente.

De acordo com Gatti (2010), a formação inicial não tem dado condições para que o futuro professor adquira autonomia no seu fazer, justamente por sua organização curricular se apresentar exaustivamente teórica.

O próximo excerto revela uma situação já sinalizada pelas pesquisas realizadas na área educacional, ao evidenciar o descaso com a profissão do professor. Ora, não é preocupação dos órgãos institucionais refletir sobre as condições em que esses professores trabalham, como está acontecendo a continuidade de sua formação, que impacto a “formação continuada” tem acarretado na vida de modo geral desse profissional.

O resultado disso são professores com alto índice de estresse, que, tendo que trabalhar em mais de uma escola para manter sua sobrevivência, acabam se sufocando entre as cobranças e disputas das instituições nas quais trabalham. Veja a colocação da professora:

Para mim, é bem prazeroso, mas antes era bem melhor porque a formação acontecia em dias seguidos, onde a gente ia, estudava antes de vim para a sala de aula para ficar bem preparado. Hoje, a gente trabalha o dia inteiro e tem que ir para a formação a noite. Isso é complicado porque o professor fica estressado, tem certos colegas que não tem como absorver. Eu que trabalho à noite tenho essa dificuldade, às vezes eu fico lá, mas estou com meu pensamento em outras coisas, como vou pagar esse dia, os meus alunos estão lá e eu preciso aplicar uma prova...Os formadores são professores como nós que tem a vivência da sala de aula e estão lá para nos ajudar. Ponto negativo é somente o horário e positivo, tudo que se refere à aprendizagem. (Informação verbal, docente 3A/E3).

Percebe-se na fala da professora o que Imbernón (2010) destaca como obstáculos que precisam ser vencidos na formação, como por exemplo os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho do professor.

No discurso a seguir, verificamos a triste constatação que, por várias razões, algumas já relatadas anteriormente, o professor não se sente estimulado a participar das práticas de formação realizadas. Pelo contrário, entre os motivos que o levam a se fazer presente está uma pré-disposição para refletir em que o aprendizado adquirido poderá contribuir para auxiliar seu aluno na consolidação da aprendizagem. Por outro lado, o que o impulsiona a participar é a possibilidade de ser penalizado com o não recebimento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP), pela infrequência no evento.

Esse prêmio dos servidores da SEE, de que trata o artigo 23-D da Lei Complementar Estadual nº. 67, de 29 de junho de 1999, acrescido pela Lei Complementar Estadual nº 285, de 11 de abril de 2014, é regulamentado pelo Decreto nº 3.191, de 19 de agosto de 2015. Um dos muitos critérios estabelecidos nessa legislação para que o servidor docente possa receber a premiação está condicionado à participação nas formações continuadas:

Dos critérios adicionais para os servidores lotados nas unidades escolares Art. 4º Estarão habilitados a receber o prêmio os servidores que, observados os pré-requisitos estabelecidos no art. 3º deste Decreto, cumprirem, adicionalmente, os seguintes critérios: I – Servidores docentes – professores e coordenadores pedagógicos - lotados nas escolas: a) cumprimento da jornada escolar dentro do calendário letivo aprovado pela unidade escolar; b) cumprimento, na escola, das horas de planejamento previstas no cronograma da unidade escolar e da SEE, conforme Instrução Normativa; c) participação nos programas de formação continuada ofertados pela SEE com frequência mínima de setenta e cinco por cento. (ACRE, 2015, p. 2).

Participar dos encontros de formação continuada se tornou, na visão dos professores, uma ameaça. Por essa razão, os professores sentem-se incomodados pela forma como a exigência é apresentada nas escolas; algumas falas revelam a percepção da maneira como a Secretaria de Educação tem conduzido o controle das frequências dos professores como chantagem, pois após o planejamento, a escola envia a lista de frequência com a assinatura dos professores que se fizeram presente na formação.

O ponto negativo de toda essa situação é que os professores, em sua grande maioria, não conseguem entender que para além de uma exigência institucional, a formação continuada é, em primeiro lugar, uma necessidade e oportunidade de desenvolvimento profissional, haja vista as mudanças ocorridas no cenário educacional. Imbernón (2010, p. 35) alerta para o perigo de burocratização mercantilista da formação, quando esta é encarada somente pelo viés de incentivo salarial ou promocional, esquecendo-se de que a formação deve ser entendida também como melhoria profissional.

Entretanto, percebe-se que essa falta de entendimento sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores se fortalece por considerarem que a formação que recebem não colabora para seu desenvolvimento profissional, ou seja, o fato de a formação não atender às suas

necessidades, nem tampouco lhe ajudar na superação dos desafios enfrentados, o professor não vê sentido em participar.

A formação é deficitária. Vamos por uma questão de respeito a nossos alunos e também por uma questão de interesses pessoais. Porque se não participar das formações, interfere na maldita VDP. Como positivo a oferta dessa formação e negativo é não buscar saber dos professores o que precisam. (Informação verbal, docente 4A/E1).

Em resumo, a percepção da maioria dos professores sobre as práticas de formação em que participam revela o anseio dos mesmos por um novo formato de formação, que considere de maneira mais densa o trabalho do professor e as condições nas quais esse trabalho se realiza e que avaliações externas deixem de ser o centro das atenções do trabalho pedagógico. Em segundo lugar, nas declarações dos professores, ficou frisado que a grande contribuição e aprendizagem adquirida é resultado do momento em que acontecem as trocas de saberes entre os próprios professores, como vemos no trecho abaixo:

Vejo que deve ser melhorada porque o que eu percebo que se trabalha só em cima de dados estatísticos. Não se leva em consideração uma reflexão abrangente tanto da questão de desempenho do professor, do ambiente que ele está atuando, se esse ambiente físico ou não possa ajudar na sua desenvoltura. Não é pensado no aluno no seu contexto sociocultural. Como aspecto positivo, menciono a socialização entre os professores, pois possibilita reflexão coletiva. Negativo, falta de coerência nas formações oferecendo somente por causa das avaliações externas. (Informação verbal, docente 5A/E1).

As colaborações e indagações dos professores acerca do propósito da formação continuada convergem com o entendimento de que:

Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua. (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Entende-se pela consideração do autor, que o professor muda sua opinião e atitudes quando percebe que a formação pode lhe ajudar no alcance da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de suas atividades, passando a vê-la como acrescentamento e aliada no enfrentamento dos desafios vividos, ou seja,

ele precisa entendê-la como algo necessário para seu desenvolvimento profissional e não como algo imposto.

A formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação, os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos, existe um marcado caráter individualista, cuja origem está nos modelos transmissores de estilo tecnocrático, mercantilista e meritocrático. Assim, poderá ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Em conformidade com o que o autor menciona, pode-se verificar convergência com as falas dos entrevistados, por considerar que os conteúdos trabalhados nas formações continuadas não nascem das necessidades do interior da sala de aula e que tem, como principal objetivo, a elevação dos resultados dos índices das avaliações externas.

Em resumo, a análise dos dados esclarece o distanciamento instituição que oferta a formação com a escola, no que tange à escolha dos conteúdos e elaboração da proposta, mas também evidencia o descontentamento da maioria dos professores acerca da formação continuada pelo fato de a mesma não lhes auxiliar no enfrentamento das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

Quando solicitado que o professor finalizasse sua fala com uma avaliação sobre a formação de que participa, tivemos como resposta:

O local não é bom, tem formador que são ótimos e outros não. Tem formador que não sabe dialogar com os professores. Não vou mais participar de formação, pois já vou me aposentar. Antes tinha uma chantagem que tínhamos que ir porque se não fosse não iríamos receber a VDP. Agora não recebemos mais e continuamos indo. É importante participar, mas não gosto da forma como é colocado. Ponto negativo é que os eixos trabalhados na formação não estão direcionados às dificuldades dos alunos, mas só para conteúdo. Deve ser mais bem capacitado o formador para que ele tenha um bom relacionamento com os professores. Como positivo é a busca dos professores que vão para a formação em busca de ideias. Os professores já conhecem os conteúdos, eles precisam de novas ideias. O conteúdo não muda muito, mas a criança todo ano muda. Não estamos prontos para o aluno. ” (Informação verbal, docente 4A/E3).

A menção feita pela docente 4A/E3 revela o posicionamento da maioria dos entrevistados, quando se refere à VDP como incentivo para a participação nos encontros, a falta de capacitação dos formadores e o fato de que os professores almejam novos ideais nas formações.

Um dos pontos negativos da formação que vejo é com relação que o professor tem que ser o super-herói, tem que dá um jeito de conseguir alfabetizar os alunos. É como se ele tivesse que fazer uma mágica para alfabetizar esses alunos. Na formação o professor não é valorizado. O aluno está sempre no centro e isso eu acho negativo nas formações. Como ponto positivo é com relação às atividades propriamente ditas que realizamos lá que dá certo quando colocamos em prática em sala. A troca de experiência se dá quando fazemos as atividades em grupo, só! (Informação verbal, docente 2A/E4).

Ainda segundo a avaliação do professor sobre a formação de que participa, temos a seguinte afirmação:

Existe projeto que é feito fora e trazido para o estado para ser aplicado de goela abaixo. O professor é obrigado a incorporar nesse projeto mesmo que ele não se identifica. Um curso que não chama atenção para querermos ir espontaneamente, somos obrigadas a ir, como o PNAIC. Sem o fervor de querer aprender, tem que ir porque está trabalhando no ano/série, se não for não pode trabalhar com aquele ano. Tudo que é imposto, a pessoa faz sem amor e carinho. É relevante a formação, pois a gente cresce muito. Como negativo, destaco professores desinteressados. Creio que esse desinteresse se dá pelo fato do conteúdo não abranger a realidade. No meu caso que trabalho com 5º ano, trabalhamos com um caderno de atividade elaborado pela Secretaria de Educação e tem ajudado no trabalho do professor. (Informação verbal, docente 5A/E4).

O professor relata que participar das formações é critério para trabalhar no 1º, 2º e 3º anos que representam os três ciclos da alfabetização. De outro lado, não se sente estimulado a participar das formações e afirma que a falta de interesse é resultado da ausência de relação com o que aprende com a realidade vivida na sala de aula. Menciona, ainda, que as formações não atendem às necessidades dos professores enquanto profissionais que precisam continuar aprendendo sobre seu ofício e nem à necessidade de aprendizagem dos alunos, devido ao distanciamento com que se concretizam as propostas de formação.

A esse respeito pode-se destacar que:

Os processos de formação continuada centrados nos problemas cotidianos dos docentes, em que a teoria é utilizada como instrumento para a sua compreensão, são mais efetivos do que os chamados de formação do tipo escolar, que exploram mais aspectos teóricos, pouco sintonizados com a realidade cotidiana das escolas. Nesse sentido, os programas de formação devem se constituir em processos realmente contínuos, e não em atividades pontuais desenvolvidas esporadicamente. (SANTOS, 2000, p. 178).

Denota-se que é imprescindível que a formação continuada estabeleça o estreitamento com a vivência docente, de modo que a teoria colabore para a

compreensão dos desafios enfrentados pelos professores e construa um movimento contínuo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado, intitulada *Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre* se propôs, como objetivo geral analisar as práticas de formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco-Acre pela Secretaria Estadual de Educação e os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores. Para o alcance desse objetivo, foram delimitados como objetivos específicos: a) Identificar e compreender em que medida a formação continuada oferecida aos professores lhe auxilia em suas atividades em sala de aula; b) analisar se os conteúdos trabalhados nas práticas de formação levam em conta os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula; c) identificar e compreender as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional docente.

Com o intuito de organizar o processo de pesquisa, pontua-se algumas questões de estudo para direcionar o olhar investigativo, em que as indagações se ocupavam de saber: A formação continuada oferecida aos professores ajuda-lhes no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula? Os conteúdos trabalhados nos encontros de formação levam em conta as necessidades e desafios pedagógicos enfrentados pelos professores? Quais as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional docente?

Diante do que foi exposto nesse estudo, alguns indicadores podem ser considerados, tanto a partir das pesquisas bibliográficas realizadas sobre formação continuada de professores, quanto pelas falas dos professores acerca da formação de que participam. Nessa perspectiva, percebe-se uma convergência, pois as considerações feitas pela maioria dos professores entrevistados comungam com a descrição realizada pela literatura, ao afirmarem que os cursos de formação continuada não têm, em sua totalidade, auxiliado o professor na superação dos desafios enfrentados em sala de aula, por se tratar geralmente de temáticas distantes da realidade local. Outros fatores têm contribuído para que isso aconteça. A exemplo disso, podemos citar a maneira como as reformas educacionais têm promovido um impacto estrondoso na organização do âmbito educacional e social de modo geral, bem como no trabalho docente.

Levando em consideração o grupo pesquisado, muitas das questões levantadas pelos professores revelaram o desgaste psicológico e a insatisfação com o trabalho que desenvolvem. Segundo eles, muitas vezes não pelo trabalho em si, mas pelas péssimas condições às quais são submetidos e, mesmo assim, cansados e estressados depois de um dia de trabalho em salas inadequadas, têm que se deslocar para participarem de um encontro de formação continuada que pouco contribui para sua prática.

Apesar disso, não foram poucos os que afirmaram ser de extrema importância a formação continuada para o bom desenvolvimento do aluno e do professor, mas sinalizaram que seria mais proveitoso e atrativo se esta fosse construída a partir da necessidade da escola. Em resposta a uns dos objetivos da pesquisa foi verificado, segundo a fala de todos professores, que os mesmos não são consultados sobre a escolha dos conteúdos trabalhados nos encontros de formação e, por essa razão, alarga-se a distância entre secretaria e escola/professores, os conteúdos em sua maioria não condizem com a necessidade/dificuldade vivenciada pela escola, a formação pouco ou nada contribui para o desenvolvimento profissional.

Outras questões são colocadas com base na análise e descrição do processo dessa pesquisa. Em relação à subseção que trata das práticas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional, verificou-se que apesar da lógica de que a formação continuada deve promover mudanças no desenvolvimento profissional do professor, no sentido de prepará-lo para trabalhar de forma autônoma e crítica a partir da ação-reflexão-ação, o trabalho apresentado no Estado do Acre não tem tido esse foco, apresentando-se como práticas pontuais de formação de professores, sem o entendimento de formação como processo que nasce das situações escolares e, mais especificamente, das dificuldades que os professores têm no processo de ensino-aprendizagem. Vê-se, a partir da fala dos professores, que as temáticas desenvolvidas e tratadas como formação continuada docente são uma tentativa de reparar os resultados não alcançados pelas avaliações externas.

Nesse sentido, conclui-se que o trabalho desenvolvido pela SEE se trata de práticas de formação, pelo fato de predominar aspectos de uma formação transmissora, uniforme e descontextualizada com a realidade da escola.

Outra questão muito apontada pelos professores foi a falta de formação continuada aos formadores da SEE e o fato de que desenvolvem seu trabalho sem

uma proposta de formação voltada para a compreensão crítica das necessidades formativas docentes.

Na subseção que discute os conteúdos da formação continuada e os desafios pedagógicos dos professores em sala de aula, obtivemos como resultado a ausência da escola na escolha e elaboração das temáticas desenvolvidas nos encontros de formação, assim como as necessidades dos professores durante sua construção profissional não serem levadas em consideração — a menos que essas necessidades se revelem na dificuldade de alcançar os índices estatísticos referentes aos conteúdos cobrados nas avaliações externas traçados pela SEE. Outro ponto destacado pelos professores é o fato de os conteúdos trabalhados na formação às vezes serem atrasados, uma vez que os professores estão trabalhando ou já o trabalharam, o que atrapalha o planejamento já organizado pela escola.

Quanto às repercussões das práticas de formação continuada no pensar e no fazer docente, a maioria dos docentes que participaram da pesquisa afirmou que percebe mudanças em sua prática, no que diz respeito à forma de ensinar, de planejar e de utilizar os instrumentos em prol da aprendizagem dos alunos. Ressalta-se aqui uma contradição, pois quando indagados se os conteúdos trabalhados nas formações os ajudavam na superação dos desafios em sala de aula, a maioria (44,44%) disse que não. Logo, é de se questionar: essas mudanças de resultado das aprendizagens nos cursos não seriam parte integrante dos conteúdos? Percebe-se grande dificuldade dos professores para se expressarem em face das questões colocadas na pesquisa.

Assim sendo, apesar do desencontro de opiniões nesse aspecto, percebe-se que o olhar do professor sobre as práticas de formação desenvolvidas revela descontentamento pelo fato de suas expectativas não serem atendidas, principalmente no sentido de receber sugestões de como proceder para fazer com que o aluno aprenda e por sua realização de horário e organização gerar mais um cansaço depois de um dia intenso de trabalho.

Segundo a fala dos entrevistados, a formação tem apresentado impactos diferentes na carreira docente. Percebe-se uma visão diferenciada entre os professores com maior tempo de docência e os iniciantes, em relação às formações que eles têm recebido. Os primeiros consideram que nesses encontros de formação não aprendem nada de novo que venha acrescentar melhoria para o desenvolvimento de sua profissão, uma vez que o conteúdo e as estratégias

pedagógicas trabalhados eles já conhecem e/ou já praticam em sala de aula. Diferentemente, os professores iniciantes dizem que os conteúdos e as sugestões aprendidas nos encontros de formação têm contribuído de forma relevante para que eles possam ter mais êxito para alcançar a aprendizagem dos alunos.

Diante desse impasse, e levando em consideração o grande número de professores que iniciam a docência todos os anos, acredita-se ser válido que a instituição responsável pela formação continuada desses docentes a oferecesse em dois grupos, de modo a atender os dois públicos-alvo, em que o primeiro momento seria destinado para trabalhar atividades básicas dos saberes docentes com os iniciantes e outro para troca desses saberes com todos, de maneira que favorecesse de forma complementar o estudo sobre a reflexão da teoria e da prática a um só tempo.

Salienta-se a relevância da formação continuada de professores como subsídio ao desenvolvimento profissional docente, de modo que este compreenda sua profissão de maneira ampla e não fragmentada; ou, ainda, direcionada a aplicação de um método que eleve a posição da escola no alcance de índices exigidos por avaliações externas. Sobretudo, é fundamental que o professor entenda esse processo de formação como inacabado, tenha condições de refletir sua prática, percebendo as limitações pedagógicas do fazer docente e buscando a autonomia no pensar e no agir.

A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente ao articular a formação teórica com o contexto vivenciado na escola pelos professores, viabilizando assim, a reflexão dos sujeitos acerca de si, do seu entorno e do seu trabalho na superação dos desafios enfrentados.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto nº 3.191, de 19 de agosto de 2015.** Regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte de que trata o artigo 23-D da Lei Complementar Estadual nº 67, de 29 de junho de 1999, acrescido pela Lei Complementar Estadual nº 285, de 11 de abril de 2014. Diário Oficial do Estado do Acre, n. 11623, 20 ago. 2015, p. 1. Disponível em: <<http://www.diario.ac.gov.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros.** In: FORMAÇÃO contínua de professores. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2005. p. 11-17. (Boletim 13).

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada. Construção Psicopedagógica.** São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000.** Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; LDA, 2009.

BRASIL. Leis, decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2015.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; SILVA, Maria Oneide Lino da. **A Formação contínua: reflexão sobre as políticas de formação dos professores e seu desenvolvimento profissional.** 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_30.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação docente.** In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. Ensino de educação física: modos de ser professor: anais. Londrina: Uel, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2003.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto Editora, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/423>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

ESTRELA, Maria Tereza. **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, 1997.

FORMAÇÃO contínua de professores. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2005. 44 p. (Boletim 13).

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Educação & Sociedade, Campinas, n. 85, v. 24, p. 1905-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/204>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

FURLANETTO, Ecleide. **Aspectos simbólicos da formação de professores.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2002.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola.** Boletim 13 de agosto. In: FORMAÇÃO contínua de professores. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2005. p. 18-23. (Boletim 13).

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** 2011. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101590>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

GATTI, Angelina Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Angelina Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: Unesco, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES Valter Soares. **Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua.** In: FORMAÇÃO contínua de professores. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2005. p. 33-38. (Boletim 13).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: formar-se para a mudança e a incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos profissional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A Importância do lúdico em sala de aula**. In: SEMANA DE LETRAS, 10., 2010, Porto Alegre. A Fala fala: anais. Porto Alegre: PUCRS, 2010. 9 p.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **Formação continuada: neoliberalismo x formação humana**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. Comunicações científicas. São Paulo: Unesp, 2005. p. 188-194.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica**. Revista Educación, Costa rica, n. 340, p. 117-140, 2006.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**, 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista com Sujeitos de Pesquisa

I. Caracterização do sujeito:

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação acadêmica:

Possui pós-graduação? Qual?

Tempo de atuação:

Situação profissional:

Quantos turnos trabalha?

Trabalha em escolas diferentes?

II. Questões para a entrevista:

1. Em que medida os conteúdos trabalhados nos encontros de formação levam em conta as reais necessidades e desafios pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula?
2. Você percebe mudanças/alterações na sua prática docente como resultado da formação continuada? Se sim, quais são essas mudanças? Se não, a que fatos você atribui?
3. Na hora de planejar e durante as atividades de sala de aula, você leva em consideração o aprendizado/ troca de experiências vividas nos encontros de formação continuada? De que modo acontece?
4. De que maneira você considera que o curso seria mais proveitoso. e/ou ideal para o aperfeiçoamento da prática docente?
5. Os cursos de formação continuada possibilitam momentos de reflexão sobre a realidade sociocultural dos educandos, de modo a promover compreensão das dificuldades enfrentadas em sala de aula e a reflexão acerca do trabalho do professor? Como e em que momentos acontece?
6. Esses cursos, de algum modo, têm lhe ajudado a alcançar a aprendizagem dos alunos? Como?
7. Qual o seu olhar sobre a formação que lhe é oferecida?

ANEXOS

ANEXO A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa _____.

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembre-se que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele consta o telefone e endereço do pesquisador, assim a qualquer tempo você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e/ou sobre sua participação.

NOME DA PESQUISA: _____

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

ORIENTADORA: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____ **E-MAIL:** _____

ENDEREÇO DO COEP: E-MAIL: _____

OBJETIVO:

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Caso você concorde em participar da pesquisa, você precisará em determinado momento, responder a um questionário escrito com perguntas objetivas e subjetivas sobre o trabalho que você realiza na escola, principalmente no que diz respeito ao objeto de estudo da pesquisa. Destaca-se que os questionários serão entregues pessoalmente em local e horário definidos previamente, de forma a garantir que sejam respeitados interesses dos sujeitos pesquisados e do pesquisador. Os

dados coletados nos questionários servirão de subsídios para o apontamento de proposições sobre a temática em voga.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram pensados para a realização deste estudo, cabe destacar que, não conseguimos vislumbrar possíveis riscos e/ou prejuízos que poderão surgir em decorrência da sua participação nesta pesquisa. Caso, no entanto, isso ocorra, trabalharemos para minimizar seus impactos, priorizando o bem-estar físico e moral do colaborador.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

No que diz respeito a custos, importa destacar que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que os sujeitos da pesquisa não receberão qualquer tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

A pesquisadora responsável por este estudo garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados confidenciais coletados ao longo da pesquisa. Sendo assim, esclarece que somente serão divulgados dados diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Assinatura do pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Professor **Marco Antônio Brandão Lopes**, Secretário de Estado de Educação do Acre, concordo livremente e autorizo os Diretores, lotados nas escolas da Rede Pública Estadual localizadas na Zona Urbana do município Rio Branco a participarem das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas em contexto escolar, sob orientação da pesquisadora Arlete Pereira de Oliveira.

Declaro estar ciente de que se fará necessária a participação dos profissionais supracitados, respondendo a questionário, cujo material produzido, deverá ser liberado por estes, sendo que sou sabedor de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a eles garantindo o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado e esclarecido sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em autorizar a participação dos profissionais da rede, estando ciente de que não poderão requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que será garantido o direito dos mesmos retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Rio Branco, Acre, de junho de 2015.

Marco Antônio Brandão Lopes
Secretário Estadual de Educação

Pesquisador:

Endereço:

Telefone:

e-mail:

Orientadora:

Endereço:

Cidade: Rio Branco – AC

Telefone:

E-mail:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, concordo livremente em participar das atividades da pesquisa que serão desenvolvidas em contexto escolar, sob orientação do pesquisador Mário Roberto Machado Torres.

Declaro estar ciente de que se fará necessária minha participação respondendo a questionário e/ou entrevista, cujo material produzido, deverá ser liberado por mim, sendo que sou sabedor(a) de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar e, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Rio Branco, Acre, de junho de 2015.

ASSINATURA

Pesquisador:

Endereço:

Telefone:

e-mail:

Orientadora:

Endereço:

Cidade: Rio Branco – AC

Telefone:

E-mail: