



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLEUDILANDA PAULA PIMENTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE NO
MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE**

**RIO BRANCO
2018**

CLEUDILANDA PAULA PIMENTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE NO
MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno

RIO BRANCO
2018

CLEUDILANDA PAULA PIMENTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE NO
MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 28 de Setembro de 2018.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Universidade Federal do Acre – UFAC
Membro interno

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Centro Universitário Salesiano (SP)
Membro externo

Aos meus saudosos avós (in memoriam)
Antônio Nivaldo Soares do Nascimento
Maria Edithe Lopes Pimenta

Nenhuma palavra serviria para expressar o que eu sentia, o tamanho da saudade e do quanto eu me senti abençoada por ter tido vocês em minha vida, por saber que fui especial, que me amaram e acreditaram em mim o tanto quanto puderam, sem esperar que eu fosse perfeita.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me muitíssimo agradecida...

A Deus, por me abençoar diariamente das mais diversas formas e por me permitir a realização deste trabalho e inestimável sonho. Sou grata a Ele pela força e sabedoria.

À minha orientadora Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, por toda confiança e atenção. Pelas orientações realizadas com tanta maestria sabendo exigir e incentivar quando assim se fez necessário. Agradeço por ter abraçado o meu objeto de estudo e ter se colocado sempre à disposição durante toda realização do nosso trabalho.

Ao Paulo Henrique, meu marido e melhor amigo, por ter sido meu maior companheiro em todos os momentos. Pelos olhares de admiração e orgulho que me impulsionaram a seguir sempre. Incentivou-me, acalmou-me e me ajudou. Boa parte dessa conquista devo a você e que possamos juntos realizar todos os nossos sonhos.

Aos meus pais, Cleudo e Iolanda, a quem devo tudo que sou e que deram as melhores condições para me formar, qualificar-me e alcançar todas as minhas conquistas, que são nossas. Sem dúvidas, são os melhores pais que eu poderia ter!

Ao Oyatagan Levy, por ser durante toda a minha vida o meu maior incentivador, aquele que sempre acredita em mim mais do que eu mesma. Eu nem sei o que seria de mim sem você, meu irmão. Obrigada por tudo que você fez, faz e fará por mim!

À minha irmã, Danuza Anesca, por nunca ter me deixado esquecer deste trabalho perguntado quase que todo sagrado dia se havia terminado. E também por todos os momentos de distração, muito obrigada!

Aos membros da banca, Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado pelo olhar atento e valiosas contribuições que enriqueceram nosso trabalho. Gratidão pela disponibilidade e consideração!

À CAPES e à UFAC pelo incentivo a qualificação e pela oferta do Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos professores do Programas de Pós-Graduação em Educação por toda dedicação e partilha do saber.

Aos professores iniciantes – sujeitos da pesquisa que atuam na SEME, que em tempos de intensa rotina se disponibilizaram para contribuir ricamente com a nossa pesquisa. Agradeço ainda a equipe da SEME pelos dados e informações fornecidas.

Aos colegas e amigos que felizmente conquistei no MED. Sinto-me honrada por durante dois anos ter compartilhado as dúvidas, angústias, expectativas e conquistas. Nossos momentos de apoio, sem dúvida, foram fundamentais. Agradeço em especial às minhas fiéis companheiras de jornada: Cláudia, Karol, Gercineide, Ana Regina Naiara e Tatyana.

Às minhas parceiras de trabalho e da vida: Layla Karinne, Erissângela, Deusa e Cássia que foram as melhores companheiras que eu poderia ter tido durante esse período. Amigas que me incentivaram, me compreenderam e me ajudaram sem medida.

À Letícia e Rosa Braga por todo carinho e ajuda no início dessa caminhada. Gratidão pelos conselhos, materiais e torcida.

Aos familiares e amigos por todo incentivo e carinho.

A todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho!

“A experiência de escrever – e de ler nos pode fazer melhores, muito melhores [...] Tomamos consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender”

Prado e Soligo (2005)

RESUMO

Na fase de entrada na carreira, o sentimento de descoberta e sobrevivência encontram-se muito presentes mediante o choque de realidade. Nesse contexto, a formação continuada representa um instrumento pertinente para atender as necessidades formativas dos professores. Considerando esses aspectos, a presente pesquisa teve início no ano de 2016 no Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, e se insere na linha de pesquisa no campo da formação de professores. Partindo dessa contextualização, a questão problematizadora deste estudo foi: em que medida as atividades de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Branco/Acre? Em conformidade com a questão problematizadora apresentada, tem-se como objetivo geral: analisar em que medida as atividades de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Branco/Acre. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. O levantamento dos dados foi realizado por meio da aplicação de questionários a 16 (dezesesseis) professores iniciantes que lecionam em 10 (dez) escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do meio urbano do município de Rio Branco. A fundamentação teórica contou com o aporte dos estudos relativos às seguintes temáticas: para discutir o Desenvolvimento Profissional Docente, as contribuições de Day (2001); Marcelo Garcia (1999, 2009) e Nóvoa (1992). Sobre formação continuada de professores, fundamenta-se nos estudos de Candau (1997); Imbernón (2010) e Marin (1995). E nas discussões sobre professores iniciantes, Gonçalves (1995); Huberman (1995) e Mariano (2006). Os resultados obtidos na análise apontam que as atividades de formação continuada que são realizadas pela SEME bimestralmente e/ou semanalmente (plantões noturnos) têm repercutido no desenvolvimento profissional da maioria dos professores iniciantes (69%) participantes da pesquisa, pois têm os auxiliado a amenizar ou superar os maiores desafios diários voltados ao ensino, a questões de condições de trabalho e de relacionamento com os demais. 19% dos sujeitos optaram por não responder à questão que buscava identificar se as formações têm contribuído para o DPD, e 12% dos professores iniciantes percebem poucas mudanças e aprendizagens depois de participarem das formações. Os professores iniciantes tem interesse por formações voltadas para as estratégias de ensino. Conclui-se que as atividades de formação continuada possuem um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional docente e se configuram ainda em uma das necessidades fundamentais dos professores iniciantes para enfrentar os dilemas e desafios presentes nos primeiros anos de docência, mediante o “choque de realidade”. As formações continuadas devem abranger um diagnóstico das dificuldades dos professores no ensino de todas as áreas de conhecimento e não somente nas avaliadas pelo programa de avaliação (PROA).

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Continuada. Professores Iniciantes.

ABSTRACT

In the entry phase into the career the feeling of discovery and survival are very present through the shock of reality. In this context, continuing education represents a relevant instrument to meet the teacher training needs. Considering these aspects, the present research began in 2016 in the Post Graduate Program in Education of the Federal University of Acre - UFAC, and it is inserted in the research line in the teacher training field. Based on this contextualization, the problematizing question of this study was: to what extent the practices of continuous teacher training have repercussions on the professional development and pedagogical actions of the beginning teachers, attending to their formative needs, to alleviate their dilemmas and to respond to their challenges in the first years of teaching in the initial years of Elementary School of the municipal network of Rio Branco/Acre? According to the problematizing question presented, the general objective is: to analyze the extent to which continuing education practices have repercussions on the professional development and pedagogical actions of beginning teachers, considering their training needs, to alleviate their dilemmas and to respond to their challenges in the first years of teaching in the initial years of Elementary School of municipal network of Rio Branco / Acre. This is a descriptive research with a qualitative approach. The recruitment of data was done through the application of questionnaires to 16 (sixteen) beginning teachers who teach in 10 (ten) schools of the initial years of Elementary School I from the urban zone of the city of Rio Branco. The theoretical basis was supported by studies on the following themes: to discuss the professional development of teachers the contributions of Day (2001); Marcelo Garcia (1999, 2009) and Nóvoa (1992). About continuing teacher training, based on studies by Candau (1997); Imbernón (2010) and Marin (1995). And in the discussions about beginner teachers, Gonçalves (1995); Huberman (1995) and Mariano (2006). The results obtained in the analysis indicate that the continuous training activities that are carried out by SEME every two months and/or weekly (night shifts) have had an impact on the professional development of the most of beginner teachers (69%) who participated in the research, because it has helped them to soften or overcome the greatest daily challenges related to teaching, to issues of working conditions and to relationships with others. 19% opted not to answer this question, and 12% of the beginning teachers perceived little changes and learnings after participating in the training. The beginner teachers state that they would like to receive a training more focused on teaching strategies. It concludes that continuing education activities have great potential to contribute to the professional development of teachers and are still one of the most important fundamental needs for beginner teachers to face the dilemmas and challenges present in the first years of teaching through the "reality shock". Continuing education should include a diagnosis of teachers difficulties in teaching all areas of knowledge and not only those assessed by the assessment program (PROA).

Keywords: Professional Development of Teachers. Continuing Education. Beginner Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro Demonstrativo 1 – Esquema da Análise de Conteúdo	23
Quadro Demonstrativo 2 – Escolas da Regional 6 de Agosto	25
Quadro Demonstrativo 3 – Escolas da Regional Cadeia Velha	25
Quadro Demonstrativo 4 – Escolas da Regional São Francisco.....	25
Quadro Demonstrativo 5 – Escolas da Regional Tancredo Neves	26
Quadro Demonstrativo 6 – Escolas da Regional Estação Experimental.....	26
Quadro Demonstrativo 7 – Escolas da Regional Calafate	26
Quadro Demonstrativo 8 – Escolas da Regional Floresta	27
Quadro Demonstrativo 9 – Escolas da Regional João Eduardo	27
Quadro Demonstrativo 10 – Escolas da Regional Belo Jardim	27
Quadro Demonstrativo 11 – Escolas da Regional Vila Acre	28
Quadro Demonstrativo 12 – Termos empregados para formação continuada de docentes	40
Quadro Demonstrativo 13 – Fases da carreira docente	72
Quadro Demonstrativo 14 – Textos da ANPEd analisados	81
Quadro Demonstrativo 15 – Textos da ENDIPE analisados	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicações referente ao tempo de experiência dos sujeitos.....	92
Gráfico 2 - Indicações referente ao sexo dos sujeitos.....	93
Gráfico 3 - Indicações referente a faixa etária de idade dos sujeitos.....	94
Gráfico 4 - Indicações referente ao estado civil dos sujeitos.....	94
Gráfico 5 - Indicações referente ao grau de escolaridade dos sujeitos.....	95
Gráfico 6 - Indicações referente ao tempo de formação dos sujeitos.....	95
Gráfico 7 - Indicações referente as instituições de formação dos sujeitos.....	96
Gráfico 8 - Indicações referente ao tempo de experiência dos sujeitos.....	97
Gráfico 9 - Indicações referente ao tempo de serviço na atual escola.....	98
Gráfico 10 - Indicações referente ao ano que os sujeitos lecionam.....	98
Gráfico 11 - Indicações referente aos professores que trabalham no contraturno....	99
Gráfico 12 - Indicações referente ao vínculo empregatício no contraturno.....	100
Gráfico 13 - Indicações referente as relações com os demais profissionais.....	112

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCD	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMRB	Prefeitura Municipal de Rio Branco
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLINDO	Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos para Formação de Professores Indígenas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 O problema da pesquisa	17
1.2 Delineamento da pesquisa	19
1.3 O cenário e os sujeitos da pesquisa	24
1.4 Estrutura da Dissertação	29
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS	31
2.1 Formação continuada de professores no Brasil: a constituição de um campo	31
2.1.1 Formação continuada: diferenças terminológicas.....	34
2.1.2 Formação continuada de professor no Brasil: aspectos legais.....	41
2.2 Concepções de Formação Continuada: conceitos e formas de organização.....	46
2.2.1 Concepção Clássica de Formação Continuada de Professores	47
2.2.2 A perspectiva de formação que visa o desenvolvimento profissional: a escola enquanto espaço formativo	49
2.3 Formação continuada e políticas públicas: quais modelos?	56
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROFESSORES INICIANTES	60
3.1 Desenvolvimento Profissional Docente: aproximações teórico – conceituais.....	60
3.2 O Ciclo de Vida Profissional dos Professores	70
3.3 Professor Iniciante nas Pesquisas Educacionais	79
4 REPERCUSSÕES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES.....	90
4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: caracterização do perfil	91
4.2 Formação continuada dos professores iniciantes: práticas e conteúdos	100
4.2.1 Práticas de formações continuadas realizadas pela SEME e sua periodicidade	101
4.2.2 Conteúdos trabalhados nas formações continuadas.....	103

4.3 Dificuldades e desafios enfrentados no início da docência pelos professores iniciantes.....	105
4.3.1 Professores iniciantes e o início de sua atuação profissional.....	105
4.3.2 Professores iniciantes e os dilemas e desafios enfrentados no início de sua trajetória profissional.....	108
4.3.3 Professores iniciantes e o relacionamento com os demais profissionais da escola no início de sua atuação profissional.....	112
4.4 Formação continuada e necessidades formativas dos professores iniciantes....	114
4.4.1 Necessidades formativas dos professores iniciantes.....	115
4.4.2 Conteúdos prioritários no trabalho docente na percepção dos sujeitos.....	117
4.4.3 Situações das quais determinados conteúdos fizeram falta para a realização de um bom trabalho.....	119
4.5 Repercussões das formações continuadas no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes frente aos dilemas do cotidiano escolar.....	121
4.5.1 As formações continuadas frente as expectativas e necessidades formativas dos professores iniciantes.....	121
4.5.2 As formações continuadas e o desenvolvimento profissional docente dos professores iniciantes.....	125
4.5.3 Formação continuada de professores iniciantes: o olhar dos sujeitos participantes da pesquisa.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXO.....	145
ANEXO A.....	145
APÊNDICES.....	146
APÊNDICE A.....	146
APÊNDICE B.....	150

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), vincula-se à linha de pesquisa direcionada à “Formação de professores e trabalho docente” e tem por objeto de análise a formação continuada de professores iniciantes, considerando os dilemas e desafios nos primeiros anos de exercício da docência.

Esta pesquisa origina-se dos questionamentos advindos das experiências da pesquisadora ao início e no decorrer do exercício como docente na educação básica (Ensino Fundamental I) e no Ensino Superior em cursos de licenciatura. Foram as vivências que oportunizaram reflexões sobre o processo de formação continuada de professores iniciantes e as contribuições destas formações no desenvolvimento profissional e trabalho desse profissional em sala de aula. A indagação recorrente de como são realizadas as formações continuadas para os professores iniciantes e quais suas repercussões, legitimou a proposição desta pesquisa.

A temática de formação de professores ainda se constitui em objeto atual de estudo e pesquisa. Podemos atribuir essa atualidade no seu interesse de estudo na medida que consideramos que formação de professores é designada a sujeitos (os professores) que estão inteiramente vinculados a instituições escolares que estão inseridas num contexto social, político e cultural dinâmico. E considerando o professor como parte fundamental da/na educação, ele também se encontra em um constante processo formativo.

Nessa perspectiva, Borges; Aquino e Puentes (2011), apontam a necessidade da continuidade de estudos e investigações na área de formação de professores, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas contemporâneos.

Barretto (2011) afirma que no ano de 1960 é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores referente a um currículo de formação de professores no Brasil. E, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, traça um novo caminho para a formação de professores, estabelecendo que todos os professores fossem formados em nível superior e fixa o prazo de dez anos para que a determinação se efetivasse em todo país.

Gatti e Barretto (2009) afirmam que, mesmo com as determinações postas pela LBD 9394/96, não houve melhorias consideráveis na educação básica no Brasil. Podemos atribuir essa falta de melhoria, ora almejada, também a essa grande demanda em formar professores em nível superior em um curto espaço de tempo, resultando, assim, em formações precárias. Nesse contexto, surge a formação continuada, que inicialmente tinha a proposta de aperfeiçoamento do professor, e que atualmente acaba por desenvolver o papel de preencher as lacunas da formação inicial (GATTI, 2012).

Outro ponto a ser considerado emerge do discurso dos próprios professores em pesquisas como de Oliveira e Rios (2011) e Oliveira (2016), que mostram posições diversas e formas resistentes à participação nas formações continuadas, justificando sempre por sua não eficiência em suas práticas pedagógicas. Além disso, justificando sua recusa pela desatualização das temáticas propostas, das metodologias utilizadas, de não considerar e nem suprir suas reais necessidades educacionais e do caráter obrigatório de sua participação.

Ao analisar programas de formação continuada, Falsarella (2004) assinala que a maioria das propostas de formação continuada apresentadas parecem não suprir as necessidades e ensejos dos professores. Muitas vezes, eles ficam inseguros e perdidos em relação aos conhecimentos teóricos e práticos que darão suporte às suas práticas pedagógicas. E aqui, ressaltamos que a formação não deveria ser um momento do qual o professor fique ainda mais confuso. Nesse estudo, compreendemos que a formação continuada deve ser articulada com os saberes da formação inicial e com as necessidades oriundas do exercício da função e não ser concebida enquanto uma prática compensatória e/ou isolada.

Ressaltamos, ainda, que o fato da seleção dos professores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) serem prioritariamente os professores iniciantes se justifica primeiramente por essa fase da carreira ser a que se encontra a pesquisadora, e foi duplamente a partir de suas vivências - primeiramente enquanto professora iniciante, pois foi a partir desse momento que surgiu o interesse pela pesquisa, e num segundo momento levamos em consideração também as experiências enquanto professora de estágio supervisionado, no qual as percepções e os discursos dos acadêmicos sobre a formação continuada impulsionaram ainda mais o interesse pela temática e por esses sujeitos.

Gostaríamos de lembrar que professores iniciantes são aqueles que ingressaram na carreira a pouco tempo e, assim, partimos do princípio de que pela inexperiência, por terem a rotina de uma sala e a dinâmica de uma instituição escolar pouco conhecida, a não ser por inserções esporádicas por meio de estágios supervisionados, pressupõe-se maior dificuldade de adaptação, necessitando de orientações tanto no sentido burocrático da profissão como no próprio processo de ensino e aprendizagem que se constrói em sala de aula, e de todos os elementos que perpassam seu processo de desenvolvimento profissional.

Geralmente, é nesse momento vivencial que o professor iniciante se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF e RAYMOND, 2000). Sendo assim, a escolha destes serem os sujeitos da pesquisa deu-se pelo fato de que o período de vivência do professor iniciante é fundamental à sua trajetória docente, o qual pode ser determinante ao seu futuro na carreira (TARDIF, 2005). Considerando esses aspectos que constituem a trajetória de formação de professores, em especial o papel designado à formação continuada, surge o interesse em pesquisar como são realizadas atualmente as formações continuadas e quais suas repercussões nas práticas pedagógicas. O interesse é em analisar como se efetiva esse processo formativo, quais os objetivos propostos, e o que é levado em consideração dentro desse contexto social e institucional no qual as escolas do município de Rio Branco estão inseridas e que atendem a um grupo de profissionais heterogêneos, com necessidades e possibilidades distintas.

Assim, o estudo sobre as repercussões das formações continuadas no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) na rede municipal de Rio Branco/Acre poderá contribuir tanto para apontar caminhos na formulação de novas políticas educacionais de Formação Continuada para professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), como ter o diagnóstico das reais necessidades formativas dos professores iniciantes da rede como ponto de partida nessa formulação, podendo, ainda, contribuir com o registro dos desafios e potencialidades no processo de implementação de uma formação continuada sólida aos professores das escolas da rede municipal de Rio Branco/Acre, além de produzir contribuições empíricas para o aprofundamento e ampliação da análise do assunto aqui estudado.

Pode-se identificar em âmbito local, algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2016; MARTINS e MARTINS, 2017; ENES, 2018), já realizadas no próprio Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, que se detém a temática aqui apresentada, abordando a formação continuada como objeto de estudo e análise. No entanto, torna-se pertinente ressaltar que a pesquisa ora apresentada se diferencia pela atenção dada à formação continuada com um grupo específico de professores, os que se encontram na primeira etapa da carreira docente, os denominados professores iniciantes. Essa abordagem possibilita, portanto, conhecer e compreender as necessidades formativas dos professores no início do magistério, considerando os dilemas e desafios enfrentados por esses profissionais.

1.1 O problema da pesquisa

Ao ingressar na carreira docente, o professor iniciante experimenta um período crucial que pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência na carreira (HUBERMAN, 1995), momento este marcado por crises e caracterizado, de acordo com Souza (2005), como o mais importante e o mais crítico momento da vida profissional. Não se pode negar que, em muitos casos, o jovem professor assume uma responsabilidade profissional para a qual não se percebe estar preparado (SILVA, 1997). É nesse período que o professor iniciante vivencia o que Huberman (1995) denomina de “choque de realidade”. Podemos incorporar a esse “choque de realidade” questões relacionadas ao fato de que:

Os professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldade dos alunos; eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis [...] possuem dificuldades de organizar a sequência de ensino, não sabendo em que momento prosseguir com a matéria, e dificuldade para organizar atividades escolares para os alunos (MARIN e SAMPAIO, 2004, p. 7).

Professores em exercício, principalmente os iniciantes, “alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão” (MARIN e SAMPAIO, 2004, p. 7).

Compreendendo esse momento como o da descoberta e de sobrevivência, acredita-se que esses sujeitos possam ver na formação continuada uma possibilidade

de sobrevivência na profissão e também como instrumento para nortear o seu trabalho em busca de uma adaptação a essa gama de saberes e fazeres que estão presentes no trabalho do professor.

Desta forma, o problema de pesquisa que orienta essa investigação consiste: Em que medida as práticas de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Branco/Acre?

Essa questão central se desdobra em questões secundárias, quais sejam:

- a) Quais as atividades de formação continuada ofertadas aos professores iniciantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre e quais seus conteúdos e com que frequência são realizadas?
- b) Mediante as experiências dos professores iniciantes, quais as maiores dificuldades e desafios enfrentados no início do exercício da docência que indicariam suas necessidades formativas?
- c) Quais as temáticas prioritárias de formação continuada apontadas pelos professores iniciantes que correspondem às suas necessidades formativas no início do exercício da docência?
- d) Como os professores iniciantes percebem as repercussões das atividades de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?

Nesse contexto, com o intuito de elucidar as questões apresentadas, este trabalho tem como objetivo geral: analisar em que medida as práticas de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Branco/Acre.

Logo, a partir desse objetivo geral, em atenção às questões mobilizadas nesse estudo e buscando compreender as relações que constituem o objeto de pesquisa, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever as práticas, os conteúdos e com que frequência são ofertadas as formações continuadas aos professores iniciantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Rio Branco/ Acre;
- b) Identificar as maiores dificuldades e desafios enfrentados no início do exercício da docência pelos professores iniciantes;
- c) Identificar quais experiências de formação continuada apontadas pelos professores iniciantes correspondem às suas reais necessidades formativas no exercício da docência;
- d) Compreender como os professores iniciantes percebem as repercussões das práticas de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional frente aos dilemas do cotidiano escolar.

Tendo em vista estes objetivos, apresenta-se, a seguir, o percurso metodológico da pesquisa.

1.2 Delineamento da pesquisa

Com a intenção de conhecermos de forma mais aprofundada o objeto de estudo aqui definido, sendo ele, a “análise das repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes”, da rede municipal de Rio Branco/Acre, essa pesquisa se insere numa perspectiva qualitativa, pois como confere o autor:

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).

Desta forma, 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. (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Nesse entendimento, Minayo (2012) reitera que a pesquisa qualitativa comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com processos dos quais não podem ser reduzidos à operacionalização de

variáveis. A estes processos podemos atribuir as experiências dos professores iniciantes.

O trajeto metodológico da presente pesquisa se constituiu em duas etapas distintas, mas que se relacionam entre si durante todo o percurso, complementando-se. Sendo a primeira etapa composta pelo levantamento, estudo e seleção de material bibliográfico referente ao objeto de estudo proposto na pesquisa e assim constituindo o referencial teórico-metodológico, ampliando as possibilidades de análise do material teórico e empírico. A segunda etapa consistiu na aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas com professores iniciantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) na rede municipal de Rio Branco/Acre.

A primeira etapa, referente ao levantamento bibliográfico, constituiu-se na construção do referencial teórico. Desta forma, essa pesquisa se orienta a partir do seguinte quadro teórico: para discutir acerca do Desenvolvimento Profissional Docente apoia-se nas contribuições de André (2011); Day (2001); Fiorentine e Crecci (2013); Marcelo Garcia (1999, 2009); Nóvoa (1992, 2009); Oliveira (2012); Passos *et al.* (2006) e Ponte (1998). No que diz respeito à formação continuada de professores, fundamenta-se nos estudos de Andaló (1995); André (2015); Candau (1997); Demailly (1992); Marcelo Garcia (1999); Gatti (2008); Guimarães e Oliveira (2012); Imbernón (2010); Marin (1995); Nóvoa (1991) e Prada (1997). E nas discussões sobre professores iniciantes, tomamos como aporte teórico as pesquisas desenvolvidas por Bandeira (2014); Farias (2009); Gonçalves (1995); Huberman (1995); Mariano (2006); Tardif e Raymond (2000) e Souza (2005).

A realização da segunda etapa se constituiu em dois momentos. O primeiro, foi a realização de um levantamento amostral onde foram identificados os professores efetivos que atuam em escolas da área urbana e que foram contratados nos três últimos anos letivos: 2016, 2017 e 2018, pois como já mencionado, foram sujeitos do estudo os professores iniciantes, que de acordo com Huberman (1995), são os profissionais que têm de 1 a 3 anos na carreira. Um segundo momento refere-se à solicitação junto à SEME da lotação desses professores que se encontram em exercício e, posteriormente, entramos em contato para saber quais os que se incluem no perfil do professor iniciante. Somente mediante esse percurso, soubemos quantos sujeitos e quais instituições contribuíram com a referida pesquisa.

Após a seleção destes professores, realizamos uma aproximação gradual junto aos participantes, a fim de construir uma relação de respeito e confiança.

Inicialmente, a intenção foi de expor detalhadamente a proposta de estudo, valorizando a relevância da investigação e enfatizando a importância de suas contribuições no processo de pesquisa. O objetivo dessa aproximação foi de fazer com que os professores compreendessem a importância de refletir e debater sobre as práticas de formação continuadas e que pudessem sentir-se envolvidos a fim de contribuir com a pesquisa voluntariamente, vislumbrando nesse diálogo possibilidades de ganhos positivos nas futuras práticas de formação continuada. Pois como bem coloca Minayo:

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 (2012, p. 55).

Em outras palavras, os sujeitos que participaram da pesquisa precisaram conhecer claramente o que a pesquisadora propunha, o que de fato estava sendo investigado naquela oportunidade e quais os frutos positivos que sua contribuição, mediante os diálogos, posicionamentos e questionamentos, poderia gerar tanto individual quanto coletivamente. Conhecer a natureza do objeto para se sentirem motivados e envolvidos possibilita a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Após o primeiro contato estabelecido entre a pesquisadora e os sujeitos, propomos o a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do participante. Mediante ciência e autorização expressa, partimos para o segundo momento, que se deu durante a pesquisa de campo com a aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas.

O questionário utilizado como instrumento para a coleta de dados foi composto por 29 (vinte e nove) questões abertas e fechadas. Esse instrumento foi escolhido pois as questões abertas não restringem a resposta do entrevistado e as fechadas fornecem certo número de opções codificadas (MANZATO E SANTOS, 2002). Esse instrumento permite também o levantamento de uma grande quantidade de dados necessários a uma pesquisa de cunho qualitativo, além de que, segundo Vieira (1984), auxilia na comparação dos dados coletados dos sujeitos da pesquisa, aumentando a velocidade e a precisão dos dados.

O questionário foi estruturado em dois eixos, sendo o primeiro deles referente a caracterização dos sujeitos, considerando assim o fato de que todo sujeito é histórico e fala de um lugar. Desta forma, o primeiro eixo se ateve ao levantamento do perfil dos participantes. E o segundo eixo foi relacionado com questionamentos referentes às questões que respondessem aos objetivos da pesquisa.

Alguns critérios de delimitação do universo de estudo da pesquisa já foram mencionados anteriormente, mas com o intuito de deixá-los bem estabelecidos, segue os cinco critérios considerados para a composição da amostra:

1. Definição do município de Rio Branco, considerando que a pesquisa tem como sujeitos os professores dos anos iniciais do Ensino que atuassem na rede municipal de Rio Branco/Acre;
2. Recorte da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em decorrência das experiências nesta etapa do ensino serem as responsáveis por gerar na pesquisadora o interesse pela problemática e em virtude da rede municipal ser responsável por essa etapa da Educação Básica;
3. A quantidade de sujeitos e a seleção para aplicação dos questionários, foi definida mediante a quantidade de professores que se encaixaram no perfil de professores iniciantes descrito por Huberman (1995), que são os profissionais ingressantes na carreira há menos de três anos;
4. Professores que participassem das formações continuadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME/RB);
5. A adesão voluntária dos sujeitos da pesquisa, por entender que pesquisa é uma ação que possibilita transformações social e que as conquistas podem ser alcançadas baseadas numa troca de diálogo sem obrigatoriedade.

Quanto ao método de organização e análise dos dados coletados através da aplicação dos questionários realizado com os professores iniciantes, foi aplicada a técnica de análise do conteúdo. De acordo com Bardin (2011), essa técnica quando utilizada em pesquisas qualitativas possui algumas características próprias, dentre elas o fato de aceitar que o foco seja qualificar as vivências e as percepções do sujeito em relação a determinado objeto e seus fenômenos. Sendo na presente pesquisa considerado as vivências e percepções dos professores iniciantes (sujeitos) em relação às práticas de formação continuada (objeto).

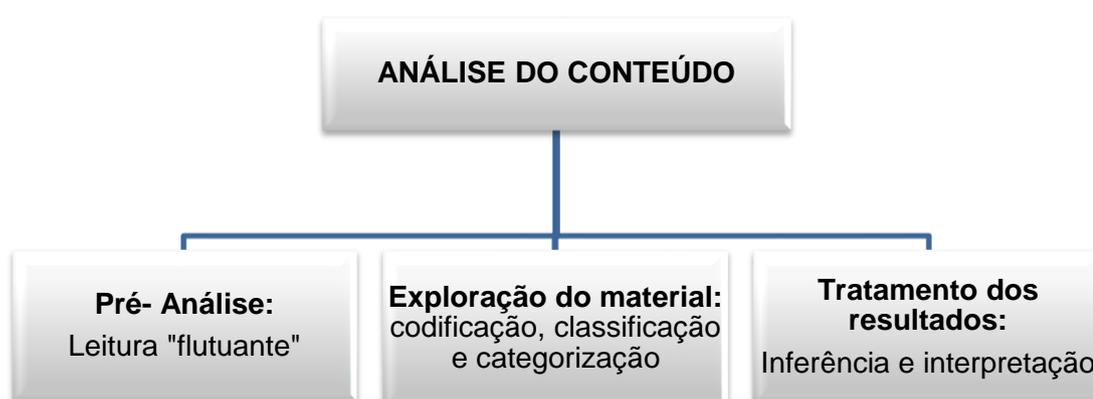
A Análise de Conteúdo consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada a discursos extremamente diversificados, e que possibilita interpretações aprofundadas sobre os dados coletados referentes a determinado objeto. Esta técnica norteia-se pelo pressuposto de que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p. 20). Ou seja, a análise do conteúdo proporciona a reinterpretação dos conteúdos explícitos.

Vale destacar com as palavras da própria autora a compreensão acerca do conceito da técnica de análise do conteúdo:

O termo análise de conteúdo designa a um conjunto de técnicas e análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Bardin (2011), propõe que a utilização da análise de conteúdo seja organizada em três momentos fundamentais. Destes, trataremos no esquema a seguir.

Quadro demonstrativo 1 - Esquema da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

A autora prevê essas três fases para a análise do conteúdo. A primeira fase, denominada de *Pré-análise*, envolve o que Bardin (2011) nomeia de leitura flutuante. Consideramos esta a fase da organização, momento no qual se escolhe/define os documentos a serem analisados. Considerando que na presente pesquisa como já mencionado, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, este

momento da pré-análise consistiu na transcrição e organização do material que se constituiu o *corpus* da pesquisa para, posteriormente, extrair dados e realizar a leitura flutuante, necessária a próxima fase.

Na segunda fase, denominada pela autora de *Exploração do Material*, foram estabelecidas as unidades de codificação dos dados. Nesta fase, os dados foram transformados sistematicamente e agrupados em unidades de significado. Para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser uma palavra, frase ou tema.

O *Tratamento dos Dados* constituiu a terceira fase prevista por Bardin (2011), momento em que a pesquisadora interpretou os dados empíricos a fim de torná-los significativos. A proposta foi de fato realizar uma interpretação de forma aprofundada, ver além do que está posto, articulando coerentemente a fala do sujeito (professores iniciantes), com a literatura (referencial teórico referente ao objeto estudado) e a percepção e interpretação do pesquisador.

1.3 O cenário e os sujeitos da pesquisa

De acordo com as informações do Departamento de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME/RB), a Rede Municipal de Ensino de Rio Branco está organizada em 10 regionais, que são compostas por 132 bairros. Estão divididas nestas regionais um total de 12 creches, 10 Centros de Educação Infantil (creche e pré-escola), 28 pré-escolas, 25 escolas de Ensino Fundamental I. A SEME/RB ainda é responsável por 10 escolas rurais e mais 3 instituições (de educação Infantil e pré-escola) fomentadas através de convênio.

Considerando que o cenário da pesquisa circunscreve-se na área urbana da cidade, torna-se imprescindível caracterizar detalhadamente a forma como está organizada o sistema de ensino da rede municipal de Rio Branco, considerando esse perímetro.

A Regional 1, denominada 6 de Agosto, é composta por 12 bairros, sendo eles: Alzira Cruz, Areal, Canaã, Cidade Nova, Comara, Praia do Amapá, Quinze, Taquari, Triângulo Velho, Triângulo Novo e Vila do DNER. Nesta Regional estão inseridas as seguintes Instituições Escolares:

Quadro demonstrativo 2 - Escolas da Regional 1

6 de Agosto	
Infantil Creche	Infantil Pré – escola
Francisca Leite Ferreira	Djanira Bezerra dos Reis
-	Dra. Ana Tarun Machado Falcão
-	Willy Viana

Fonte: SEME/RB, 2018.

A Regional 2, denominada Cadeia Velha, é composta por 21 bairros, sendo eles: Aviário, Baixa da Colina, Baixa da Habitasa, Base, Bosque, Cadeia Velha, Capoeira, Casa Nova, Centro, Cerâmica, Dom Giocondo, Guiomard Santos, Habitasa, Ipase, Jardim América, Jardim São Francisco, José Augusto, Papouco, Procon, São José e Solar. Compõem esta regional as seguintes Instituições Escolares:

Quadro demonstrativo 3 - Escolas da Regional 2

Cadeia Velha		
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano EF
Esp. Mouro Lima	Alexandre dos Santos Leitão	Maria Lúcia Moura Marim
Francisca Silva Maia	Dom Giocondo Maria Grotti	-
Sagrado Coração de Maria	Jorge Félix Lavocat	-
-	Luiz de Carvalho Fontenele	-
-	Menino Jesus	-

Fonte: SEME/RB, 2018.

Constituem a Regional 3, denominada São Francisco, 8 bairros, a saber: Chico Mendes, Eldorado, Jaguar, Ouricuri, Panorama, Placas, São Francisco e Vitória. E nestes bairros estão presentes as seguintes escolas:

Quadro demonstrativo 4 - Escolas da Regional 3

São Francisco		
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Centro de Educação Infantil
Jacamim	Luiza Carneiro Dantas	Maria Estela Marques

Fonte: SEME/RB, 2018.

Os bairros Adalberto Sena, Alto Alegre, Apolônio Sales, Defesa Civil, Irineu Serra, Jorge Lavocat, Montanhês, Parque dos Sabiás, Raimundo Melo, Tancredo Neves, Vila Nova, Wanderley Dantas e Xavier Maia constituem a quarta regional, e neles encontram-se as seguintes Instituições Escolares:

Quadro demonstrativo 5 - Escolas da Regional 4

Tancredo Neves			
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Centro Educacional Infantil	1º ano 5º ano EF
Jairo Júnior	Eufrosina Oliveira	José Anacleto Gomes	Ismael Gomes
-	Jessé Santiago	Olindina Bezerra da Costa	Mariana Oliveira
-	Vovó Mocinha	-	Mário Lobão
-	-	-	Mestre Irineu Serra
-	-	-	Monte Castelo

Fonte: SEME/RB, 2018.

Constituem a quinta regional 24 bairros: Bairro da Paz, Boa Esperança, Conquista, Distrito Industrial, Engenheiros, Geraldo Fleming, Horto Florestal, Iolanda, Isaura Parente, Jardim Brasil, Jardim Manoel Julião, Jardim Primavera, Joafra, Mariana, Mocinha Magalhães, Nova Estação, Paulo Cesar de Oliveira, Petrópolis, Rui Lino, Santa Quitéria, Tucumã, UFAC, Universitário e Vila Maria. As escolas que estão presentes nesses bairros são:

Quadro demonstrativo 6 - Escolas da Regional 5

Estação Experimental		
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano EF
Gumerindo Bessa	Chizarubina Leitão Abrahão	Álvaro Vieira da Rocha
Irmãos Mi e Bino	Maria Oliveira de Sá Mesquita	Anice Dib Jatene
-	Sheyla M ^a Mendes Nasserála	Francisca Aragão Silva
-	Terezinha Kalume	Ione Portela da Costa Casas
-	Valdiva de Castro Santos	Padre Peregrino Carneiro de Lima

Fonte: SEME/RB, 2018.

A sexta regional contempla 13 bairros: Calafate, Chácara Ipê, Doca Furtado, Ilson Ribeiro, Ipanema, Jardim de Alah, Jardim Europa, Jardim Universitário, Laélia Alcântara, Pedro Roseno, Portal da Amazônia, Valdemar Maciel e Village Tiradentes, nos quais estão situadas as escolas a seguir:

Quadro demonstrativo 7 - Escolas da Regional 6

Calafate			
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Centro Educacional Infantil	1º ano 5º ano EF
Hilda Braga	Hélio Melo	Kauã Kennedy dos Santos	Ilson Alves Ribeiro
-	-	CEI Jequitibá	Juvenal Antunes
-	-	-	José Potyguara

Fonte: SEME/RB, 2018.

Compõem a sétima regional um total de 14 bairros, sendo eles: 7º BEC, Abrahão Allab, Araça, Bela Vista, Castelo Branco, Esperança, Floresta Sul, Habitar Brasil, Ivete Vargas, Jardim Nazle, Mascarenhas de Moraes, Nova Esperança, Novo Horizonte, Vila Betel e nestes estão distribuídas as seguintes Instituições escolares:

Quadro demonstrativo 8 - Escolas da Regional 7

Floresta		
Infantil Pré-escola	Centro Educacional Infantil	1º ano 5º ano EF
Angelina Gonçalves de Souza	Maria Silvestre de França	Francisco Augusto Bacurau
Bem-te-vi	-	-
Cecília Meireles	-	-
Monteiro Lobato	-	-

Fonte: SEME/RB, 2018.

Na oitava regional encontram-se 17 bairros, sendo eles: Aeroporto Velho, Airton Sena, Bahia Nova, Bahia Velha, Boa União, Boa Vista, Dom Giocondo, João Eduardo, João Eduardo II, João Paulo, Palheiral, Papouco, Pista, Plácido de Castro, Preventório, Sobral e Volta Seca, nos quais estão situadas as seguintes escolas:

Quadro demonstrativo 9 - Escolas da Regional 8

João Eduardo			
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Centro Edu. Infantil	1º ano 5º ano EF
Maria José Bezerra dos Reis	Afonso Pinto de Medeiros	Jorge Luis Venancio Pinto	Francisco de Paula Oiticica Filho
Sorriso de criança	Frei Pelegrino de Lima	-	Irmã Maria Gabriela Soares
-	Mª Adeíza Rodrigues Pereira	-	-

Fonte: SEME/RB, 2018.

Os seis bairros que formam a nona regional são: Belo Jardim, Belo Jardim II, Cidade do Povo, Recanto dos Buritis, Santa Inês, Santo Afonso e nessa regional do Belo Jardim estão organizadas as seguintes escolas:

Quadro demonstrativo 10 - Escolas da Regional 9

Belo Jardim			
Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Centro Edu. Infantil	1º ano 5º ano EF
Mª Auxiliadora Rocha Soler	Anita dos Santos Jangles	Maria Danila Pompeu	Chico Mendes
Creche da Cidade do Povo	Maria Izaliz Correia Teixeira	Luis Roberta Pedron (Rosa Linda)	Dona Mozinha Feitosa
Padre André Ficarelle			

Fonte: SEME/RB, 2018.

A décima e última regional conta com quatro bairros: Benfica, Santa Helena, Vila Acre, Vila da Amizade dispoendo das seguintes escolas:

Quadro demonstrativo 11 - Escolas da Regional 10

Vila Acre		
Infantil Pré-escola	Centro Edu. Infantil	1º ano 5º ano EF
Profª Carmelita Barbosa Montenegro	Profª Mauricilia Sant'Ana	
-	-	Benfica
-	-	Belo Jardim I
-	-	Dr. José Carvalho
-	-	Raimundo Hermínio Melo
-	-	Boa União

Fonte: SEME/RB, 2018.

Ao retomarmos a natureza do objeto de pesquisa: as repercussões das práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes do Ensino Fundamental I no município de Rio Branco, delimitamos o espaço da pesquisa, sendo ele as Escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino do Município de Rio branco/Acre, situadas na área urbana do município. Considerando a totalidade de escolas da rede, as Escolas de Ensino Fundamental I representam um percentual de 33,3% das Instituições de Ensino na área urbana do município.

No entanto, não significa que todas essas instituições fizeram parte da pesquisa, pelo fato de que o foco da pesquisa é nas vivências e percepções dos sujeitos professores iniciantes, referentes às atividades de formação continuada. Aspecto que em perspectiva define os sujeitos dessa pesquisa – professores iniciantes efetivos que atuam nas escolas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino do Município de Rio branco/Acre, localizadas no perímetro urbano do município.

Diante disso, identificamos os sujeitos participantes da pesquisa para então saber em quais instituições estes trabalham como docentes. Realizamos um triplo movimento: identificamos junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME/AC) a lista de professores que foram contratados nos três últimos anos letivos: 2016, 2017 e 2018. Posteriormente, solicitamos na SEME a lotação desses professores que se encontram em exercício e entramos em contato para saber quais os que se incluem no perfil de professores iniciantes. E por fim, no terceiro movimento, identificamos quais professores aceitariam participar voluntariamente da pesquisa.

Somente mediante esse percurso soubemos quantos sujeitos e quais instituições contribuíram com a referida pesquisa. A saber, participaram da pesquisa uma quantidade de 16 (dezesseis) professores iniciantes que lecionam em 10 (dez) escolas da rede Municipal de Ensino. Considerando o universo do grupo pesquisado, a amostra selecionada representa 100% dos sujeitos.

1.4 Estrutura da Dissertação

Este trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira seção, iniciamos com as “Considerações Iniciais” que oferece ao leitor o contexto da pesquisa, apresentando questões referentes ao interesse pelo objeto de estudo e os objetivos que norteiam a pesquisa, bem como o detalhamento do desenvolvimento metodológico da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “Formação Continuada de Professores: concepções, modelos e práticas”, envolve o aporte teórico da pesquisa sobre formação de professores com enfoque na formação continuada e seus desdobramentos. Mediante o diálogo com os teóricos, discutimos o tema da formação de professores, contemplando aspectos referentes à formação continuada de professores, concepções de formação continuada e lócus de formação.

Continuando com o aporte teórico da pesquisa, a terceira seção, intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Professor Iniciante”, trata de discutir o desenvolvimento profissional docente com foco no professor iniciante, apresentando um panorama geral dos estudos acerca da temática que trata do Desenvolvimento Profissional Docente. Realizamos, ainda, uma breve discussão teórica sobre as etapas/fases da carreira profissional que constituem o ciclo profissional docente, considerando as especificidades e características de cada fase, em especial da fase inicial da carreira.

Na quarta seção serão analisados os dados apresentados, descrevendo-os e interpretando-os à luz dos referenciais teóricos presentes nas seções anteriores com a finalidade de responder às questões que nortearam o problema da pesquisa.

Por fim, na quinta e última seção apresentam-se as “Considerações Finais”. Neste sentido, retomamos os objetivos da pesquisa com a finalidade de responder a

problemática de pesquisa apresentada. Ainda nesta última seção, são apresentadas algumas questões ainda não esgotados sobre a temática pesquisada.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS

O objetivo desta seção é apresentar o ponto de partida que permita a compreensão geral do objeto de estudo proposto e descrever, mediante o diálogo com os teóricos, as principais questões que permeiam os estudos sobre formação de professores com enfoque na formação continuada de professores e seus desdobramentos.

Dessa forma, esta seção discute continuamente as seguintes temáticas: um panorama da produção de conhecimento sobre o assunto; as discussões mediante concepções dos autores acerca das terminologias; estudos sobre formação continuada de professores e seus aspectos legais; concepções, modelos e práticas que permeiam a formação continuada de professores considerando seus desdobramentos em termos de decisões e consequências e o lócus de formação continuada e, por fim, baseado na literatura, apresentamos as críticas pelas quais as atividades de formação continuada não têm repercutido no desenvolvimento profissional dos professores.

2.1 Formação continuada de professores no Brasil: a constituição de um campo

Alferes e Mainardes (2011), destacam que a preocupação dos pesquisadores com formação continuada de professores é antiga, para tal assertiva os autores tomam por base os estudos de Gatti et al. (1972), Andaló (1995), e Candau (1997). Zanella (2011) também enfatiza que essa preocupação com a temática manifesta-se não somente nas pesquisas, mas que alcança também os educadores, formadores e autores da educação de uma forma geral.

Passamos a descrever uma das mais importantes e antigas experiências relacionadas à formação continuada de professores, considerando as contribuições de Andaló (1995). No advento da década de 60, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, juntamente com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro realizaram uma pesquisa com os docentes sobre qual a percepção deles sobre os cursos de aperfeiçoamento dos professores. E com o resultado desse estudo, concluiu-se que na percepção dos

professores os cursos não atendiam às suas reais necessidades, desta forma não satisfazendo-os. Dos professores que foram entrevistados, 80% sugeriam que tais cursos partissem de assuntos práticos que fossem do interesse do professor; 69% pontuaram que os cursos deveriam levar em consideração as necessidades reais apresentadas na rotina escolar; 42% consideraram a devida relevância ao fato das formações tomarem como ponto de partida as sugestões dos próprios professores e 43% sugeriram que tais aperfeiçoamentos focassem mais em questões práticas do trabalho docente.

Percebemos, com isso, que os dados coletados, ao dar voz aos professores nessa pesquisa, possibilitam-nos refletir sobre uma questão muito pertinente, qual seja: considerar e valorizar as vivências, percepções e necessidades dos professores acerca da sua realidade de trabalho. As práticas são de fato momentos formativos, que viabilizam saberes, instrumentos e técnicas para sanar determinada dificuldade na sala de aula e assim resultando em conquistas significativamente positivas no processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento profissional. E a médio e longo prazo, os professores se tornam mais seguros e autônomos em suas práticas por já possuírem determinada compreensão e conhecimento acerca de questões que se apresentam diariamente em sala de aula, ou no contexto da instituição escolar de forma geral, assim realizando suas ações de forma segura e coerente.

Historicamente, considerando as influências das reformas educacionais, Imbernón (2010) apresenta quatro etapas do processo pelo qual a formação continuada de professores foi se constituindo e assumindo o discurso atual. O autor realiza a contextualização histórica da formação continuada considerando o contexto Europeu de forma mais global, e em determinados momentos enfatiza os acontecimentos na Espanha.

Inicialmente o autor reporta-se “até os anos de 1970”. Nessa década não eram desenvolvidas tantas análises voltadas à formação continuada do professor enquanto campo do conhecimento. Até então, as análises eram voltadas para a importância de o professor participar do planejamento das atividades de formação. No entanto, a necessidade de propor uma formação diferente da ofertada no momento era iminente. Nesse período, predominava um modelo individual de formação, no qual os professores planejavam-se e realizavam atividades as quais acreditavam que lhes possibilitariam alguma aprendizagem.

Chegando nos *anos 80*, o autor reporta-se ao “*paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica*”. Com o desenvolvimento industrial e a imigração, o acesso da população espanhola à escola se expande e o processo de formação continuada de professores foi marcado pela escolarização em massa da sociedade. Época que predomina o paradigma na racionalidade técnica, e com isso a escola assume outras funções, sendo inseridos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos e avaliação bem estabelecidos com vistas ao domínio da técnica e alcance das competências.

E, durante essas duas décadas anteriormente mencionadas (70 e 80), a formação continuada foi institucionalizada em alguns países europeus em períodos distintos. E com isso:

O discurso da época, é que a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

É interessante ressaltar que, de acordo com Imbernón (2010), essa institucionalização da formação continuada teve suas nuances negativas, considerando que se concretizou no contexto da racionalidade técnica e que o modelo padronizado de formação proposta na época pode ser pregado até hoje.

Seguindo, chegamos ao ano de 1990. Nesse período, de uma forma tímida houve avanços pertinentes à formação continuada de professores:

Nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

A partir de então, percebemos um movimento na formação continuada de professores que gera mudanças, muitas reflexões e novas modalidades. Período de conquistas, mas também de muitas confusões e modismos.

O quarto período apresentado pelo autor reporta-se aos anos 2000 e aos anos subsequentes. Podemos compreendê-lo como um período de reviravolta, pois com as

mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas surge o que o autor chama de “crise da profissão de ensinar”. O sistema de ensino e as instalações parecem não ser adequadamente suficientes para atender a esse novo modelo de educação voltado à formação emocional das pessoas e como estas se relacionam. E isso faz com que:

Os professores reduzirem a sua assistência na formação “de toda a vida”, arriscarem-se pouco, sua motivação para fazer coisas diferentes diminui, a inovação aparece como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos, se ninguém valoriza ou reprime). Além disso, as administrações educacionais não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas partirão de verbas diferentes e deixarão tudo para depois. Sentem medo e não ousam (IMBERNÓN, 2010, p. 22).

Essa crise da profissão, das instituições, da formação que gera esse pensamento de incompetência emerge porque, ao validar esse novo modelo de educação, compreende-se que o sistema educacional do século passado é defasado e insuficiente, e com isso é necessário uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos agentes envolvidos (em especial, professores e alunos). O olhar é voltado a uma outra perspectiva, a processos de pesquisas e reflexões da prática, a elaboração de projetos inovadores de transformação, criação de espaços e recursos para construir aprendizagens, e que vise a possibilidade e uma construção coletiva com todos os agentes sociais, para então mudar a realidade educativa e social.

Ao analisar o percurso do qual a formação continuada de professores foi constituída, são notórios os progressos alcançados, e mesmo como posto por Imbernón (2010), não avançando o tanto que desejávamos, é inegável que frutos foram colhidos, conhecimento teóricos e práticos foram desenvolvidos e aplicados em situações concretas gerando aprendizagens.

2.1.1 Formação continuada: diferenças terminológicas

Em seus estudos, Canário (2013, p. 32) percebe uma “flutuação terminológica” no que diz respeito às terminologias de formação continuada utilizadas tanto na literatura quanto nas bases legais e programas de formação.

Esta formação, digamos que em continuidade à formação inicial, recebeu e continua a receber diferentes denominações (*reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada,*

educação continuada). Gatti (2008, p. 57) afirma que as “discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante”.

Contrariamente a esse pensamento de Gatti (2008), Marin (1995) faz uma interessante reflexão sobre as terminologias referentes à formação continuada de profissionais da educação utilizadas ao longo dos anos e afirma que cada uma possui seus desdobramentos em termos de decisões e consequências, reafirmando que “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p. 13).

Desta forma, para analisar as mais distintas terminologias e concepções que permeiam a formação continuada dos professores, tomaremos como base em especial os estudos da autora mencionada.

Consideramos importante apresentar os termos que são muitas vezes indistintamente usados para se referir à formação docente, pois a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação. Corrêa e Castro e Amorim (2015, p. 40) corroboram com esta reflexão realizada ao indicarem que:

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade.

A partir dessa perspectiva, os autores Alferes e Mainardes (2011, p. 4) apontam que “na medida em que as concepções e finalidades se modificavam, novos termos foram sendo empregados, cada qual com seus formatos em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades”. Corrêa e Castro e Amorim (2015) chamam a atenção para o fato de que a própria LDB apresenta uma “flutuação terminológica” por se utilizar em seus artigos diversas terminologias ao tratar da formação continuada.

Ao analisar o sentido da expressão “Reciclagem”, Marin (1995, p. 13), aponta que o termo “sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, nos discursos cotidianos de órgãos de imprensa, como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”.

A autora compreende o termo reciclagem como o de uma formação dada a um profissional que busca adaptação aos progressos industriais, científicos, pedagógicos, entre outros. A adoção desse termo “reciclagem” no campo educacional, refere-se:

A proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14).

Por suas características, esse conceito de reciclagem não considera a complexidade do processo de ensino.

Na sequência, identificamos que o termo “Treinamento” estava presente na própria LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4º, onde dizia que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento em serviço*” [grifo nosso], porém, esse parágrafo foi revogado pela Lei nº 12.796, de 2013. Marin (1995), observa que ao interpretar o significado de treinamento como ação de tornar apto, capaz de realizar tarefas e ter habilidades, não podemos rejeitá-los integralmente, pois há profissionais, por exemplo, os da Educação Física, em que o processo de formação envolve muitos desses elementos, como por exemplo “treinar os músculos”. Porém, tais ações não dependem de manifestações de inteligência e sim de automatismo. Considerando, assim, que o termo é inadequado quando trata os processos de educação com finalidades mecânicas, afinal os profissionais da educação são sujeitos reflexivos e atuantes. “Educamos pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso dos olhos, seus passos e seus gestos” (MARIN, 1995, p. 15).

Ao problematizar o conceito de “Aperfeiçoamento”, a autora sinaliza para o fato de que hoje,

Não é mais possível pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação (MARIN, 1995, p. 16).

Comungamos plenamente de sua visão quando ela afirma que a perfeição é inatingível, mas que considera as possibilidades de melhoria dentro dos limites impostos por inúmeros fatores. Concebemos então o conceito de aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos e, com isso, adquirindo maior grau de instrução.

Marin (1995) observa que a ideia de capacitação apresenta uma relação com a perspectiva da formação continuada, pois para sermos educadores é preciso tornarmo-nos capazes, ou seja, adquirirmos as condições para o desempenho da profissão. Desta forma, podemos aceitar o termo capacitação como ações para alcançar patamares maiores de profissionalidade. Rodrigues (2004), afirma que Marin (1995) faz essas explicitações a partir do significado da palavra encontrada no dicionário. Porém, em sua análise, a partir do sentido encontrado no dicionário, o autor interpreta que:

Tanto a ideia de reciclagem como a de capacitação apoia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. Esse entendimento é o mesmo registrado por Schön em sua análise da racionalidade técnica [...] para a qual a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica (RODRIGUES, 2004, p. 2-3).

Isto se afirma quando a autora diz que:

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações, de 'capacitação' visando à 'venda' de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria (MARIN, 1995, p.17).

Paulo Freire (2001) faz sua crítica sobre a valorização desses pacotes no que diz respeito à formação dos professores que apresenta como objetivo primeiro melhorar a educação. Para o autor:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o 'pacote' a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (FREIRE, 1991, p. 71).

Para este autor, é de fundamental importância que seja levado em consideração o que os docentes sabem e que a melhor prática seja decidida mediante uma discussão coletiva.

E ao retomar o histórico da formação continuada no Brasil, Corrêa e Castro e Amorim (2015) indicam que essas duas concepções (reciclagem e capacitação) foram as que mais coexistiram antes da LDB 9394/96. Nas palavras dos autores:

A primeira (reciclagem) consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Tratava-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um. A segunda (capacitação), sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino (CORRÊA E CASTRO e AMORIM, 2015, p. 43).

Para os autores, ambas vertentes se justificavam mediante o grande e rápido crescimento do ritmo de produção de conhecimentos e técnicas. E também em razão da diminuição da qualidade da formação dos professores devido ao processo de proletarização iniciado na década de 60 (CORRÊA E CASTRO e AMORIM, 2015).

Marin (1995) não discute acerca do conceito de “Atualização”, considerando-o como uma terminologia referente à formação continuada de profissionais da educação, mas como este termo encontra-se presente na literatura optamos por apresentá-lo mediante as considerações de Rodrigues (2004). Para o autor, este termo configura-se como “ato ou efeito de atualizar-se. Atualizar é tornar atual, promover atualização cultural, pedagógica, etc.” (RODRIGUES, 2004, p. 3).

Corroborando com esta assertiva, o mesmo autor considera a observação feita por Barbieri, Carvalho e Uhle (1995), que ao analisarem a política de formação em serviço da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo constataram que “numa retrospectiva histórica percebem o uso dessa terminologia na década de 1980. E que em geral o termo refere-se mais a pôr em dia os conteúdos (BARBIERI, CARVALHO e UHLE, 1995, p. 32).

Neste sentido, compreende-se a terminologia “atualização” como de fato a ação de se atualizar, pôr em dia os conteúdos, metodologias a fim de se estar atento e acompanhando as mudanças que acontecem.

Por fim, Marin (1995) apresenta o conceito de “Educação permanente ou formação continuada, ou ainda de educação continuada”; para a autora, esses três termos podem ser inseridos na mesma categoria, dadas suas similaridades. Pois ambos:

Colocam como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 17-18).

Percebe-se que tanto a educação permanente como a formação continuada e, ainda, a educação continuada valorizam o conhecimento construtivista que vise sanar ou amenizar as dificuldades existentes. Buscam também a valorização da educação. De uma forma mais particular, Marin (1995) aprofunda-se a cada uma dessas concepções, mostrando-nos o que de fato elas propõem como modelo de formação. A autora compreende a *educação permanente* como um processo contínuo de desenvolvimento que se estende ao longo da vida. Diagnosticando problemas, problematizando-os e sempre buscando autonomia, autoformação e autogestão. E com isso, redefinindo os papéis para os que participam do processo.

A *formação continuada*, que é uma concepção utilizada por autores brasileiros e estrangeiros assume uma função consciente de divulgação de saberes e de saber fazer. Essa concepção de formação, a da formação continuada, tem como base quatro modelos ideais de formação: a da universidade, a do âmbito escolar, a contratual e a interativa-reflexiva. “A formação continuada guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança” (MARIN, 1995, p. 17).

A terceira é a concepção de *educação continuada*. Digamos que esta se apresenta numa versão mais completa e tem sido bem valorizada e mais aceita pelos pesquisadores e estudiosos da área:

Sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano continuamente, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais (MARIN, 1995, p. 18).

Considerando a aproximação das concepções dos termos: *Educação permanente* ou *formação continuada*, ou ainda de *educação continuada*, esclarecemos que ao longo do texto adotaremos essas terminologias, no entanto em prol de uma maior afinidade e familiaridade com o termo formação continuada, esse será o mais utilizado.

Como possibilidade de síntese e ampliação da compreensão sobre a questão, o quadro a seguir, organizado por Prada (1997), descreve os termos empregados para nomear os mais diversos programas de formação continuada de professores e esclarece que estes estão impregnados da concepção filosófica que orienta todo o processo de formação, mas que devido ao contexto em que serão implementados,

estes recebem também influências da região, do país e das instituições envolvidas, entre outros fatores.

Quadro demonstrativo 12 – Termos empregados para formação contin. de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Qualificação não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais; no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: PRADA (1997).

Ao analisar este quadro, constatamos que o universo de terminologias utilizadas é de fato bem extenso e que elas apresentam os mais diversos objetivos. Por trás de cada uma, como discutimos anteriormente, encontra-se uma proposta, uma decisão, uma postura, uma finalidade e concepção distintas que orientam as ações de formação. E cada perspectiva, considerando o seu objetivo, possui o seu formato (conteúdo, duração, etc.)

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade (ALFERES e MAINARDES, 2011, p. 4).

A partir dessa perspectiva, os autores Alferes e Mainardes (2011, p. 4) apontam que “na medida em que as concepções e finalidades se modificavam, novos termos foram sendo empregados, cada qual com seus formatos em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades.

2.1.2 Formação continuada de professores: aspectos legais

No Brasil, nos anos de 1990, na busca de elevar a qualidade da formação dada aos professores, foram promulgadas leis importantes para educação, entre elas podemos destacar a LDB 9394/96 e os Referenciais para a Formação de Professores (1999).

E ao passar do tempo questões foram sendo debatidas e as conquistas foram se ampliando, a prova disso se materializou no ano de 2002, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituída pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, em 18 de janeiro de 2002, e posteriormente pela Resolução nº 2/2015 em 1º de julho de 2015, que 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. O documento apresentou, ainda, o prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior adequassem seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI; Projeto Pedagógico do Curso – PPC; e Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI.

As DCNs supracitadas foram instituídas em consonância com a Meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE, o qual é a base para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

No entanto, na oportunidade, nosso foco está voltado ao capítulo que trata da formação continuada de professores, a saber: Capítulo VI – da formação continuada dos profissionais do magistério. As DCNs nº 2/2015 compreendem que a formação continuada deve se efetivar articuladamente com a formação inicial. O referido

capítulo compreende ainda a formação continuada no contexto das dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Dourado (2015), ao analisar as novas diretrizes salienta que elas propõem:

Repensar do processo pedagógico, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica (DOURADO, 2015, p. 15).

Tais iniciativas propostas pelas novas diretrizes objetivam oportunizar reflexões acerca da prática pedagógica e da busca do aperfeiçoamento profissional docente em várias dimensões.

Desmembrando em quatro incisos, o artigo 16 das DCNs preconiza que a formação continuada decorra de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

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.

Na sequência, em seu artigo 17, as DCNs apresentam as mais diversas possibilidades de serem oportunizadas as ações formativas. E, ao analisá-lo, Dourado (2015) constata que dentre essas ações formativas estão inclusas:

Atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades (DOURADO, 2015, p. 15).

Mesmo considerando todas essas possibilidades formativas, na perspectiva do autor, é de suma importância que independentemente da escolha de qual atividade deverá ser realizada, sempre deve-se ter claro que a formação continuada “tenha por

eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério” (DOURADO, 2015, p. 15).

E, a partir dessa indicação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e formação continuada, estabelecida pela Resolução nº 2/2015, determina que a formação continuada dos profissionais da educação envolva:

I - Atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - Atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - Atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - Cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - Cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - Cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;

VII - Curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

E, por fim, o documento estabelece que as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica será definida no projeto institucional da Instituição formadora, vinculando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. E isso se efetivará em direta articulação 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.

Ao trilhar esse percurso percebemos o quanto a proposta de formação continuada de professores está bem definida, com suas dimensões, concepções, propostas de atividades formativas claramente estabelecidas.

No entanto, quando partimos para questões referentes às práticas de formação continuada de professores, pesquisas, como a de Gatti (2012, 2008), apontam que estes pormenores estabelecidos pelas legislações não se efetivam dessa forma na prática. Corroborando com esta autora, Magalhães e Azevedo (2015), asseveram que:

O que chama atenção nos estudos e pesquisas de cunho crítico é a contradição entre o dito (legislado) e o visto (resultados); entre o que tem sido propalado – como a necessidade de oferta de educação de qualidade aos futuros professores –, e os programas de Formação Continuada apresentados pelo MEC (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 10).

Outro fator relevante apresentado por Gatti (2008, p. 57), refere-se ao fato de que “nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sobre o grande guarda-chuva do termo formação continuada”. E mediante suas pesquisas Imbernón (2010), constata que durante os anos de 1980, 1990 e 2000, foram realizados diversos programas de formação continuada de professores. André (2011), menciona alguns desses programas realizados pelo governo Federal, entre eles: Pró-letramento, Gestar II, Pró-Infantil, Pro-Jovem, Escola Ativa, Mais Educação, Proinfo, Formação pela Escola, PDE-Escola, Mais Tempo na Escola, entre outros. É oportuno ressaltar que:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, na formação dos professores, 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. 5).

No Brasil, como já mencionado, ampliou-se o entendimento sobre formação continuada. Tais iniciativas tinham inicialmente como objetivo o aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Mas neste cenário estruturado por diversos desafios, e aqui enfatizamos as fragilidades da formação inicial, a formação continuada acaba sendo desenvolvida, em grande parte, para preencher lacunas básicas deixadas pela

formação inicial, buscando amenizar a precária formação anterior, alterando assim o propósito inicial dessa formação. (GATTI, 2008; GATTI, 2012).

A esse respeito, Gatti (2008) afirma que:

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 dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (GATTI, 2008, p. 58).

O que pode se considerar um erro, pois a formação continuada deve ser articulada com os saberes da formação inicial e com as necessidades oriundas do exercício da função e não ser concebida enquanto uma prática compensatória. No entanto, vale ressaltar que:

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras (BRASIL, 1999, p. 41).

Os Referenciais para a Formação de Professores, discordando dessas práticas, contrapõem-se considerando que:

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um *sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional*, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum (BRASIL, 1999, p. 62).

Desta forma, para que alcancemos de fato a tão almejada melhoria na educação e no processo de ensino, é de suma importância que cada etapa de formação cumpra com seus objetivos formativos e que assim uma formação complemente a outra e não sirva como mecanismo de velar as lacunas deixadas. É pertinente a criação de políticas públicas educacionais e programas que levem em consideração todo o contexto institucional de formação e de práticas, bem como as necessidades, potencialidades e possibilidades nas quais as formações (inicial e continuada) estão sendo desenvolvidas.

2.2 Concepções de formação continuada: conceitos e formas de organização

O campo da formação continuada de professores é demasiado complexo e possibilita diversas abordagens, a partir de diversos enfoques. Em vista disso, nossa discussão sobre essa temática dá continuidade, abordando nesta subseção algumas concepções de formação continuada de professores, formas de organização e *lócus* de formação, tendo como base os argumentos de Candau (1997), Nóvoa (1991), Demailly (1992), entre outros.

Importante ressaltar que diferentes concepções ou modelos de formação não existem na realidade em estado puro e podem constituir interações com outras perspectivas teóricas. Assim, “[...] sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados.” (CANDAU, 2008, p. 55). No entanto, há ainda hoje concepções e modelos de formação continuada de professores mais aceitos e melhor promovidos pelas políticas e práticas de formação docente.

Inicialmente, faz-se necessário que vejamos de forma breve os diferentes paradigmas de formação de professores. E faremos essa discussão considerando os estudos realizados por Diniz-Pereira (2014), que apresenta a formação considerando o modelo da racionalidade técnica, o modelo da racionalidade prática e o modelo da racionalidade crítica. Tais modelos têm orientado as políticas e práticas de formação no contexto brasileiro.

Para Diniz-Pereira (2014) a formação de professores baseada no modelo da racionalidade técnica se faz bem presente dentre as formações. E que para Schon (1983, p. 21) nessa concepção “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”, ou seja, nessa perspectiva as questões educacionais são percebidas como problemas técnicos e são resolvidos a partir da racionalidade científica, os pesquisados da área de educação são vistos como cientistas das ciências naturais, e os professores percebidos como “técnicos que colocam em prática as regras científicas/pedagógicas e durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

A formação de professores baseada no modelo da racionalidade prática surgiu no início do século XX. Nesse modelo, a educação já é compreendida como um processo complexo no qual o profissional pode estar interferindo e colaborando. Nessa concepção é defendida a ideia de que a prática do trabalho realizado pelo professor não pode ser reduzida por um conjunto de técnicas, e que são as experiências que definem práticas boas e práticas ruins (DINIZ-PEREIRA, 2014).

O modelo da racionalidade crítica se estrutura numa perspectiva que enxerga a subjetividade das situações educacionais. A educação é vista como uma atividade social não mais individual, o professor é um sujeito reflexivo e crítico e a “pesquisa é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Posto isso, percebemos que o maior desafio é o de infringir com as práticas de formação que visam o modelo da racionalidade técnica, pois estas não compreendem as instituições enquanto um espaço vivo e dinâmico, e tampouco o professor como um sujeito capaz de refletir para intervir. A proposta é de propagar e se fazer multiplicar as iniciativas e práticas de formação que se inspirem no modelo da racionalidade crítica visando à transformação da sociedade. Na continuidade, nos propusemos ainda a analisar outros modelos de formação continuada apresentados na literatura, estes modelos indicam ainda os seus locais de formação.

2.2.1 Concepção Clássica de Formação Continuada de Professores

Qual o lócus mais adequado de formação continuada? A esse respeito Candau (1997) apresenta que dos modelos de formação continuada, o mais tradicional é o da perspectiva “clássica” da formação continuada de professores. De acordo com a autora, esta perspectiva põe ênfase na reciclagem dos professores, onde estes retornam ao local da formação inicial e atualizam-se. Ou seja, os professores que estão no exercício de sua função nas instituições de ensino regressam às Universidades e fazem cursos, especialização, pós-graduações tanto *lato sensu*, quando *stricto sensu*, ou ainda participam de cursos, simpósios, congressos, palestras e eventos voltados ao seu desenvolvimento profissional. Essa perspectiva “clássica” da formação continuada de professores trata-se, portanto:

De uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva o *locus* privilegiado é a Universidade e outros espaços com ela articulados (CANDAU, 1997, p. 53).

Candau (1997) afirma que esse sistema de formação continuada dos professores é o mais encontrado e propagado. Nas redes de ensino estadual e municipal são várias as formações que seguem essa perspectiva clássica, e se apresentam nas mais diversas modalidades, através de convênios entre Universidades e as secretarias de educação, com oferta de vagas em cursos de graduação e licenciatura, estimulando os docentes a voltarem aos bancos escolares, através de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento e também mediante convênio entre Universidade e Secretaria de educação. Esses cursos podem ser presenciais ou a distância utilizando-se de diferentes estratégias. Outra alternativa são os cursos desenvolvidos pela secretaria de educação e/ou Ministério da Educação, estes também de caráter presencial ou a distância. E há ainda uma modalidade que se apoia na ideia de adoção das escolas. Uma Universidade ou empresa adota uma instituição e contribui com a formação dos professores em exercício.

Considerando as modalidades da perspectiva clássica de formação continuada de professores, Candau (1997, p. 54) levanta alguns questionamentos para reflexão, dentre eles, ela questiona:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a Universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino a sua aplicação, socialização e transposição didática? Esta é a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral, e, especialmente, na área do ensino?

Essa concepção clássica de formação continuada de professores que considera a Universidade como o *locus* ideal para a formação de professores apresenta a ideia da velha segregação entre teoria e prática, considerando que na Universidade se produz o conhecimento e nas escolas o colocam em prática, como se estes estivessem isolados um do outro, não considerando-os numa unidade. Desta forma, poderíamos analisar que “se o conhecimento é um processo contínuo de construção - é construção, desconstrução e reconstrução -, estes processos também não se dão na prática cotidiana reflexiva e crítica?” (CANDAU, 1997, p. 55).

E mediante esse questionamento, da possibilidade do conhecimento como produto da própria prática cotidiana reflexiva e crítica, surge um universo de reflexões e pesquisas que buscam estruturar uma nova perspectiva de formação continuada que rompa com o modelo clássico de formação e que ampliem as possibilidades de desenvolvimento profissional levando em consideração o próprio docente, seus saberes, suas experiências, suas necessidades, e as necessidades dos sujeitos com que trabalha, no caso, os alunos.

Na mesma direção de Candau (1997), é importante também tomarmos conhecimento do pensamento de Nóvoa (1991) e Demailly (1992). Ambos os autores discorrem sobre concepções e modelos de formação continuada de professores, partindo da mesma lógica empreendida na concepção clássica descrita anteriormente e defendida pela autora.

Nóvoa (1991) nomeia a perspectiva clássica de formação continuada de modelo estruturante, concebido a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados a vários grupos de professores. Nessa mesma perspectiva, Demailly (1992) denomina esse modelo clássico de forma universitária, caracterizado pela forma escolar em que os professores formadores detêm um saber considerado legítimo que é transmitido aos professores para que estes possam aplicar em seus contextos de trabalho, o que não foge da concepção de formação do modelo da racionalidade técnica.

Toda essa situação diagnóstica sobre o modelo clássico predominante de formação continuada de professores, aponta possibilidades de surgimento de outras propostas que promovam mudanças nessa perspectiva de formação docente, a serem discutidas a seguir.

2.2.2 A perspectiva de formação que visa o desenvolvimento profissional: a escola enquanto espaço formativo

Candau (1997) propõe uma nova perspectiva de formação continuada de professores que se centra em três aspectos principais: a escola como principal *lócus* de formação continuada; a valorização dos saberes docentes; e consideração das diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Tais aspectos têm

conquistado os profissionais da educação e trataremos a seguir de cada um deles com mais atenção.

O primeiro deles compreende a escola como *lócus* privilegiado de formação continuada. Considerando os estudos de Kramer (1989, 1995) e Mendonça (1991), Mediano (1997, p. 92) afirma que “nos últimos anos tem sido bastante enfatizado que a escola é o *lócus* ideal para a formação do professor em serviço”.

Neste caminho, a proposta é conceber a escola como *lócus* natural de formação em serviço e, com isso, minorar a formação continuada de professores dada nas universidades, pois para alguns autores “tem-se perdido de vista o lugar onde ocorre essa interação e as condições concretas de trabalho do professor: a escola” (NASCIMENTO, 1997, p. 83). E a partir de então, a ideia é valorizar a própria instituição escolar, na qual o professor exerce sua função.

Corroborando com essa concepção, Nascimento (1997, p. 82) fundamentado nos estudos de Rockwell e Mercado (1988), “constata que poucos espaços de reunião ou de formação de professores em serviço podem competir com a escola, por ser este o lugar de convivência e comunicação entre estes profissionais”.

Reiterando essa reflexão, Candau (1997) afirma que:

O dia-a-dia na escola é um *lócus* de formação. Nesse cotidiano, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação. Neste sentido, considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (CANDAU, 1997, p. 55).

A proposta é de se utilizar das infinitas possibilidades oportunizadas na própria escola para tornar as formações continuadas mais significativas e coerentes com o contexto do trabalho docente. Pois como assinala Nascimento (1997),

É, portanto, nesse espaço, contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano que podem construir um importante instrumento de formação de professores (NASCIMENTO, 1997, p. 82).

A autora assinala ainda que “a formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia do professores e das escolas” (NASCIMENTO, 1997, p. 83). Nesse entendimento, Nóvoa (1991) complementa ao dizer que as práticas de formação continuada devem valorizar as instituições escolares e as possibilidades de aprendizagens que delas provém. A respeito disso,

ao analisar as pesquisas realizadas por autores de referência nas discussões que tangem a formação de professores em serviço centradas na escola e nas práticas pedagógicas dos docentes, Nascimento (1997) pontua sete objetivos que seriam alcançados mediante uma formação continuada centrada na escola. Discutiremos eles na sequência.

De acordo com Nascimento (1997), o primeiro objetivo apontado por Kramer (1989), Mendonça (1991), Freire (1991), Lelis (1992), Schon (1992) e Nóvoa (1991), refere-se ao “desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, na busca de possíveis soluções para os problemas reais do cotidiano escolar” (NASCIMENTO, 1997, p. 85).

O segundo objetivo apresentado por Nascimento (1997) considera os estudos de Kramer (1989), Mendonça (1991), Freire (1991) e Cardoso (1991) e diz respeito ao fato de que a devida “articulação teoria/prática, constituindo-se, assim, num importante instrumento de atualização dos professores” (NASCIMENTO, 1997, p. 85).

O terceiro objetivo proporcionado por uma formação continuada centrada na escola, refere-se à possibilidade da “socialização de experiências bem-sucedidas, que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores”; Nascimento (1997, p. 85) apresenta este objetivo fundamentando-se nos estudos de Lelis (1992).

Mediante as contribuições de Mendonça (1991), Nascimento (1997) apresenta o quarto objetivo. Que ao considerar a escola como *lócus* de formação oportunizaria a “construção do projeto político pedagógico, fruto da reflexão, estudo e discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar” (NASCIMENTO, 1997, p. 85).

O quinto e sexto objetivos, que seriam alcançados mediante uma formação continuada centrada na escola, referem-se exclusivamente ao professor, ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois esta formação possibilitaria o desenvolvimento psicossocial do docente, e oportunizaria experiências para a ampliação do autoconhecimento, criatividade e expressividade do professor (NASCIMENTO, 1997).

O sétimo objetivo apresentado por Nascimento (1997), toma por base as contribuições apresentadas a partir dos estudos realizados por Lelis (1992), que acredita que ter a escola como ponto de partida para as práticas de formação continuada possibilitaria o “surgimento de lideranças, facilitado pelo aprofundamento

das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo” (NASCIMENTO, 1997, p. 83).

Ao analisar e sistematizar esses sete objetivos elencados por autores de significativa referência na área que contribuem ao apresentar os ganhos positivos pautados na proposta formação continuada de professores em serviço centrada na escola e nas práticas pedagógicas dos docentes, a autora amplia sua compreensão e enfatiza que esta formação pode ainda contribuir para

O fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação, a construção de um referencial teórico que fundamente a prática do grupo e o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, o que, certamente, facilitará a mobilização de todos em torno de um projeto coletivo (NASCIMENTO, 1997, p. 86).

Nesse entendimento, são notórios os ganhos alcançados por uma formação que leve em consideração o contexto do trabalho realizado pelo professor, pois ao propor práticas de formação que realizam a dinâmica da ação-reflexão-ação, é oportunizar ao docente analisar suas práticas, refletir sobre elas, repensá-las e se necessário constituir uma nova prática, ou até mesmo aprimorar uma prática já existente. E ainda para contribuir com as discussões, Freitas (2002), assinala que “a concepção de formação, no próprio local de trabalho, traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise” (FREITAS, 2002, p. 149).

No entanto, mediante suas reflexões, alguns autores, dentre eles: Guimarães e Oliveira (2012), Lelis (1992), Mendonça (1991) e Nascimento (1997), chamam atenção ao fato de que para que tais objetivos sejam efetivados e concretizados enquanto estratégias de formação desses profissionais de fato na prática,

Algumas mudanças se fazem necessárias, tanto no que se refere aos níveis centrais dos sistemas educacionais, como no que se refere aos níveis centrais dos sistemas educacionais, como no que se refere à organização interna das escolas (NASCIMENTO, 1997, p. 86).

Pois, para Nascimento (1997), é de fundamental importância que as instituições de ensino se organizem de forma geral para a realização dessa concepção de formação. Que as instituições se organizem no que diz respeito aos espaços, tempo, parceria e assessoria das autoridades educacionais, em especial das universidades, apoio financeiro, aprovação de projetos, profissionais capacitados para coordenar e

acompanhar as formações, disponibilidade de tempo por parte do professor, entre outros.

A autora aponta como principal princípio que a “organização da formação em serviço precisa, ainda, ser coerente com a própria prática concepção que se tem do ato pedagógico” (NASCIMENTO, 1997, p. 87). E que as formações tenham problemáticas pertinentes ao trabalho realizado pelo professor e que tais problemáticas possam, ainda, emergir de sua rotina diária, aguçando a criatividade, interesse e o pensamento crítico por parte do docente.

No entanto, Guimarães e Oliveira (2012, p. 9) levantam uma questão que sem dúvidas merece atenção. Para as autoras “o discurso sobre a escola enquanto *lócus* de formação é bastante sedutor, mas, em muitos casos o horário fixado para que ocorra esse tipo de formação é utilizado para sanar demandas administrativas”. E com isso percebemos algumas limitações dessa concepção de formação. Dentre elas: a falta de espaço e tempo para as formações, a ausência de material teórico, entre outros.

Fusari (2000) discorre a respeito da valorização em demasia da escola enquanto o espaço ideal para formação atualmente. No entanto, o autor defende a ideia de que “o ideal é que a formação continuada ocorra num processo articulado fora e dentro da escola” (FUSARI, 2000, p. 19).

Seguindo essa compreensão, Candau (1997), alerta para o fato de que retirar a formação continuada dos professores da Universidade e efetivá-la somente nas escolas não a tornará de fato um processo mais significativo e de maior aprendizagem aos professores. Pois como bem afirma Bertolo (2006), só a formação dada na escola não é o suficiente “para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente, posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos” (BERTOLO, 2006, p. 12).

É necessário muito mais do que somente participar da formação continuada na escola que trabalha, ou da formação ofertada pelas universidades. É necessário vivenciar o processo de prática reflexiva (individual e coletiva) nos mais diversos espaços formativos, pois ambos possuem seus pontos positivos e podem resultar em aprendizagens pessoais e profissionais enriquecedoras.

Desta forma, defendemos a ideia de que a formação continuada de professores não deve abrir mão das formações realizadas nas Universidades, pois enxergamos a Universidade como um forte e intenso campo de pesquisa e de produção do

conhecimento apto para proporcionar significativas aprendizagens. Reforçamos, também, a necessidade da devida articulação com as instituições escolares, por entender que a escola se caracteriza em um ambiente vivo e rico de questões ligadas ao processo de ensino que possibilitará o desenvolvimento profissional do professor de forma mais autônoma, considerando suas vivências e percepções. Com isso, acreditamos que ambas as instituições são ricamente formativas e que articuladas de forma equilibrada e coerente os frutos serão positivos e carregados de significados.

O segundo aspecto defendido por Candau (1997) é o da valorização do saber docente como eixo central de uma perspectiva de formação continuada de professores. Importante destacar, conforme dito por Candau (1997), que esse eixo, extremamente atual, vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisas no âmbito pedagógico nos últimos anos, precisamente nas décadas de 80 e 90 mediante os trabalhos e pesquisas realizados por Tardif et al. (1991) que estimularam o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo do tema.

Considerar na formação continuada os saberes que possuem os professores é sem dúvidas enxergá-los como parte do processo e não apenas como um mero transmissor do conhecimento produzido por outrem. Abordar essa temática é um tanto complexo, considerando a multiplicidade de saberes que existem na docência. Segundo Tardif, (2008, p. 33), “o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque são saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. Estratégico porque ocupam uma importante posição na ligação entre as sociedades contemporâneas e os saberes por elas produzidos, e desvalorizado porque mesmo possuindo os saberes e transmitindo-os não se é dada a devida valorização aos docentes.

Valorizar o saber docente do professor poderia sem dúvidas ser uma estratégia que possibilitaria uma maior interação por parte do professor ao que está sendo proposto, e nesse processo de valorização de seus saberes estaria também sendo estruturada uma formação continuada com um maior significado para aquele professor, aumentando seu interesse em participar dessas formações com entusiasmo na busca de se desenvolver profissionalmente.

Isso não acontecia na concepção de formação continuada clássica. Em especial nos cursos de reciclagem, pois muitas vezes os professores são tratados como se não tivessem um saber, tem que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente

um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos (CANDAU, 1997, p. 60-61).

Com esta afirmação, torna-se inevitável pensar que muitas formações não resultariam em aprendizagens para os professores, algumas por terem como objetivo ensinar conhecimentos dos quais já haviam se apropriado, até mesmo mediante as experiências vivenciadas, e outras por não conversarem com os saberes dos quais ele detinha e não contemplavam suas necessidades no contexto da sala de aula, tornando-se algo distante de sua realidade. Ou seja, não havia significado para que eles dessem a devida significância.

E como essa nova perspectiva de formação propõe justamente práticas que vão na contramão das realizadas na perspectiva clássica, ela defende a ideia de que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação, e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (CANDAU, 1997, p. 61).

De acordo com o que defende Candau, nessa perspectiva Nóvoa (1991) também defende a reflexão contextualizada nos processos de formação continuada de professores, identificando esse modelo como construtivista. Demailly (1992) denomina essa concepção de forma interativa-reflexiva.

A formação interativo-reflexiva pode ser organizada a partir de uma situação real de sala de aula, trazida pelos professores para ser analisada e discutida pelo grupo de professores participantes com auxílio de um coordenador, geralmente pessoa com experiência teórica e prática no campo da educação, envolvendo o uso de teorias pedagógicas (GUIMARÃES; OLIVERIA, 2012, p. 8).

Ambos os modelos de formação continuada têm como concepção a prática reflexiva contextualizada como elemento comum nos processos de formação continuada de professores que defendem outra perspectiva, contrária à da racionalidade técnica.

O terceiro e último aspecto proposto por esta concepção de uma formação continuada mais significativa é o da necessidade de se considerar o desenvolvimento profissional docente. “Esse conceito de desenvolvimento profissional docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional de formação docente”. (FIORENTINI E CRECCI, 2013, p. 13).

Este terceiro aspecto defende a tese de que para alcançar um satisfatório desenvolvimento da formação continuada é necessário considerar as diferentes

etapas do desenvolvimento profissional docente, isso porque, segundo Candau (1997, p. 56):

Não se pode tratar do mesmo modo o professor em na inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está se situando em relação a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Como exposto, não há nenhuma coerência em tratar igualmente nas formações continuadas os professores que estão em diferentes níveis de desenvolvimento da carreira. Cada fase da carreira possui suas características, especificidades, necessidades e apresentam distinções de uma fase para a outra, sendo inviável a proposta de uma formação continuada homogênea, sendo que a classe de profissionais da educação se divide em grupos que vivenciam momentos distintos, com necessidades específicas e com olhares diferentes voltados para educação.

2.3 Formação continuada e políticas públicas: quais modelos?

Aqui nos propomos reunir as críticas apresentadas na literatura dos motivos pelos quais os programas de formação continuada têm repercutido pouco no desenvolvimento profissional dos professores.

Por vezes, a formação continuada é tomada de modo amplo e genérico. Pois compreende-se qualquer tipo de atividade realizada que contribua com o desempenho do professor como formação continuada. Dentre essas atividades, Gatti (2008) destaca as

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Para a autora, tantas atividades nem sempre são propostas de aprofundamento dos conhecimentos, pois surgem para suprir a formação deficitária recebida antes de sua atuação profissional, a chamada pré-formação.

Pereira (2010) concorda com essa reflexão apresentada por Gatti (2008), e ainda acrescenta que as ações apresentadas configuram-se muito mais em uma formação descontínua, visto que por vezes são descontextualizadas e de caráter eventual. “Predomina os cursos de curta duração, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem, ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes” (PEREIRA, 2010, p. 1). Mediante tantas ofertas que em alguns momentos nem fazem sentido para as reais necessidades formativas dos professores, acontece que:

Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (PEREIRA, 2010, p. 1).

No Brasil, nos anos de 1980, 1990 e 2000 foram realizados os mais diversos programas apresentados como iniciativas de formação continuada. Dentre eles podemos destacar algumas iniciativas do governo federal: Pró-letramento (para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática); GESTAR II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar); Pró-infantil (programa para professores que atuam na Educação Infantil); Escola Ativa (programa que visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo); Proinfo (programa para capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias), dentre outros.

Segundo Gatti (2008, p. 65) outro fator que contribuiu muito para o crescimento dessas atividades denominadas de formação continuadas foi que a “educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos” e devido a isso, o caminho mais escolhido pelas políticas públicas para a educação continuada de professores tem sido a educação a distância ou a mista (presencial/a distância) (GATTI, 2008).

E a partir dessas propostas de formação continuada, que como dito parecem ser mais descontinuadas, foram surgindo muitas críticas em oposição a essa formação fragmentada. Tais críticas emergem ao considerarem que os profissionais da educação “são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em

representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (GATTI, 2009). Desta forma:

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes (GATTI, 2009, p. 192).

Com isso, concluímos que a transmissão dos conhecimentos, dos conteúdos por si só perdem o significado. O conhecimento sem considerar questões sociais e culturais se torna um conhecimento distante da realidade de quem o recebe e isso pode ocasionar uma significativa diminuição dos seus reais objetivos iniciais, pois como bem afirma Gatti (2008, p. 192) a centralização das formações continuadas, apenas nos aspectos cognitivos individuais, esbarra nas representações sociais e na cultura de grupo. Além disso, muitas ações fundamentadas na transmissão de conhecimento “cedo encontraram a resistência de profissionais que não abriram espaço em suas dinâmicas de vida para incorporar novas aprendizagens” Corrêa e Castro e Amorim (2015, p. 48).

Nóvoa (1992) apresenta alguns princípios dos quais as formações devem ter como base fundamental para então alcançarem o sucesso almejado.

- 1 - O adulto em formação é portador de uma história de vida. Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma.
- 2 - A formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).
- 3 - Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo', do saber (NÓVOA, 1992, p. 128-129).

Esses princípios consideram que o professor fala de um lugar, e que por esse motivo ele é um sujeito que possui sua história, e que o seu olhar é orientado a partir de sua experiência, que a formação continuada é uma atividade coletiva, mas também é um processo individual (pois cada um tem suas necessidades e seus interesses), e que a verdadeira aprendizagem é construída e não consumida. E ao serem considerados todos esses aspectos e também a fim de refutar as ações de descontinuidades, a literatura começou a discutir e propagar a formação centrada no desenvolvimento profissional do professor, e esta formação converge com uma

concepção de formação associada a própria realização do trabalho, a subjetividade do docente e como constrói o conhecimento, dentre outras questões. Nos aprofundaremos nessas discussões na seção seguinte.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROFESSORES INICIANTES

O objetivo desta seção é discutir o desenvolvimento profissional docente com foco no professor iniciante - que são os sujeitos dessa pesquisa. Para tanto, esta seção organiza-se em duas partes: a primeira subseção apresenta um panorama geral dos estudos acerca da temática que trata do Desenvolvimento Profissional Docente, realizando uma breve discussão teórica sobre o tema e descrevendo as etapas/fases da carreira profissional que constituem o ciclo profissional docente, considerando as especificidades e características de cada fase. A segunda subseção detém-se a apresentar discussões pertinentes desenvolvidas por diversos autores que viabilizam a compreensão da categoria determinada como professores iniciantes, analisando as particularidades dessa fase e os desafios e dilemas nos primeiros anos da docência.

3.1 Desenvolvimento Profissional Docente: aproximações teórico-conceituais

Os saberes, as dificuldades, as necessidades, as aflições, as buscas, as descobertas, entre outros, tendem a serem distintos nos diferentes momentos vivenciados pelos professores em diferentes momentos da carreira. Desta forma, buscaremos compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento profissional docente - DPD, bem como as fases da carreira profissional docente que concerne o ciclo profissional docente.

Oliveira (2012) salienta que o conceito de desenvolvimento profissional foi inserido na agenda global e regional por influência de organismos internacionais, entre eles destacam-se: a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO; a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. “Esses organismos têm conseguido difundir uma noção de DPD como orientação para as políticas públicas de formação docente em diferentes contextos nacionais” (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Para a autora encontra-se certa especificidade no contexto brasileiro, pois mesmo as políticas públicas tenderem a caminhar considerando as tendências internacionais, os documentos legais relacionados à formação de professores e

carreira docente no Brasil praticamente não se utilizam do termo DPD. Termo este considerado apenas e tão somente na LDBN 9.394/96, no art. 13 – inciso V, quando trata das atribuições dos professores, posto que ele deverá ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao *desenvolvimento profissional* (OLIVEIRA, 2012).

Não obstante,

Nos últimos anos, diariamente temos notícias de novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da aprendizagem que incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12).

A esse respeito, temos os estudos de Fiorentini *et al.* (2011) e Passos *et al.* (2006), que analisam pesquisas e projetos/práticas incentivadoras ao DPD. Em sua mais recente produção acadêmica, Passos *et al.* (2006), juntamente com um grupo de oito professores de várias Universidades Brasileiras¹ realizaram uma pesquisa analisando dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigam o desenvolvimento profissional docente. A presente pesquisa objetivava identificar e analisar as práticas mobilizadoras de desenvolvimento profissional nos mais distintos espaços formativos evidenciando os mais relevantes indicadores desse desenvolvimento.

Para esses autores, os termos *formação e desenvolvimento do professor* dialogam; no entanto, apresentam dupla compreensão, numa perspectiva são interpretados como expressão com sentido aproximado, apresentando objetivos semelhantes, já em outra compreensão os termos são concebidos com significados dissemelhantes (PASSOS *et al.*, 2006).

Todavia, Fiorentini e Crecci (2013), fundamentados nos estudos de Ponte (1998), asseguram que o advento do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD veio justamente com o objetivo de caracterizar uma distinção com formação tradicional. Ponte (1998), apresenta quatro aspectos dos quais denotam as diferenças entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional docente, a seguir, trataremos deles:

Em primeiro lugar,

¹ Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (UFSCar), Adair Mendes Nacarato (USF), Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (UNESP, Rio Claro), Regina Célia Grando (USF), Renata Prenstteter Gama (Unicamp), Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid (Unicamp), Maria Teresa Menezes Freitas (UFU), Marisol Vieira de Melo (UEM).

A formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. (PONTE, 1998, p. 2).

Em segundo lugar,

Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar (PONTE, 1998, p. 2).

Em terceiro lugar, “na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades” (PONTE, 1998, p. 2).

Em quarto lugar,

Formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais (PONTE, 1998, p. 2).

E, por fim, Ponte (1998, p. 2) conclui que “a formação parte invariavelmente da teoria [...], ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada”.

A partir das análises desse autor, percebemos os contrastes entre a lógica que norteia a formação e as que permeiam o desenvolvimento profissional docente. No entanto, a formação se configura num campo potencialmente significativo para promover o desenvolvimento profissional. Tratemos sobre isso a partir das contribuições de Day (2001) posteriormente. Agora, buscaremos compreender desenvolvimento profissional considerando as pesquisas e análises na visão deste autor.

Ponte (1998), compreende desenvolvimento profissional enquanto aprendizagens que surgem de um movimento interno, onde o professor goza de sua autonomia para priorizar o que deseja aprender, e como deseja se utilizar daquele conhecimento apreendido. Quando se fala em desenvolvimento, o foco está nas potencialidades das quais os professor possui, ampliando-as e aperfeiçoando-as. Busca ainda considerar o global, e que o sujeito se desenvolva em todos os aspectos

e não somente amplie determinado conhecimento específico de uma área, conteúdo ou prática, e para tanto assume articuladamente os conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. O professor não é visto como “objeto”, e sim sujeito da formação, pois o objetivo é promover a individualidade de cada sujeito – o professor.

O interessante é perceber que mesmo assumindo distintas características, a depender da forma como o professor concebe e apropria-se adequadamente do que dela é fornecida, a lógica da formação e do desenvolvimento profissional assumem um caráter de compatibilidade. Pois como bem afirma Ponte (1998, p. 2):

A formação pode ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos [...]. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do seu “currículo escondido”, contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional. O professor que se quer desenvolver plenamente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos.

Mesmo havendo essa compatibilidade, André (2011), retoma o que Ponte (1998) propunha e que já mencionamos anteriormente. A ideia de que nos últimos anos, “alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2011, p. 175).

Marcelo Garcia (2009, p. 9), justifica sua opção por utilizar preferencialmente em suas discussões o termo desenvolvimento profissional docente - DPD, ressaltando que “pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino [...], o conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade”. O autor ainda concebe DPD enquanto atitude frequente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. E com isso, expondo suas justificativas, André (2011) as concebe expressivamente justas e eloquentes e com isso fazendo com que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação.

Marcelo Garcia (2009) enfatiza, ainda, que o conceito de desenvolvimento profissional docente supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores.

No entanto, neste momento, cabe a nós lembrarmos e enfatizarmos que de acordo com as pesquisas e análises realizadas neste estudo, identificamos que o conceito de formação, bem como (e em especial) o de formação continuada são muito abrangentes e apresentam as mais diversas interpretações na visão dos pesquisadores e estudiosos na área. Discutimos sobre isso na subseção “formação continuada de professores: aspectos conceituais” da seção dois que trata da Formação continuada de professores: concepções, modelos e práticas. Aqui, consideramos oportuno retomar o conceito de educação permanente apresentado por Marin (1995), como um processo contínuo de desenvolvimento que se estende ao longo da vida, diagnosticando problemas, problematizando-os e sempre buscando autonomia, autoformação e autogestão. E, com isso, aproxima-se consideravelmente ao conceito de DPD.

Retomando as discussões que cercam a concepção de desenvolvimento profissional docente, Fiorentini e Crecci (2013) anunciam a inexistência de um único conceito que defina desenvolvimento profissional docente. E nesse mesmo itinerário, os estudos de Marcelo Garcia (2009) percebem que na última década o conceito de DPD vem se modificando, e isso vem acontecendo pelo fato de que esse processo tende a validar os novos estudos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Day (2001) é um pesquisador de referência que vem contribuindo grandemente com as investigações e reflexões acerca do desenvolvimento profissional de professores há quase vinte anos. O autor realizou uma pesquisa referente à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores em vários países, e os resultados oriundos da pesquisa trouxeram contribuições significativas ao campo educacional. Day (2001) enfatiza que o DPD ocupa uma posição importante nessa intensa e contínua busca para melhorar a qualidade da educação e dos responsáveis por ela (aqui o autor refere-se aos professores e às lideranças responsáveis pela direção da escola).

Este autor busca compreender o desenvolvimento profissional dos professores em sua totalidade. Com isso, afirma que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (DAY, 2001, p. 15). Isso chama atenção ao fato de que quando abordada a temática que discute o DPD não podemos falar tão somente de processos que compreendem o contexto

profissional no qual o docente está inserido. O DPD perpassa o campo profissional e considera todos os âmbitos da vida do professor. A concepção de DPD apresentada pelo autor busca validar todos os aspectos que constituem o professor, considerando-o enquanto profissional, e ainda, como um sujeito para além da escola. Com isso, ao discutir DPD, Day (2001) aborda:

Os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como a sua capacidade investigativa, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho – a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança-, a avaliação, o planeamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento (DAY, 2001, p. 15).

A partir dessa percepção, alguns autores, entre eles Lieberman (1996), evidenciam que Day (2001) ao discutir o desenvolvimento profissional docente propõem uma visão alargada da aprendizagem profissional do docente. Desta forma, “o DPD pressupõe uma perspectiva holística do professor – o professor no contexto escolar, professor como meio de desenvolvimento curricular, o professor no processo de ensino/aprendizagem e o professor como pessoa” (Baptista, 2010, p. 38). Nas palavras do próprio autor,

O DPD deve considerar as disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem - como, por exemplo, suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho (DAY, 2001, p. 87).

Nessa perspectiva, ao validar e valorizar o professor em sua totalidade – profissional e pessoal, o processo de DPD considera a aprendizagem docente por intermédio das experiências formais e informais vivenciadas por ele nos mais diversos espaços formativos. Desta forma,

Inclui, por isso, a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treinos e de formação continuada, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18).

Na continuidade dessa linha de pensamento, Day (2001) complementa assegurando que:

O desenvolvimento profissional docente envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam, e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais das eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

A partir dessa reflexão realizada por Day (2001), é notório a complexidade que circunscreve esse processo de desenvolvimento profissional dos professores. A complexidade se apresenta por ser um processo que envolve mudanças de práticas e concepções, elementos estes que foram construídos historicamente e a partir de muitas experiências ao longo de muitos anos pelos professores, e que modificá-los, desconstruí-los e/ou reconstruí-los é uma tarefa árdua. No entanto, vale ressaltar que os ganhos gerados a partir desse processo de desenvolvimento profissional são significativamente positivos nas práticas dos envolvidos. Aliás, não somente nas práticas. Pois como apresenta Baptista (2010), fundamentada nos estudos de Guskey (1986, 2002), “os três maiores objetivos dos programas de DPD são promover mudanças na prática dos professores, mudanças nos resultados das aprendizagens dos alunos e mudanças nas concepções dos professores” (BAPTISTA, 2010, p. 39).

Corroborando com essa concepção, Marcelo Garcia (2009) compreende o DPD enquanto um processo que tem como base práticas construtivistas que percebem o professor como um sujeito histórico prático, reflexivo, capaz de aprender constantemente. O DPD é ainda um processo colaborativo que se efetiva a longo prazo e que valoriza a devida articulação das experiências de vida dos professores, as experiências em sala de aula e no contexto geral das instituições com os conhecimentos prévios que eles possuem e que busca ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. O autor complementa ainda que

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais [...], nesse sentido, as escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas

culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Há, dessa forma, segundo Marcelo Garcia (2009), a compreensão de que o DPD² concentra-se em um processo intencional a longo prazo, com objetivo de promover mudanças e que deve levar em consideração o contexto local onde se realiza o trabalho do professor, os seus saberes, conhecimentos prévios, bem como as crenças, representações e preconceitos que ele possui, a fim de potencializá-los ou analisá-los para que se efetive a mudança almejada. Deve, ainda, oportunizar de forma sistemática experiências reflexivas formais e informais, individuais e/ou coletivas para então vivificar o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores nos mais diversos níveis.

Essas experiências, que visam o desenvolvimento profissional docente, podem ser oportunizadas em diversas modalidades. Baptista (2010) analisa algumas pesquisas e apresenta cinco modalidades a partir das investigações realizadas de Sparks e Loucks-Horsley (1990). Desta forma, para discutirmos as modalidades de desenvolvimento profissional docente nos apoiaremos nos estudos desses autores, bem como nas contribuições de Lima e Rosa (2003) que têm por base os estudos de Ponte (1995).

Todas as modalidades consideram “o percurso profissional do professor, o contexto onde leciona e questões pessoais do professor” (BAPTISTA, 2010, p. 48). A saber: a primeira modalidade refere-se ao “*desenvolvimento profissional autônomo* - os professores podem adquirir por si próprios novos conhecimentos e desenvolver competências tendo por base suas experiências” (BAPTISTA, 2010, p. 48). Ou ainda, reafirmando essa concepção:

O desenvolvimento profissional autônomo corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as atividades de desenvolvimento profissional (LIMA e ROSA, 2003, p. 9).

² Todavia, gostaríamos de abrir um parêntese, para apresentar a crítica feita por Fiorentini e Crecci (2013), em relação à forma da qual esse conceito é concebido. Os autores tecem suas críticas levando em consideração a forma como o conceito de DPD é interpretado. Para eles, cada um se apropria e molda esse conceito, ajustando-o de acordo com os seus objetivos, interesses, concepções e conveniências.

Essa modalidade parte do princípio de que o professor dispõe de uma autonomia na qual ele pode, a partir de suas reais necessidades, definir quais aprendizagens ele precisa se apropriar e de que forma irá conduzir esse processo de aprendizagem. “Neste processo, o professor vai criando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional do ensino” (LIMA e ROSA, 2003, p. 9-10).

A segunda modalidade remete ao *desenvolvimento profissional baseado na reflexão e supervisão*. Nesta modalidade a autora apresenta que:

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo, o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (LIMA e ROSA, 2003, p. 10).

A proposta é que a reflexão perpassasse todas as ações do professor, ou seja, que ele reflita antes, durante e depois de suas práticas. Que se permita uma reflexão crítica construtivista na busca de alcançar “um desenvolvimento mais sustentado, consciente e orientado” (BAPTISTA, 2010, p. 48).

A terceira modalidade de DPD apresentada por Baptista (2010), Rosa e Lima (2003) considera o *desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular*. Nessa perspectiva, como bem coloca Baptista (2010), os professores se desenvolvem profissionalmente quando se envolvem e buscam solucionar questões pertencentes ao meio escolar, em especial na escola que atuam. Esta relação que se efetiva “entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular são evidenciadas quando os professores se implicam na implementação de uma inovação na qual ocorrem algumas mudanças significativas” (LIMA e ROSA, 2003, p. 11). Com isso, compreendemos que ao envolver-se com planejamentos e implementações de novos projetos os professores na mesma medida estão desenvolvendo-se profissionalmente. No entanto, alguns requisitos se fazem fundamentalmente necessários para que tal DPD se concretize com sucesso, entres eles: “necessidade de liderança, clima organizacional e a natureza do desenvolvimento profissional” (LIMA e ROSA, 2003, p. 12).

No que diz respeito à quarta modalidade, compreendida enquanto *desenvolvimento profissional através de cursos de formação*, propõe o

desenvolvimento mediante as formações dadas pelos formadores, que na maioria das vezes são formadores das secretarias de educação. Estes cursos,

Ao contrário de outras modalidades de formação [...] têm características muito definidas, em primeiro lugar, a presença de um professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de actividades do curso. Normalmente, as sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objectivos ou de resultados de aprendizagens, que incluem normalmente aquisição de conhecimentos e competências (LIMA e ROSA, 2003, 12).

Esta modalidade realizada a curto prazo foca nas competências e pretende que o professor se aproprie dos conhecimentos e estratégias ensinadas durante os cursos para que posteriormente possa aplicar em sua sala de aula. Apesar de na literatura serem feitas muitas críticas à contribuição de processos a curto prazo, Day (2001, p. 229) afirma que:

Quando bem planeadas e conduzidas as actividades de curta duração podem responder às necessidades profissionais dos indivíduos e de aprendizagem do sistema, quando são congruentes (quer por mero acaso, quer porque assim foi determinado ao nível do planeamento) com os valores dos participantes, com a sua carreira, com o ciclo de vida e com as necessidades intelectuais, cognitivas ou de desenvolvimento de destrezas dos professores, em momentos críticos da sua vida.

Com isso, percebemos que os resultados dependem da forma como tal actividade é planeada e o que ela leva em consideração do professor e do contexto que ele atua. Ao validar suas reais necessidades formativas, os processos a longo ou a curto prazo são positivos.

O desenvolvimento profissional através da investigação se configura na quinta modalidade do DPD. Aqui apresentamos uma proposta de desenvolvimento que denota o professor como investigador. Nesta concepção, de acordo com Baptista:

Os professores envolvem-se em investigações sobre as suas próprias práticas e em processos de reflexão. Na maioria das vezes, o professor é acompanhado por investigadores educacionais desenvolvendo um trabalho colaborativo com estes (2010, p. 48-49).

Complementando com esse pensamento, Lima e Rosa (2003) afirmam que essa modalidade valoriza a escola, por ser o contexto de trabalho no qual acontece toda a dinâmica de ensino, aprendizagem e que também é o local que surgem os questionamentos que oportunizam as reflexões. Pois esta modalidade,

é um modelo centrado na prática, ou seja, parte dos problemas que se apresentam na situação concreta e contribui para o desenvolvimento profissional do professor através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (LIMA e ROSA, 2003, p. 13).

Mediante o exposto, podemos identificar nestas modalidades algumas características que apresentam afinidade com a perspectiva de formação já apresentada por Candau (1997), que também visa o desenvolvimento profissional e toma por base três pilares principais: considerar a escola como um significativo *lócus* de formação continuada, a valorização dos saberes docentes, e considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. A respeito do terceiro pilar apresentado pela autora, Marcelo Garcia (2009), complementa ao afirmar que o “desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11). E com isso entramos na discussão de um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, que são as etapas do desenvolvimento profissional docente, ou melhor, como define Huberman (1995), - ciclo de vida profissional dos professores.

3.2 O Ciclo de Vida Profissional dos Professores

Nos anos de 1960, poucos eram os estudos e pesquisas a respeito da carreira do professor – quase inexistentes, salvo apenas pelas investigações desenvolvidas por Peterson (1964), em Nova Iorque. Posteriormente, nas décadas de 70 e 80, as abordagens foram ampliando-se em alguns países como Austrália, Canadá, EUA, França, Inglaterra, Países baixos, entre outros, ganhando um significativo número de produções. Tais produções detinham-se em especial a dois momentos vivenciados pelo professor: o da formação inicial, e de entrada na carreira – os primeiros anos de docência (HUBERMAN, 1995).

Candau (1997) apresenta Huberman (1989), como especialista na área. E por esse motivo, ele será o teórico de referência para esta discussão.

Movido por algumas indagações, tais como:

- a) Será que há “fases” ou “estádios” no ensino?
- b) Será que os professores vivenciam as mesmas experiências, dúvidas, medos em diferentes momentos históricos?
- c) Como os professores se veem, e percebem sua prática em sala de aula em distintas situações ao longo dos anos?
- d) Competência e satisfação se alteram no decorrer dos anos?
- e) A vida pessoal interfere em suas atividades realizadas em sala de aula? De que forma?

Esses e outros questionamentos fizeram emergir seu interesse sobre a temática. E com isso o autor dedicou seus estudos e realizou uma pesquisa que durou cinco anos, e teve a oportunidade de entrevistar mais de 160 professores. Ele adota o ciclo de vida profissional dos professores numa perspectiva clássica, enquanto “carreira”. A esse respeito:

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas [...]. É mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1995, p. 38).

E fundamentado nos seus estudos empíricos voltados à carreira docente, o autor “identifica cinco etapas básicas, que não devem ser concebidas de uma forma estática e linear, e sim em relação dialética” (CANDAU, 1997, p. 63). Huberman (1995) apresenta as fases na carreira docente e ressalta que baseado em estudos empíricos essas fases são frequentemente vivenciadas por uma boa parte dos professores ao longo dos anos na profissão, no entanto o autor faz questão de enfatizar que apesar de se estabelecer uma sequência na descrição da carreira docente não significa que todos os professores vivenciem todas as fases, ou que as vivenciem de uma forma sequenciada. A forma como se dá o percurso de constituição da carreira é bem particular a cada sujeito, pois depende de um conjunto de fatores e momentos durante a trajetória.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades (HUBERMAN, 1995, p. 38).

É durante a passagem e as vivências nessas fases do ciclo de vida profissional dos professores que o docente passa por um processo de socialização, se apropriando e ampliando seus saberes e conhecimentos relacionados à sua atividade profissional, para então elevar o nível de sua prática pedagógica, aperfeiçoando-se cada vez mais ao longo dos anos.

Na sequência, considerando o estudo da carreira, a partir da teoria do ciclo de vida profissional apresentado por Huberman (1995), descreveremos as cinco fases que compõem o ciclo:

Quadro demonstrativo 13 – Fases da carreira Docente, Huberman (1995)

Anos de Experiência	Fases	Características
1-3	Entrada na carreira “o Início”;	Sobrevivência e descoberta;
8-10	Estabilização;	Segurança e autonomia;
15-25	Diversificação;	Mudança, entusiasmo ou reflexão;
25-35	Serenidade;	Reflexão e desinvestimento;
Mais de 35	Desinvestimento;	Desapego e saturação;

Fonte: Elaborado pela autora com base em: HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. *Tendências gerais do ciclo de vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto, 1995, p. 31-46.

Organizamos esse quadro demonstrativo especificando o nome dado a cada fase, em média em quais anos da carreira o professor pode vivenciá-la, e suas principais características, ou seja, como o professor se sente ou se percebe quando se encontra em determinada fase. Esse quadro é para que fique mais compreensível como Huberman (1995) percebe a organização do ciclo de vida profissional na carreira docente.

Posto isso, identificam-se 5 momentos distintos: a fase da entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); fase da estabilização (8 a 10 anos), fase da diversificação (7 a 25 anos), fase da serenidade (25 a 35 anos) e a fase do desinvestimento (mais de 35 anos de docência). Alguns autores (COSTA, 2012; BARONE, 1996; GONÇALVES, 1995; NASCIMENTO e GRAÇA, 1998; STROOT, 1996;) também apresentam o ciclo de vida profissional do professor durante sua carreira, nos fornecendo significativas contribuições, no entanto, Huberman (1995) será nossa principal fonte.

O autor é considerado o pioneiro nas produções que tratam do desenvolvimento do ciclo profissional docente, e de acordo com ele a primeira fase, que é a de entrada na carreira e início da profissão se dá até os três anos de docência, sendo a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. A sobrevivência se dá, a grosso modo, mediante o “choque de realidade” ao encarar a complexa realidade do professor recheada de desafios diários. E a descoberta se apresenta por meio do entusiasmo com a responsabilidade assumida e se inserir num grupo profissional.

E “com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

De acordo com Huberman (1989) há algumas condições necessárias para que a experiência inicial na docência seja mais fácil, são elas: lecionar em classes com as quais seja mais tranquilo, não ter excesso de trabalho a ser realizado, conta com o apoio da gestão escolar, ter colegas com os quais possa compartilhar suas dúvidas e que socializem os saberes. No entanto, essas condições infelizmente não são as mais vivenciadas no início de carreira.

Deste modo, considerando que os professores iniciantes são os sujeitos desta pesquisa, eles merecem uma maior atenção, a fim de compreendermos o que acontece nessa fase da carreira do professor, fase de extrema importância para todo o seu desenvolvimento profissional, pois nos primeiros anos da docência o professor enfrenta os mais diversos desafios e dilemas que fazem com que essa fase seja muito intensa e determinante. E essa fase especificamente – a de entrada na carreira “o Início” – discutiremos de forma mais aprofundada em outra subseção a seguir.

Para Huberman (1995), a segunda fase é da estabilização, acontece de 8 a 10 anos de profissão. Gonçalves (1995), ao realizar uma investigação nos anos 1990, também compreende a segunda fase como a da estabilidade, e para este autor ela oscilará entre os 5 e os 7 anos, podendo se estender até os 10 anos de experiência na docência, apresentando, assim, uma estreita diferenciação quanto aos anos de início de entrada nessa fase que são estabelecidos por Huberman (1995).

No entanto, as características apresentadas pelos autores quanto aos professores que se encontram nessa fase, aproximam-se consideravelmente.

Huberman (1995, p. 40), considera que na estabilização é o momento no qual o professor assume de fato uma identidade profissional, que supõe a afirmação de si mesmo como professor e realiza suas práticas com mais autonomia, segurança e

liberdade. A “estabilização procede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente”. Corroborando com o pensamento de Huberman (1995), Gonçalves (1995, p. 164) acrescenta dizendo que nessa fase da carreira do professor “os pés assentam o chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes não pressentido, afirmam-se”.

E ao falar propriamente do ensino, Huberman ainda complementa dizendo que:

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professoras que passaram um mau bocado com a sua preparação pedagógica, o aspecto da “libertação” e da “afirmação” é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Frente a tantas afirmativas, é inegável que a mudança da primeira fase para a segunda representa um marco na carreira do professor, mostrando-se como um divisor de águas entre insegurança e a autonomia. Fazendo com que professores desfrutem de sensações e conquistas que sempre foram almejadas, e que saibam admirar os possíveis conflitos e dificuldades de uma mais eficaz.

Quanto ao parâmetro propriamente pedagógico da estabilização, apresenta-se um significativo grau de confiança em conduzir os processos de ensino, em administrar a turma e com domínio da situação de uma forma geral. Os docentes encontram um estilo próprio de exercer suas funções e se orgulham de ter identificado sua maneira de transmitir o conhecimento. A descentralização também é um fator determinante nessa fase, onde os docentes focam mais nos objetivos didáticos e não se culpabilizam quando (e se) são apresentados resultados insatisfatórios (HUBERMAN, 1995).

Esta estabilização traz consigo um crescente sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino. Os professores desta fase falam de “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e referem-se a sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas funções docentes e expressam também haver adquirido uma autoridade mais natural (COSTA, 2012, p. 3).

Na análise dos dados coletados em sua pesquisa, Gonçalves (1995) foi identificando que a maior parte das entrevistadas chegaram a essa fase no mesmo período, salvo os casos das professoras que tiveram a fase inicial turbulenta e com bastante dificuldade.

A fase da diversificação que acontece em média entre os 15 e 25 anos de experiência para Huberman (1995), é denominada de fase da divergência para Gonçalves (1995), e ela oscila entre 8 e 15 anos. É notória a distância entre os anos apresentados pelos autores.

Caracteriza-se por ser um período marcado por uma atitude geral de diversificação, optando por mudanças e ativismo no qual o professor tende a se permitir novas experiências, assumir desafios, se engajando em novos projetos, diversificando suas práticas, os materiais didáticos utilizados, as atividades propostas, os agrupamentos e tornando-os mais seguros para resistir a possíveis determinações do sistema. Para Costa (2012), trata-se de assumir uma conduta prática de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado até então. “Os professores nesta fase da carreira são os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (HUBERMAN, 1995, p. 42).

Em contrapartida, há também aqueles que se “põe em questão”.

Esse período [...] revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, por referência a anterior, divergindo, pela positiva ou pela negativa, o sentir profissional das professoras. Esta divergência, pode em alguns casos, ser enviesada, por referência ao início, difícil ou mais fácil (GONÇALVES, 1995, p. 164).

Esse “pôr-se em questão” é a fase na qual o professor agrega muitas interrogações e efetiva uma profunda revisão da profissão que exerce. Tal fato pode acontecer mediante a sensação de estar se vivendo de forma rotineira, da consequente realização de experiências sem sucesso e com isso realizam apenas aquilo que lhe é solicitado sem nenhuma empolgação, pois em muitos casos os professores não conseguem nem identificar quais os fatores que estão sendo postos em questão, e de onde surgiram tais inquietações.

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica (s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (HUBERMAN, 1995, p. 43).

É evidente que o professor, digamos assim, vivencia um “crise de identidade profissional” o que o leva a pôr em questão a profissão escolhida e se nela deseja permanecer e dar continuidade. A Depender de cada experiência, isso pode surgir a partir da fase da estabilização. Os fatores dos quais permeiam todo o contexto social, econômico e político no qual o professor está inserido é um ponto determinante que pode vir a contribuir significativamente. Huberman (1995) chama atenção para a inexistência de estudos que de fato comprovem que uma boa parte dos professores vivencie essa fase durante sua carreira.

A fase na serenidade e distanciamento efetivo oscila entre 25 e 35 anos de experiência, e há grande possibilidade de ela ser vivida depois da fase dos questionamentos. Nela, os professores vivenciam muitos momentos reflexivos e de fato efetivam suas práticas com mais serenidade, prevendo todas as ações e possíveis reações, isso se deve à sua vasta experiência de ensino. Gonçalves (1995), define de forma objetiva algumas das principais características dessa fase. Para o autor:

Esta fase caracterizou-se, fundamentalmente, por uma *acalmaria*, fruto de uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo, por um *distanciamento afetivo* e por uma capacidade de reflexão que a tornam algo semelhante à segunda etapa considerada (estabilização). A satisfação pessoal, de se saber *o que estar a fazer*, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo *conservadorismo* (GONÇALVES, 1995, p. 165).

Inicialmente, o professor se apropria de uma estado de calma, que também acreditamos que pode ser o momento da real aceitação do “meu ser professor é assim”. Expressa menor vulnerabilidade à possibilidade das avaliações externas a respeito do seu trabalho, pois não tem mais a necessidade de provar algo a nenhuma das partes, e nem a si mesmo. Há uma harmonização entre o “eu” que eu deveria ser, e o “eu” que eu realmente sou. Uma fase com características completamente antagônicas à fase inicial vivida ao entrar na carreira. E sem dúvidas, os anos de profissão tem uma grande – diríamos até maior – responsabilidade quanto a isso.

E com o tempo, “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (HUMERMAN, 1995, p. 44). A grosso modo, os professores consideram que apreenderam o que deveriam aprender, e vão deixando “se levar” um pouco, deixando

os processos acontecerem naturalmente, confiantes de suas práticas, mas sem depositar suas energias com investimentos, ativismo e preocupação.

Outro traço atribuído nessa fase remete a um distanciamento afetivo entre professor e alunos. Podemos identificar 3 fases no ciclo afetivo construído entre professor e aluno, estas se efetivam consideravelmente ao longo dos anos, e cada fase é determinada em especial pela idade do professor, a saber: na primeira, o professor é visto como irmão/irmã mais velho, possuem vários assuntos em comum e com isso a conversa é facilmente viabilizada e flui naturalmente. Depois, mediante o amadurecimento do professor (aqui, falamos em idade), ele já passa a ser visto com outros olhos pelos alunos, é construída uma referência entre o professor e os pais e, com isso, o professor passa a ser uma autoridade. Na terceira fase, há um concreto distanciamento na relação entre professor e alunos, facultado notadamente por parte dos alunos. Os possíveis e mais prováveis motivos são: a diferença e o distanciamento entre as idades e, por serem de tempos (gerações) diferentes e cronologicamente distantes, os interesses não se assemelham – e então, obstaculizando a possibilidade do diálogo e de uma relação mais propínqua.

O conservantismo e as lamentações também são características que definem essa fase.

O fato é que os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou diante de uma reforma a qual se opõem) quando conservadores manifestam esta característica por maior rigidez e dogmatismo, por uma prudência acentuada, por uma resistência firme às inovações, por uma nostalgia do passado, entre outros (COSTA, 2012, p. 3).

São comportamentos de alguns professores que se lamentam continuamente de praticamente tudo: da instituição, dos alunos, dos pais, do sistema, dos próprios colegas, entre outros. São reclamações e críticas sem que venham acompanhadas de sugestões para possíveis soluções. Críticas não construtivas, por isso, consideradas conservadoras.

A quinta e última fase é a do desinvestimento. Para Huberman (1995) é a fase em que os professores vão naturalmente se desapegando, dando maior importância às questões externas da escola, dedicam mais tempo para si, e se apresentam mais resistentes a mudanças e atualizações. É a fase na qual encontram-se os professores que estão no fim de carreira.

Os professores demonstram divergências quanto à profissão. Uns, possuem uma perspectiva positiva quanto a profissão, e referem-se a uma quantidade irrisória de professores que ainda demonstram interesse pelos alunos e pela instituição, e empolgação para aprender, se especializar mais, e ampliar seus conhecimentos. Outros, ocupam uma posição em meio termo, aparentemente parecidos com a anterior, mas não tão empolgados assim. Já um grupo em maior quantidade manifesta um cansaço extremo, onde sobretudo já não se sentem “capazes de ouvir e aguentar as crianças” e, tornam-se impacientes, no aguardo da aposentadoria. “É a aposentação que, nestes casos, se perspectiva como fim imediato, e profundamente desejado, a atingir” (GONÇALVES, 1996, p. 165). Huberman (1995), chama a atenção para o seguinte:

Não há razões para acreditar que os professores, no final da carreira, atuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada, etc.) (1995, p. 46).

Há de se considerar que tais sentimentos afluem com os anos de docência já acumulados e, para Huberman (1995), essa fase é evidenciada por volta dos 35 anos de carreira e, para Gonçalves (1995), aproximadamente entre os 31 e os 40 anos de serviço, assim, constatando que ao considerarmos os estudos desses autores o professor teria no mínimo 31 anos de serviço nessa profissão carregada de complexidades.

Day (2001), corrobora e defende como os ganhos podem ser positivos quando se propõem uma formação que respeite e considere as fases do ciclo de desenvolvimento profissional docente. Caso o caminho seja na contramão dessa perspectiva, o autor nos diz que:

Quando a formação não tem em conta as fases do 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 ativamente a longo prazo. É, assim, provável que os esforços de melhoria da escola e da sala de aula diminuam (DAY, 2001, p. 213).

Mediante esse reflexão apresentada por Day (2001), não há dúvidas de que as fases do ciclo de desenvolvimento profissional docente não são meras etapas que os professores vivenciam ao longo da carreira, e sim, ocupam uma posição de caminho

norteador que proporciona as práticas de formação ao ofertar ao professor conteúdos, estratégias e reflexões das quais ele necessita e que mais fazem sentido naquele momento para ele, pois atendem às suas reais necessidades pessoais e profissionais.

É importante deixarmos claro que as contribuições de Huberman (1995) são significativamente relevantes para entender o ciclo de desenvolvimento profissional docente, no entanto não se pode considerar essas fases da carreira como fixas e como sendo vivenciadas num mesmo período por todos os professores igualmente, isso se deve ao fato de que os sujeitos são históricos, possuem histórias de vida distantes, estão inseridos em diferentes contextos de caráter pessoal e profissional.

Desse modo, após abordar os pilares (a escola como *lócus* de formação continuada; a valorização dos saberes docentes, e as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente) de uma formação que vise o desenvolvimento profissional docente apresentados por Candau (1997), concordamos com Day (2001, p. 233) quando afirma que “a formação continuada é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. A formação continuada apresenta uma vasta possibilidade para refletir “sobre os propósitos e as práticas de ensino” Day (2001, p. 233). Pois,

Os cursos acreditados de formação contínua, quer sejam de longa duração, quer sejam de curta duração, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade. Contudo, as limitações e as potencialidades da formação continuada precisam ser reconhecidas e relacionadas com os propósitos, os processos e o impacto pretendido na prática (DAY, 2001, p. 233).

O Referido autor salienta a necessidade de a proposta de formação continuada estar em plena consonância com as reais necessidades e objetivos apresentados pelos professores. O ideal de formação é aquele que busque desenvolver as potencialidades dos professores em todos os âmbitos: pessoal, emocional e profissional.

3.3 Professor Iniciante nas Pesquisas Educacionais

Tem-se uma significativa produção bibliográfica na literatura nacional (ANDRÉ, 2012, 2015; BANDEIRA, 2014; COSTA, 2012; FARIAS, 2009; NONO, 2006; SOUZA,

2005) e internacional (DAY, 2001; CAVACO, 1991; EDDY, 1971; GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; IMBERNÓN, 2006; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2006; TARDIF, 2002, 2005; TARDIF e RAYMOND, 2000; VEEMAN, 1984) que abordam a carreira docente na fase do professor iniciante. Essa extensa produção científica deve-se ao fato de que esse é um momento significativo na trajetória do docente, momento que pode ser determinante ao seu futuro na carreira.

Identificar quais as pesquisas e produções bibliográficas de referência que permeiam o objeto de estudo e análise investigado oportuniza o conhecimento prévio do quanto a temática vem sendo considerada. E como bem sabemos, os países europeus exercem um grau bem elevado de influência nas políticas públicas, pesquisas e nos estudos brasileiros. E nesse cenário internacional, tem-se destinado uma maior atenção ao professor iniciante. O foco a esse grupo de professores dar-se-á, em especial, pelos resultados apresentados na educação (ou ainda, pela ausência deles).

Seguindo essa tendência, Bandeira (2014) ressalta que no Brasil o interesse pela problemática que envolve os professores iniciantes é recente e o acervo de produções encontra-se em processo de construção, pois as investigações sobre professores iniciantes em contexto brasileiro têm sido pouco privilegiadas. E ao realizar o percurso histórico, buscando o ponto de partida, encontramos Mariano (2006) como sendo o pioneiro a realizar uma pesquisa de revisão da literatura atentando-se à fase inicial da carreira.

O referido autor analisou as pesquisas apresentadas durante os anos de 1995 a 2004 de dois eventos importantes da área de educação, dando o equivalente a 10 reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e 5 Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPes analisados. O foco central era nas discussões voltadas ao professor em início de carreira.

E a partir de sua análise, realizada em todos os GT's da ANPEd, o autor encontra: "4 trabalhos, num total de 2.314, e 2 pôsteres, em 724, o que corresponde a 0,2% da produção científica da entidade" (MARIANO, 2006, p. 2). Com o intuito de visualizar os trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd, organizamos as informações no seguinte quadro:

Quadro demonstrativo 14 - Textos da ANPEd analisados no período (1995-2004)

Reunião Anual	Ano	Trabalhos		Comunicações		Pôsteres	
		Quant. Total	Sobre Professor Iniciante	Quant. Total	Sobre Professor Iniciante	Quant. Total	Sobre Professor Iniciante
18º	1995	146		93	0	34	0
19º	1996	174		90	0	76	0
20º	1997	152	1			78	0
21º	1998	215				74	0
22º	1999	240				105	0
23º	2000	261				75	0
24º	2001	264	1			85	0
25º	2002	287	1			71	0
26º	2003	271				59	1
27º	2004	304	1			67	1
TOTAL		2314	4	183	0	724	2

Fonte: MARIANO (2006).

Dos 2.314 trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd, 2.310 não discutiam nada relacionado com os professores iniciantes, bem como 722 pôsteres. E nenhuma comunicação falava sobre o assunto.

Em relação às comunicações, Mariano (2006) afirma que a partir de 1997 elas não constaram nos anais. Com isso, temos ao todo apenas 6 produções (considerando trabalhos, comunicações e pôsteres) que trataram do assunto.

Não divergente, ao analisar os 5 encontros realizados pela ENDIPE (estes acontecem a cada dois anos) foram encontrados: 10 trabalhos, de 2.148, 7 pôsteres, em 1381, e 1 troca de experiência (inserida em outros, que inclui ainda workshops, simpósios, etc.).

De 4017 trabalhos analisados (considerando trabalhos, pôsteres e outros) nas Reuniões da ENDIPE, 18 discutiam questões sobre professores no início de carreira. Como resultado de suas análises, dos 6978 trabalhos sobre a temática do professor iniciante em ambos os eventos apenas 24 privilegiam a fase inicial da carreira docente. Com isso, “expressando a demanda por mais investigação nesse campo” (MARIANO, 2006, p. 2).

Quadro demonstrativo 15 - Textos do ENDIPE analisados no período (1996-2004)

Encontro	Ano	Trabalhos		Pôsteres		Outros	
		Quant. Total	Sobre Professor Iniciante	Quant. Total	Sobre Professor Iniciante	Quant. Total	Sobre Professor Iniciante
VIII	1996	181	0	311	0	58	0
IX	1998	307	1	229	0	299	1
X	2000	336	2	172	1	45	0
XI	2002	411	2	267	1	7	
XII	2004	913	5	402	5	86	0
TOTAL		2148	10	1381	7	448	1

Fonte: MARIANO (2006).

As autoras Pappi e Martins (2010, p. 48) e Corrêa e Portella (2012) dão continuidade ao trabalho já iniciado por Mariano (2006) sobre “professor iniciante, socialização profissional, aprendizagem da docência, iniciação profissional, anos iniciais de exercício da profissão e desenvolvimento profissional no início da carreira”; porém, as autoras abordam a temática em períodos distintos. Pappi e Martins (2010) desdobram-se nos trabalhos apresentados na 28^a, 29^a e 30^a reuniões da ANPEd, realizadas em 2005, 2006 e 2007, e nos trabalhos (mestrado e doutorado) disponibilizados no banco de teses CAPES entre os anos 2000 e 2007. E na sequência, Corrêa e Portella (2012) realizam um estudo com o mesmo objetivo das autoras anteriormente mencionadas, mudando apenas o período: trabalhos apresentados na ANPEd entre 2008 e 2011 (da 31^a à 34^a reunião) e trabalhos disponibilizados no banco da CAPES entre 2008 e 2010.

As produções sobre professores iniciantes apresentadas por ambas as autoras, entre os anos de 2005 a 2011, situavam-se especificamente em três Grupos de Trabalho – GTs, sendo eles: GT de Didática (GT04), GT de Formação de Professores (GT08) e GT de Sociologia da Educação (GT14). Pappi e Martins (2010) constataram que de um total de 236 trabalhos apresentados nesses três GTs (entre 2005 e 2007), apenas 14 (quatorze) abordavam sobre a temática de professores iniciantes. Já Corrêa e Portella (2012) constataram que durante as quatro reuniões realizadas pela ANPEd entre 2008 e 2011, foram apresentados apenas 4 (quatro) trabalhos sobre professores iniciantes nesses GTs.

E no que se refere ao Banco de Teses da CAPES, Pappi e Martins (2010) encontraram 54 (cinquenta e quatro) pesquisas durante esse período de oito anos (entre 2000 e 2007) que abordavam essa temática. E nos anos subsequentes (de 2008 a 2010) Corrêa e Portella (2012) localizaram 31 (trinta e uma) pesquisas sobre os professores iniciantes e a fase inicial da carreira.

Em suma, considerando os dados apresentados pelas autoras, temos o seguinte quantitativo em relações às produções que tratam da temática dos professores iniciantes: foram apresentados 18 (dezoito) trabalhos nas reuniões da ANPEd entre 2005 a 2010, e disponibilizados 85 pesquisas no Banco de Dados da Capes entre os anos de 2000 a 2010. E ao se depararem com esses dados, Correa e Portella (2012) reiteram as conclusões apresentadas anteriormente nos estudos de Pappi e Martins (2010) e também Mariano (2005), onde ao refletirem sobre as pesquisas voltadas para o início da carreira afirmam que:

Embora seja uma fase importante para a constituição da docência e desenvolvimento profissional do professor, ainda hoje, o professor iniciante e o início de sua carreira têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros (CORRÊA e PORTELLA, 2012, p. 226).

Marcelo Garcia (1999, p. 113) afirma que a etapa dos primeiros anos da docência, que é a fase de iniciação ao ensino, possui particularidades que possibilitam que ela seja analisada de uma forma diferenciada. “Durante o primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”, com isso percebemos uma afinidade com o que é definido por Huberman (1995), que considera professores iniciantes aqueles sujeitos que possuem até três anos de carreira. Nesse itinerário, Veeman (1984) a partir de suas análises também considera que os professores iniciantes não são somente aqueles que estão no primeiro ano de carreira, mas os “professores em seu segundo ou terceiro ano de ensino também são considerados professores iniciantes” (VEEMAN, 1984, p. 2).

Descobertas, insegurança, sobrevivência, adaptação, aprendizagem, dentre outros sentimentos, descrevem o que representa esse momento inicial na vida profissional do professor. (CAVACO, 1991). “Esse momento apresenta uma forte dualidade na qual pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se firmar e o desejo de abandonar a profissão” (GONÇALVES, 2009, p. 26). Na literatura afirma-se

que os sentimentos que melhor definem os docentes nessa fase são os de sobrevivência e descoberta.

Com frequência a literatura empírica indica que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta são vividas simultaneamente e é o segundo aspecto que dá suporte para aguentar o primeiro. Verifica-se, no entanto, a existência de perfis com somente um destes componentes (sobrevivência ou descoberta) (COSTA, 2012, p. 3).

A vontade de se firmar emerge do sentimento de descoberta, da empolgação inicial, de ter seus alunos, sua classe, e de se sentir pertencente a um grupo profissional, e a ansiedade e a vontade de obter sucesso estão presentes na maior parte dos professores. Como bem exemplifica Costa (2012):

A descoberta traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar, finalmente em uma situação de responsabilidade, por sentir-se incorporado ao mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola para o professor novato (COSTA, 2012, p. 2-3).

Já a sobrevivência surge a partir do que chamamos de choque de realidade, onde o desejo de abondar a profissão são características também presentes em professores no início de carreira. Em pesquisas realizadas por Castro (1995), Costa (2012) e Nono (2005), os autores identificaram quais aspectos mais influenciam para que o professor tenha esse confronto inicial com a profissão que o leva a se questionar: “Vou dar conta disso?” (COSTA, 2012, p. 2). Dentre esses aspectos temos: seleção e organização dos conteúdos e atividades, qual estratégia de ensino mais adequada, organizar o tempo escolar para trabalhar todas as disciplinas, seleção e manuseio dos recursos didáticos mais apropriados, avaliação dos alunos, dificuldades de aprendizagem, domínio de classe, etc.

Essa sensação de sobrevivência acontece, como afirma Nono (2005), mediante o “confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, em geral, pelas desilusões e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudantes para vida mais exigente do trabalho” (NONO, 2005, p. 2).

Eddy (1971) em seus estudos intitula essa transição da vida de estudante para vida profissional de “rito de passagem”. Esse rito de passagem acontece quando o sujeito passa da “condição de estudante à de professor” (TARDIF, 2002, p. 82). Essa passagem do sujeito aluno para sujeito professor que está vivenciando seu primeiro

emprego é “decisiva na estruturação da prática profissional” (NONO, 2005, p. 3). Veeman (1984) considera esse momento crucial na carreira profissional do professor, pois, a depender, esse rito de passagem pode ser dramático e traumático. E por ser um período intenso de aprendizagens e experiências desafiadoras num contexto pouco conhecido pode “influenciar não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser” (NONO, 2005, p. 3).

Corroborando com essa linha de pensamento, Day (2001) ainda compreende essa fase como um:

Período crucial para os professores principiantes conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. Os seus inícios serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores (DAY, 2001, p. 102).

Na continuidade de seus estudos, Day (2001) considerando as contribuições de Lacey (1977) apresenta três fases pelas quais os professores iniciantes vivenciam durante os primeiros anos de docência. A primeira fase é a da lua de mel, a segunda refere-se à fase da crise, e a terceira é intitulada de fracasso ou “ir andando”. E “embora cada uma dessas fases afete o modo de como os professores concebem o ensino, é a sua capacidade para lidar com a crise que determinará a sua capacidade para mudança” (DAY, 2001, p. 102).

Um fator que corrobora para que aconteça essa crise durante a fase inicial da carreira docente compete ao que Veeman (1984, p. 2) denomina de choque de realidade. Para o autor, o que acontece com o professor no início da docência trata-se de um choque de realidade. E mediante suas pesquisas e análises, ele conclui que “O choque de realidade diz respeito à assimilação de uma complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real”.

E, por todos esses aspectos previamente aludidos, que revelam os dilemas e desafios enfrentados no início da carreira, Nóvoa (2006) atenta-se para a necessidade de um cuidado especial com os iniciantes; no entanto, isso apresenta-se como um dos maiores desafios da profissão docente. Pois como bem afirma André (2015):

Embora seja hoje bem incisiva a proposta de formação continuada que defende a organização de programas diferenciados em função do ciclo

profissional do professor, são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira. Em especial, ainda há muito pouca atenção aos docentes que ingressam no magistério (ANDRÉ, 2015, p. 32).

Ao analisarem essa afirmação, André (2012) e Imbernón (2006) percebem uma certa contrariedade, pois todos concordam com a pertinência desse assunto e da necessidade de existência de programas específicos que atendam às necessidades dos professores iniciantes, porém poucas são as iniciativas efetivadas na prática.

O relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, publicado no ano de 2006 pela OCDE, constata que apenas 10, de 25 países investigados, apresentam e realizam programas obrigatórios de iniciação à docência. Isso demonstra uma inércia no que se refere à formação desse grupo de professores. Nóvoa (2006) vai mais além do que somente mencionar a falta de programas de formação para os professores iniciantes, o autor também chama atenção para as condições nas quais esses professores iniciam suas experiências, pois estes são “lançados às feras sem qualquer tipo de apoio” (NÓVOA, 2006, p. 14). A esses professores na maioria das vezes são dadas as turmas mais complexas, nos horários mais difíceis e nas piores escolas. (ANDRÉ, 2015).

Nóvoa (2006) defende a urgente necessidade de mudança nesse cenário para que essa experiência inicial não se limite a vivências de desafios enfrentados no individual e isoladamente por parte dos professores, perdendo com isso o senso de uma profissão enquanto prática colegiada.

E, a partir dessa premissa, André (2015) se propõe a analisar essa questão no contexto brasileiro e busca identificar quais as iniciativas, políticas e programas que têm sido desenvolvidos com professores iniciantes com o intuito de viabilizar sua inserção na docência, pois

Programas de iniciação à docência, que incluem estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Na busca de identificar ações formativas desenvolvidas com os professores iniciantes, no ano de 2011, Davis, Nunes e Almeida, que são pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, realizaram uma pesquisa no âmbito nacional que considerou um total de dezenove órgãos, entre eles estão inclusas seis Secretarias

Estaduais de Educação e treze Secretarias Municipais de Educação que estão distribuídas nas cinco regiões do país.

No entanto, mediante a coleta dos dados nas secretarias e decorrente análise “a pesquisa não localizou programas destinados especialmente aos professores iniciantes nos estados e municípios estudados, o que mobilizou a incluir essa questão no levantamento das políticas docentes do Brasil. (ANDRÉ, 2012, p. 119).

Posteriormente, um outro grupo de professores da Fundação Carlos Chagas realizou uma outra pesquisa. E considerando a pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011),

Decidiu-se escolher estados e municípios que não tivessem sido contemplados por ela, o que ampliaria a base de informações sobre as políticas de apoio aos docentes no Brasil. Ela também serviu de contraponto ao presente estudo, seja para indicar aspectos comuns, seja para apontar diferenças (ANDRÉ, 2012, p. 119).

Na escolha do campo que seria realizada essa nova pesquisa, foram selecionados cinco estados, um de cada região. Com isso, já aderindo cinco Secretarias Estaduais de Educação. A partir de então, em cada estado foram selecionados dois municípios, perfazendo uma quantidade de dez Secretarias Municipais de Educação e, com isso, totalizando quinze órgãos e quinze estudos de caso (ANDRÉ, 2012).

E, por intermédio da análise dos dados, obteve-se resultados dissemelhantes aos apresentados pelo primeiro grupo de pesquisadores. Já nas análises realizadas referente a essa nova pesquisa:

Detectou em alguns dos estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Em dois municípios pode-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local (ANDRÉ, 2012, p. 212).

Dentre as propostas de apoio ao professor iniciantes, algumas secretarias se destacaram por adotarem iniciativas e políticas de acompanhamento, a saber: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo; Secretaria Estadual de Educação do Ceará; Secretaria Municipal de Educação de Jundiá; Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Estado do Ceará; Secretaria Municipal de Campo Grande,

Estado de Mato Grosso do Sul. Tais Secretarias destinam a devida atenção aos docentes que se encontram no início da carreira e desenvolvem atividades formativas que contribuem efetivamente com a prática profissional dos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012).

A autora finaliza ressaltando que para além das políticas e iniciativas voltadas aos professores iniciantes propostas por estas Secretarias, alguns programas implementados a partir de parcerias entre as escolas e universidades têm ocupado um lugar de destaque, pois já buscam oportunizar experiências formativas antes mesmo dos sujeitos assumirem uma sala de aula de forma independente. Com isso, concluímos que tais programas são ofertados “com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério” (ANDRÉ, 2012, p. 125). Entre esses programas podemos destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; o Bolsa Alfabetização, e a bolsa ao estagiário de Pedagogia. Programas de iniciativa do MEC, da CAPES, governo de São Paulo e de Jundiaí.

E ao analisar essas iniciativas, André (2015) constata que:

Os programas de parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país, porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção à docência (ANDRÉ, 2015, p. 44).

E ao considerarmos todo esse percurso que trata das iniciativas, políticas e programas que auxiliam na prática pedagógica, formação continuada, bem como no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, concordamos com André (2015, p. 128), quando percebe que “os múltiplos aspectos referidos indicam que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer”. E segundo a autora, como medida inicial:

Seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012, p. 128).

Política da qual merece toda atenção dos órgãos competentes. Pois como percebemos, no cenário brasileiro são poucas as políticas de apoio a professores iniciantes. No entanto, como estratégia, as políticas existentes “poderiam ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão” (ANDRÉ, 2012, p. 127).

Tais iniciativas possivelmente assumiriam um papel de amenizar os dilemas e desafios enfrentados pelos professores que encontram-se no início de sua trajetória docente, pois como percebemos esse grupo de professores possui particularidades e necessidades específicas das quais permitem que tenham uma atenção diferenciada para que se alcance um bom andamento de suas práticas pedagógicas, bem como para o seu desenvolvimento profissional.

A partir desse aprofundamento de estudo, na seção subsequente, serão analisados os dados apresentados mediante a pesquisa realizada com os professores iniciantes, o intuito é descrevê-los e interpretá-los à luz dos referenciais teóricos presentes nas seções anteriores com a finalidade de responder às questões que nortearam o problema da pesquisa.

4 REPERCUSSÕES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores iniciantes que lecionam nas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre. Os dados apresentados se constituíram a partir da aplicação do questionário realizado com os sujeitos da pesquisa mediante sua aceitação e autorização.

Desta forma, apresentamos nessa seção seis subseções que se estruturaram a partir dos dados coletados. A primeira corresponde a apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, os professores iniciantes. E, posteriormente, a partir da segunda até a sexta subseção discutem-se os dados obtidos na pesquisa empírica no exercício de compreender o objeto estudado, sendo ele, o de analisar em que medida as práticas de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Branco/Acre.

A segunda subseção apresenta aspectos referentes às atividades de formação continuada, tratando sobre a periodicidade que são realizadas as formações e quais os conteúdos são trabalhados. A terceira subseção analisa as dificuldades e desafios enfrentados no início da docência pelos professores iniciantes.

Na sequência, a subseção discute sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes. Já na quarta, traremos os dados referentes às repercussões das formações continuadas no desenvolvimento do trabalho dos professores iniciantes e, por fim, são apresentados os dados sobre a formação continuada de professores iniciantes a partir do olhar dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Objetiva-se realizar uma interpretação dos desafios presentes nos primeiros anos de docência dos professores iniciantes e em que medida as formações continuadas podem estar auxiliando aos professores a amenizar tais desafios, dando assistência às necessidades formativas desses docentes.

4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: caracterização do perfil

As informações aqui apresentadas possibilitarão conhecer quem são os sujeitos da presente pesquisa, ou seja, quem são os professores iniciantes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede Municipal de Ensino de Rio Branco/Acre.

Participaram da pesquisa uma quantidade de 16 (dezesesseis) professores iniciantes que lecionam em 10 (dez) escolas da rede Municipal de Ensino. Considerando o universo do grupo pesquisado, a amostra selecionada representa 100% dos sujeitos.

Essa amostra se deu a partir de um intenso caminho percorrido, onde após contatar 190 professores, tornaram-se sujeitos da pesquisa os professores que atenderam aos seguintes critérios: ser professor de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I da área urbana de Rio Branco/Acre; ter até 3 (três) anos de experiência e ter participado de alguma formação ofertada pela SEME.

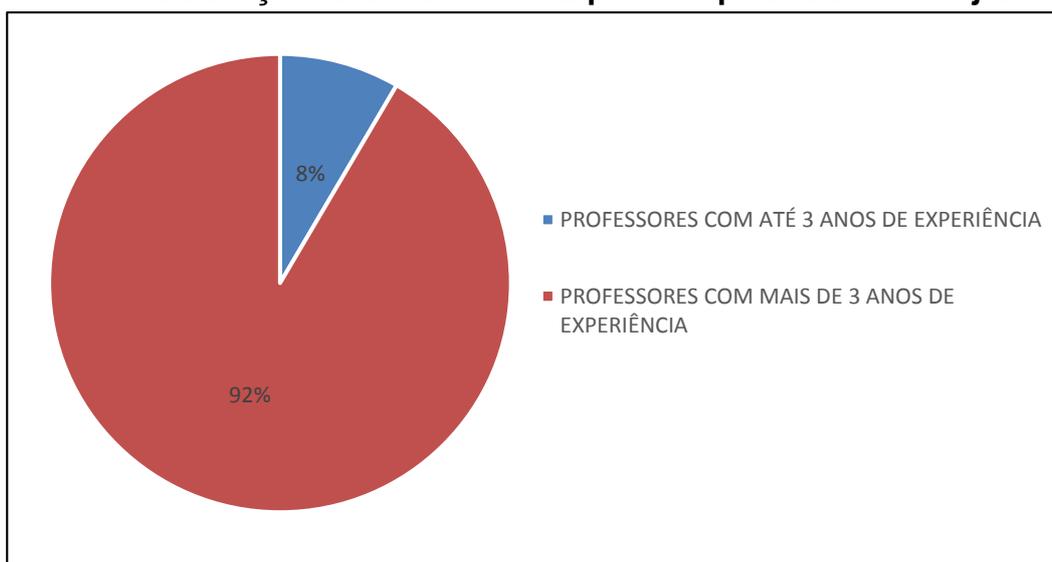
A fim de preservar o anonimato dos professores, que por livre escolha aceitaram contribuir com a pesquisa, os nomearemos aleatoriamente. Serão representados pela letra P, seguido de um numeral. Desta forma, se temos um total de 16 professores que participaram da pesquisa, teremos as seguintes identificações: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16.

Alguns aspectos foram considerados nesse exercício de caracterização do perfil dos sujeitos, entre eles podemos identificar algumas questões relacionadas a idade, sexo, estado civil, aspectos voltados à formação do sujeito, bem como questões que levam em consideração o trabalho desenvolvido pelo professor.

Inicialmente, solicitamos junto a SEME a lista com o nome dos professores efetivos contratados para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental I nos últimos três anos: 2016, 2017 e 2018. Com isso, chegamos a uma quantidade total de 190 professores contratados nesse período. A partir desse quantitativo, realizamos um intenso percurso para entrar em contato com esses professores com o objetivo de identificar quem seriam os sujeitos que atenderiam ao perfil da pesquisa realizada, que, de acordo com Huberman (1995), são os professores que possuem até três anos de experiência.

Entramos em contato com todos os professores através de ligação telefônica, no entanto, não conseguimos falar com todos dessa forma. E a segunda estratégia para contatá-los foi indo até a Instituição na qual o docente trabalha. E por não saber o turno no qual o professor trabalha, em alguns momentos houve a necessidade de ir nas escolas tanto no turno da manhã, quanto da tarde para então conseguir entrar em contato com esse professor. Ao final desse trajeto, conforme apresentamos no gráfico a seguir, chegamos ao quantitativo de professores que atendia ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Dos 190 professores que foram contratados nos anos de 2016, 2017 e 2018 - 8% equivale aos professores iniciantes que atuam nas escolas de Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre. E 92% dos professores, por possuírem mais de 3 (três) anos de experiência não atendiam aos requisitos dos sujeitos pesquisados.

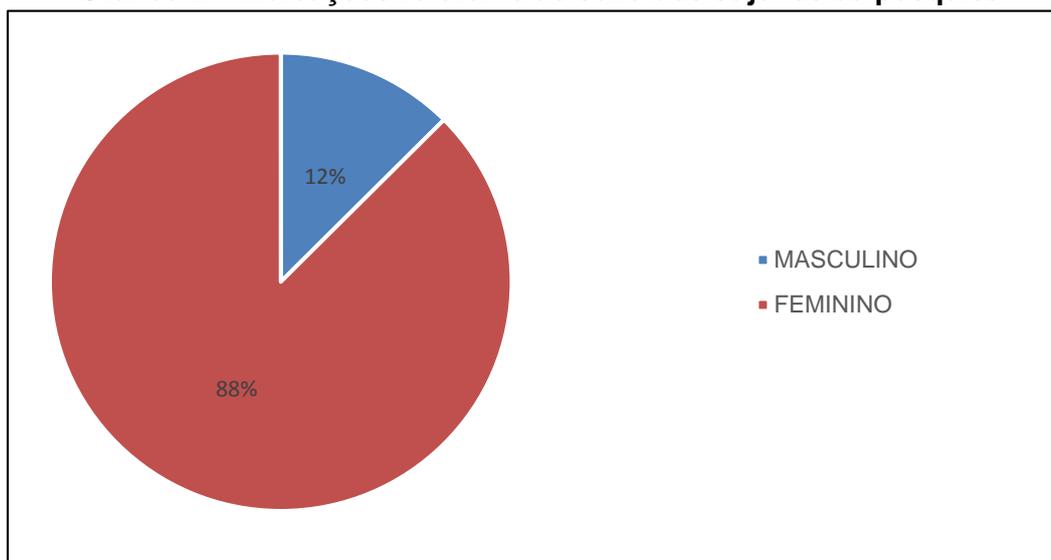
Gráfico 1 – Indicações referente ao tempo de experiência dos sujeitos



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Como demonstrado no gráfico, um percentual de 8% equivale aos professores iniciantes que atuam no Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre. Esse percentual representa uma quantidade de 16 professores, no qual depois de conhecer os reais objetivos do estudo realizado, 100% dos sujeitos aceitaram contribuir participando da pesquisa.

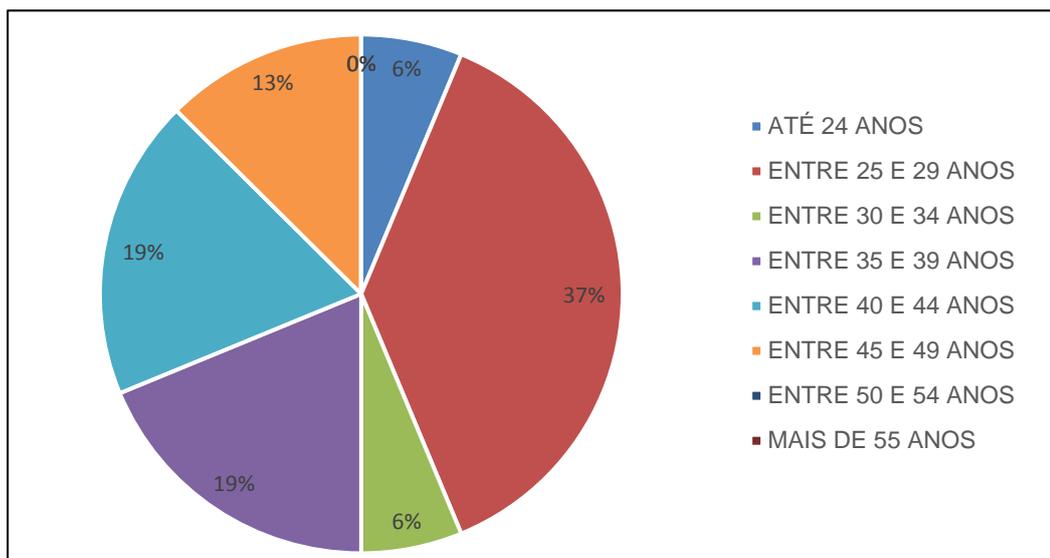
Em continuidade, o gráfico a seguir demonstra uma representação em relação a indicações referente ao sexo dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Indicações referente ao sexo dos sujeitos da pesquisa

É notório a significativa representatividade feminina nesse grupo de sujeitos. No entanto, vale ressaltar que esse fato não está presente somente nesse grupo, pois ao considerarmos os 190 professores que foram contratados nos anos de: 2016, 2017 e 2018 que lecionam na rede de ensino da SEME uma grande quantidade são de professoras. Partindo dessa quantidade total (190), apenas 14,73% (28) são professores homens e 85,26% (162) são de professoras mulheres.

De acordo com Ozga e Lawn (1991) no cenário mundial, a feminização do magistério foi se apresentando desde o século XIX. Louro (1989) afirma, ainda, que no Brasil essa predominância feminina também era uma realidade que foi se intensificando ao longo dos anos até os dias atuais. A respeito dessa questão, Apple (1995, p. 33) enfatiza que “estes padrões têm fortes raízes históricas, raízes que não podem ser separadas das estruturas mais amplas de classe e patriarcado fora da escola”.

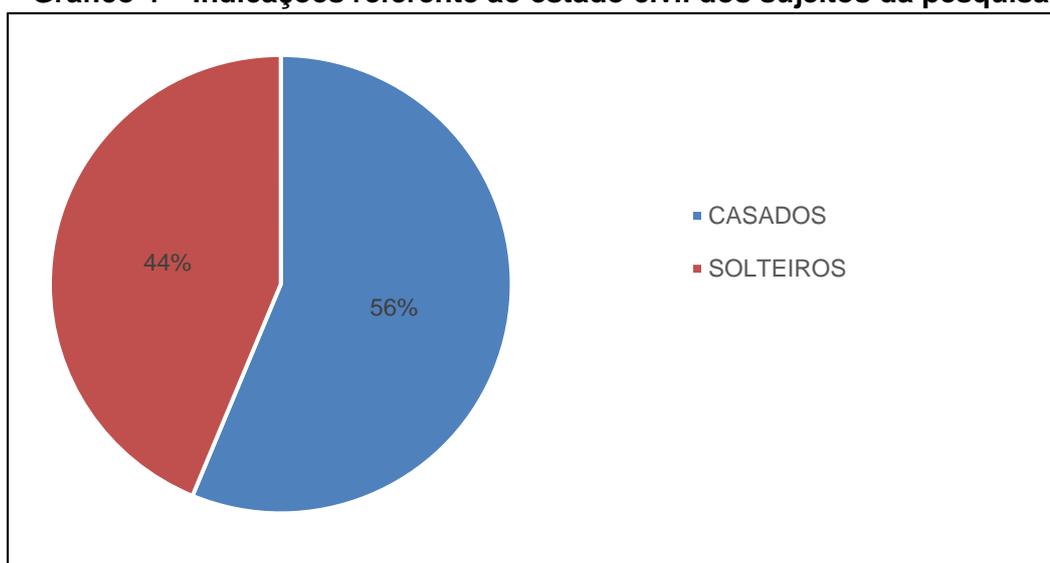
Em relação à faixa etária de idade dos sujeitos participantes da pesquisa, ela varia entre 24 a 49 anos. Como representado no gráfico, o maior percentual, que é de 37%, considera os professores de 25 a 29 anos de idade.

Gráfico 3 – Indicações referente à faixa etária de idade dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Apenas um sujeito se apresentou com 24 anos, e na mesma proporção, apenas um sujeito afirmou ter entre 30 e 34 anos de idade. Temos três professores entre 35 e 39 anos, e também três professores entre 40 e 44 anos. Com a idade entre 45 e 49 anos encontram-se dois professores. E nenhum dos sujeitos participantes da pesquisa possuem 50 anos de idade ou mais.

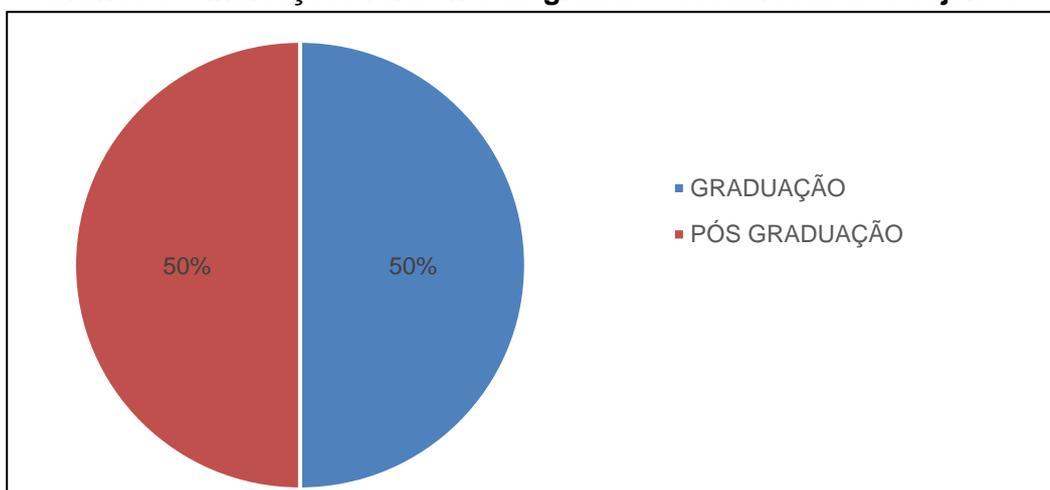
Considerando o estado civil dos sujeitos, tivemos apenas sujeitos solteiros e casados, nenhum deles declararam-se divorciados ou outros.

Gráfico 4 – Indicações referente ao estado civil dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

O gráfico seguinte apresenta os sujeitos mediante o seu grau de escolaridade, que foi organizado entre graduação e doutorado. Os sujeitos situam-se especificamente em dois níveis de escolaridade: graduação e pós-graduação.

Gráfico 5 – Indicações referente ao grau de escolaridade dos sujeitos

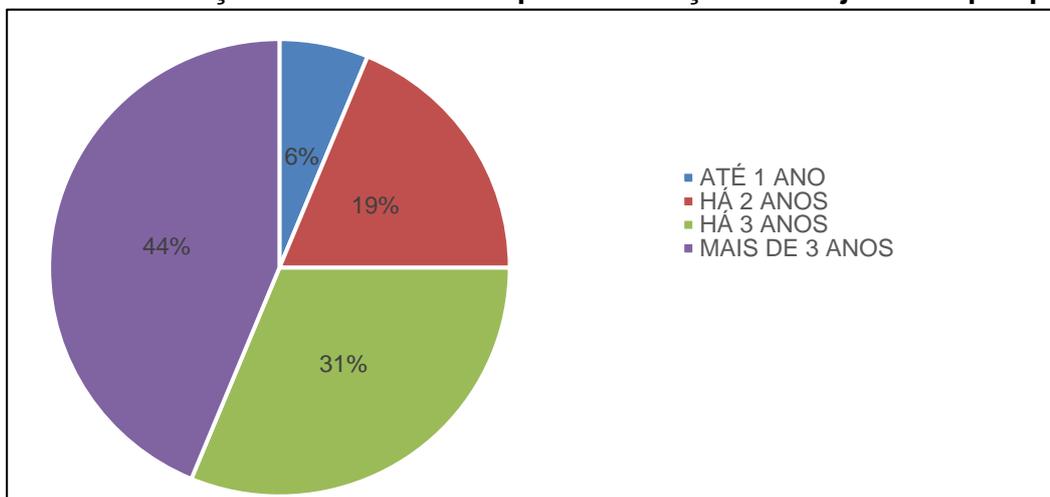


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Como representado no gráfico 5, 50% dos sujeitos possuem graduação, e os outros 50% possuem pós-graduação *lato sensu*. Durante a coleta de dados da pesquisa, percebemos o interesse dos professores pela busca de uma maior escolarização; no entanto, identificamos nas falas que o impedimento para qualificação é a ausência de tempo para dedicar-se aos cursos.

Como apresentado, 100% dos sujeitos possuem nível superior e são graduados em Licenciatura em Pedagogia. E no gráfico 6 apresentamos o tempo de formação desses sujeitos.

Gráfico 6 – Indicações referente ao tempo de formação dos sujeitos da pesquisa

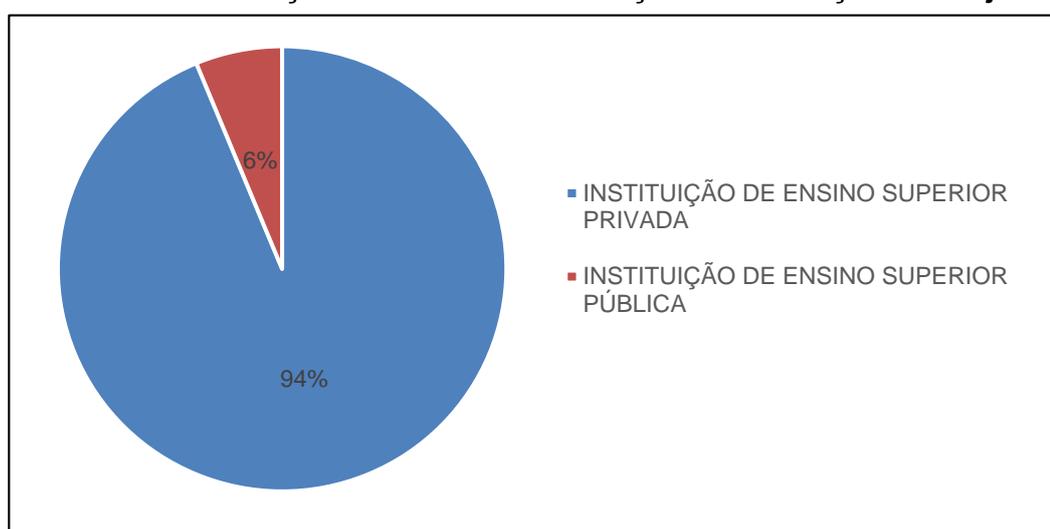


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Observa-se que o maior percentual representado no gráfico acima, cerca de 44% dos sujeitos (7 professores), são de professores que se formaram a mais de três anos. E 31% dos sujeitos (5 professores) estão formados a três anos. E a dois anos, 19% dos sujeitos (3 professores) se formaram. Com apenas um ano de formação temos 6% dos sujeitos, que equivale apenas a um professor.

Uma significativa quantidade dos sujeitos que participaram da pesquisa obteve sua graduação em Instituições Privadas de Ensino Superior, e uma minoria obteve sua graduação em uma Instituição Pública de Ensino Superior. A saber, essa representação consta no gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Indicações referente as Instituições de formação dos sujeitos

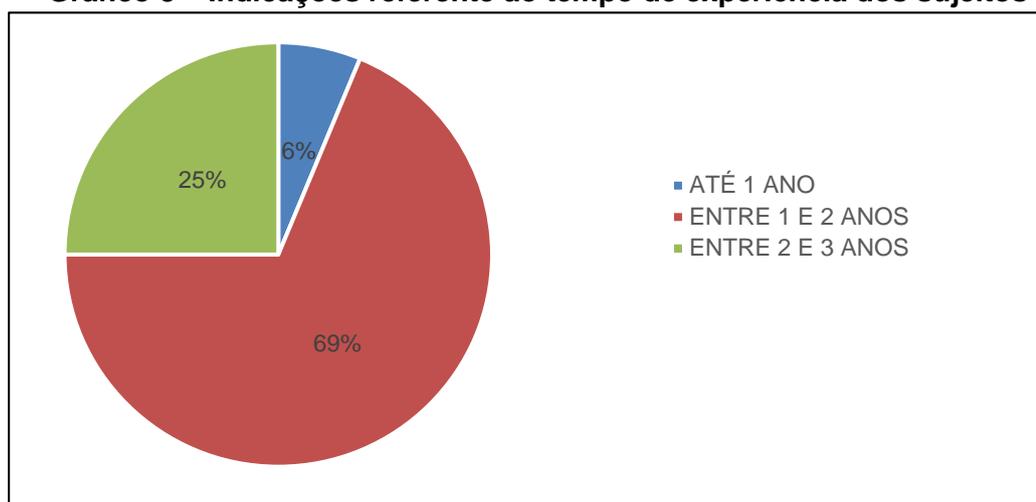


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Na formação dos professores, a presença das Instituições de Ensino Superior Privadas é quase que unânime, dentre elas temos: Faculdade Adventista da Bahia (FADBA); Faculdade Meta (FAMETA); Faculdade Euclides da Cunha (FAEC); O Centro Universitário Internacional (UNINTER); Programa Universidade para Todos (ProUni); União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON); Universidade Castelo Branco (UCB); Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

Ainda como exposto no gráfico, apenas um professor, que representa 6% da quantidade total dos sujeitos que participaram da pesquisa, formou-se em uma Instituição Pública de Ensino Superior: na Universidade Federal do Acre.

E, ao ser analisado a quanto tempo os professores lecionam, temos:

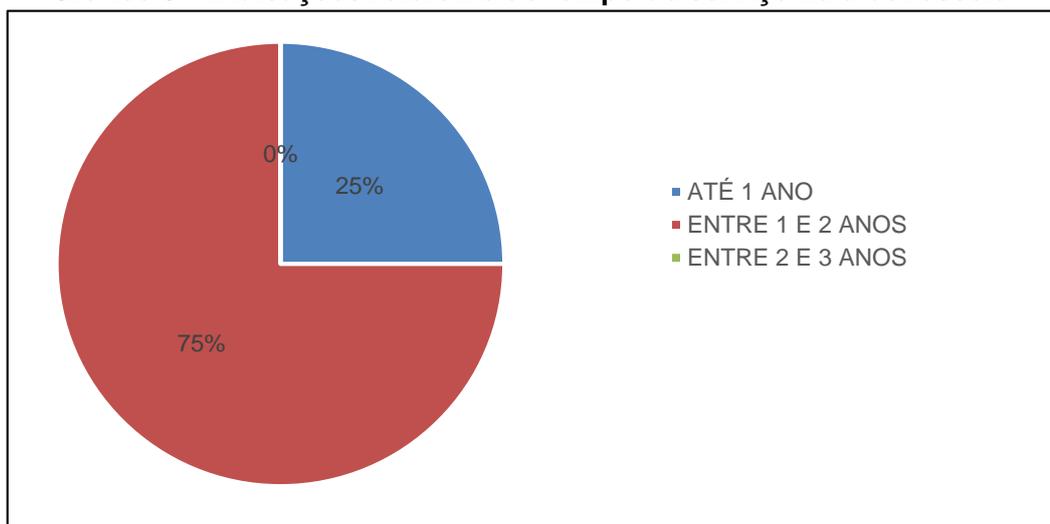
Gráfico 8 – Indicações referente ao tempo de experiência dos sujeitos

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Desta forma, considerando todos os anos de experiência na docência dos professores, os dados demonstram que 69% dos sujeitos (11 professores) lecionam, em média, entre 1 a 2 anos. 25% dos sujeitos (4 professores) possuem um pouco mais de experiência na docência, pois lecionam, em média, entre 2 a 3 anos. E apenas um sujeito, 6%, possui um ano de experiência na docência.

E, a partir desses dados e ao buscar analisar há quanto tempo esses sujeitos trabalham na SEME, percebemos que muitos dos professores tiveram sua primeira experiência e iniciaram sua trajetória profissional na própria SEME, pois antes de ingressarem na rede municipal de ensino não haviam tido nenhuma outra experiência relacionada à docência no sentido de serem de fato professores regentes da turma. Da totalidade dos sujeitos, 88% (14 professores) fazem parte do quadro de professores da SEME que trabalham, em média, entre 1 e 2 anos, e essa quantidade de tempo representa todo o tempo de experiência na docência desses professores. Apenas 6% dos sujeitos (1 professor) é professor na rede apenas a 1 ano. E o mesmo percentual (6%) faz parte da rede de ensino de Rio Branco entre 2 e 3 anos.

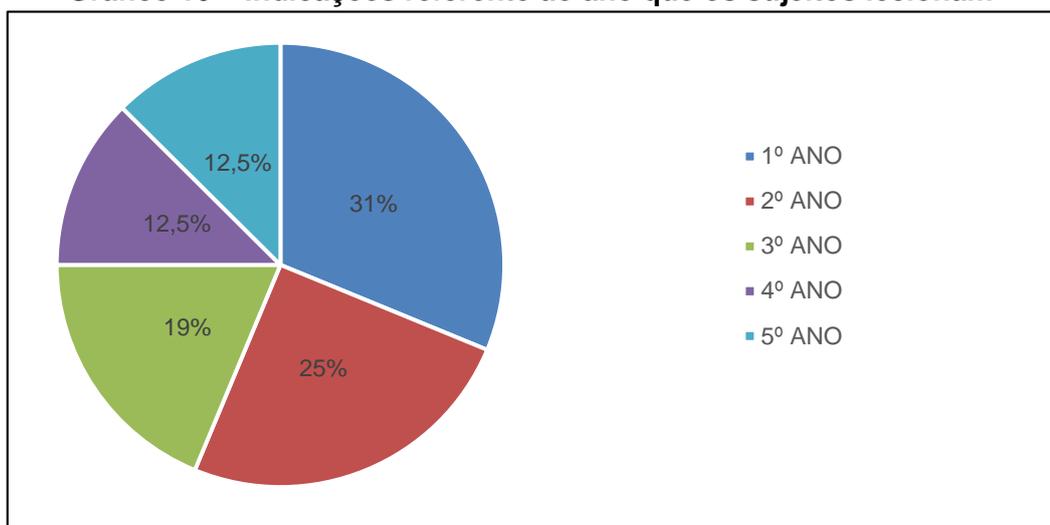
Considerando o tempo de serviço dos sujeitos na atual escola, uma significativa parte dos professores ainda trabalha na mesma instituição na qual iniciaram sua trajetória profissional. Com isso, 75% dos sujeitos (12 professores) atuam na mesma escola entre 1 e 2 anos (que também é a quantidade de tempo de experiência na profissão). 25% dos sujeitos (4 professores) estão na atual escola em média a 1 ano, e nenhum dos sujeitos que participaram da pesquisa possuem entre 2 a 3 anos na atual escola.

Gráfico 9 – Indicações referente ao tempo de serviço na atual escola

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

O percentual referente ao turno de trabalho dos professores é bem equiparado, a saber: 53% dos sujeitos (9 professores) lecionam na rede municipal de ensino de Rio Branco no turno da manhã, e 47% dos sujeitos (7 professores) lecionam no turno da tarde.

Os sujeitos da pesquisa lecionam entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental I. Mediante os dados coletados, em cada ano possui um percentual de professores, desta forma, nenhum dos anos ficaram sem sua representatividade de sujeitos. O gráfico a seguir demonstra com mais precisão essas informações.

Gráfico 10 – Indicações referente ao ano que os sujeitos lecionam

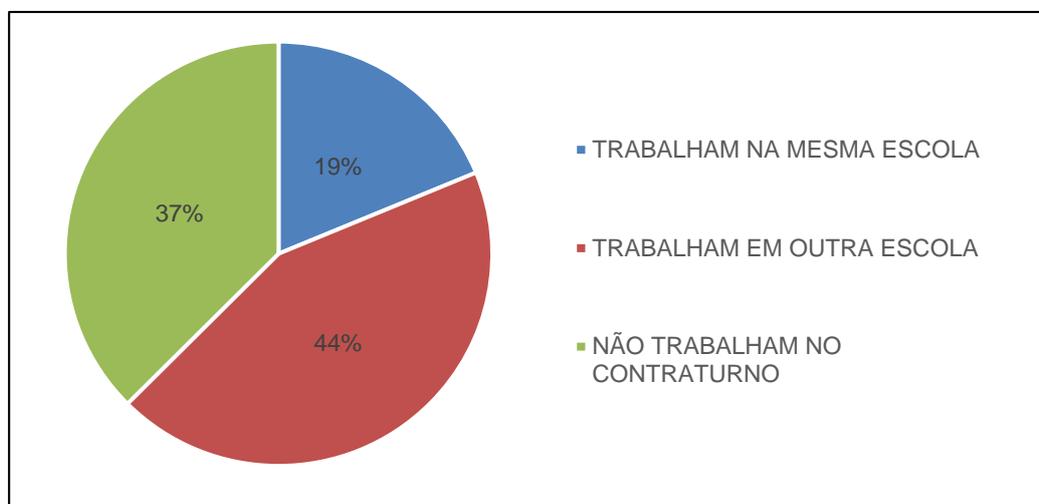
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

O ano de ensino que se apresenta com maior representatividade de sujeitos é o 1º ano, onde 31% dos sujeitos (5 professores) lecionam nesse ano de ensino. Em segundo lugar, fica o 2º ano, com um percentual de 25% dos sujeitos (4 professores). Que atuam no 3º ano temos 19% dos sujeitos (3 professores). E os dados apresentam com a mesma quantidade de professores o 4º e o 5º ano: em cada um desses anos atuam 12,5% dos sujeitos, que equivale a 2 professores em cada um dos anos.

Relacionado à quantidade de alunos por sala, os dados apresentam que apenas dois quantitativos foram utilizados como resposta dos professores. A partir das respostas, 81% dos sujeitos (13 professores) possuem em sua sala de aula entre 20 e 30 alunos, enquanto 19% dos sujeitos (3 professores) possuem entre 31 e 35 alunos em sua sala de aula. Consta que nenhum dos sujeitos possuem até 20 alunos, ou mais que 36 alunos em sala.

Dos 16 professores que participaram da pesquisa, 10 trabalham no contraturno. O gráfico a seguir apresenta esse percentual de professores que trabalham em outro horário na mesma Instituição ou em outra Instituição.

Gráfico 11 – Indicações referente aos professores que trabalham no contraturno



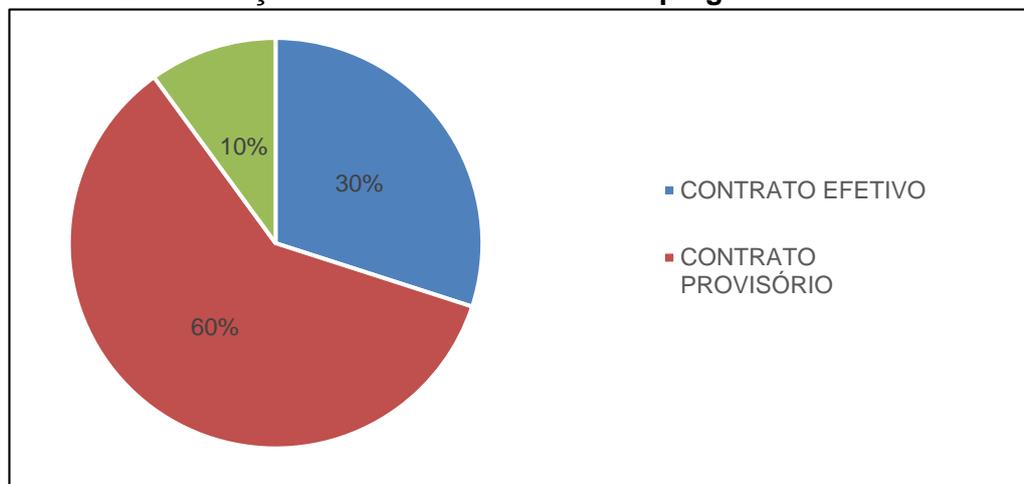
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Como já mencionado, 63% dos sujeitos (10 professores) trabalham no contraturno. Desse percentual, 44% dos sujeitos (7 professores) trabalham em uma outra Instituição de ensino e 19% (3 professores) trabalham no contraturno na mesma Instituição, e 37% dos sujeitos (6 professores) trabalham durante 1 turno.

Dos 63% dos sujeitos (10 professores) que trabalham no contraturno, 3 lecionam no mesmo ano, 6 lecionam em anos diferentes e um leciona no contraturno

como mediadora de ensino. E ainda relacionado aos 10 professores que trabalham no contraturno, o gráfico a seguir apresenta qual o vínculo empregatício.

Gráfico 12 – Indicações referente ao vínculo empregatício no contraturno



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Considerando os 10 professores que trabalham no contraturno, 60% dos sujeitos (6 professores) possuem contrato provisório anual, 30% (3 professores) possuem contrato efetivo e 10% dos sujeitos que representa um professor trabalha de carteira assinada em uma escola particular no contraturno.

4.2 Formação Continuada dos Professores Iniciantes: práticas e conteúdos

A partir desta subseção, trataremos dos dados coletados referentes ao segundo eixo proposto no questionário que aborda especificamente sobre a formação continuada de professores iniciantes.

Com isso, este item divide-se em dois subitens. A fim de atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa que busca descrever os conteúdos e com que frequência são ofertadas as formações continuadas aos professores iniciantes do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre, realizamos primeiramente uma análise documental apresentando a periodicidade que são realizadas as formações continuada pela SEME, qual o calendário e com que frequência são efetivadas as formações; e, num segundo momento, são abordados quais os conteúdos que são trabalhados nessas formações continuadas.

Na oportunidade, vale enfatizar que a percepção e as contribuições dos professores que participaram da pesquisa se configura como ponto de partida e também responsável em nortear a discussão dos dados aqui apresentados, pois é a partir da percepção e da “voz” dos sujeitos que a análise de estabelece.

4.2.1 Práticas de formações continuadas realizadas pela SEME e sua periodicidade

Mediante uma pesquisa documental e uma conversa com alguns profissionais responsáveis pelas formações continuadas da rede municipal de ensino de Rio Branco, obtemos os dados apresentados a seguir.

O trabalho realizado pela equipe de formação continuada da SEME tem como público alvo os professores e os coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino de Rio Branco. Para ser mais preciso, participam da formação uma média de 361 professores e 35 coordenadores pedagógicos.

As formações continuadas são diurnas e noturnas. As diurnas são realizadas bimestralmente a partir da elaboração de um calendário. Nessas formações, os alunos são liberados e fica sob a responsabilidade da escola repor esse dia. No entanto, especialmente nesse ano de 2018, devido às eleições e à copa do mundo, foi realizado um “intensivão”, e as formações foram realizadas mensalmente, onde em um dia foi realizada uma formação com duração de 8h. E, por compreender que um dia de formação por mês, ou ainda bimestralmente (que é regular) é insuficiente, são realizadas formações noturnas semanalmente e acontece da seguinte forma: em uma semana vêm professores do 1º ano; na outra, professores do 2º ano, e assim por diante.

Em relação aos conteúdos que são trabalhados, não se tem uma grade curricular definindo o que será trabalhado. O que determina quais serão os conteúdos abordados nas formações é uma avaliação externa chamada PROA, que é um Programa de Avaliação da Aprendizagem específico do município de Rio Branco e acontece em três momentos: no início, no meio e no final do ano.

A prática de formação continuada está condicionada à aplicação da avaliação do PROA, em que há a correção realizada pelas formadoras, os resultados são tabulados e então as necessidades são reveladas. Para melhor compreensão, a

coordenadora responsável pelas formações continuadas da SEME explica como se dá esse processo de seleção dos conteúdos:

Após a realização da avaliação os resultados são tabulados, corrigidos pela gente, computados e revelam as necessidades nas questões da prova. Por exemplo: para os alunos do 5º ano são 12 questões de português e 12 de matemática. Depois da tabulação dos resultados (entre erros e acertos) dessas 24 questões que se revela quais são as maiores as dificuldade dos alunos, ou seja, quais as questões que os professores precisam de mais ajuda pra ensinar. Resumindo, as questões onde os alunos têm desempenho inferior a 50%, são as questões que a gente trabalha nas formações.

Posto isso, fica claro como é realizada a escolha dos conteúdos que são trabalhados nas formações continuadas, e por esse motivo não tem como saber com precisão as temáticas que serão abordadas em todas as formações no decorrer do ano, posto que é o resultado do PROA que as define. A formadora apresenta ainda a atual realidade:

Então por exemplo: nós fizemos uma avaliação agora no início do ano, em março. E diagnosticamos as dificuldades dos meninos em português e matemática, então a formação de abril, maio e junho serão baseadas nessas questões críticas. Quando chegar julho a gente vai fazer outra diagnóstica e nessa outra diagnostica a gente vai definir as pautas do outro semestre. Entendeu?!

E em relação às formações continuadas noturnas, quem faz a seleção do conteúdo são os coordenadores pedagógicos a partir das necessidades e dificuldades apresentadas pelos professores. Como relata a formadora:

A gente realiza formação semanal noturna, que é o plantão pedagógico. Os coordenadores definem. Exemplo: o professor vem e diz assim: "Ai, eu não sei como trabalhar análise de texto bem escrito". É uma necessidade do professor. Ou o coordenador diz: "Olha gente meus professores estão com dificuldade em trabalhar hipótese de escrita. Alguém mais?". Vários coordenadores estão com essa dificuldade. Isso gera uma pauta, uma temática, uma demanda que a gente passa pros formadores, os assessores de português e matemática, e eles fazem essa formação.

Segundo os dados apresentados, essa é a lógica e a organização da formação continuada. Ela é realizada a partir dos dados apresentados na avaliação diagnóstica realizada através do PROA e também considerando as dificuldades dos professores que são apresentadas pelos coordenadores pedagógicos.

Considerando o grupo de professores que esse estudo tem como foco, os professores iniciantes, os dados coletados apresentam que todos os professores

iniciantes no início do ano recebem uma formação específica chamada de nivelamento. E esse nivelamento tem com o objetivo principal aproximar minimamente os saberes desses professores, bem como fazê-los conhecer e compreender como funcionam as orientações curriculares. Esses professores recebem, ainda, orientações de como se organiza a rotina do professor, a natureza dos conteúdos, entre outros.

4.2.2 Conteúdos trabalhados nas formações continuadas

Buscando considerar a percepção dos sujeitos de pesquisa, os professores foram motivados a comentar sobre as temáticas que são abordadas nas formações continuadas a partir do seguinte questionamento: “Quais conteúdos são trabalhados nessas formações continuadas?”, 15 (quinze) dos 16 (dezesesseis) professores responderam que os conteúdos que são abordados nas formações continuadas são referentes às disciplinas de português e matemática, sempre relacionados aos eixos temáticos dessas duas disciplinas. Os sujeitos foram objetivos nas suas respostas ao afirmarem que:

Os conteúdos estudados são diversos, mas nas matérias de Língua portuguesa e Matemática **(P9)**.

Os temas e conteúdos mais trabalhados são os relacionados as disciplinas de Português e Matemática **(P11)**.

Os sujeitos que de fato discorreram sobre os conteúdos trabalhados nas formações afirmaram que os conteúdos trabalhados são:

Língua Portuguesa: Modalidades de leitura, gêneros. Matemática: Espaço e forma, quadro numérico, senso numérico **(P8)**

Leitura colaborativa – Figuras geométricas e suas planificações – Jogos na aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal – SND **(P6)**.

Em L.P.: interpretação com foco nos descritores, técnicas de leitura e produção. Matemática: Situações problemas destacando as estratégias pessoais dos alunos, diferenças e semelhanças entre pirâmides e prismas, regularidades entre sólidos geométricos, números irracionais. **(P1)**.

Apenas 1 (um) dos professores respondeu de forma diferenciada a esse questionamento. Para o sujeito **P10**, os conteúdos trabalhados nas formações continuadas são referentes a “sugestões de práticas voltadas para a sala de aula”.

A esse respeito, Abud (2012) realizou uma pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e constatou que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são privilegiadas e mais valorizadas nessa fase do ensino, de modo que as demais disciplinas possuem o menor, ou nenhum espaço, no ensino realizado em sala de aula, e isso representa a exclusão das outras matérias.

Mendonça (2016) realizou uma pesquisa com professores iniciantes onde a fala de uma das professoras entrevistadas representa bem a reflexão realizada por Abud (2012). A professora relata que:

Teve uma situação tão assim... Que eles chamaram todos os professores, todos os professores foram pra sala da diretora, trancaram a porta, e a diretora simplesmente abriu a boca dela e disse que não precisava ensinar História, Geografia e Ciências, que era Português e Matemática até o final do ano, porque era isso que caía nas provas de avaliação externa, de Seape, de Prova Brasil (MENDONÇA, 2016, p. 149).

E são situações como essa, vivenciada pela professora que foi entrevistada, que o autor apresenta sua crítica ao afirmar que

Esquece-se frequentemente, que o texto e os números não existem por si só e que tem objetivos próprios e internos, neles se depositam todas as formas de pensamento e de conhecimento sobre a natureza, a sociedade e todos os modos de se compreender o mundo, fomentados pela escolarização (ABUD, 2012, p. 556).

Neves *et al.* (2008) corrobora com esse pensamento ao mencionar que ler, escrever e contar é um compromisso de todas as áreas e não somente da Língua Portuguesa e da Matemática. Muito se discute sobre esse assunto, e até os próprios professores por vezes priorizam tais disciplinas devido à grande demanda que é apresentada por elas e também ao elevado nível de cobrança.

O interessante, ainda, é percebermos a vontade dos docentes em também receberem formações continuadas voltadas para as outras áreas do conhecimento. Vontade essa, bem explícita na fala do sujeito **P1**, que fez a seguinte sugestão: “gostaria que houvesse formações também para as outras áreas do conhecimento, com várias sugestões de atividades e materiais didáticos voltados para o ensino de história e geografia”. Quando nos deparamos com falas como a desse professor

percebemos que para eles todas as disciplinas/áreas do conhecimento são tão importantes quanto a de Língua Portuguesa e Matemática.

Em suma, mediante os dados coletados, constatamos que os conteúdos trabalhados nas formações continuadas são oriundos dos resultados apresentados a partir da realização do PROA, e também considerando as necessidades dos professores que são compartilhadas com as coordenadoras pedagógicas das escolas, que por sua vez repassam para as formadoras responsáveis.

4.3 Dificuldades e desafios enfrentados no início da docência pelos professores iniciantes

Nesta subseção nos propomos analisar, a partir dos dados coletados em diálogo com a literatura, como se deu o processo de iniciação profissional dos professores iniciantes que participaram da pesquisa, considerando em especial três aspectos: o início da sua atuação profissional; dificuldades e desafios enfrentados no início da docência e como se deu as relações dos professores com os demais profissionais da escola no início de sua trajetória profissional.

4.3.1 Professores iniciantes e o início de sua atuação profissional

Ao serem questionados sobre: “Como foi o início da sua atuação profissional como docente?”, a palavra difícil esteve presente em boa parte das respostas dos sujeitos. 7 (sete) dos 16 (dezesseis) professores que responderam ao questionário consideraram o início de sua atuação profissional como uma experiência difícil, nas palavras dos próprios sujeitos o início de sua atuação profissional foi:

Muito difícil, pois nunca tinha atuado no ensino público. Fiquei várias vezes perdida de como aplicar as aulas aos alunos **(P2)**.

Bem difícil, pois comecei a atuar no 1º ano onde exige uma prática maior do professor, onde não tinha experiência, encontrei dificuldades e o distanciamento entre a realidade da sala de aula ao apoio que as formações dão para nós **(P8)**.

No primeiro momento foi muito difícil, pois não tinha nenhuma experiência **(P9)**.

Embora tenha recebido muito apoio da coordenação foi um momento difícil, pois eram recém-formada e só contava com conhecimentos teóricos **(P10)**.

Foi difícil, pois por mais que os conhecimentos teóricos nos proporcionem um grande base, quando chegamos em sala de aula sentimos falta de mais conhecimentos práticos, voltados para as diversas situações da prática docente **(P1)**.

E considerando a experiência da pesquisadora dessa estudo, também não foi uma experiência fácil. Recordo-me claramente que saí da solenidade de posse onde recebemos o termo e fui direto para a escola. No caminho, já fui pensando no que eu iria fazer, como me apresentar, quais os projetos e passeios realizar. Na semana seguinte, passados três dias da posse, conheci a turma. E, ao término do primeiro dia de aula, eu já queria desistir.

Considerando a fala dos sujeitos nos remetemos a uma discussão já realizada anteriormente, referente ao fato dos alunos percebem as lacunas somente quando são confrontados com a prática, em uma situação concreta em sala de aula. Neste momento percebem o quão despreparados estão, pois as habilidades das quais os professores precisam se apropriar para realizar um trabalho de formação de indivíduos com qualidade ultrapassam os conhecimentos teóricos. Não desconsiderando os saberes teóricos, pelo contrário, eles são fundamentais, mas torna-se imprescindível saber interpretá-lo e efetivá-lo num contexto real de uma sala de aula.

Em seus estudos Zanella (2011) afirma que a formação inicial dos professores deve oportunizar que o conhecimento teórico amplie os conhecimentos práticos.

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com as crianças e adolescentes (GATTI, 2012, p. 29).

Saber definir os objetivos adequados, definir as estratégias oportunas, estabelecer uma avaliação coerente, saber interagir e conduzir os alunos nos mais diversos momentos é o que determina os alcances positivos nessa dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos sujeitos apresentou um aspecto bem interessante. Essa professora começou sua trajetória profissional com contrato provisório (um ano depois entrou no quadro de professores efetivos da rede), e em seu primeiro ano de docência lecionou

em 4 (quatro) escolas e em quatro diferentes anos. Quando questionado como foi sua iniciação profissional, o sujeito **P15** responde que: “No início foi muito difícil, pois como provisórios somos muito desvalorizados e não ficamos na mesma turma, dificultando assim o nosso trabalho”. Este sujeito por vários momentos enfatizou o quanto isso dificultou o seu trabalho, pois mal conseguia construir uma relação com os alunos, pais e gestão da escola e já era trocado de escola e de ano. A professora relatou ainda que em um dado momento lecionava no 4º ano, visto que a professora regente estava de licença. E um dia, no meio de sua aula, foi chamada na secretaria para ser informada que a professora havia retornado e iria assumir a sala de aula naquele momento e essa professora teve a oportunidade apenas de pegar sua bolsa, não concluindo nem a aula do dia. A professora expressa o quanto isso a desestabilizou.

Lourenção (2014), ao discutir sobre professores temporários/provisórios e o trabalho docente, apresenta que essa configuração de contratação cresceu significativamente desde a implementação de políticas de cunho neoliberal no Brasil na década de 1990 e do processo de reestruturação produtiva ensejado por este cenário.

E ao estudar sobre os professores temporários, Novaes (2010) afirma que esses professores:

Apresentam vínculos contratuais extremamente frágeis, o que interfere profundamente na constituição desse sujeito como professor, bem como na maneira de conceber a escola, a profissão e o ensino, fazendo-o relacionar sua condição transitória de professor temporário à natureza do trabalho que desenvolve, conferindo um caráter provisório e precário às próprias ações (NOVAES, 2010, p. 248).

Para além dessas questões que interferem de forma significativa no trabalho dos professores, outro fator contribui para o desconforto profissional por parte desse grupo de professores iniciantes. Este relaciona-se diretamente com o fato de como são vistos pelos demais profissionais da escola. E ao realizar uma pesquisa em São Paulo com os professores provisórios, Novaes (2010, p. 250) apresenta a fala de uma professora que descreve como é o seu trabalho e qual era o tratamento recebido pelos demais:

Em relação ao trabalho, não dá pra fazer quase nada. Os alunos não respeitam a gente, nos tratam como qualquer coisa, os professores, que deviam nos apoiar, são os primeiros que desconsideram o trabalho que a gente faz. Os alunos já perceberam isso, então, tudo que a gente passa eles

não fazem. Isso é muito complicado. A gente é, na verdade, estepe, tapa buraco.

Aspecto esse que se aproxima de um dos sentimentos vivenciados pelos professores iniciantes ao iniciarem sua trajetória profissional em uma escola. Conforme relata o sujeito **P14**, os professores iniciantes são vistos como professores inexperientes e muitas vezes são minorados pelos demais colegas de profissão, e ao compartilhar sua experiência a professora diz que:

Foi bastante difícil, sobretudo por não ter experiência nenhuma. Me sentia constrangida quando dava alguma opinião que divergia dos colegas, pois sempre valia a do colega e o fundamento era sempre o mesmo “Você iniciou agora”. Sempre acatava a opinião dos outros, mesmo quando em dúvida do que eles estavam falando (**P14**).

Esse tipo de situação de fato é muito presente no cotidiano do professor iniciante. E por experiência, a própria pesquisadora desse estudo por diversas vezes já se deparou com frases como: “ah, é professora iniciante”, “entrou agora e ainda não conhece o sistema”, entre outras frases que surgiam como um intenso “balde de água fria”. E são por situações como essas que Knoblauch (2008) indica que é notório o fato dos professores iniciantes sentirem-se essencialmente distantes das esferas de poder da escola; desta forma, não se sentem autorizados e nem à vontade para expor e verbalizar suas opiniões, desejos ou dúvidas, visto que boa parte das vezes, como mencionado pelo sujeito de pesquisa, são percebidos como o professor sem experiência que tem suas opiniões ignoradas, culminando na aceitação das ações da gestão da escola sem questionamentos por uma boa parte desse grupo de professores.

4.3.2 Professores iniciantes e os dilemas e desafios enfrentados no início de sua trajetória profissional

No questionário foi solicitado aos docentes que descrevessem quais as principais dificuldades enfrentadas por eles no início da docência. Questão essa de grande relevância para o presente estudo, pois tomando como referência a pesquisa realizada por Damasceno (2010) a autora afirma que:

Algumas situações no contexto de trabalho apresentam-se como problemáticas para a realização de diversas tarefas docentes, muitas vezes

impedindo ou dificultando os docentes de realizarem a atividade de ensino e outras funções inerentes à sua profissão (DAMASCENO, 2010, p. 267).

Com isso, buscamos identificar quais foram/são as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores iniciantes no início de sua trajetória profissional. Damasceno (2010) descreve quais os aspectos que interferem nas condições de trabalho dos professores e, para tanto, a autora apresenta que tais aspectos estão presentes em situações que podem ser classificadas em: situações estritamente relacionadas ao ensino; situações relacionadas às condições de trabalho e situações vinculadas às relações humanas no trabalho docente.

Ao analisarmos os dados coletados, podemos constatar que os sujeitos participantes da pesquisa descreveram questões que perpassam todas essas situações que podem interferir nas condições de trabalho dos professores.

Em relação às situações estritamente relacionadas ao ensino, 6 (seis) sujeitos descreveram que suas dificuldades no início da docência eram voltadas para questões de ensino, tais como metodologias adequadas, conteúdos, compreensão e organização da rotina, entre outros. Nas palavras de alguns professores iniciantes, suas maiores dificuldades em relação ao ensino foram relacionadas:

A metodologia que temos que trabalhar e os recursos que não temos para desenvolver o trabalho exigido **(P2)**.

As práticas de ensino atuais **(P12)**.

Identificar as hipóteses de escrita dos alunos, conhecer as várias técnicas de leitura e produções, desenvolver atividades para aluno alfabéticos e não alfabéticos, utilizar boas estratégias para o ensino das quatro operações, frações, números irracionais, dentre outras **(P1)**.

Pra início de conversa minha maior dificuldade estava no preenchimento da rotina (que eu nem sabia direito o que era), depois as dificuldades foram sendo resolvidas de acordo com que surgiam **(P5)**

A adaptação com a rotina de uma escola pública **(P3)**.

Seriam os conceitos sobre como ensinar atualmente **(P13)**.

Para esses sujeitos, a organização da aula, a regência, o que trabalhar e como trabalhar eram questões desafiadoras no dia a dia do seu trabalho. Perrenoud (2002) valida esse aspecto ao apresentar algumas características do professor em início de carreira, indicando que “a forma de administrar o tempo (preparação, correção,

trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão” (PERRENOUD, p. 18).

Três dos sujeitos da pesquisa apresentaram situações relacionadas às condições de trabalho como as que foram desafiadoras no início da docência, pois, em conformidade com o que afirmaram esses sujeitos: “a inexperiência e formações que não batem com o que queria. Na época queria troca de experiências e não tive isso. Fui buscando em pesquisas e cursos online **(P8)**”. Um outro sujeito afirma que sua dificuldade foi de uma forma geral, ao dizer que os desafios se apresentaram “na realidade da prática na sala de aula” **(P10)**. Já o outro professor, que anteriormente trabalhava em uma Instituição de Ensino Privada, relata que “a adaptação com a rotina de uma escola pública” **(P3)** foi uma situação desafiadora no início de sua trajetória docente.

Considerando as situações vinculadas às relações humanas no trabalho docente, quatro docentes perceberam que questões voltadas às relações humanas, que, de acordo com Damasceno (2010, p. 267) refere-se às “relações com o/a diretor/a; trabalho com os colegas; relação com os pais dos alunos; características sociais e econômicas dos alunos” que foram de fato seus maiores desafios enquanto professor iniciante. Para o sujeito **P4**, “a maior ou uma das maiores dificuldades é o apoio dos pais ou da família. No meu caso, acredito que o melhor desempenho do aluno é com a ajuda da família”. Para um outro professor iniciante, lidar com os alunos e seus familiares também se apresentou como algo complicado, pois como descreve o sujeito **P9**: “as dificuldades foram várias. Por exemplo, saber lidar com os alunos, falar sobre os assuntos, medo de não conseguir. Na verdade, ainda é um pouco difícil, principalmente quando inicia o ano letivo ou tem reunião com os pais”.

Dois sujeitos, o **P15 e P6**, relataram-nos que a sua principal dificuldade enfrentada no início da docência foi com “a falta de compreensão da coordenadora” e também pelo fato das “coordenadoras serem despreparadas”, nas palavras do sujeito. Nos relatos desses professores, desde sua chegada na escola, a relação com a coordenadora era delicada, posto ainda que um dos sujeitos não foi tão bem recepcionado pela mesma e, por esse motivo, entre outros fatores, ficou inviável uma boa relação com a coordenadora da escola. A respeito desse fator, Knoblauch (2008) discute sobre a importância e o papel da coordenação no trabalho do professor, tanto no momento inicial quanto no desenvolvimento das suas atividades no dia a dia. A autora compreende que os momentos de troca e de partilha entre o professor e o

coordenador se apresentam como instrumento fundamental para que o processo de ensino seja positivo.

No entanto, para alguns sujeitos, os desafios se tornaram presentes em situações tanto relacionadas ao ensino quanto a situações referentes às condições de trabalho. Para o sujeito **P14**, aspectos voltados para a indisciplina, a qual conteúdo trabalhar e como lidar com alunos que apresentavam significativas dificuldades foram seus maiores desafios. Sobre sua experiência inicial, esse professor iniciante revela que: “no 1º ano de docência peguei uma turma muito numerosa e de difícil comportamento. Não sabia que conteúdos passar aos alunos e como passar, e como lidar com alunos com transtornos sem laudo”.

E por fim, dois professores apresentaram dificuldades voltadas para situações relacionadas às condições de trabalho e situações vinculadas às relações humanas no trabalho docente. Ao apresentar quais foram seus dilemas iniciais na profissão o sujeito **P7** é objetivo quando se refere a “alunos indisciplinados – pais desinteressados professor sem apoio”, que para ele são aspectos que interferem diretamente no sucesso do trabalho docente. Compartilhando dessas mesmas dificuldades apresentamos o sujeito **P16**. Para esse professor iniciante foi complexo lidar com:

O domínio de sala, rebeldia dos alunos, desinteresse, infrequência escolar e o não apoio dos pais no acompanhamento do filho na escola. Outra barreira que encontrei foi trabalhar com aluno especial. Sem experiência tive algumas dificuldade. Porém tive o apoio da professora da sala do AEE.

O diferencial na experiência desse segundo professor é que ele recebeu ajuda dos demais profissionais da instituição, fato esse de grande importância para o professor e de uma significativa contribuição para continuação do trabalho.

Apresentadas todas as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes participantes da pesquisa, pudemos perceber como cada sujeito possui suas particularidades em todos os sentidos. Para nenhum professor que inicia a carreira docente a experiência é fácil ou flui tudo naturalmente bem. Pela inexperiência, os primeiros anos vêm regados de muitos dilemas, desafios e inseguranças que oportunizam muitas reflexões ao professor sobre o trabalho que desenvolve, sobre sua permanência nessa profissão, e como driblar tantas situações presentes no seu dia a dia.

Uma questão que pode e faz toda diferença nessa iniciação profissional são os auxílios recebidos, as dicas dadas, as trocas de experiência com os mais experientes,

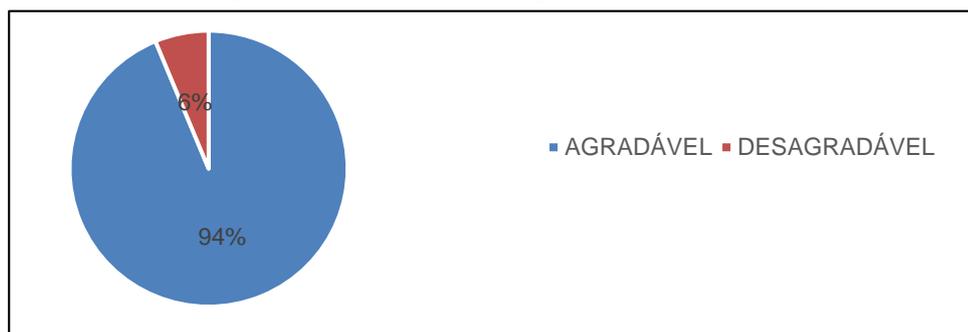
o acolhimento pedagógico e a parceria prestada pelos demais profissionais presentes na instituição. Muitas vezes, os professores iniciantes querem apenas que os colegas opinem sobre sua proposta de atividade, sugiram estratégias para lidar com a indisciplina, expliquem como organizar uma rotina coerente e viável e se disponham para, de vez em quando, trocarem algumas experiências, dicas e até mesmo críticas que sejam construtivas. A respeito desse assunto, nos propusemos a seguir um maior aprofundamento.

4.3.3 Professores iniciantes e o relacionamento com os demais profissionais da escola no início de sua atuação profissional

É bem verdade que nos anos iniciais da profissão docente os professores vivenciam as mais diversas experiências. Sendo elas negativas e/ou positivas. É um período complexo, porém bastante importante por ser o período no qual o docente constrói sua identidade profissional. E sobre experiências que influenciam na trajetória profissional do professor, as relações como os demais profissionais possuem sua representatividade.

Posto isso, outra questão, fundamentalmente relevante ao estudo, interrogou os sujeitos participantes com a seguinte pergunta: Como se deu suas relações com os demais profissionais da escola no início da docência? Mediante esse questionamento, 15 sujeitos (**P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15 e P16**) descreveram que suas relações com os demais profissionais da escola no início da docência podem ser definidas como uma experiência boa, ótima e/ou agradabilíssima. Apenas um dos sujeitos **P13** não descreveu sua experiência com os demais profissionais como um momento agradável. O gráfico a seguir representa bem esses dados.

Gráfico 13 – Indicações referente as relações com os demais profissionais



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Como demonstrado no gráfico acima, a maior parte dos professores iniciantes tiveram boas experiências com os demais profissionais da escola durante os primeiros anos de docência. Eles relatam que apesar da inexperiência e pouco saberem da rotina da escola e da sala de aula foram bem recebidos. Conforme descreveram alguns professores:

Minha relação com os demais profissionais sempre foi boa, ambos ajudaram-me no início da docência **(P2)**.

Não tive problemas pois todos vieram do mesmo concurso. A diferença é que só tinha duas pessoas sem experiência de sala de aula como docente **(P9)**.

Foi uma experiência enriquecedora. Aprendi muito com os colegas mais experientes **(P10)**.

De forma tranquila, em especial com a coordenadora pedagógica do ano passado, a quem teve muita paciência comigo **(P14)**.

Ótima! A melhor possível **(P11)**.

Agradabilíssima. Fui muito bem acolhido pela equipe gestora e todos os funcionários da escola, uma verdadeira família. Recebi ajuda de alguns colegas de profissão, fornecendo-me alguns recursos didáticos, apostilas, simulados dos anos anteriores e outros **(P16)**.

Fui bem acolhida nas escolas pelas quais trabalhei e supri muitas das minhas primeiras dificuldades mediante a colaboração de coordenadores e colegas que já atuavam na área **(P1)**.

Sempre tive ótimo relacionamento com todos (todos mesmo) **(P5)**.

As respostas apresentadas evidenciam a importância que os demais colegas, gestores e coordenadores têm na aprendizagem dos professores iniciantes, pois são eles que contribuem na superação do medo, da insegurança e em sanar as dúvidas, além de auxiliarem no que for necessário. Essas trocas de experiência são ímpares e ajudam bastante na prática pedagógica do outro professor. Lima (2006) chama essas parcerias de "rede de ajudas".

E, conforme demonstrado nos dados, boa parte dos docentes obtiveram boas experiências, e são por relatos como esses descritos acima que Nono (2011, p. 72), "defende a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar". O objetivo é fortalecer as parcerias e fortificar as redes de ajuda nesse momento tão delicado da trajetória profissional do professor iniciante.

O sujeito participante que declarou que o relacionamento com os demais profissionais da escola no início de sua atuação profissional não foi tão bom assim, relata que “no início foi bastante desagradável, sofreu preconceito e assédio moral” (P13). Esse sujeito afirma que não foi bem recebido e que sem dúvidas isso interferiu na realização do seu trabalho, posto que ficou a cargo do próprio professor procurar a resolução dos seus problemas, não se sentindo à vontade em recorrer aos demais profissionais da escola.

A respeito dessa discussão, Nóvoa (1991) nos diz que se esperava que a instituição escolar estivesse preparada para receber o novo professor e apoiá-lo em suas primeiras experiências. No entanto, apesar dos professores iniciantes estarem num processo conflituoso de iniciação profissional, as instituições de ensino não oferecem a devida atenção a esse grupo de professores, onde muitos desses docentes são colocados em turmas desafiadoras e não recebem o apoio que merecem dos seus pares. Aprendem de fato, fazendo. O autor ainda afirma que:

Se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (NÓVOA, 2006, p. 14).

E ao analisar as relações no início da trajetória profissional docente Pappi e Martins (2010, p. 43) refletem que o início, a depender de como se estabelece, pode tornar-se “um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem”. Mediante essas questões, destacamos a importância das instituições escolares e dos professores veteranos buscarem estratégias de agregação desse grupo de professores iniciantes.

4.4 Formação Continuada e Necessidades Formativas dos Professores Iniciantes

Nesta subseção, buscamos atender ao objetivo específico que visa identificar quais experiências de formação continuada apontadas pelos professores iniciantes

correspondem às suas reais necessidades formativas no exercício da docência. Para tanto, a análise se realiza com os dados coletados a partir dos seguintes aspectos: quais as atuais necessidades formativas para realizar um melhor trabalho em sala de aula, quais conteúdos/temas são prioritários para o trabalho pedagógico do professor e quais situações vivenciadas pelos professores iniciantes, sujeitos da pesquisa os fizeram sentir falta de determinados conhecimentos/conteúdos para uma boa realização do seu trabalho.

4.4.1 Necessidades formativas dos professores iniciantes

Ao serem incentivados a responder “quais as principais necessidades, em termos de formação continuada, você precisa para melhorar o seu desempenho como docente nesse momento da sua carreira?” os professores descreveram diversos aspectos que gostariam que fossem abordados e/ou trabalhados durante as formações continuadas das quais eles participam.

Dentre os aspectos que os professores gostariam que fossem mais trabalhados nas formações, as práticas de ensino se destacam. Ou seja, o como ensinar os conteúdos aos alunos numa situação concreta em sala de aula se apresenta como um dos desejos dos sujeitos participantes da pesquisa. Os professores relatam sobre a qualidade das formações e dos materiais disponibilizados, no entanto gostariam que durante as formações fosse demonstrado como os professores podem estar ensinando dado conteúdo aos alunos, orientação do tipo: como iniciar o conteúdo? Quais os questionamentos fazer? Como problematizar? Como conduzir? Como finalizar? entre outros. O desejo é que fosse explicado metodologicamente como proceder. E como diz o sujeito **P8** “eu preciso de mais prática”. Corroborando com esse professor, o sujeito **P12** acredita que seria importante “focar mais nas aulas desenvolvidas na sala de aula”. Em consonância com a fala desses dois professores, temos ainda os sujeitos **P10 e P13**, que descrevem que gostariam das “formações com mais sugestões de prática” e também acreditam que seria interessante formações “voltadas para a postura e desenvolvimento das aulas, enfatizando as melhores maneiras de conduzir o ensino de modo geral”.

Outro grupo de professores (3 sujeitos) gostariam que fosse dada uma maior atenção aos conteúdos da área de matemática, devido à sua complexidade conforme

relata o sujeito **P5**, onde afirma que “minha dificuldade está em repassar para os meus alunos alguns conteúdos de Matemática, pois só tinha trabalhado com o 3º ano e os descritores do 4º ano são um pouco mais aprofundados”. O segundo sujeito, **P16**, acredita que “precisa melhorar em termos de ensinar a trabalhar com jogos. Embora já tivemos na nossa grade curricular da faculdade, precisamos relembrar e aperfeiçoar as técnicas, entre outros”.

Outro sujeito, **P1**, refere-se a questões tecnológicas presentes na matemática, sugerindo que se trabalhe mais “na área de matemática como um todo, matemática e tecnologia, para que possamos criar e desenvolver atividades voltadas para o mundo digital”. Esse sujeito traz questões pertinentes, postas no artigo 5º, inciso VI, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que 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, referente à formação dos profissionais do magistério para educação básica, que trata da necessidade do “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes”.

Prado (2005, p. 55) afirma que “embora a tecnologia seja um elemento da cultura bastante expressivo, ela precisa ser devidamente compreendida em termos de implicações do seu uso no processo de ensino e aprendizagem”. E as formações continuadas surgem como um espaço adequado para que o professor compreenda esse processo e possa integrá-lo à prática pedagógica.

Dos sujeitos participantes da pesquisa, o **P3** e **P6** descrevem que suas necessidades estão voltadas mais para a disciplina de Língua Portuguesa, posto que gostariam de uma maior auxílio para trabalhar produção textual e análise de texto bem escrito, com diferentes focos.

Três professores iniciantes **P4**, **P9** e **P11** não descreveram nenhuma sugestão referente às suas necessidades formativas em questões de conteúdos que gostariam que fossem mais presentes nas formações continuadas. Para esses professores, a formação continuada:

Até o momento veio de uma forma adequada, pois quando tive dificuldades em um determinado assunto logo veio uma formação para esclarecer (**P4**).

Nas formações acredito que estão razoáveis. O que precisa melhorar é um local adequado para que os profissionais possam ter. Todas as vezes que temos formação nunca é no mesmo local **(P9)**.

Sinceramente?! Não sei. O pouco tempo de trabalho não me ajuda a responder essa questão **(P11)**.

Posto isso, percebemos que as principais necessidades formativas dos professores se situam especialmente em torno de como trabalhar em sala (prática pedagógica), e em conteúdos voltados a duas disciplinas específicas: matemática e língua portuguesa (temática que será abordada a seguir). Na visão dos sujeitos, na medida que essas questões fossem trabalhadas nas formações, o seu desempenho como docente se elevaria.

4.4.2 Conteúdos prioritários no trabalho docente na percepção dos sujeitos

Relacionado aos conteúdos, postos nas áreas de conhecimentos/disciplinas, solicitamos aos sujeitos participantes da pesquisa que dessem exemplos de alguns temas que na sua concepção correspondem a conteúdos que devam ser prioritários para que eles possam atuar melhor enquanto docente nesse momento da carreira profissional.

E como já mencionado anteriormente sobre as disciplinas de língua portuguesa e matemática como sendo as privilegiadas no processo de ensino e na carga horária, aqui elas também se apresentam como privilegiadas. Na visão dos sujeitos participantes da pesquisa, os conteúdos que são prioritários para o seu trabalho são especialmente relacionados à disciplina de língua portuguesa. Dos 16 (dezesesseis) sujeitos participantes da pesquisa, 8 (oito) declararam que os conteúdos prioritários para os professores realizarem um bom trabalho situam-se na disciplina de língua portuguesa. A seguir, apresentamos quais os conteúdos prioritários, no atual momento da carreira dos professores:

Alfabetização e letramento **(P2)**.

Bom, para mim sempre temas dentro de alfabetização **(P4)**.

Métodos de alfabetização eficazes – Como trabalhar consciência fonológica – Habilidades para apropriação da escrita **(P8)**.

Alfabetização – Com atividades práticas tanto em português como em matemática **(P10)**.

Necessito de uma melhor orientação em alfabetização e letramento **(P15)**.

Alfabetização/ Letramento **(P11)**.

Jogos, alfabeto móvel e leitura colaborativa de texto **(P16)**.

Leitura e interpretação, priorizando respostas subjetivas e não tanto as objetivas; as quatro operações, frações, números racionais e álgebra **(P1)**.

É um tanto quanto interessante perceber que boa parte dos sujeitos destacaram que os conhecimentos de alfabetização e letramento estão no foco de suas práticas pedagógicas e também é interessante observar que tal menção aparece independentemente do ano no qual o professor leciona. Pois, apenas os docentes que lecionam no 5º ano não fizeram menções a questões voltadas para alfabetização e letramento.

A descrição desses professores iniciantes corrobora com o que é apresentado nos estudos de Lima (2007). A autora afirma que os elementos constitutivos da identidade do professor polivalente é ser um alfabetizador e pressupõe que a alfabetização é fundamental para a realização das demais etapas, o que atribui ainda mais relevância ao trabalho a ser consolidado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os outros 8 (oito) sujeitos não percebem os conteúdos de alfabetização e letramento como prioritários no trabalho docente. A seguir, apresentamos quais são os conteúdos fundamentais na visão desses professores.

O sujeito **P5** percebe que os conhecimentos matemáticos são prioritários para realizar um bom trabalho nesse momento da carreira. Ele considera que “Fração – Números decimais – Polígonos – Medida de comprimento, massa e capacidade (situação problema) – Medida de tempo (calcular intervalo de minutos/horas)” são os conteúdos dos quais precisam ser ensinadas mais estratégias de ensino e aprendizagem para que o professor possa realizar um bom trabalho.

Um sujeito, **P7**, acredita ser de fundamental importância “trabalhar cidadania, respeito e família” para que as questões articuladas com convívio e respeito sejam fortalecidas.

É um dos conteúdos mais importantes para um bom trabalho refere-se a “como tratar os alunos especiais sem laudo e como abordar isso com a família sem causar

problemas”, assim descreveu o sujeito **P14** que acredita na importância de ser trabalhado nas formações como proceder nessas situações.

Acreditamos que três sujeitos (**P9, P12 e P13**) não compreenderam de fato a pergunta, pois ao serem questionados quais os conteúdos (das disciplinas) prioritários para o professor realizar um bom trabalho, eles responderam referindo-se a situações vinculadas às relações humanas no trabalho docente, pois em suas respostas trataram do relacionamento entre coordenação e professores e postura profissional. E a respeito desse assunto já discutimos anteriormente considerando os estudos de Damasceno (2010). Apenas um sujeito **P3** considera os estudos de todos os descritores como sendo o principal conteúdo e o sujeito **P6** não respondeu a essa questão.

Desta forma, fica evidente que os conteúdos de língua portuguesa, em especial voltados para alfabetização e letramento são considerados primordiais pelos professores iniciantes para um bom andamento do seu trabalho. Fato este já justificado por Lima (2007) onde relata que os professores partem do princípio que a alfabetização é fundamental para a realização das demais etapas. Obter sucesso na alfabetização pressupõe a possibilidade de sucesso nas demais etapas.

4.4.3 Situações das quais determinados conteúdos fizeram falta para a realização de um bom trabalho

A fim de identificar em quais situações os professores iniciantes perceberam que alguns conteúdos lhe fizeram falta, pedimos para que eles citassem algumas situações vivenciadas no cotidiano da escola ou da sala de aula em que eles sentiram falta de determinados conhecimentos/conteúdos para um bom desempenho do seu trabalho.

Os docentes sentiram a falta dos mais diversos conteúdos, como os próprios descreveram:

Sinto dificuldades em trabalhar a tabela numérica e seus eixos (**P2**).

Os alunos têm dificuldades de trabalhar valores. Disciplina religião e artes (**P7**).

Ainda tenho muito que aprender sobre as formas de alfabetizar (**P6**).

Senti dificuldades para trabalhar números irracionais, conhecer boas estratégias de ensino e divisão, fração (**P1**).

Os que relataram que sentiram falta de algum conteúdo numa situação concreta em sala de aula descreveram algumas situações. O sujeito **P5** relata que: “levei situações problemas com intervalo de tempo (hora/min.) e, mesmo tendo preparado e estudado antes, no final achei que poderia ter sido melhor”. Outro sujeito, **P3**, afirma que: “quando fui trabalhar análise de texto bem escrito tive dificuldade, mesmo tendo pesquisado senti que faltou algo”. Um terceiro sujeito, **P13**, descreve que “durante as aulas de Português faltou uma atitude que dê continuidade ao aprendizado dos alunos”.

Ao analisarmos as falas dos sujeitos, percebemos que os professores afirmam que algo faltou, que algo era preciso para ele dar continuidade em sua aula. No entanto, os sujeitos não conseguem definir qual o conteúdo que realmente precisavam dominar naquela situação para obter sucesso na sua aula. Alguns docentes ainda comentaram que sentem dificuldades para trabalhar os conteúdos das disciplinas de ciências, história, geografia e artes. E vale ressaltar que os professores não recebem formações continuadas voltadas a essas áreas do conhecimento. O eixo que norteia o trabalho nessas disciplinas muitas vezes é a sequência que já vem apresentada no livro didático, e que o professor pode complementar com outros materiais de apoio.

Contrário aos docentes que sentiram falta de alguns conhecimentos para dar continuidade no desenvolvimento da aula, temos aqueles que não sentiram falta de nenhum conhecimento ou que não lembram (como o sujeito **P11**) de ter sentido falta, como descreve o sujeito **P16**:

Durante o período em que estou lecionando não tive problema nenhum, pois sou um professor pesquisador. Busco estratégias para melhorar o meu trabalho, bem como utilizo recursos didáticos e outros meios que elevam o aprendizado dos meus alunos.

Esse sujeito representa o grupo de professores que vivenciam a autoformação diariamente para o bom andamento do seu trabalho. Esse professor, assim como muitos outros, percebe que:

Além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um outro espaço de formação docente que é o da autoformação, ou seja, espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades — consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o

sujeito para a mudança — transformando-as em possibilidades de autoformação (MACIEL, 2003, p. 1).

E como bem sabemos, é de fundamental importância para que o professor desenvolva um bom trabalho, que ele busque se qualificar diariamente. Se suas necessidades não são supridas nas formações ofertadas pelas escolas ou pela SEME, faz-se necessário que ele busque outros meios, dentre eles a autoformação, momento no qual o professor identifica suas dificuldades e busca referências e estratégias para saná-las ou amenizá-las. Esse processo, sem dúvidas, desenvolve a autonomia do professor e também possibilita que ele sinta mais segurança para realizar o processo de ensino com maior qualidade.

4.5 Repercussões das Formações Continuidas no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes frente aos dilemas do cotidiano escolar

Por intencionar identificar quais os efeitos das formações continuadas no trabalho do professor, apresentamos outro objetivo específico de grande relevância que busca compreender como os professores iniciantes percebem as repercussões das práticas de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional frente aos dilemas do cotidiano escolar.

Desta forma, esta subseção analisa os dados apresentados pelos sujeitos no que diz respeito ao auxílio das formações na superação dos desafios vivenciados pelos professores iniciantes; e sobre a contribuição das formações continuadas no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores iniciantes que foram os sujeitos da presente pesquisa.

4.5.1 As Formações Continuidas Frente às Expectativas e Necessidades Formativas dos Professores Iniciantes

Buscou-se evidenciar, na fala dos sujeitos, o que tem mudado no seu pensamento e em seu trabalho mediante as atividades formativas que participam, ou seja, se estas formações continuadas têm alcançado as necessidades dos professores e amenizado os desafios diários que são apresentados na realização do

seu trabalho. Para tanto, solicitamos que os sujeitos descrevessem como as formações continuadas repercutem em seu trabalho, ajudando a solucionar os desafios dando exemplos de como esse professor agia antes e como passou a agir depois em sua sala de aula a partir dos processos formativos.

Os dados indicam que 44% dos professores iniciantes afirmam que as formações continuadas têm contribuído significativamente para o desenvolvimento do seu trabalho e também para amenizar os dilemas e desafios apresentados diariamente. 38% dos professores iniciantes afirmam que percebem “mais ou menos” as mudanças proporcionadas pelas formações continuadas e indicam sugestões que ao seu ver poderiam tornar as formações mais significativas, apresentaremos essas sugestões mais adiante. 12% dos professores iniciantes afirmam que não conseguem perceber mudanças mediante sua participação nas atividades de formação continuada e 6% dos professores iniciantes não declarou nenhuma resposta sobre a repercussão das formações no desenvolvimento do seu trabalho.

Dos 44% dos professores iniciantes (7 sujeitos) que declararam que as formações continuadas têm contribuído significativamente para o desenvolvimento do seu trabalho e também para amenizar os dilemas e desafios apresentados diariamente, alguns professores percebem mudanças em sua metodologia de trabalho e descrevem que:

Eu acreditava que eu como professor teria que ensinar os meus alunos estratégias tanto na leitura e escrita como na matemática, mas nas formações aprendi que devemos levar o aluno a refletir **(P4)**.

Eu tinha o pensamento que calculo mental era somente na cabeça sem usar cálculos escritos. Depois da formação com o professor Ivan, comecei a entender e valorizar mais as estratégias das crianças **(P5)**.

O domínio e a forma da aplicação de determinados conteúdos que a SEME oferece nas formações tem contribuído significativamente para o melhoramento do aprendizado de determinados alunos **(P11)**.

A fala desses professores representa bem o que vem sendo indicado nos estudos de Libâneo (1994). Para o autor, o trabalho realizado pelo professor é uma atividade pautada numa intencionalidade, que deve ser planejada de forma consciente para que se consiga alcançar o objetivo previamente estabelecido e, por esse motivo, “precisa ser estruturado e ordenado” (LIBÂNEO, 1994, p. 96). E fica claro que as formações vêm organizando o pensamento desse grupo de professores iniciantes e oportunizando que eles planejem suas aulas com mais segurança a partir do momento

que conseguem identificar novas possibilidades e estratégias de ensino, como foi demonstrado pelo sujeito **P11**. Esse professor tinha a ideia de que os cálculos mentais só poderiam ser realizados mentalmente sem a utilização de nenhum recurso. Esse sujeito relatou ainda que isso o deixava aflito, por acreditar ser inviável ensinar o aluno calcular mentalmente sem que fosse demonstrado no concreto, no visível, pois partimos do princípio que o conhecimento se constrói, boa parte das vezes, do concreto para o abstrato. E, depois de uma formação, esse sujeito desconstruiu esse seu pensamento e descreveu uma gama de possibilidades para ensinar esse conteúdo aos alunos.

Ainda em relação às formações, o sujeito **P10** declara que “as formações ajudaram entender o processo de aprendizagem das crianças” e com isso esse professor conseguiu organizar o que precisa ser ensinado aos seus alunos de forma sistemática, respeitando o desenvolvimento de cada criança por compreender que os sujeitos apreendem os conhecimentos de forma e em tempos diferentes.

Já o sujeito **P7** mencionou que as formações contribuem, pois oportunizam momentos de socialização profissional entre os pares e consideram que esses momentos “são fundamentais nas formações porque adquirimos e dividimos experiências”. Logo, como indica Tardif (2002) os saberes mobilizados pelos professores iniciantes a partir de suas próprias experiências na profissão e o convívio destes professores com seus pares são essenciais ao exercício do magistério.

Os 38% dos professores iniciantes (6 sujeitos) que afirmam que percebem “mais ou menos” as mudanças proporcionadas pelas formações continuadas em sua prática ao serem questionados se as formações têm contribuindo, responderam que:

Nem sempre. Acho que as formações deveriam ser mais voltadas para o ensino na sala de aula. Ensinando também estratégias de ensino (**P12**).

Pouco. Tenho a impressão de que algumas vezes se repetem, mas já me ajudou a rever minha prática pedagógica (**P14**).

Em parte, sim. As formações são boas e produtivas. Mas na maioria das vezes não é possível ser trabalhado como se deve ser na sala de aula. As próprias coordenadoras não demonstram interesse. Um exemplo são as formações de matemática (Jogos na aprendizagem). Com as formações mudei a forma de trabalhar as leituras compartilhadas e as intervenções na sala de aula (**P6**).

Elas são boas, mas poderiam melhorar, apresentar outros temas, bem como, dispor de mais sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula (**P1**).

Sim e não. As formações muitas vezes são com conteúdos que nós já dominamos e não temos dificuldades. Creio que as formações deveriam ser voltadas as nossas maiores dificuldades **(P3)**.

Nem sempre as formações atendem as expectativas e necessidades que minha realidade na sala vivencia **(P13)**.

Ao analisar a percepção desses sujeitos podemos identificar que em alguns as atividades formativas não possuem significado para esses professores iniciantes e que o desejo deles é de que as formações partissem das necessidades oriundas de sua prática. Logo, reportamo-nos ao que é defendido por Nóvoa (1991). Para ele os processos de formação continuada devem partir de uma reflexão contextualizada, que de acordo com Demailly (1992) é a concepção de formação interativa-reflexiva.

A formação interativo-reflexiva pode ser organizada a partir de uma situação real de sala de aula, trazida pelos professores para ser analisada e discutida pelo grupo de professores participantes com auxílio de um coordenador, geralmente pessoa com experiência teórica e prática no campo da educação, envolvendo o uso de teorias pedagógicas (GUIMARÃES; OLIVERIA, 2012, p. 8).

Ambos os modelos de formação continuada têm como concepção a prática reflexiva contextualizada como elemento comum nos processos de formação continuada de professores e, como demonstrado na fala dos sujeitos, é a perspectiva de formação da qual eles gostariam de participar.

Corroborando com essa assertiva, Lima (2001, p. 32) propõe que as atividades de formação continuada que são oferecidas aos professores estejam sempre “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”.

O outro grupo de professores iniciantes que representa 12% (2 sujeitos) que afirmam que não conseguem perceber mudanças mediante sua participação nas atividades de formação continuada nos dizem que “as formações na teoria são excelentes, mas no nosso convívio em sala muitas formações não nos ajudam” **(P1)**. E o segundo sujeito **P8** relata que:

A questão aqui é que ela não tem correspondido as minhas necessidades, pois vejo muita teoria e sequência de modalidades de leitura, porém não vejo o eixo de sistema de apropriação de escrita, onde deveria nos orientar como devemos trabalhar para que os alunos desenvolvam habilidades até aprenderem a ler. Ou seja, vi trabalharem nas formações o 2º eixo – Leitura.

Esse professor descreve e questiona o excesso de teoria, pois o mesmo sente falta de estratégias de como conduzir a aprendizagem do seu aluno, quais as melhores estratégias que poderia utilizar, situações que os possibilitem refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. É nessa perspectiva que Imbernón (2010, p. 43) defende uma formação não apenas teorizada ou, como define o autor, pautada no conhecimento objetivo, mas sim uma formação voltada para o “autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomada de decisão coletivas, etc. [...] a reflexão sobre os aspectos dos quais vão além dos aspectos puramente técnicos e objetivos”.

O autor acredita e propõe uma formação continuada que considere para além da teoria, do conteúdo, do passo a passo, ele defende a formação que oportunize aos docentes refletir acerca dos conhecimentos objetivos sim, mas também que oportunize refletir sobre questões éticas, colegiais e emocionais que permeiam o trabalho do professor. Formação esta que vise ao desenvolvimento profissional docente do professor e que compreenda que o trabalho docente transcende as questões práticas e que considere a subjetividade do professor. Na continuidade trataremos melhor dessa temática.

4.5.2 As Formações Continuadas e o Desenvolvimento Profissional Docente dos Professores Inicantes

Assim como Garcia (2009), compreendemos Desenvolvimento Profissional Docente - DPD na perspectiva de evolução e continuidade. Logo, considerando as contribuições de Day (2001) concebemos também que a formação continuada que visa ao Desenvolvimento Profissional Docente perpassa o campo profissional e considera todos os âmbitos da vida do professor, bem como as políticas e o contexto institucional no qual o professor atua. Nas palavras do autor:

O DPD deve considerar as disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem - como, por exemplo, suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho (DAY, 2001, p. 87).

E a fim de identificar em que medida as formações continuadas têm contribuído para o DPD fizemos o seguinte questionamento aos professores iniciantes: as formações continuadas das quais você tem participado têm contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? De que forma?

Mediante esse questionamento, 69% dos sujeitos indicaram que as formações têm sim contribuído para o desenvolvimento profissional docente de forma relevante. 19% dos sujeitos optaram por não responder esse questionamento e 12% representa o percentual de sujeitos que declararam que as formações continuadas pouco contribuem para o seu DPD.

Dos 69% de sujeitos (11 professores) que afirmaram que as formações vêm aprimorando o seu desenvolvimento disseram que:

Elas contribuem para que eu tenha que sempre buscar formas de melhorar meu trabalho e se aproximar do que é passado nas formações **(P2)**.

Com as formações continuadas que participei, entendo que estou dando um passo para novos conhecimentos, mas também que ainda tenho muito conhecimento para aprender do dia a dia na sala de aula **(P6)**.

Analisando a fala desses sujeitos, percebemos que as atividades de formação continuada fizeram com que esses professores sentissem vontade de buscar formas de melhorar o seu trabalho e, com isso, constatamos que elas se encaixam no segundo princípio que decorreram das investigações realizadas por Day (2001, p. 16) no que trata da aprendizagem e do desenvolvimento dos professores. Esse princípio propõe que “uma das principais tarefas do professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para aprender ao longo da vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente”. Logo, na medida em que as formações têm incutido nos professores o desejo de melhorar, elas têm se encaixado na concepção de formação que visa o DPD.

Para outros sujeitos, as formações surgem com novas possibilidades e estratégias de ensino, que podem ser realizadas em sala de aula. Por isso, as formações são vistas:

De forma positiva. Quase sempre trazendo novidades que não conhecia **(P4)**.

Contribui no conhecimento. Muitos deles já tinha e outros só reconstruí **(P8)**.

Tem esclarecido algumas dúvidas. Tem ensinado como trabalhar determinados conteúdos **(P12)**.

Tem me ajudado muito no meu desempenho de como passar os conteúdos para os meus pequenos alunos **(P9)**.

Contribui porque após as formações tentamos praticar as ideias sugeridas da melhor forma possível para obter um aprendizado significativo dos alunos **(P7)**.

De forma geral todas contribuíram para a prática em sala de aula, conteúdo, assim como os alunos precisam de aulas diferentes e dinâmicas, sinto falta deste quesito nas formações, e que elas sejam voltadas principalmente para o trabalho com alunos que apresentam muitas dificuldades **(P1)**.

A cada formação tem uma novidade, algo diferente do que já sabíamos. Antes as formações eram chatas pois não traziam nada de novo, tudo o que qualquer professor já faz no seu dia a dia, e os formadores também demonstravam insegurança no assunto abordado **(P5)**.

De acordo com o relato dos professores posteriormente participarem das formações, foi possível propor novas atividades, adotarem novas estratégias em suas aulas ou realizar de forma mais adequada aquelas que já realizavam. Afirmam que as formações trazem novidades, orientam a desenvolver e ensinar de forma adequada e esclarecem as dúvidas.

Outro sujeito declara que as formações “têm contribuído para o entendimento de como acontece o processo de aprendizagem dos alunos” **(P10)**. Mais uma vez, a subjetividade do processo de aprendizagem se faz presente e as formações colaboram na compreensão de como se efetiva esse importante e delicado processo.

E, por fim, de acordo com o sujeito **P16** as formações ainda:

Têm contribuído muito, pois é uma troca de experiências onde participamos dando ideias e recebendo dicas de outros colegas de profissão. Enfim, todos contribuem de forma igualitária. O assunto estudado na formação é aplicado em sala e dado a devolutiva as formadoras.

Esse professor iniciante indica que as formações contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente a partir do momento que proporcionam a socialização das experiências entre os profissionais, visto que isso é algo fundamental para o professor melhorar no trabalho, pois esse momento de troca amplia significativamente os saberes docentes, em especial, do professor no início de carreira, pois toda dica ou sugestão, por menor que seja, é muito bem-vinda.

Na contramão da opinião desses sujeitos que apresentamos, 12% dos professores iniciantes (2 sujeitos) ao serem questionados em que medida as formações contribuem para o seu DPD, apontaram que “pouco. Mas traz algumas

reflexões sobre nossa prática pedagógica” (**P16**). Outro docente afirmou que são “boas, apesar de serem conteúdos já vistos, elas incrementam um pouco o nosso conhecimento. Quando são conteúdos que sentimos necessidades, as formações são bem mais produtivas” (**P3**).

Em síntese, as discussões aqui realizadas apontam que as formações continuadas repercutem nas práticas pedagógicas da maior parte dos professores iniciantes que participaram desses estudo.

4.5.3 Formação continuada de professores iniciantes: o olhar dos sujeitos participantes da pesquisa

E, como forma de dar voz aos professores iniciantes que foram os sujeitos participantes do presente estudo para externarem suas inquietações e sugestões acerca das atividades de formação continuada das quais esses docentes participam, propusemo-nos a fazer uma questão complementar, a qual fez a seguinte indagação aos sujeitos: “há alguma coisa a mais que você gostaria de registrar/sugerir sobre/para as práticas de formações continuadas das quais você tem participado?”

E mediante essa indagação 10 sujeitos se posicionaram dando sugestões das quais a seu ver contribuiriam positivamente nas atividades de formação continuada. São sugestões das quais os professores iniciantes sentem falta e gostariam que se tornassem presentes nos momentos formativos. Da totalidade dos sujeitos, 6 afirmaram não ter nada a declarar.

Dentre as falas, o sujeito **P8** sugere que as formações preparassem um momento de socialização profissional para que os professores pudessem trocar experiências, metodologias de trabalho e compartilhar suas dificuldades. Ele acredita que nos diálogos e trocas de experiências podem surgir encaminhamentos bastante eficazes no seu trabalho realizado em sala de aula.

Maior parte dos sujeitos que apresentaram sugestões referiram-se às questões voltadas para a prática do ensino realizado em sala. Na opinião do sujeitos **P10** as formações deveriam “ocorrer mais vezes e com mais sugestões práticas e menos teorias”. O sujeito **P12** gostaria que nas formações focassem mais em determinados conteúdos (o sujeito não fez menção a nenhum especificamente) e que também fossem ensinadas mais estratégias para serem usadas em sala de aula. Ainda

considerando as estratégias de ensino, o sujeito **P7** sugere que se trabalhasse mais com “materiais de apoio para desenvolver na sala de aula com os alunos”.

Dois professores iniciantes fizeram menção ao horário no qual as formações são realizadas, na percepção desses sujeitos o horário de algumas formações pode fazer com que elas não contribuam o tanto que poderiam, pois, “algumas formações continuadas são realizadas no período noturno. Para mim, não tem um bom aproveitamento, sendo que a maioria dos educadores trabalham dois períodos” (**P6**). Em consonância com a sugestão desse professor, outro sujeito declara que “nosso tempo é muito corrido, ficamos cansadas mental e fisicamente. Acredito que realizar formações (plantões) no período noturno não seja muito produtivo. O ideal seria no período matutino ou vespertino” (**P3**).

O sujeito **P11** relata que ele:

Crê e espera que o material utilizado pelos formadores deveria ser entregue e/ou enviado diretamente para os formandos. Os slides apresentados, vídeos, atividades. Eles/Elas deveriam ter algum “canal” de fácil acesso para que pudéssemos ter contato com o material o mais rápido possível. “Face”, “Whats”, “Google Drive” – Sugestões para disponibilizar os materiais.

Percebemos claramente na fala desse professor que ele gostaria de ter maior facilidade de acesso ao material que é utilizado nas formações continuadas. No entanto, a pesquisadora desse estudo se recordou que na época que participava das formações todos os materiais eram repassados pelas formadoras para as coordenadoras pedagógicas das escolas, assim viabilizando a socialização desse material com os professores interessados. Ao entrar em contato com o setor responsável pelas formações ofertadas pela SEME, eles confirmaram que continuam compartilhando todo o material com as coordenadoras pedagógicas das escolas e para ter acesso basta o professor solicitar ao seu coordenador.

Apenas um sujeito que participou da pesquisa fez uma sugestão relacionada às áreas do conhecimento que são assistidas pelas formações. Ele menciona que “gostaria que houvessem formações também para as outras áreas de conhecimento, com várias sugestões de atividades e materiais didáticos voltados para o ensino de história e geografia” (**P1**). Esse professor expõe o seu desejo de que as formações continuadas também contemplassem as demais disciplinas, auxiliando-os com propostas de atividades e materiais didáticos para melhor desenvolvimento do seu trabalho.

O sujeito **P14** não fez bem uma sugestão, mas declara que: “sei que precisa de algo a mais, mas não sei exatamente o quê”. E o sujeito **P5** deixou seu relato de agradecimento pelas formações desenvolvidas, onde descreve que “continuem nessa pegada, nessa linha que está surtindo muito efeito, várias dúvidas estão sendo tiradas. A cada formação realizada é um novo aprendizado”. Para esse professor, as formações se apresentam como momentos ricos de aprendizagem, que vêm sanando suas dúvidas e conseqüentemente melhorando sua prática em sala de aula.

Apresentadas as sugestões dos sujeitos que participaram desse estudo, acreditamos que esses dados poderão contribuir em reflexões que auxiliem o processo de planejamento das formações continuadas dos professores iniciantes da SEME.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optou-se por elaborar as considerações finais da presente pesquisa intitulada Formação Continuada de Professores Iniciantes no Município de Rio Branco/Acre que se propôs, como objetivo geral analisar em que medida as práticas de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios no primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre, a partir dos objetivos específicos desse estudo.

O primeiro objetivo buscava descrever os conteúdos e com que frequência são ofertadas as formações continuadas aos professores iniciantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre. Assim, a partir dos dados coletados, tanto na SEME quanto a partir do relato dos próprios professores, temos que as formações continuadas realizadas pela SEME são destinadas a todos os professores (em média 361) e 35 coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino de Rio Branco e são realizadas bimestralmente as formações diurnas e semanalmente as formações noturnas. A seleção dos conteúdos que são trabalhados nas formações continuadas se dá a partir dos resultados apresentados na avaliação do PROA, que é um Programa de Avaliação da Aprendizagem específico do município de Rio Branco e acontece em três momentos: no início do ano, no meio e no final do ano. Os conteúdos trabalhados nas formações são aqueles presentes nas questões das quais os alunos têm desempenho inferior a 50%.

O segundo objetivo se propôs a identificar as maiores dificuldades e desafios enfrentados no início da docência pelos professores iniciantes. E a definição por parte dos docentes de que a fase inicial da carreira foi um momento difícil é bastante presente na fala dos sujeitos. De fato, viveram momentos de sobrevivência e descobertas mediante o “choque de realidade”. Os professores relataram que mediante a inexperiência quando se viram frente ao trabalho que deveriam realizar sentiram-se perdidos e cheios de dúvidas.

Outro ponto apresentado pelos professores em relação a sua iniciação profissional diz respeito ao fato de não se sentirem ouvidos nas instituições por serem professores iniciantes. Os principais desafios enfrentados estavam diretamente

relacionados às situações estritamente relacionadas ao ensino, dentre elas, a metodologia de ensino e aos conteúdos; as situações relacionadas a condições de trabalho, como compreender e organizar a rotina da escola e da sala de aula e a prática de ensino propriamente dita; e a situações vinculadas às relações humanas de trabalho, especialmente em relação aos pais dos alunos. Porém, ao considerar a totalidade dos sujeitos, quase todos acusaram que sua relação com os demais profissionais da escola no início da docência foi muito boa. Apenas um sujeito descreveu sua experiência como desagradável.

Buscando atender ao terceiro objetivo específico que visava identificar quais experiências de formação continuada apontadas pelos professores iniciantes correspondem às suas reais necessidades formativas no exercício da docência, buscamos identificar quais as principais necessidades formativas dos professores. E os resultados apresentados pelos professores é de que eles sentem uma grande necessidade voltada para a prática em sala de aula, ou seja, as estratégias de como ensinar os conteúdos em uma situação concreta em sala de aula se apresenta como um dos principais desejos dos sujeitos que participaram da pesquisa. Os dados apresentam que os sujeitos gostariam que durante as formações fossem demonstrados como os professores podem estar ensinando aquele conteúdo aos alunos, orientação do tipo: como iniciar o conteúdo? Quais os questionamentos fazer? Como problematizar? Como conduzir? Como finalizar? entre outros. Ao abordamos sobre quais os conteúdos prioritários para o bom desenvolvimento do seu trabalho, os sujeitos apontaram que os conteúdos voltados para a “Alfabetização e Letramento” como o mais importante ao trabalho do docente em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que a alfabetização é fundamental para as demais etapas. E, ao serem questionados em relação a quais conteúdos os professores sentiram mais falta no desenvolvimento de suas aulas, a maioria relatou que sentiu falta especialmente de alguns conteúdos que contemplam os eixos temáticos das disciplinas de português e matemática, mas que conhecimentos de outras áreas como de ciências, história, geografia e artes também fizeram falta.

O quarto objetivo intencionou compreender como os professores iniciantes percebem as repercussões das práticas de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional frente aos dilemas do cotidiano escolar. Sobre essa categoria, a análise dos dados revela que a maioria (69%) dos sujeitos da pesquisa reconhecem que ocorreram mudanças tanto no seu trabalho quanto no seu

desenvolvimento profissional mediante sua participação nas atividades de formação continuada. Para eles, as formações têm contribuído significativamente para amenizar os dilemas e desafios enfrentados diariamente em sala de aula, e ainda contribuem para que eles busquem sempre novos conhecimentos e diversas formas de melhorar o seu trabalho em sala de aula. 19% dos sujeitos optaram por não responder à questão que buscava identificar se as formações têm contribuído para o DPD. E 12% dos sujeitos percebem poucas mudanças e aprendizagens depois que participam das formações.

Os resultados obtidos na análise apontam que as atividades de formação continuada contribuem positivamente no trabalho e no desenvolvimento profissional da maioria dos professores iniciantes participantes da pesquisa, pois têm auxiliado a amenizar ou superar os maiores desafios diários voltados ao ensino, as questões de condições de trabalho e de relacionamento com os demais. No entanto, mediante algumas indicações feitas pelos sujeitos da pesquisa percebemos que as atividades de formação continuada têm um grande potencial para contribuir ainda mais com o desenvolvimento profissional docente, de modo que as mudanças reflitam consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos, também, que as atividades de formação continuada se configuram em uma das necessidades fundamentais dos professores iniciantes para enfrentar os dilemas e desafios presentes nos primeiros anos de docência.

A partir dessas análises, é interessante ainda registrar que no decorrer da pesquisa constatamos que os dilemas e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes são de muitas ordens, não apenas referente ao como ensinar. Percebemos que as maiores necessidades formativas apontadas pelos professores iniciantes, o que eles consideram como sendo prioritário, ou seja, os conteúdos formativos essenciais para a realização de um bom trabalho têm uma relação direta com a avaliação externa, com o que vem sendo cobrado nas avaliações. Considerando essa reflexão, as formações continuadas têm repercutido positivamente no trabalho do professor também no que diz respeito ao que eles consideram importante para que alcancem bons resultados. O que nos oportuniza refletir sobre como auxiliá-los nos demais desafios, qual alternativa nos possibilitaria amenizar boa parte dos desafios docentes em todas as perspectivas?

Reconhecemos a importância e a necessidade das avaliações externas. Elas se apresentam como diagnóstico e se fazem necessárias para orientar o

planejamento, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. É necessário e representa um instrumento de grande importância no trabalho do professor; a questão é como nos apropriamos dela, o uso que fazemos desse instrumento e a maneira como convertemos em prática e conteúdo de formação. Além disso, na ocasião, a avaliação diagnóstica busca identificar os saberes dos alunos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A questão que se instaura é: como podemos identificar os sucessos e dificuldades das outras áreas de conhecimento, e das demais questões que perpassam o trabalho do professor?

Importante também refletir sobre a forma como os professores percebem as formações e cobram o “passo a passo” como uma possibilidade de melhoria do seu trabalho, o que se apresenta como desacordo com o que vem sendo apresentado na literatura referente a formação continuada que valoriza o desenvolvimento profissional docente, grupos colaborativos, comunidades de aprendizagem críticas, entre outros.

A formação fornecida, que é de alguma forma também pressionada por exigências das próprias políticas, em algum momento não consegue atender a alguns dos objetivos da formação continuada como processo permanente e que vise o DPD, o que nos leva a pensar em quais estratégias traçar a fim de constituir uma prática formativa que possa contemplar as necessidades apresentadas em todos os aspectos.

E realizando o percurso, reconhece-se ao final desse trabalho a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre a formação continuada dos professores iniciantes e suas repercussões no trabalho desse professor, bem como no seu desenvolvimento profissional. Buscando ainda promover formações que tenham como objetivo maior o desenvolvimento profissional docente, articulando sempre com as produções teóricas, o contexto real no qual o professor está inserido e que sejam experiências formativas das quais os professores considerem como um momento que lhes proporcione novas possibilidades e uma enorme vontade de sempre buscar mais.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2011. Maringá. 2011, p. 01-13. Disponível em: < encurtador.com.br/dszZ6>. Acesso em: 10 Fev. 2018.

ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo**. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). Formação de Professores, Culturas e Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. *Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36*.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, 2012.

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. Disponível em: < encurtador.com.br/rzGT4>. Acesso em 12 de nov. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo**. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. (Org.). Formação de Professores, Culturas e Desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36. Disponível em: < encurtador.com.br/aben9>. Acesso em: 25 de nov. 2017.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2014. 248 fl. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files>. Acesso em: 10 jan. 2018. .

BAPTISTA, Mónica Luísa Mendes. **Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação: Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Agueda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP): Papirus, n. 36, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BARONE, Thomas e colaboradores. **A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism**. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T, J.; GUYTON, E. (Org.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1996. p. 1118-1149.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr.2011. Disponível em: < encurtador.com.br/alrGL>. Acesso em: 19 de nov. 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679-701, 2015.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação Continuada e Prática Docente na Educação Básica**: os impasses para a concretização de uma proposta de formação centrada na escola. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Inclusão Social. Recife: Edufpe, 2006. p. 1-12.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR [On-Line]**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em:< encurtador.com.br/lnFT7>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1997.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério**: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **O professor iniciante**: acertos e desacertos. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.15, n.03, 2012, p. 223-236. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573003>. Acesso em: 30 de jul. 2018.

COSTA, Odélio Joaquim da. **Ciclo de Vida Profissional dos Professores Universitários do Tocantins**: Uma análise segundo Hubermam.. In: VII CONNEPI Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação Ciência, Tecnologia e Inovação., 2012, Palmas- TO. VII CONNEPI Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação Ciência, Tecnologia e Inovação, 2012. v. 1.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Albieri (2011). **Formação Continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 129 p. (Relatório de Pesquisa).

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

DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

DESLAURIERS, Jean-Pierri. **Recherche qualitative - Guide pratique**. Montreal: McGrawHill, 1991.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, Revista Educação e Sociedade, Naviraí, v.01, n.01, p.34-42, jan-jun 2014.

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: < encurtador.com.br/iLDH1>. Acesso em: 21 Jan. 2018.

EDDY, Elizabeth Marie. **Becoming a Teacher**: The Passage to Professional Status. New York: Columbia University Teachers College Press, 1971.

ENES, Cristina Ferreira. **Formação Continuada e Repercussões na prática pedagógica de Professores do ensino médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul - Acre**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação Docente e Entrada na Carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 209fl. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores. **Diversa Prática**, v. 1, n. 1, 2012.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIORENTINI, Dário; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; NACARATO, Adair Mendes; GRANDO, Regina Célia; PASSOS, Laurizete Ferragut; Carvalho, Dione Luchesi de. Interrelations between teacher development and curricular change: a research program. In: BEDNARZ, Nadine; FIORENTINI, Dario; HUANG, Rongjin. (Org.). **International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers**. 1ed. Ottawa: University of Ottawa Press, 2011, v. 1, p. 213-222

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV; Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; MELLO, Guiomar Mano de; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 27 Jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas e Práticas de Formação de Professores**: perspectivas no Brasil. Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – XVI ENDIPE. E-Book – Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 23-36, jan./ abr., 2009.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. VI. p. 141- 169.

GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos De Ramos De. **Formação continuada de professores**: concepções e modos de organização. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012.

GUSKEY, Thomas. Staff development and the process of teacher change. **Educational Researcher**, 15(5), 5-12, 1986.

GUSKEY, Thomas. Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 8(3/4), 381-391, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente desde el punto de vista internacional. **Que dicen los informes?** Revista de Educación, 340:41-49. 2006.

KRAMER, Sônia. Melhorias da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 70/165, MEC - INEP, Brasília, 1989.

LACEY, Colin. **The Socialisation of Teachers**. London: Methuen. 1977.

LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Os profissionais de ensino em serviço: impasses e desafios a uma política de aperfeiçoamento. **Educação** n° 4: PUC - RJ, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia crítica-social dos conteúdos. In: **Democratização da escola pública**. 23. ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015.

LIEBERMAN, Ann. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), **Teacher learning: New policies, new practices** (pp. 185–201). New York: Teachers College Press. 1996.

LIMA, E. **De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002, 198fl.

LIMA, Emília Freitas. **Sobrevivência no início docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Valéria; ROSA, Amélia. **Desenvolvimento Profissional dos Professores**. Lisboa, 2003.

LIMA, Valéria. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 de Jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 14, nº 2, jul./dez. 1989, p.31-9.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa**. 2002. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIO_S_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf > acesso em: 30 de jul. 2018.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2006.

Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MARIN, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 25, n.89, p. 1097-1100, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, n° 36, 1995.

MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira; MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A Formação Continuada na constituição indenitária do professor formador para a educação inclusiva no interior da Amazônia**. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A escola como espaço de formação continuada do professor. **Revista de Educação AEC**, n° 79, Brasília, 1991.

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

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio. **A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente**. In: Congresso de educación física e ciencias do deporte dos países de língua portuguesa. Congresso galego de educación física, Porto, 1998. Anais... Porto: Universidade do Porto, 1998.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério – Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NETO, Armindo Quilici; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **Limites e Desafios na formação de professores após dez anos de LDB**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: O papel da escola em sua formação**. Porto Alegre, Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. 2006. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo - Nada Substitui o Bom Professor**. Palestra feita no SINPRO, SP. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Orgs.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

OLIVEIRA, 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**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

OZGA, Jenny., LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre n. 4, 1991 p. 140-58.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, 2010, p. 39-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2018.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes ; FIORENTINI, Dario ; MISKULIM, Rosana Giaretta Sguerra ; GRANDO, Regina Célia ; FREITAS, Maria Teresa Menezes ; GAMA, Renata Prenstteter; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade ; MELO, Marisol Vieira. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise dos estudos brasileiros. **Quadrante** (Lisboa), v. XV-1e2, p. 193-219, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PETERSON, W. "**Age, teacher's role and the institutional setting**". In Contemporary Research on Teacher Effectiveness [B. Biddle e W. Elena, eds.]. New York: Holt, Rinehart. 1964.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez: 2002. P. 17-52.

PONTE, João Pedro da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat98, Lisboa, p. 27-44, 1998.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté**. Cabral Editora Universitária, 1997.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação Continuada**: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. In: III Encontro de Pesquisa em Educação, 2004, Teresinha. Educação: Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 81-88.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente-SP**: implicações para a formação inicial. 2005. 205 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92366>>. Acesso em 05 jan. 2018.

SCHON, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STROOT, Sandra. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, Stephen; ENNIS, Catherine. (Orgs.). **Student learning in Physical Education**. Champaign: Human Kinetics, 1996.

SPARKS, Dennis; LOUCKS, Susan Horsley. Models of staff development. In: W.R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, 234-250, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice *et al.* Os professores face ao saber. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 5 fev. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 325p.

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

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 2, v. 54, 1984.

VIEIRA, Sônia; HOSSNE, William Saad. **Metodologia Científica para a área da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Nouveaux Contours du Concept de Formation du Professeur dans le Contexte Éducatif et Formatif Brésilien**. 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

ZANELLA, Camila. **As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciais e os Programas de Formação Inicial e Continuada para Docentes**. São Paulo, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **MÁRCIO JOSÉ BATISTA**, Secretário Municipal de Educação de Rio Branco-AC, RG nº 222554 SSP/AC, CPF: 411.670.582-91, AUTORIZO **CLEUDILANDA PAULA PIMENTA DA SILVA**, RG nº 1131539, CPF 012.404.732-73, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, matrícula 20162110023, a realizar a aplicação de questionário com professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) lotados na rede municipal de ensino do município de Rio Branco, e a usar estes dados como fonte para a pesquisa: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE**, que tem como objetivo analisar em que medida as práticas de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional e nas ações pedagógicas dos professores iniciantes, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Branco/Acre.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após autorização da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizar as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco-AC, 13 de Julho de 2018.


Márcio José Batista

Secretário Municipal de Educação de Rio Branco - AC
Portaria nº 008/2017

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Questionário → Pesquisa → **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO**

Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Após o seu consentimento, expresso através de suas indicações no TCLE, indique seu desejo:

Aceito participar da pesquisa Não aceito participar da pesquisa

Prezado (a) Professor (a),

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre a “**Formação Continuada de Professores Iniciantes no Município de Rio Branco**”. Por meio de suas respostas podemos conhecer a realidade em que vive o professor e ter mais condições de sugerir a partir de sua experiência, percepção e necessidades questões a serem trabalhadas nas práticas de formação continuada. Assim, sinta-se a vontade para expressar sua opinião. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não é obrigatório a identificação do respondente, interessando a pesquisadora apenas as informações prestadas. Desde já, obrigada.

Eixo 1 – PERFIL DO ENTREVISTADO

2. Durante esse período de experiência, você já participou de alguma formação continuada?
 Sim Não

Se sim, essas formações foram promovidas pela:

SEME Escola Outros:.....

3. Sexo: Feminino Masculino

4. Qual a sua faixa etária de idade?

Até 24 anos De 40 a 44 anos
 De 25 a 29 anos De 45 a 49 anos
 De 30 a 34 anos De 50 a 54 anos
 De 35 a 39 anos Mais de 55 anos

5. Estado Civil

Solteiro (a) Separado (a)/ Divorciado (a)
 Casado (a) Outros / Não deseja declarar

6. Qual o seu maior grau formação/titulação?

Graduação Mestrado
 Pós – Graduação Doutorado

7. Nome e ano de conclusão de sua última titulação:

.....

8. A quantos anos você obteve sua graduação?

Até 1 ano Há 3 anos
 Há 2 anos Mais de 3 anos

9. Em qual Curso é a sua graduação?

Pedagogia
 Outro – Qual?.....

10. Em qual Instituição você cursou sua graduação?

.....

11. Há quanto tempo você está lecionando?

..... ano(s) e mês(s)

12. Há quanto tempo você trabalha na rede Municipal de Ensino de Rio Branco? ano(s) e mês(s)

13. Há quantos anos você trabalha na atual escola?

..... ano(s) e mês(s)

14. Turno que trabalha:

Manhã Tarde Noite

15. Ano que leciona:

1º 2º 3º 4º 5º()

16. Número de alunos por sala:

Menos que 20 alunos Entre 31 e 35 alunos
 Entre 20 e 30 alunos Mais que 36 alunos

17. Você trabalha em outra(s) Escola(s)?

Sim Não
 Manhã Tarde Noite
 1º 2º 3º 4º 5º()

18. Seu vínculo profissional com essa outra escola é:

Funcionário Público Efetivo
 Funcionário Público Contrato temporário

Obs:.....

EIXO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES

1. Com que frequência você participa das atividades de formação continuada promovidas pela SEME, ou pela Instituição de ensino na qual você trabalha?

.....

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROJETO DE PESQUISA “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE

1. Apresentação

A pesquisa sobre **A Formação Continuada de Professores Iniciais no Município de Rio Branco/Acre**, tem por objetivo analisar em que medida atividades de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo às suas necessidades formativas, no sentido de amenizar os seus dilemas e responder aos seus desafios nos primeiros anos de exercício da docência. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são questionários com perguntas abertas e fechadas. A população alvo é constituída por professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, realizada pela pesquisadora Cleudilanda Paula Pimenta da Silva e orientada pela Prof.^a Dr.^a Ednaceli Abreu Damasceno e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder as perguntas do questionário considerando toda sua experiência sobre o objeto de estudo. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Em relação aos riscos da pesquisa, afirmamos que 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 tomando as devidas providências e precauções, priorizando o bem-estar físico e moral do colaborador. A pesquisadora garante manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica.

Rubricas:

fl. 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PROJETO DE PESQUISA “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
INCIANTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a segunda página assinada por você e pela pesquisadora responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Cleudilanda Paula Pimenta da Silva pelo telefone nº (68) 99966 2659 e e-mail cleudilandapaula@hotmail.com.

Por fim, a pesquisadora responsável declara cumprir todas as exigências éticas necessárias durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento

Eu, _____, RG
 Nº _____, CPF Nº _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa “Formação Continuada de Professores Iniciais no Município de Rio Branco/Acre” é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco – Acre, ____ de Julho de 2018.

 Participante da Pesquisa

 Pesquisadora Responsável