

KÁTIA CAROLINE SOUZA FERREIRA

**DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A
ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

Orientador: Doutor Geovani de Jesus Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais ,Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

KÁTIA CAROLINE SOUZA FERREIRA

**DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A
ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestra em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 410/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente-Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Arguente-Professor Doutor Leonardo Rocha

Orientador Professor Doutor Geovani de Jesus Silva

Co-Orientadora Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais ,Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

*Aos meus pais Américo e Nelizia
Às minhas irmãs Kássia e Kaliany
Ao meu esposo Fábio,
À minha filha Lara
À minha Mãe Mina (in memoriam),
e à minha vovó Valdomira (in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força suprema para superar os obstáculos.

Aos meus pais, irmãos e familiares pelo incentivo e força constantes.

Ao meu esposo por sua paciência em cuidar de tudo enquanto eu estudava, principalmente de nossa filha.

À minha filhinha Lara que, na sua inocência de criança, dizia que “nunca iria querer fazer faculdade”, pois, necessitando de atenção, não compreendia o motivo por eu estudar tanto, sem ter tempo de estar ao seu lado em diversos momentos quando precisava de minha atenção.

Ao meu Professor Doutor Geovani de Jesus Silva, orientador desta pesquisa e que se tornou um grande amigo. Por ter acreditado e investido em mim como sua orientanda, me carregando a “tira colo” por onde ia, para que de perto pudesse me orientar; pela sabedoria e competência e sobretudo pela paciência e incentivo, jamais irei esquecer tudo que fez por mim.

À minha Co-Orientadora Professora Doutora Rosa Serradas Duarte pelas orientações e pelo apoio na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas, vizinhos e vizinhas, colegas de trabalho e de mestrado que me apoiaram e me incentivaram, que ajudaram a cuidar de Lara enquanto eu estudava, que sofreram comigo as angústias e expectativas, sempre emitindo palavras de ânimo e força. Penso em cada um/a de vocês com muito carinho, lembrando sempre do auxílio desde o início dessa jornada com apoio e incentivos constantes.

Aos professores e professoras do curso, brasileiros/as e portugueses/as, que tanto contribuíram para a minha formação.

À coordenadora Ana Joaquina pelo incentivo constante em tantos momentos difíceis.

Aos/Às professores/as e diretores/as das Escolas Municipais de Porto Seguro que não mediram esforços ao dispor de seu curto espaço de tempo participando da realização dessa pesquisa.

À todos/as que direta e indiretamente contribuíram para realização dessa pesquisa.

Em especial, os agradecimentos vão para Mãe Mina (*in memoriam*), minha avó/mãe, parceira desta e de outras vidas, que sempre torceu por mim e esteve ao meu lado em todos os momentos de minha vida, alegres e tristes, vibrando com minhas conquistas, incentivando-me e alegrando-se com minhas vitórias. Fica aqui registrado todo o meu amor, a minha eterna gratidão e a minha imensa saudade.

RESUMO

Buscamos, neste trabalho, investigar como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada, e como apreendem os efeitos dessas atividades em seu desenvolvimento profissional. Optamos por uma pesquisa qualiquantitativa, que diz respeito a uma forma de se obter um entendimento mais apurado dos objetos estudados, por meio de informações estatísticas e narrativas dos sujeitos. Desse modo, não se trata de colocar em oposição a pesquisa quantitativa e a qualitativa, mas que elas possam, em suas convergências, complementarem-se mutuamente, contemplando a quantificação dos dados e a qualificação dos fatos, através de instrumentos distintos. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de buscar o estado do conhecimento do objeto estudado, com base em referencial teórico consubstanciado e coerente com o tema. Passamos a coletar os dados, por meio de questionários, para mapear as atividades e eventos de formação continuada realizados pelos/as professores/as, seguidos de análises e inferências. Recorremos também às entrevistas semiestruturadas, com um grupo menor de educadores/as, com o objetivo de compreender os efeitos da formação continuada no desenvolvimento profissional. Elegemos duas categorias teórico-analíticas para discussão neste trabalho: o desenvolvimento profissional docente, que apesar de tratar da mesma realidade, “educação permanente dos professores”, não é equivalente à formação continuada, está relacionado com a melhoria das condições de trabalho, da autonomia e da capacidade de ação dos/as professores/as, individual ou coletivamente, como um processo de desenvolvimento ao longo da vida, superando a fragmentação de momentos formais, tanto da formação inicial, quanto da continuada, de acordo com Garcia (1999; 2009) e Oliveira-Formosinho (2009); formação continuada, a qual é entendida como um prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional, bem como uma busca por incentivos pessoais e profissionais, para o exercício das funções que exerce na escola, como nos asseguram Libâneo (2013), Sacristán (2000), Formosinho e Machado (2009). Ampliamos o panorama teórico e conceitual sobre a formação continuada, como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, possibilitando maior entendimento dos efeitos dessa formação continuada, na prática. Assim, produzimos esse trabalho buscando contribuir qualiquantitativamente com as discussões pedagógico-científicas desenvolvidas nas variadas instâncias que fomentam a efetivação de políticas públicas para a formação de professores/as.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

We seek in this paper to investigate how the teacher in the initial years of primary education analyzes their continuing education, and how to seize the effects of these activities in their professional development. We chose a qualitative and quantitative research, which relates to one way of obtaining a more accurate understanding of the studied objects by means of statistical information and narratives of the subject. Thus, it is not put as opposed to quantitative research and qualitative, but in their convergences, they complement each other, covering the quantification of data and qualification of facts, through different instruments. Initially, we conducted a literature search in order to seek the status of the studied object of knowledge, based on theoretical substantiated and consistent with the theme. Then we collect data through questionnaires, to map the activities and continuing education events held by the teachers, followed by analysis and inferences. Also we appealed to semi-structured interviews with a smaller group of teachers, in order to understand the effects of continuing education in professional development. We chose two theoretical and analytical categories for discussion in this paper: the professional development of teachers, who despite dealing with the same reality, "continuing education of teachers" is not equivalent to continuous training is related to the improvement of working conditions, autonomy and action capacity of the teachers, individually or collectively, as a process of development throughout life, overcoming the fragmentation of formal moments, both initial training, as the continued, according to Garcia (1999; 2009) and Oliveira-Formosinho (2009). Continuing education, which is seen as an extension of the initial training, aimed at professional development and a search for personal incentives and professionals to perform the duties that plays in school, ensure the Libâneo (2013), Sacristan (2000) Formosinho and Machado (2009). We expanded the theoretical and conceptual overview of continuing education, as part of teacher professional development, enabling greater understanding of the effects of continuing education in practice. So, we produce this work in order to contribute qualitative and quantitative with pedagogical and scientific discussions developed in different environments that promote effective implementation of public policies for the training of teachers.

Keywords: Teacher Training; Continuing Education; Professional Development of Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividades Complementares

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAME – Centro de Educação Inclusiva e Atendimento Especializado

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PACTO – Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PMMA – Plano Municipal de Conservação e Recuperação da Mata Atlântica de Porto Seguro/Bahia

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PROAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais

PROFA – Programa de Formação para Professores Alfabetizadores

SME – Secretaria Municipal de Educação

TV – Televisão

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Tempo dedicado à docência, pelos sujeitos da pesquisa	40
GRÁFICO 2	Idade dos/as professores/as	40
GRÁFICO 3	Contribuição dos tempos de escola para o desenvolvimento profissional docente	54
GRÁFICO 4	Formação inicial, de nível médio, dos/as sujeitos da pesquisa	57
GRÁFICO 5	Motivação da escolha do Magistério, como formação inicial	57
GRÁFICO 6	Contribuição da Formação em nível médio, para o desenvolvimento profissional docente	58
GRÁFICO 7	Motivação da escolha do curso superior	62
GRÁFICO 8	Motivação da escolha dos cursos de pós-graduação	69
GRÁFICO 9	Participação em Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação	70
GRÁFICO 10	Importância dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação	71
GRÁFICO 11	Motivação para realizar cursos de formação continuada	72
GRÁFICO 12	Uso do tempo reservado ao planejamento, pelos docentes	73
GRÁFICO 13	Uso do tempo reservado, pelos docentes, para encontros semanais com a coordenação pedagógica	74
GRÁFICO 14	Uso do tempo para (in) formação, através de Práticas Culturais	76
GRÁFICO 15	Indicação de programas de TV mais visualizados pelos/as docentes	77
GRÁFICO 16	Indicação de filmes, em relação ao gênero escolhido pelos/as docentes	77
GRÁFICO 17	Indicação de programas de TV mais visualizados pelos/as docentes	78
GRÁFICO 18	Indicação de Gêneros Textuais mais lidos pelos/as docentes	78
GRÁFICO 19	Práticas docentes antes das formações continuadas	96
GRÁFICO 20	Práticas após formações continuadas	96
GRÁFICO 21	O que fazem os docentes, após reflexão sobre a prática	101
GRÁFICO 22	Indicação, pelos sujeitos, do que mais contribuiu para experiência docente	102

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Jornada de Trabalho dos sujeitos da pesquisa	39
TABELA 2	Vínculo funcional dos sujeitos da pesquisa	39
TABELA 3	In (Formação Continuada) através de Práticas Culturais	75
TABELA 4	Tempo em que os docentes refletem sobre suas práticas	91

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICO.....	17
1.1 Percurso Metodológico: os caminhos da pesquisa.....	28
1.2 Do tipo de pesquisa e sua natureza.....	29
1.3 O universo da pesquisa.....	31
1.4 Dos procedimentos de coletas de informações.....	32
1.4.1 Questionários.....	32
1.4.2 Entrevistas.....	33
1.5 Os sujeitos da pesquisa.....	34
1.6 Os procedimentos de análises das informações.....	41
CAPÍTULO II – DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	43
2.1 Contribuições dos tempos de escola para o desenvolvimento profissional docente.....	52
2.2 Contribuições da formação inicial em magistério para o desenvolvimento profissional docente.....	56
2.3 Contribuições da formação inicial em nível superior para o desenvolvimento profissional docente.....	60
CAPÍTULO III – CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS EM PORTO SEGURO – BAHIA.....	66
3.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional de docentes em Porto Seguro: uma cartografia.....	68
3.2 Práticas dos docentes em outros contextos.....	75
CAPÍTULO IV – EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE PENSAM OS/AS PROFESSORES/AS.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119

APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	II
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	III
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	IV
APÊNDICE D – Questionário.....	VI

INTRODUÇÃO

A formação de professores/as no Brasil vem se configurando como objeto de estudo de pesquisadores em diversas universidades, do mesmo modo que é considerada um dos grandes desafios enfrentados pelo poder público nos últimos tempos, mesmo com a intensificação e a elaboração de políticas públicas, tanto para formação inicial, quanto para a continuada. Essa preocupação conduz a mobilização de estratégias para se pensar e criar medidas para dirimir os baixos índices de qualidade da educação nacional, dentre eles, o índice de analfabetismo, que se encontra em elevo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Assim, a formação continuada passa a ter papel central na atividade profissional, diante da necessidade do/a educador/a estar constantemente repensando e aperfeiçoando sua prática docente. Por isso, os sistemas de ensino têm constantemente elaborado planos de ação, visando à qualificação da educação oferecida à sociedade, através de processos de formação docente, com um viés técnico e instrumental, mas também com uma concepção de educação determinada e uma ideologia dominante subjacente.

Conforme as Orientações Gerais contidas no Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a formação de professores/as deve ser permanente, de modo que ajude a promover a constante reflexão sobre a prática. Além disso, ela deve articular-se com a formação inicial e com a produção acadêmica, ser realizada no cotidiano da escola e contar pontos na carreira docente. Em outras palavras, a formação continuada visa contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria da qualidade do ensino, por meio de uma rede que articula um conjunto de agentes atuantes no campo educacional.

Vale ressaltar, contudo, que a melhoria da aprendizagem dos/as estudantes não está condicionada tão somente à formação dos/as professores/as, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos, mas também às condições de trabalho, à valorização profissional, dentre outros elementos que circunscrevem a problemática em questão.

De um lado, o Estado tem buscado responder ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a qual estabelece, em seu artigo 87, § 3º, inciso III, que cada instância estadual e municipal, e supletivamente a União, deverá “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. É importante salientar que esta é uma preocupação antiga nos estudos da educação, e uma constante entre os profissionais da área,

sendo condição essencial para a qualidade da educação. Nas Orientações Gerais contidas no Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 17), encontramos, dentre as atribuições dos atores envolvidos na Política de Formação, a participação ativa nos “programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente”. O documento também apresenta, como competência dos sistemas de ensino, a instituição de “políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação”.

De outra parte, a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, que é exigência da atividade profissional no mundo atual. Ela deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, deve integrar-se no dia-a-dia da escola, além de ser componente essencial da profissionalização docente, conforme prevê as Orientações Gerais contidas no Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Desse modo, o desafio é oportunizar uma formação que valorize os/as profissionais da educação, somente assim teremos uma formação inicial e continuada de qualidade. Para tanto, ambas devem ser pensadas “como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2008, p. 20). Contudo, para além do que propõe a política de formação de professores/as, não se sabe até que ponto a formação continuada oferecida aos docentes da educação básica modifica, de algum modo, os seus saberes e fazeres pedagógicos, considerando que são pacotes homogêneos para todos, independente das suas especificidades.

Partindo desse pressuposto, nos propusemos, nesta pesquisa, a analisar como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Porto Seguro, analisam sua formação continuada, e como apreendem os efeitos dessas atividades em seu desenvolvimento profissional.

No contexto das reformas educacionais da década de 1990, no bojo do desenvolvimento tecnológico, da globalização e do neoliberalismo, exigiu-se dos/as professores/as novos procedimentos de estudo e trabalho, buscando posicionamentos e respostas coerentes às novas demandas da sociedade. O foco nos saberes pedagógicos, relativos ao conteúdo escolar a serem ensinados e aprendidos, bem como a busca por novos referenciais teóricos, para a compreensão da prática docente, são marcos dessa década. É nesse cenário que as políticas educacionais voltam seus olhares para a figura do/a professor/a

e da sala de aula, focando as habilidades e competências. Assim, a educação e a formação de professores/as passam a ter uma grande importância para a realização das reformas educativas.

A partir da LDBEN 9394/96, as propostas de formação de professores/as foram implementadas no país, trazendo novas ideias acerca dessa temática. As reflexões sobre as reformas educacionais vão tomando forma mais ampla do que as anteriores. Consequentemente, as Instituições de Ensino Superior passam a buscar novas estruturas curriculares. No fluxo, em tempos atuais, observamos constantes mudanças na sociedade, no conhecimento, nos pressupostos epistemológicos, no mundo do trabalho, e com isso os modelos econômicos e sociais vêm ganhando novas reestruturações, exigindo, assim, novas qualificações profissionais. Com tais mudanças, surgem novas proposições e exigências quanto aos processos de formação dos/as profissionais da educação.

Na primeira década deste século, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica torna-se resultado de uma ação conjunta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), o qual estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados (BRASIL, 2009).

A partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), os quais representavam uma reflexão das suas necessidades. Nele contém ações, demandas, prioridades e metodologias que visam assegurar a formação exigida na LDBEN/96, para todos/as os/as professores/as que atuam na educação básica. Para a concretização do PAR, o MEC vem adotando estratégias diferenciadas, capazes de oferecer maior dinâmica e eficiência ao processo, dentre elas, a formação inicial e continuada do/a professor/a (BRASIL, 2009).

Em 2009, o Presidente da República, no uso de suas atribuições, confere o Decreto nº 6.755, oficializado em 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, possibilitando à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fomentar programas de formação inicial e continuada. Assim, em seus artigos, parágrafos e incisos, estabelece que esta Política tem finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos/as profissionais do magistério, para as redes públicas da educação básica, em suas diferentes modalidades, considerando um padrão de qualidade

dos cursos oferecidos a esses/as profissionais, tanto presenciais quanto à distância. O referido documento foi revogado e substituído pelo Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016).

Ademais, as modificações ocorridas exigem mudanças, também, na função social da escola. Esta função não se restringe apenas a socializar o saber sistematizado, a ser criticamente apropriado pelo indivíduo. Além disso, a escola deve formar indivíduos capazes de enfrentar a realidade com autonomia, exercer atitudes de respeito, solidariedade, cooperação, e dominar saberes necessários para o exercício profissional.

Os efeitos das políticas públicas federais nos municípios são inegáveis. Na cidade de Porto Seguro, por exemplo, podemos afirmar que houve um expressivo investimento na formação continuada de professores/as, haja vista que o município desenvolveu diferentes programas de formação para os/as profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2000 a 2014. Neste contexto, o município vivenciou mudanças significativas na educação, encerrando um ciclo de perspectivas tradicionais e iniciando outro, com novas teorias e mudanças de paradigmas. Daí surge a nossa inquietação em investigar os efeitos das atividades de formação continuada na prática docente, ou seja, de que modo elas têm contribuído para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

A escolha do tema de investigação surgiu a partir da minha atuação enquanto Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro-Bahia, há mais de cinco anos. Nesse período, houve um grande investimento em atividades de formação continuada, ofertadas para os/as professores/as da rede, contudo, ao observarmos o fazer docente, os efeitos dessas formações são pouco visíveis em tais ações.

Nesses anos de atividade, na secretaria do município, acompanhando os/as educadores/as, especialmente os/as de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pudemos conferir uma série de queixas quanto ao “embasamento” dos/as educandos/as.

A concepção e as finalidades da formação continuada de professores/as foram mudando, devido aos diferentes contextos econômicos, políticos e sociais do país. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional docente é entendido aqui como um processo que deve ser contextualizado no local de trabalho do/a docente, que possa contribuir para o desenvolvimento de suas competências profissionais, uma vez que toda formação contribui (ou não) para as mudanças das relações que estruturam o desenvolvimento profissional docente, sem perder de vista posicionamentos críticos como os de Boaventura de Sousa

Santos (2010), para quem os processos de profissionalização fomentados pelas instituições de ensino transformaram-se num serviço a que se tem acesso, não por meio da cidadania, mas mediante pagamentos. Coloca-se em suspenso, e sob suspeita, a qualidade dos processos de formação e o direito à educação de qualidade e gratuita.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, os quais serão apresentados a seguir:

No Capítulo I, Contextualização do objeto de pesquisa e o percurso metodológico, foram expostos os conceitos mobilizados para explicar o fenômeno estudado, bem como explicitados o tipo, a natureza e o universo da pesquisa, descrevendo os procedimentos de coletas de informações, o perfil dos sujeitos entrevistados e o procedimento de análise das informações.

O Capítulo II, intitulado Da Formação Inicial à Formação Continuada de Professores/as: a arquitetura do desenvolvimento profissional docente, apresenta uma discussão histórica sobre a formação de professores/as no Brasil e a construção da profissão docente, a qual se inicia desde os tempos de escola, passando pela formação inicial em Magistério, depois pela graduação em nível superior e por diversas atividades de formação continuada. Por isso chamamos de arquitetura do desenvolvimento profissional, considerando que se dá ao longo de um processo pensado, planejado.

O Capítulo III, Cartografia da Formação Continuada: percursos formativos de professores/as em Porto Seguro – Bahia, discute o panorama teórico e conceitual sobre a formação continuada no Brasil, como também apresenta um mapeamento das atividades de formação continuada desenvolvidas pelos/as professores/as de Porto Seguro, ao longo dos últimos cinco anos.

Por fim, no capítulo IV, intitulado Efeitos da Formação Continuada na prática docente: o que pensam os/as professores/as?, são apresentados os efeitos da formação continuada na prática docente, a partir das narrativas dos/as professores pesquisados/as, buscando apreender o modo como as atividades de formação continuada contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional docente, discutindo a importância do processo de formação continuada para uma construção de uma prática reflexiva.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Até um período recente na história da educação, a formação de professores/as restringia apenas à inicial – em nível médio ou em nível superior – ou para além da formação inicial, aquela considerada como cursos de curta duração e eventos em forma de “treinamentos” ou “capacitações”. Esse modelo de formação “é compatível com a visão do saber escolar como conhecimento que os/as professores/as possuem e que deve ser transmitido aos alunos” e apoia-se na lógica da racionalidade técnica, segundo a qual os/as professores/as são meros transmissores de saberes, produzidos por outros, conforme destaca Mizukami (2002, p. 13). Assim, segundo a autora, “esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais” (p. 13).

Nas últimas décadas, após o processo de democratização, assistimos a ruptura do pensamento tecnicista e a efetiva participação dos/as professores/as em busca de novos rumos para a educação. Esta, contudo, tem sido marcada pelo efeito da globalização econômica e cultural, intensificada pela tendência neoliberal, assumindo a ideia mercadológica, voltada para competências e empregabilidade. Nesse contexto, a formação de professores/as passa a ter um “caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho”, norteadas pelas necessidades utilitaristas das escolas e das reformas curriculares, iniciando um plano da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país (BRASIL, 2008, p. 13).

Segundo Gatti (2010, p. 1357), com a publicação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, foram propostas alterações, “tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores”, mas o Brasil não conta com instituições próprias ou faculdades, como em outros países, que englobem uma formação com todas as especialidades, “com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias associadas”. Além disso, o Estado permitiu também que a formação de professores ficasse à mercê de instituições privadas, sem as mínimas condições de qualidade, relegando a segundo plano o caráter investigativo da pesquisa e o desenvolvimento da educação.

A legislação educacional brasileira (LDBEN 9394/96) traz em seu bojo o amparo legal da formação de professores e confere aos sistemas de ensino a incumbência de promover o aprimoramento docente, mediante o que diz seus artigos 62 e 67:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Percebemos uma clara intenção na legislação, no que diz respeito à qualificação profissional docente, de buscar o aprimoramento destes profissionais, para dar conta das demandas e exigências da sociedade, o que pode ser observado no artigo 67 da LDBEN, que confere aos sistemas de ensino a incumbência de promover tal aperfeiçoamento, apresentando, assim, uma série de demandas a serem cumpridas.

A partir de 2004 o Governo Federal implementou ações voltadas para a formação continuada, instituindo a chamada Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com a finalidade de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, por meio de um processo de articulação entre os órgãos gestores, sistemas de ensino e instituições de formação, sobretudo as universidades públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Com essas mudanças, surgem novas exigências quanto aos processos de formação dos profissionais da educação. Ademais, as transformações sociais exigem modificações também na função social da escola, que não se restringe apenas a socializar o saber sistematizado ou possibilitar a apropriação desse saber pelo indivíduo. Soma-se a isso a tarefa de formar indivíduos capazes de enfrentar a realidade com autonomia, exercer atitudes de respeito, solidariedade, cooperação, dominar saberes necessários para o exercício profissional.

Nesse sentido, a escola não pode apresentar um conhecimento homogêneo, organizado de forma hierárquica e sistematicamente reducionista. Então, cresce a exigência em torno do papel do/a professor/a, o/a qual, via de regra, passa a ser visto/a como o/a principal responsável pelo desenvolvimento das funções designadas à escola, pelo sucesso ou insucesso da mesma, por isso há uma expectativa de que ele/ela assuma uma postura pesquisadora, crítica e de comprometimento com a sua formação e a dos/as seus/suas educandos/as. Muitos/as, quando não atendem a tais expectativas, são vistos/as como descomprometidos/as, não inovadores/as de suas práticas, e essas características são apontadas como responsáveis pela falta de estímulo dos/as alunos/as, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Sobre mudanças nas práticas docentes, Pimenta (2012, p. 9) diz que essas transformações “só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”. Logo, necessário se faz considerar, no processo formativo de valorização profissional, a tríade basilar apresentada por Nóvoa (1992): produzir a vida do/a professor/a; produzir a profissão docente; produzir a escola.

Produzir a vida do/a professor/a consiste em “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Produzir a formação docente é tomar como referência a coletividade, de onde se originará a emancipação profissional, e a partir da qual se consolidará a autonomia na “produção dos seus saberes e dos seus valores”. É instituir “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”, desenvolvendo a compreensão de que a formação está atrelada “à experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, a uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. Produzir a escola é concebê-la “como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 13-18).

Desse modo, a ideia da formação como algo contínuo vem superar essa concepção de formação de modelo tecnicista, apoiando-se em outro paradigma, o da racionalidade prática, baseando-se num modelo de profissional reflexivo, na construção de um conhecimento profissional desenvolvido de forma processual, de modo peculiar, por experiências acumuladas ao longo de sua vida. Outro aspecto importante é o fortalecimento da parceria entre professores/as e gestores/as escolares e, no que diz respeito aos aspectos organizacionais da escola, seu currículo, seus sujeitos etc., levando-se em conta uma dupla perspectiva não dicotômica, a do indivíduo e a do coletivo docente.

É fato que o/a professor/a, em seu cotidiano de sala de aula, se defronta com situações infundas e diversificadas. Entretanto, são situações que, massivamente, não são solucionadas a partir das experiências adquiridas nos cursos de formação. Ou seja, a instrumentalidade presente nos referenciais teóricos e técnicos não é suficiente para dar conta dos problemas educativos, da prática social, ética, política, religiosa. Essa visão torna-se o mote das novas pesquisas, uma força propulsora que impulsiona outras reflexões, construindo outras formas de se pensar sobre “formação de professores/as”. Mizukami (2002, p. 15) diz que “esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais”. Isso implica debater sobre a complexidade dos fenômenos educativos, os contextos mais amplos que se encontram imbuídos nas práticas educativas. Implica também pontuar as incertezas, as peculiaridades, a variabilidade, a subjetividade, a imprevisibilidade contida nesta prática.

Nesse sentido, busca-se saber: Que atividade(s) de formação tem escolhido os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro? A busca pela formação continuada está voltada para o desenvolvimento profissional ou para resolver situações práticas do cotidiano docente? Esses/as professores/as buscam receitas prontas ou aprofundamento teórico?

Podemos afirmar que, no contexto das mudanças educacionais, em Porto Seguro houve um expressivo investimento na formação continuada de professores/as, inicialmente, ainda no final do século XX, nos anos 90, o município implantou o programa Acelera Brasil, o qual teve como objetivo combater a repetência e o abandono escolar. Para tanto, formou professores/as da rede de ensino, no período de 1998 ao ano 2000, acompanhando as turmas desses/as docentes até o ano de 2004. Podemos dizer que, a partir de então, passou a incorporar novos valores educacionais, implementando nas suas práticas elementos advindos das novas teorias de aprendizagem, a partir de programas de formação continuada de professores/as, mesmo direcionado a um programa específico.

Nos anos 2000 a 2001, ações de formação continuada de professores/as dos anos iniciais foram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas - ÊNFASE, com o intuito de formar professores/as alfabetizadores/as. Essa atividade proporcionou novas reflexões sobre o ato de alfabetizar, tendo os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – como meta a atingir.

A partir do ano 2001, tivemos o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹, destinados aos primeiros anos, através do curso PCN em Ação, trazendo à tona a teoria construtivista e o trabalho voltado para a alfabetização partindo de textos, não de letras, sílabas e depois palavras, ou destas para os elementos linguísticos menores. Tal curso mexeu com a dinâmica de trabalho dos/as educadores/as dos anos iniciais, pois estes já tinham internalizada uma concepção de alfabetização nos moldes tradicionais, utilizando principalmente o método sintético ou analítico². Assim, a ideia de tomar o texto como referência para alfabetização causou uma tensão geral, uma vez que muitos/as acreditavam na impossibilidade de alfabetizar os/as alunos/as seguindo essa metodologia³.

Com o objetivo de dar continuidade à apropriação do conhecimento acerca da metodologia fundamentada na concepção construtivista, no ano 2002 iniciou-se o Programa de Formação para Professores/as Alfabetizadores/as (PROFA), criado pelo Ministério da Educação e Cultura, com o desafio de ensinar os/as professores/as a alfabetizar utilizando uma metodologia que tivesse o texto como principal referência, por acreditar que tal metodologia teria maior êxito na inserção dos/as alunos/as numa “condição de cidadãos da cultura letrada” (BRASIL, 2001, p. 3). O curso foi concluído no ano de 2003.

Nos anos seguintes, o município aderiu ao programa Pró-Letramento, também do Ministério da Educação e Cultura, voltado para “a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p.2). Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação – SME ampliou a proposta de formação continuada, oferecendo oficinas por ano/série a professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas por seus próprios/as técnicos/as.

No início do ano letivo de 2010, foi apresentado aos/as professores/as do município, o Alfa e Beto, programa de alfabetização com material de apoio tanto para educandos/as quanto para professores/as, com o objetivo de assegurar que os/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental dominassem com fluência a leitura e escrita. Entretanto, os/as próprios/as

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1997, com o objetivo de auxiliar o/a professor/a na execução de uma metodologia fundamentada na concepção construtivista.

² No método sintético, o/a professor/a apresenta as letras, as “famílias silábicas”, depois as palavras. Já no método analítico, uma palavra é apresentada aos/as alunos/as, e a partir dela são exploradas as “famílias silábicas”, depois as letras. Quando é alfabetizado por esses métodos, os/as alunos/as só têm contato com textos depois que já leem e escrevem palavras e frases.

³ Dentre os momentos que constituem os cursos de formação continuada no município, estão aqueles em que os/as professores/as formadores/as elaboram um relatório para a Secretaria Municipal de Educação, apresentando informações sobre o trabalho realizado, bem como sobre os desafios apontados pelos/as docentes cursistas.

professores/as se recusaram a aceitar a metodologia de trabalho proposta pelo curso, uma vez que a mesma fundamentava-se nos métodos sintético e analítico.

De 2011 a 2012 os/as técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação promoveram encontros com as diversas áreas do conhecimento, inclusive discussões sobre o ensino de música, proposto pela Lei nº 11.769/08, inserido em Arte, componente curricular obrigatório. Já entre 2012 e 2013, mais uma vez o município aderiu ao Pró-Letramento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizada, também, uma parceria com o programa Pacto Estadual pela Alfabetização, o qual visava à formação dos/as professores/as alfabetizadores/as das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de Linguagem Oral e Escrita e Matemática, parceria esta estendida até o ano de 2014. Ainda nesse período, em 2013, o município adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa do governo federal, MEC, que realiza a formação dos/as professores/as alfabetizadores/as, nas áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática, vinculados/as às turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante dessas, dentre outras atividades de formação continuada realizadas no município de Porto Seguro, indagamos quais os seus efeitos na prática docente e de que modo essas mesmas atividades tem contribuído, ou não, para o desenvolvimento profissional, especialmente nos três aspectos que nos apresenta Antônio Nóvoa (1992): o desenvolvimento pessoal, relacionado à vida do professor; o profissional, que se refere à construção da profissão docente; e o desenvolvimento organizacional, que se refere a sua relação e compreensão da escola.

Buscamos, assim, responder a seguinte pergunta de partida: Como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada e como apreendem os efeitos dessas atividades para o seu desenvolvimento profissional? Importa-nos compreender e analisar não apenas o cotidiano dos/as professores/as nas escolas, mas também levar em conta suas histórias de vida pessoal e profissional, suas experiências, seus valores, seus referenciais de formação, suas crenças, sua inserção na área educacional. Daí surge uma necessidade de se perceber a construção do conceito de formação continuada e de desenvolvimento profissional.

Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 223), os dois conceitos não são equivalentes, são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade: “educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida”, mas com preocupações e enfoques distintos.

Ademais, a autora afirma que a formação continuada analisa a educação como processo de ensino/formação, com enfoque majoritário nas instituições destinadas a este fim, em seus agentes, nas modalidades (cursos, oficinas, círculos de estudos e outros), nos aspectos organizacionais, enfim. Já o desenvolvimento profissional é visto como processo de aprendizagem/crescimento, mais vivencial, integrador, em contexto. Nele contém, além da perspectiva psicológica, também as curriculares, organizacionais e as sociológicas, compondo uma pluralidade de conhecimento necessária à complexidade do ato educativo. Assim, de acordo com a autora, desenvolvimento profissional é

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Essa definição pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

O desenvolvimento profissional, continua a autora, não é um processo individual, mas um processo que se contextualiza, que é muito mais de vivência e de integração que a formação continuada. O enfoque do desenvolvimento profissional docente preocupa-se com os processos, com novos conhecimentos e competências, com as práticas e com o impacto, tanto da aprendizagem dos/as alunos/as, quanto dos/as profissionais em desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Garcia (1999) diz que o desenvolvimento profissional docente pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Neste sentido, essa perspectiva “supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1999, p. 137).

Ao tratar da figura do/a professor/a como um/a profissional que desenvolve sua formação em uma conotação de evolução e continuidade, o autor define formação enquanto um processo de desenvolvimento ao longo da vida, superando a fragmentação dos momentos formais, tanto da formação inicial, quanto da continuada.

Para uma melhor compreensão do conceito de desenvolvimento profissional docente, conforme Garcia (2009), cabe-nos enumerar as seguintes características: a primeira baseia-se no construtivismo, a qual entende que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa; a segunda se refere ao processo em que os/as professores/as aprendem a longo prazo, ao longo

do tempo, relacionando as experiências novas com seus conhecimentos prévios; a terceira apresenta um processo de práticas de formação mais eficazes que, ao contrário das tradicionais, estão relacionados com as práticas em sala de aula e baseadas na escola e nas atividades diárias realizadas pelos professores; a quarta diz que o desenvolvimento profissional docente está relacionado a um processo de reconstrução da cultura escolar, o qual se refere aos professores como profissionais; na quinta característica as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas; a sexta concebe o desenvolvimento profissional como um processo colaborativo, mesmo assumindo que possa existir espaço para o trabalho individual e para a reflexão; a sétima característica deixa claro que as escolas e os docentes devem avaliar suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, para decidirem qual o melhor modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Daí observa-se a necessidade de uma inter e transdiscursividade no desenvolvimento profissional docente, algo que inter-relacione conteúdos da formação básica e inicial acadêmica, suas atividades no processo de formação continuada, bem como questões relacionadas às suas experiências enquanto pessoa dotada de sentimentos, emoções, valores, crenças que estão imbricadas em suas ações e reações diárias, desenvolvidas nos ambientes formais e informais, de âmbito pessoal ou profissional. Para Garcia (1999, p. 139), o desenvolvimento profissional docente vai além do caráter individual do/a professor/a, trazendo elementos como a integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais, partindo do pressuposto que há uma necessidade de integração dos saberes didáticos, pois “o desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo vem se ignorando mutuamente”.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente tem sido considerado um elemento importante para a formação de professores/as. A docência é, assim, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática. Segundo Veiga (2012),

formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2012, p. 14).

A formação, então, assume uma posição de ‘inacabamento’, estando “vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2012, p. 15). O fato é que, segundo a autora, um processo formativo não pode realizar um acabamento, se dando por completo, pois ele é provisório. Esse acabamento é durável até o momento em que o encontro com a alteridade aconteça, ou seja, com outros conhecimentos que tendem a ampliar o acervo de conjecturas que pensam a formação continuada e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional. Contudo, é preciso compreender que a formação deve ser, em si, dialógica, numa composição de pontos de vista, de ideologias, de redimensionamento de valores, de ações dos sujeitos como respostas suscitadas pelos discursos teóricos.

Pimenta (2012) afirma que a formação inicial é o primeiro estágio de uma formação continuada. Assim, deve ser vivenciada cotidianamente ao longo da vida profissional. Todo curso que os/as professores/as fazem depois da formação inicial é considerado formação continuada. Desse modo, todas as atividades desenvolvidas depois da formação inicial, sejam cursos de longa ou curta duração, seminários, encontros na própria escola, participação em órgãos colegiados e grupos de estudo e pesquisa, configuram-se como formação continuada docente, e o/a professor/a deve estar sempre aberto a novas aprendizagens, a qualquer atividade que possa contribuir para o desempenho profissional docente e para a construção de sua identidade profissional. Esta não se define pelo acúmulo de títulos e papéis, mas está na ordem de um trabalho de reflexividade crítica sobre sua formação e sobre sua prática educacional.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a formação continuada é a

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 35).

Este conceito mostra que a formação continuada é um processo que articula o trabalho docente e o seu desenvolvimento profissional, conduzindo o/a professor/a a refletir sobre sua

prática, interagindo com outros sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, entendemos que o alicerce da prática docente é construído a partir da formação inicial, acrescida das diversas atividades que os/as docentes vão apreendendo ao longo da sua carreira, bem como da reflexão das suas práticas e das teorias incorporadas.

Para Pimenta (2012), quando ingressa numa licenciatura, o/a professor/a já traz consigo um conjunto de saberes que foram construídos a partir da sua experiência, ao longo dos anos, mas esses saberes são limitados. Outros saberes também são considerados, “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (PIMENTA, 2012, p. 21-22).

Nesse sentido, conforme Tardif (2014), as fontes dos saberes dos/as docentes são provenientes de suas histórias de vida, do meio em que vivem, das instituições em que trabalham, dos/as colegas de profissão, da relação com seus/suas alunos/as, de sua formação profissional, ou seja, esses saberes são construídos pelos/as professores/as, de forma progressiva e gradual. Assim,

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Podemos afirmar, assim, que o desenvolvimento docente perpassa pelo viés da experiência como algo singular, intrínseco, subjetivo, algo que ocorre dentro de cada pessoa inserida no processo. Josso (2004) diz que todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. Estas são fontes de aprendizagem, mas nem sempre propiciam ocasiões para aprender.

Segundo Larrosa (2002, p. 23), muitas vezes a experiência é confundida com trabalho, e por conta do excesso deste, ela se torna cada vez mais infrequente. Isso se dá pelos constantes ritmos de vida do sujeito moderno, que assume inúmeras tarefas (a ideia do sujeito multitarefa, defendida pela Inteligência Positiva de Shirzad Chamine), resumindo sua existência a fazer coisas. Assim,

um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos (LARROSA, 2002, p. 23).

Ainda segundo o autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Para que algo, de fato, aconteça ou toque o sujeito, é necessário parar para refletir. Esse sujeito não deve ser, portanto, um alguém que se apodera de tudo o que quer, “não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera”. Por outro lado, o sujeito da experiência é aquele que aceita, que sofre ou que se submete. Já aqueles sujeitos inatingíveis, definidos por seu saber, se distanciam das experiências (LARROSA, 2002, p. 26).

Ao discutir sobre esta questão, Tardif (2014, p. 237) afirma que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”. E ainda, que a sua prática não é apenas “um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios”. O autor também pontua a lógica existente entre a formação de professor/a e o reconhecimento dos/as alunos/as como seres do conhecimento, não podendo existir uma limitação no fornecimento de informações procedimentais e de conteúdos disciplinares, a qual impossibilita um trabalho profundo com os/as discentes, referente às crenças, às expectativas cognitivas, sociais e afetivas. De acordo com o autor,

essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais de trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2014, p. 242).

Além disso, Tardif (2014, p. 20) considera que o “saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte”, que ele “persiste através do tempo” e que “a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. Declara também que o saber dos professores/as é temporal, eles/as aprendem a ensinar e a dominar os saberes progressivamente. Isso envolve a questão da temporalidade, que não se limita a uma época de aprendizagem ou a um momento específico. Ela diz respeito às oportunidades significativas experienciadas que se tornaram ponto de reflexão, confronto, de questionamento e inquietação, os quais são transformados em ensinamentos para a vida, construtos que consubstanciam ações conscientes.

Ademais, o autor afirma que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. No entanto, há uma questão indagativa referente à natureza das relações que o/a professor/a estabelece com o saber, bem como com a natureza desse saber. Essa questão envolve pensar na função deste/a profissional, por meio dos seguintes aspectos: produção dos saberes pedagógicos; composição do saber docente, que é proveniente de diferentes fontes; desvalorização em relação aos saberes que ele/a possui, visto que estes ocupam posição estratégica entre os saberes sociais; *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais, considerando que eles constituem os fundamentos da prática e competência profissional (TARDIF, 2014, p. 31-33).

Assim, nesta pesquisa, a ideia de formação perpassa pelo viés de um processo contínuo, incluindo momentos formais e não formais, para melhoria das práticas docentes e mudanças educativas. Para tanto, faz-se necessário considerar a complexidade do processo, os aspectos inerentes às pessoas, não focando em especificidades organizacionais, mas como esse processo será transformado em experiências significativas que modificarão a prática do/a profissional, como vai provocar o/a professor/a a sentir a necessidade de não fazer apenas o que lhe “orientaram”, mas a fazer aquilo que ele/a acredita ser útil para si e para os/as seus/as alunos/as, enquanto conhecimento de/para vida, atendendo as demandas do processo formativo.

1.1 Percurso Metodológico: os caminhos da pesquisa

A educação é um campo vasto e diversificado quando se trata de pesquisa. Nos últimos 20 anos observou-se um grande crescimento de pesquisas nessa área. Além disso, segundo André (2010), houve também mudanças no que concerne às temáticas, aos problemas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e aos contextos de produção dos trabalhos científicos. E dentro dessa área, a formação de professores vem tomando grande importância no que se refere à pesquisa, tomando por base as exigências em relação à educação básica de crianças e adolescentes. Diante do exposto, essa pesquisa tem como objetivo investigar como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada e como apreendem os efeitos dessas atividades para o seu desenvolvimento profissional.

Para desenvolver a pesquisa, buscamos selecionar um conjunto de procedimentos, no intuito de construir o conhecimento científico acerca do fenômeno apresentado, por via da

consciência crítica, a qual nos conduziu a “distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário”, conforme assegura Cervo e Bervian (2002, p. 16). Desse modo, é possível afirmar que não há ciência sem emprego sistemático de métodos científicos. Método é entendido como um conjunto de processos utilizados em uma investigação, que são eleitos conforme o objeto da pesquisa, visto que toda investigação nasce da observação ou percepção de um problema, daí a necessidade da utilização de etapas que fornecem subsídios necessários à busca de resultado(s).

Esse conjunto de regras ou critérios, segundo Oliveira (2002, p. 58), serve de referência no processo de busca da explicação ou mesmo da produção de previsões frente aos problemas especificados. Entretanto, necessário se faz estabelecer objetivos a serem atingidos.

O método se refere ao conjunto de “atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido”. Assim, os cientistas/pesquisadores terão suporte para detectar erros e auxiliar as decisões (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 65).

Os autores apresentam alguns métodos usuais para o desenvolvimento e ordenação do raciocínio: o método indutivo, o dedutivo, o hipotético-dedutivo, o dialético e os métodos específicos das ciências sociais. Apesar de uma pesquisa conter nuances variadas em relação à utilização dos métodos, nesta dissertação há uma predominância do método indutivo. Tal método parte da enumeração de experiências ou casos particulares, no propósito de atingir conclusões de âmbito mais universal. Vale-se da observação, experimentação e constatação da hipótese levantada, daí constrói-se uma defesa, uma teoria ou lei.

1.2 Do tipo de pesquisa e sua natureza

A abordagem de pesquisa utilizada neste estudo foi a qualiquantitativa, a qual é entendida como uma forma de se obter um entendimento mais apurado dos objetos estudados. Conforme Goldenberg (1997, p. 62), a abordagem qualiquantitativa “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. Para a autora, essa abordagem não se limita apenas ao que pode ser coletado em uma entrevista; “pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos” (GOLDENBERG, 1997, p. 62). Assim, neste estudo foram contempladas a quantificação dos

dados e a qualificação dos fatos. Portanto, antes de ampliar o entendimento desta natureza, discutiremos a ideia dos termos, separadamente.

A pesquisa de natureza quantitativa está voltada para apurar opiniões e atitudes frente ao objeto de estudo, utilizando instrumentos padronizados, como é o caso do questionário, para a coleta de dados. Nela estão presentes projeções em relação a dados que se pretende representar, bem como testagem das hipóteses, com finalidade de produzir índices a serem comparados com pesquisas outras. Os dados coletados são apresentados, em sua maioria, em forma de gráficos, tabelas, quadros, objetivando expressar o valor quantitativo e valorar a objetividade dos dados e objeto de estudo. A contextualização não está em evidência nesta natureza de pesquisa.

Quanto à pesquisa de natureza qualitativa, é exploratória, uma vez que instiga o sujeito da pesquisa a pensar e falar livremente sobre o objeto de estudo. Ela tem caráter subjetivo, pois esse sujeito tem voz e é associado também a um mundo objetivo (a realidade externa), lida com as motivações não explícitas espontaneamente, revela contextos e relações que nem sempre são pontuadas. Concordamos com Chizzotti (1998, p. 34), quando o autor declara que “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”.

Lüdke e André (1986, p. 11) dizem que uma pesquisa de natureza qualitativa tem o “ambiente natural como sua forma direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Afirmam, também, que ela “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

Ademais, os autores apresentam outras características da pesquisa qualitativa, a saber: os dados coletados são em predominância descritivos; há maior preocupação com o processo que com o produto; um dos focos de atenção do pesquisador é o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida; a análise dos dados segue um processo indutivo. Em nossa pesquisa, observamos esses elementos ocorrerem claramente. Para selecionar os sujeitos que participaram da entrevista, fizemos visitas às escolas municipais, iniciando pelas escolas da área urbana que possuíam um contingente maior de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para obtermos resultados que fossem considerados satisfatórios.

Ao chegarmos às escolas, solicitamos autorização ao/à diretor/a, para que pudessemos encontrar com os/as professores/as, em sala de aula, e a partir daí entregarmos o questionário. De posse do questionário, apresentamos a carta convite, explicitando os objetivos da pesquisa

e convidando-os a participarem da mesma. Alguns/mas professores/as responderam ao referido questionário ao término da aula, outros nos pediram para levá-lo para casa, para responderem com uma maior disponibilidade de tempo, solicitando que o recolhêssemos depois, e assim o fizemos. Desta forma, conseguimos obter sessenta e sete questionários, dos cento e sessenta entregues para escolas da área urbana e do campo.

A pesquisa está dividida em dois vértices: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira, segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para o autor, “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo”. A segunda consiste na observação de fatos/fenômenos em situação natural. Também pode ser considerada como bibliográfica, por buscar informações a respeito do objeto investigado, com base em referencial teórico consubstanciado e coerente com o tema, objetivos e questões de partida.

1.3 O universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Porto Seguro, município situado no Extremo Sul do Estado da Bahia, Brasil, com uma população estimada de 143.282 habitantes (IBGE, 2014), com área superior a 2.400km² e 85km de costa. A cidade é um dos pontos turísticos da Região Nordeste do Brasil e integra uma faixa litorânea denominada Costa do Descobrimento. Porto Seguro destaca-se pela importância social e econômica regional, e tem relevante influência sobre outros municípios da região. Possui praias, ambientes costeiros e recursos marinhos que atraem quase um milhão de turistas por ano, além de ser o meio de subsistência de muitas famílias de populações costeiras tradicionais (PORTO SEGURO, 2014).

O município contém, ainda, diversas unidades de conservação. Apesar de sofrer os impactos causados pelas atividades turísticas e intenso processo de desmatamento, com florestas dando lugar a pastagens, extensos cultivos de eucalipto e outras espécies agrícolas, o ambiente natural do município de Porto Seguro, extremamente rico em biodiversidade, é um dos grandes atrativos que o faz um dos mais importantes destinos turísticos do país.

No que tange à educação, o Sistema Municipal de Ensino é composto de um total de 109 (cento e nove) escolas, das quais 90 (noventa) atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessas escolas, 42 (quarenta e duas) estão localizadas no Campo, 31 (trinta e

uma) localizam-se na Zona Urbana, e as demais, num total de 18 (dezoito), em aldeias indígenas. O Sistema Municipal de Ensino de Porto Seguro também conta com 1.484 (um mil, quatrocentos e oitenta e quatro) professores/as. Destes/as, 1.045 (um mil e quarenta e cinco) são do quadro efetivo, e 439 (quatrocentos e trinta e nove), do quadro temporário. Escolhemos para trabalhar, nesta pesquisa, com escolas urbanas e do campo, considerando que as escolas indígenas são atendidas por programas específicos de formação continuada, diferentemente das escolas selecionadas aqui.

1.4 Os procedimentos de coleta de informações

Para desenvolvimento deste trabalho, nos interessaram técnicas investigativas que privilegiassem o diálogo com os/as educadores/as. O método contribuiu para que os sujeitos se sentissem à vontade para refletirem sobre sua prática, se perceberem como produtores/as de saberes. Assim, entendemos, nesta investigação, que os/as educadores/as não são um “objeto” de estudo, mas sujeitos da pesquisa, interlocutores/as e protagonistas ativos. Desse modo, as informações dos/as participantes foram coletadas por meio da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, conforme explicitaremos a seguir.

1.4.1 Questionários

O questionário foi escolhido com o objetivo de mapear as atividades de formação continuada dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Porto Seguro, nos últimos cinco anos. Segundo Gil (2008), esse instrumento se define como um registro escrito e planejado, para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças, sentimentos e comportamentos. As questões foram organizadas de forma que os sujeitos pudessem se expressar subjetiva e objetivamente, ou seja, foram disponibilizadas questões abertas (descritivas) e fechadas (com opções de escolha, porém algumas dão ao sujeito a possibilidade de assinalar e justificar sua escolha).

O questionário foi composto por 04 (quatro) partes: a primeira parte corresponde à formação acadêmico-profissional; a segunda compreende questões referentes à formação continuada e à experiência docente; a terceira compreende questões relativas às práticas culturais; e, por fim, a quarta parte refere-se às informações gerais de identificação dos sujeitos.

Após a elaboração do questionário, o submetemos, para validação, a um grupo de 06 (seis) professores/as da Rede Municipal de Ensino, não participantes da pesquisa, os quais contribuíram com inferências pertinentes, ao sinalizarem questões a serem repensadas e/ou reelaboradas. As revisões foram realizadas intensivamente, uma vez que essa é uma etapa que consiste na verificação do questionário, ou seja, permite perceber se ele está pronto para ser utilizado como instrumento na coleta dos dados. Nesse processo, houve a necessidade de se pensar nas interferências provocadas às respostas, levando em consideração toda e qualquer situação que pudesse vir a atrapalhar o raciocínio lógico, ao responder às questões propostas. Findada essa etapa, o instrumento tornou-se apto para ser submetido a uma experimentação.

Realizado o processo de experimentação, iniciamos a aplicação dos questionários, aos/as professores/as participantes, atividade que durou 03 (três) meses. Vale ressaltar que a maioria dos/as docentes queixou-se da falta de tempo para cumprir a tarefa solicitada, pois trabalhava 40 (quarenta) horas em sala de aula, além de ter que cumprir seus afazeres domésticos. Por conta disso, aceitamos que os/as mesmos/as respondessem ao instrumento em suas residências. Outra estratégia utilizada foi aproveitar um momento de formação continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para sua aplicação.

Quanto às impressões acerca do questionário, mesmo considerando a sua extensão e detalhamento, os sujeitos pesquisados foram bastante favoráveis ao instrumento, o qual foi elogiado por provocar reflexões e possuir questões claras e abrangentes, necessárias ao/a profissional que pretenda repensar sua prática e seu cotidiano de educador/a.

1.4.2 Entrevistas

Além do questionário, utilizamos também a entrevista semiestruturada. Essa escolha decorreu em razão da flexibilidade dessa técnica, pois, como se tratava de averiguar a percepção de professores/as em relação à sua formação continuada e sua prática docente, precisaríamos elaborar perguntas abertas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, a partir da qual pudéssemos acrescentar perguntas que nos trouxessem informações objetivas e subjetivas, em relação ao fenômeno estudado, conforme destaca Laville e Dionne (1999). Portanto, o instrumento de pesquisa utilizado se adaptou às nossas necessidades, bem como permitiu aos sujeitos pesquisados relatar sobre as atividades de formação continuada vivenciadas por eles, considerando os desafios, os sentimentos, as escolhas, recusas, dentre outros elementos associados ao processo.

O roteiro da entrevista foi composto por três partes: a primeira tratou da construção da experiência docente, quando foram apresentados relatos sobre os tempos de escola (formação inicial magistério, formação inicial graduação e formação continuada); a segunda parte discutiu sobre a atualização profissional, o que foi realizado pelos/as docentes antes ou depois da graduação, e a importância disso para a sua profissão; a terceira indagou sobre a apreensão dos/as professores/as sobre os efeitos da formação continuada em sua prática docente.

Após as entrevistas, observamos o que deveria ser analisado de modo qualitativo. Buscamos correlações entre os dados, desvelando seus significados. Os relatos dos/as sujeitos pesquisados foram reproduzidos na íntegra, e excertos desses relatos foram utilizados no corpus do trabalho.

1.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores/as efetivos/as e contratados/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Porto Seguro, que participaram de atividades de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos. A pesquisa contou com 67 (sessenta e sete) sujeitos; todos/as responderam ao questionário, e somente 08 (oito), dentre os 67 (sessenta e sete), participaram da entrevista semiestruturada. A escolha dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu pela constatação de que, nos últimos 5 (cinco) anos, esses/as profissionais foram os que mais participaram de atividades de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e por outras instituições⁴.

Dos/as 67 (sessenta e sete) professores/as que responderam ao questionário, 89,56% são do sexo feminino e 10,44%, do sexo masculino. Em relação ao pertencimento étnico-racial, 5,97% autodeclararam-se de cor amarela, 14,93%, de cor branca, 22,38%, de cor preta, e 56,72%, de cor parda. Quanto à faixa etária desses/as professores/as, a maioria dos sujeitos encontra-se na faixa de 36 a 40 anos, representando um total de 26,86%.

Em relação à composição familiar, obtivemos as seguintes informações: 1,48% informaram morar sozinhos; 10,43%, apenas com seus/suas companheiros/as; 5,96%, com outros parentes; 14,92%, apenas com filhos/as; 7,45% disseram morar com irmãos ou mães; 59,70% moram com seus/suas companheiros/as e filhos/as; 4,47% não responderam. Desses, 86,56% informaram possuir filhos/as.

⁴ Essas informações foram cedidas pelo Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro, em 2016.

A maior parte dos/as participantes desta pesquisa recebe entre 2 a 4 salários mínimos, contabilizando um total de 56,71%. Depois, com um percentual de 14,92%, temos professores/as que recebem entre 1 a 2 salários mínimos. Esse mesmo percentual recebe 4 a 5 salários mínimos, e apenas 2,98% recebem entre 7 a 10 salários mínimos. Tais salários representam, para 28,86% dos/as professores/as, a única renda da família. Para 28,86%, representam a principal renda; para 37,31%, uma renda complementar; e para 4,47%, uma renda secundária. Os demais não responderam. Apenas 8,95% dos/as professores declararam que sua renda não advém apenas do seu trabalho como professor/a; os outros 91,04% vivem apenas dessa renda. Dos 8,95% que não possuem apenas a renda como professor/a, 4,47% se dedicam entre 1h a 5h de atividades destinadas a outra renda, 1,49%, de 5h a 10h, 1,49%, de 10 a 15h, e 1,49%, mais de 30 horas.

Dos/as professores/as entrevistados/as, 7 (sete) são do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. Desses/as, 4 (quatro) autodeclararam-se de cor branca, 1 (um) de cor preta e 3 (três) de cor parda. Em relação à idade, 1 (um) possui entre 36 a 40 anos, 3 (três) possuem entre 41 a 45 anos, 3 (três) de 46 a 50 anos, e 1 (um) de 51 a 55 anos. No que diz respeito à formação em nível médio, 7 (sete) professores/as possuem Magistério, e 1 (um) possui Curso Técnico Profissionalizante em Contabilidade, sendo que 1 (um) terminou a formação em nível médio antes de 1980, 5 (cinco) entre os anos de 1981 a 1990, e 2 (dois) entre 1991 e 2000.

Em relação à graduação, 7 (sete) cursaram Licenciatura em Pedagogia, e 1 (um) cursou Licenciatura em Letras; 6 (seis) concluíram entre 2001 a 2010, e 2 (dois) após 2010, sendo 7 (sete) na modalidade presencial, e 1 (um) na modalidade a distância. Uma cursou o PROAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais. No que diz respeito à pós-graduação, 1 (um) cursou Especialização em Orientação Educacional, 3 (três) cursaram Gestão Escolar, 1 (um) cursou Psicopedagogia Institucional e Clínica, 3 (três) não informaram o curso no qual se especializou.

Dos 8 (oito) entrevistados, todos afirmaram ter feito cursos de formação continuada nos últimos cinco anos, período compreendido de 2011 a 2015. Dentre eles/as, 1 (um) afirma estar trabalhando como professor por um período de 16 a 20 anos; 4 (quatro), de 21 a 25 anos; 2 (dois), de 26 a 30 anos; e 1 (um), acima de 30 anos. Desses/as, 7 (sete) atuam apenas na Rede Pública Municipal. O outro, além da Rede Municipal, atua também na Rede Particular de Ensino.

Os 7 (sete) docentes que atuam apenas na Rede Pública Municipal cumprem uma jornada de 40 horas semanais (6 (seis) trabalham manhã e tarde; 1 (um) trabalha manhã e

noite). Já o oitavo, que leciona também na Rede Particular, cumpre uma jornada de 60 horas semanais. No que diz respeito ao vínculo desses/as professores/as com o município, 7 (sete) são efetivos, e 1 (um) é contratado. Destes, 3 (três) trabalham no centro da cidade, 2 (dois) nos bairros Campinho e Fontana (zona urbana), 2 (dois) no campo – 1 (um) no povoado de Sapirara (distrito de Trancoso), 1 (um) na Fazenda Batalha, próxima ao Distrito de Vera Cruz.

No que se refere às turmas em que lecionam, obtivemos as seguintes respostas: 1 (um) docente não respondeu a esta questão; 1 (um) atua em classe multisseriada, no campo; 2 (dois) atuam no 2º ano; 1 (um) atua no 5º ano; 2 (dois) atuam em classes do 3º, 4º e 5º anos; e 1 (um) atua nas turmas de 2º e 1º anos, perfazendo um total de oito sujeitos entrevistados⁵.

Uma vez que a entrevista aconteceu apenas com oito sujeitos, será possível particularizar esses dados coletados na ficha de identificação. Os sujeitos serão identificados com nomes de flores.

A professora Azaleia, do sexo feminino, autodeclara-se branca e possui idade entre 51 a 55 anos. Coursou o Magistério entre 1981 e 1990. Nos anos compreendidos entre 2001 a 2010, a professora cursou uma Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a Distância. Após o curso de graduação, a mesma cursou duas Especializações, uma em Gestão Escolar e outra em História. Nos últimos cinco anos, período compreendido entre 2011 e 2015, a professora participou de encontros de formação continuada. A mesma trabalha como professora há mais de 30 anos, e atua na Rede Pública Municipal e Particular de Ensino, no 5º ano do Ensino Fundamental, com uma jornada de 60 horas semanais, durante os três turnos. É efetiva da rede municipal e trabalha numa escola localizada no Bairro Campinho.

A professora Hortência, do sexo feminino, autodeclara-se preta e possui idade entre 41 e 45 anos. Entre 1991 e 2000 cursou o Magistério, e após 2010 cursou Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial. Logo em seguida, cursou Especialização e participou de cursos de formação continuada durante os últimos cinco anos. Tem trabalhado como professora por um período de 21 a 25 anos, e atua como efetiva da Rede Municipal de Ensino, numa jornada de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, numa escola localizada no Bairro Campinho, atuando no 2º ano do Ensino Fundamental.

A professora Rosa, do sexo feminino, autodeclara-se preta e possui idade entre 46 a 50 anos. A mesma, no Ensino Médio, fez um Curso Técnico Profissionalizante em Contabilidade, nos anos compreendidos entre 1981 e 1990. Já entre 2001 e 2010 cursou a

⁵ Para viabilizar a garantia dos tempos de preparação/reserva técnica, o município de Porto Seguro pretende implantar o ensino por disciplinas nos anos iniciais, o que requer mais de um professor por turma. Tal ação já começou a ser inserida em algumas escolas.

Licenciatura em Pedagogia, na modalidade de Programas Especiais, o PROAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais. Após a graduação, a mesma cursou uma Especialização em Orientação Educacional e fez cursos de formação continuada nos últimos cinco anos. Tem trabalhado como professora por um período de 21 a 25 anos, e atua como efetiva no município, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, em turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e da tarde, na Fazenda Batalha, localizada no km 22, próxima ao Distrito de Vera Cruz, pertencente à cidade de Porto Seguro.

A professora Violeta, do sexo feminino, autodeclarou-se parda e possui idade entre 46 a 50 anos. Cursou o Magistério, nos anos compreendidos entre 1991 e 2000. Na Graduação, cursou Licenciatura em Letras, na modalidade presencial, no período compreendido entre 2001 e 2010, curso que, segundo a entrevistada, não era o que ela queria, de fato, mas era o que o município oferecia no momento. A sua opção seria o curso de Educação Física, mas, infelizmente, pelas poucas opções, não pôde realizar esse desejo. Após a graduação, sentiu a necessidade de cursar a Especialização em Gestão Escolar, quando atuou como diretora da escola em que trabalhava. Participou de cursos de formação continuada nos últimos cinco anos. Tem desenvolvido sua atividade docente por um período de 21 a 25 anos, e atua como efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, numa escola do Bairro Fontana II, em Porto Seguro.

O professor Girassol, do sexo masculino, autodeclara-se de cor branca, com idade entre 41 e 45 anos. Cursou o Magistério, no período compreendido entre 1991 e 2000, e graduou-se em Pedagogia, após o ano de 2010, na modalidade presencial. O mesmo ainda está cursando uma especialização, e participou de cursos de formação continuada nos anos compreendidos entre 2001 e 2015. Trabalha como professor por um período de 16 a 20 anos, e em Porto Seguro é contratado pela Rede Pública Municipal de Ensino, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino. A escola em que leciona está localizada no Povoado de Sapirara, no Distrito de Trancoso, pertencente a Porto Seguro. O professor não declarou o ano/série em que trabalha, no Ensino Fundamental.

A professora Jasmim, do sexo feminino, autodeclara-se parda e possui idade entre 46 e 50 anos. Entre 1981 e 1990 cursou o Magistério, e entre 2001 e 2010 cursou Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial. Logo em seguida, cursou Especialização em Gestão Educacional e participou de cursos de formação continuada, durante os últimos cinco anos.

Trabalha como professora por um período de 21 a 25 anos, e atua como efetiva na Rede Municipal de Ensino, no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, numa escola localizada no centro da cidade.

A professora Angélica, do sexo feminino, autodeclara-se parda e possui idade entre 41 e 45 anos. Entre 1981 e 1990 cursou Magistério, e entre 2001 a 2010 cursou Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial. Logo em seguida cursou Especialização em Matemática e participou de cursos de formação continuada, durante os últimos cinco anos. Tem trabalhado como professora pelo período de 26 a 30 anos, e atua como efetiva na Rede Municipal de Ensino, no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, numa escola localizada no centro da cidade.

A professora Gardênia, do sexo feminino, autodeclara-se branca e possui idade entre 36 e 40 anos. Entre 1981 e 1990 cursou Magistério, e entre 2001 e 2010 cursou Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial. Logo em seguida cursou Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, e participou de cursos de formação continuada durante os últimos cinco anos. Tem trabalhado como professora por um período de 26 a 30 anos, e atua como efetiva na Rede Municipal de Ensino, no 2º ano do Ensino Fundamental, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, numa escola localizada no centro da cidade.

Com o propósito de compreender os efeitos da formação, interligados à profissionalidade docente, faz-se necessário pontuar alguns dados do questionário aplicado. A priori, é relevante informar que, apesar de a maioria (trinta e oito professores/as) ter a renda salarial de dois a quatro salários mínimos, e de vinte e cinco deles/as afirmarem que sua renda é complementar aos rendimentos familiares, cerca de 90% desses/as professores/as que responderam ao questionário afirmaram que sua renda advém exclusivamente do trabalho de professor, ou seja, 91% dos informantes não desenvolvem outra atividade com fins salariais. Desses, 61% são os ocupantes diretos dos trabalhos domésticos. Essa informação nos dá embasamento para inferir que a grande maioria dos/as professores/as tem a possibilidade de utilizar seu trabalho como centro formativo, de direcionar o conhecimento e a aprendizagem de maneira aplicativa, de provocar uma progressão teoria/prática, formação/ensino, profissionalidade/competência. Considerando a totalidade, observemos os dados em tabela:

Tabela 1: Jornada de trabalho dos sujeitos da pesquisa

Jornada de trabalho	20 horas	40 horas	60 horas
Nº de Docentes	5	60	2

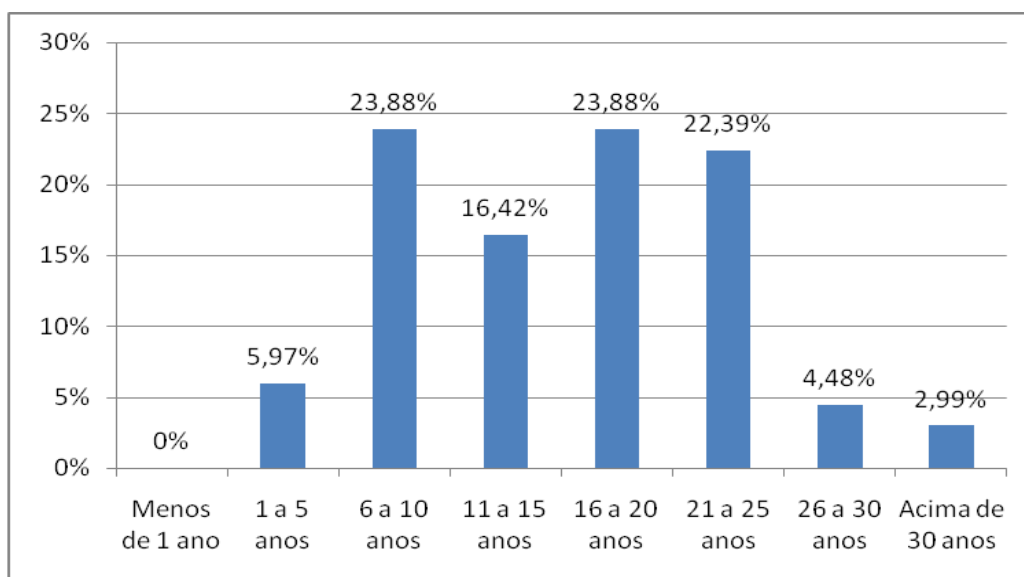
Tabela 2: Vínculo funcional dos sujeitos da pesquisa

Vínculo Funcional	Efetivos	Contratados	Total
Nº de Docentes	52	15	67

Esses dados nos auxiliam a entender a situação investigada. Dos 67 (sessenta e sete) professores/as envolvidos/as, 89,55% têm uma jornada de trabalho de 40h, 7,46%, de 20h, e apenas 2,99% trabalham 60h semanais. Todos/as esses/as professores/as atuam na Rede Municipal de Ensino, sendo que 77,61% são efetivos na rede pública, 22,39% deles/as mantêm o vínculo de contrato, e apenas 2,99% também prestam serviços na rede particular. A maioria, num total de 82,09% dos/as professores/as, trabalha nos turnos matutino e vespertino.

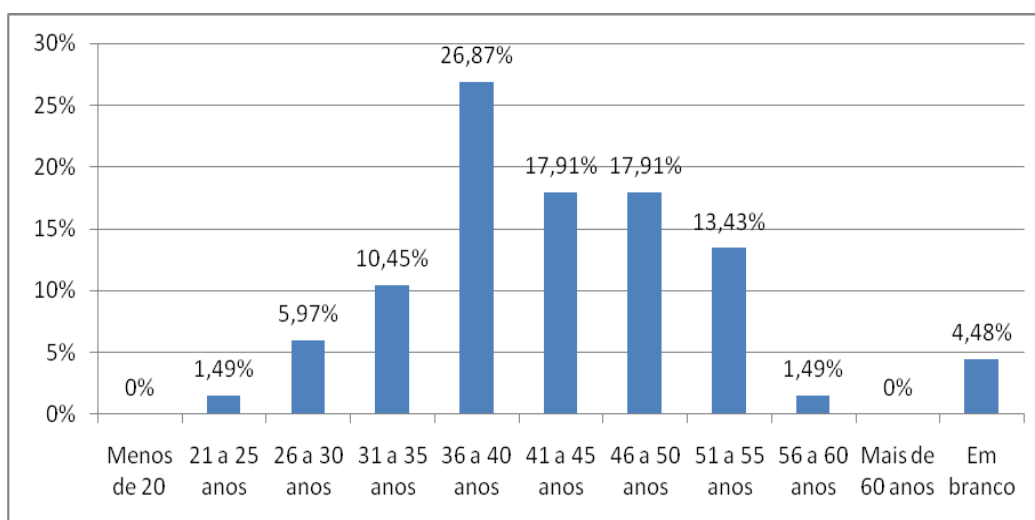
Além da grande maioria não manter vínculo empregatício com outra instituição, há uma disponibilidade de tempo favorável para o envolvimento com a profissão de maneira contínua, visto que são professores/as efetivos/as. Com esses dados, há a inferência de que esses/as profissionais passam a maior parte do seu tempo envolvidos/as com colegas de profissão, alunos/as, gestores e outros, nas ambiências da escola ou em espaços propícios à formação contínua. A carga horária, o vínculo funcional, a exclusividade ao trabalho assalariado são indicativos de que eles/as estão se envolvendo no processo de configuração da profissionalidade docente. Acrescenta-se a essa inferência, o tempo de trabalho desses/as professores/as, exposto em gráfico:

Gráfico 1: Tempo dedicado à docência, pelos sujeitos da pesquisa



Conforme o gráfico, percebe-se que os/as professores/as pesquisados/as não estão em seus primeiros anos de profissão. Temos 23,88% de professores/as com um tempo de serviço entre 6 a 10 e 16 a 20 anos, 22,39%, de 21 a 25 anos, e 16,42%, de 11 a 15 anos. Numa somatória de percentuais, a maioria tem entre 6 a 10 e 16 a 20 anos de tempo de serviço, período considerável para desenvolver saberes, capacidades, valores. Possivelmente, outro fator que contribui para esse desenvolvimento é a questão idade, considerando que as experiências vividas a cada ano podem ser somadas e equacionadas em produção docente, qualificação profissional, enfim, em profissionalidade.

Gráfico 2: Idade dos/as professores/as



O maior percentual de idade é de 36 a 40 anos, que representa 26,87% da pesquisa. Em segunda instância, a média de idade dos/as professores/as está entre 41 a 50 anos, com 17,91%. Assim, considerando a idade e o tempo de serviço, possivelmente esses/as profissionais já tiveram oportunidades de refletir sobre suas práticas docentes, de perceber as inovações pedagógicas ocorrentes no âmbito educacional, de pensar sobre as propostas curriculares, enfim, já se depararam com inúmeras mudanças que, provavelmente, foram postas em paralelos discursivos, por vezes conflituosos, frente às práticas tradicionais.

1.6 Os procedimentos de análise das informações

Para análise das informações obtidas nos questionários, foi utilizada a estatística, pelo fato de ser o método adequado ao presente estudo, por apresentar os dados em quantidades, analisando o objeto de pesquisa como um todo, ou mesmo em partes, de modo organizado, setorizado. Para Gil (2008), o método estatístico fundamenta-se na aplicação da teoria estatística das probabilidades, não sendo possível explicar a realidade como absolutamente verdadeira. Contudo, esse método é eficaz na quantificação dos dados, conduzindo a uma compreensão mais acessível dos mesmos. Assim, para Gil (2008, p. 17), “o método estatístico passa a caracterizar-se por razoável grau de precisão, o que o torna bastante aceito por parte dos pesquisadores com preocupações de ordem quantitativa”.

O procedimento utilizado para análise das informações obtidas nas entrevistas foi a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual a autora conceitua como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Os passos para esse procedimento são a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, que consiste no produto final. A pré-análise é a fase de organização, um período de intuições que objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, buscando um esquema preciso do desenvolvimento das operações. Nela há a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Concluídas as diferentes operações da pré-análise, a fase de análise não é mais do que a aplicação sistemática das

decisões tomadas. Na última fase, os resultados brutos são tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos, daí o analista pode propor inferências e adiantar interpretações, frente aos objetivos previstos (BARDIN, 2011).

Faz-se importante ressaltar que a discussão do material coletado levou em consideração a realidade focalizada, que não é outra senão uma complexa e densa rede cultural em que discursos vários se irmanam, formando um todo. Trata-se de uma rede de estruturas conceptuais complexas, estranhas umas às outras, irregulares e por vezes desconexas, permeada pelas questões de poder e saber.

Bardin afirma que nem sempre o interesse está na descrição dos conteúdos, mas no que esses podem mediar após análise, “no que poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’” (BARDIN, 2011, p. 44). Nesse sentido, a autora aproxima os saberes presentes no conteúdo, que podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, dentre outras.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação de professores/as no Brasil iniciou-se somente após a independência, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. Naquela época, os professores deveriam ser preparados, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Os estudos eram voltados basicamente para conteúdos a serem transmitidos aos alunos, conforme afirma Saviani (2009).

Com a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, a incumbência das escolas primárias e secundárias foi transferida para os governos das províncias, ficando a cargo do governo central a regulamentação da educação de nível superior. A primeira Escola Normal do país foi criada em Niterói, em 1835, na província do Rio de Janeiro. Ainda no século XIX, outras províncias instituíram suas Escolas Normais, as quais foram fechadas e reabertas periodicamente, de forma intermitente (SAVIANI, 2009).

O resultado disso, “foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, e o ensino primário foi relegado ao abandono” (ROMANELLI, 2006, p. 40). Nesse período, o descaso com a qualidade do ensino e o não provimento dos meios financeiros, pelo governo, eram recorrentes. Apenas em 1890 houve a reforma das Escolas Normais, a qual estabeleceu novas estruturas curriculares e preparação pedagógico-didática, expandindo-se por todo o país.

Nas primeiras décadas do século XX, uma nova fase para a formação de professores/as foi instituída, com a criação dos Institutos de Educação, implantados por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo. Esses institutos, atrelados ao ideário da Escola Nova, exigiam organização curricular, sistematização dos conteúdos científicos e preparação didático-pedagógica, para a garantia de uma boa formação de professores/as (SAVIANI, 2009).

Em 1932, Anísio Teixeira se propôs a melhorar as falhas no currículo das escolas normais, propondo, a partir do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, a criação das Escolas de Professores, as quais objetivavam o desenvolvimento da cultura geral e profissional (SAVIANI, 2009).

De acordo com o educador, se a Escola Normal estava voltada para a profissionalização do/a professor/a, então todos os seus cursos deveriam apresentar uma

proposta específica para a formação em magistério. Desse modo, “guiando-se por essa concepção, Anísio traçou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional” (SAVIANI, 2005, p. 17).

Para atender a esse programa, foram incluídas no currículo, as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Ademais, o autor afirma que, para firmar o objetivo de formação profissional, a escola de professores/as utilizava como suporte o “jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino”, além de “instituto de pesquisas educacionais, biblioteca central de educação, bibliotecas escolares, filмотeca, museus escolares, radiodifusão” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com a incorporação dos dois institutos – o de Anísio Teixeira e o de Fernando de Azevedo – às universidades (o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal; o paulista, à Universidade de São Paulo), organizaram-se os cursos de formação de professores/as que atuavam em escolas secundárias. O decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, estabeleceu que esses cursos ficariam sob a responsabilidade da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Como essa universidade era referência em todo o país, “o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim era pensada a funcionalidade desse modelo de formação:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Um outro decreto-lei, o 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, implantou uma nova estrutura do Curso Normal, em consonância com os demais cursos secundários, dividindo-se em dois ciclos:

o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Após o golpe militar de 1964, foi criada a Lei 5.692/71, a qual trouxe uma série de exigências, no que concerne às adequações que deveriam ser efetivadas no campo educacional. Diante disso, as Escolas Normais foram extintas, dando lugar a uma habilitação específica para atuação no ensino de 1º grau: o Magistério de 2º grau, estruturado da seguinte forma:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

No que diz respeito ao currículo dessa Habilitação Específica para o Magistério, era estruturado com um núcleo comum de formação geral, obrigatório em todo o território nacional, e um núcleo de formação especial. Compunha o núcleo comum, disciplinas inseridas na área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Já a formação especial era constituída por disciplinas que apresentavam os fundamentos da educação, seus aspectos biológicos, sociológicos, psicológicos, históricos e filosóficos. Somando-se a estas, havia a estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau, que discutia questões relacionadas à metodologia e à didática a serem aplicadas em sala de aula, levando em consideração o contexto educacional brasileiro (TANURI, 2000).

De acordo com a autora, “com exceção de estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, as demais matérias não trouxeram praticamente qualquer alteração em termos de conteúdo a ser contemplado no currículo” (TANURI, 2000, p. 81). Talvez por isso Saviani

faça críticas a esse modelo de formação, considerando-o um retrocesso, uma vez que, em sua opinião, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A década de 1980 trouxe severas críticas à Habilitação Específica para o Magistério, desencadeando uma série de discussões que visavam a uma reformulação urgente do referido curso. Dentre as críticas, destacavam-se aquelas que apontavam uma dicotomia entre a teoria e a prática, afirmando que os conteúdos eram inconstantes, e os recursos para o desenvolvimento da prática docente não atendiam às necessidades de professores/as e alunos/as. Além disso, havia a inadequação dos/as docentes ao curso, somada à desvalorização da profissão, o que acarretou a diminuição do número de matrículas (TANURI, 2000).

Diante desse contexto, o Ministério de Educação e Cultura – MEC propôs a implantação do projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O objetivo desse projeto era transformar as escolas normais, dando-lhes condições para a formação técnica e política, de docentes que atuavam no pré-escolar e nas séries iniciais (TANURI, 2000).

Ainda segundo a autora, a implantação do referido projeto ocorreu em 1983, mas apenas em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Quatro anos depois, estendeu-se para outras unidades: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, somando um total de 199 Centros em todo o país, com 72.914 matrículas (TANURI, 2000).

Ademais, a autora ressalta que algumas atuações desses Centros são apontadas como ações primordiais para a melhoria da educação do ensino. Dentre essas ações, destacam-se:

enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora (TANURI, 2000, p. 83).

Tanuri (2000, p. 83) também ressalta que outros projetos foram criados pelo MEC, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho do CEFAM, mas não tiveram sucesso. Isso ocorreu, segundo a autora, por causa da descontinuidade administrativa enfrentada pelo referido Ministério, o qual teve cinco titulares ocupando sua pasta num período de quatro anos (1985-1989), o que dificultou a “implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente”.

Os anos de 1980 também trouxeram a reformulação do curso de Pedagogia, visando adequá-lo para a formação dos/as professores dos anos iniciais, tarefa que já vinha desempenhando, mas sem ter instrumentação para tal⁶. O movimento para essas mudanças ganhou força com a resistência dos/as educadores/as, em relação ao tecnicismo que caracterizava o currículo do curso. As discussões centravam-se na função da Pedagogia, a qual deveria se encarregar, segundo os participantes do movimento, “da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo” (TANURI, 2000, p. 84).

Os anos de 1990 foram marcados pela reforma do Estado brasileiro, e com ela, a adesão às políticas neoliberais, o que levou o governo a tomar medidas para se ajustar às exigências da reestruturação global da economia. Isso exigiu mudanças também na configuração da educação. Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9394, de dezembro de 1996, a qual trouxe diversas modificações para a educação brasileira, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Segundo Vieira (2008, p. 11), no que diz respeito à formação de professores, algumas medidas foram tomadas pelo Conselho Nacional de Educação:

Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBD, destacam-se a Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a

⁶ De acordo com Tanuri (2000, p. 84), antes centrado sobretudo nas ciências básicas da educação, o curso de Pedagogia incorporou, depois de 1969, a Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação Magistério para o ensino de 2º grau. Entretanto, essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais – conforme, aliás, possibilitava o próprio Parecer CFE 252/69 – e, em alguns casos, criaram-se habilitações específicas para esse fim, o que motivou um esforço para ampliação das disciplinas de instrumentação, diversificando-as de modo a cobrir os diversos componentes curriculares dos anos iniciais da escolaridade (metodologia do ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização, das artes).

regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDB⁷ e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

Ademais, a autora assevera que a LDBEN trouxe uma nova configuração para a formação de professores/as, a começar pela retomada dos Cursos Normais, agora em nível superior, oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação (ISE), implementados para tal fim. A decisão do Estado, em manter os ISE como *locus* principal da formação docente, diz a autora, originou uma série de discussões, como, também, diversas críticas. Dentre os movimentos que se destacaram nesse período, estão aqueles organizados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que teceu críticas em relação à criação dos ISE, como se pode constatar nas considerações da sua presidente:

A criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior – específicos para a formação de professores é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores (FREITAS, 1999, p. 23).

Não só Freitas fez críticas aos referidos institutos. Outros educadores/as também se posicionaram de forma contrária à criação dos mesmos. Para Bazzo (2004, p.282), por exemplo, a formação de professores/as fora da universidade poderia distanciá-los/as da pesquisa e da produção do conhecimento, frente à falta de exigência em relação à qualificação do corpo docente dos ISE. A autora faz uma comparação entre os institutos da década de 1930 e os da década de 1990, afirmando que, enquanto os primeiros “defendiam uma formação humanística mais completa e em nível superior para todos os professores como reconhecimento da importância de tais profissionais no processo de educação do povo”, os últimos são “o reflexo das políticas públicas para a educação que acompanham o caudal das reformas do Estado deste projeto neoconservador que todos queremos sepultar”.

Essa pressão e resistência levam à extinção do Curso Normal Superior, anos depois:

⁷ Alguns autores usam a sigla LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação). Outros, utilizam a sigla LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação, depois de várias audiências e tumultuadas discussões, inclusive no âmbito da ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação), e outras associações no campo da educação, como a ANFOPE, por exemplo, aprova as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Desse modo, extinguindo as habilitações profissionais existentes nos cursos de Pedagogia e de roldão também decreta o fim do Curso Normal Superior, uma vez que passa a ser atribuição do curso de Pedagogia também, formar os professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (PALMA FILHO, 2014, p.6).

A retomada do Normal Superior não foi a única ação que provocou reações negativas na década de 90. Outras reformas educativas, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), tornaram-se assuntos principais em pautas de discussões que se intensificaram nesse período. Isso porque, segundo Santos (2010, p. 32), o país assistia a uma guinada neoliberal na educação, por meio de alguns programas, como o “Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior”, que firmando parceria com o “Banco Nacional do Desenvolvimento Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial”. Desse montante, a maior parte (310 milhões) foi destinada às universidades privadas, o que prejudicou a atuação das universidades públicas que, com recursos escassos, tiveram dificuldades de exercerem suas atividades, principalmente no que concerne à pesquisa e produção do conhecimento.

Por outro lado, houve também ações consideradas positivas, a exemplo da distribuição das verbas federais diretamente nas escolas; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância; melhoria da qualidade dos livros didáticos distribuídos para as escolas; reforma do currículo, estabelecendo matérias obrigatórias em todo o território nacional; avaliação das escolas, por meio de testes, com o objetivo de premiação daquelas com melhor desempenho (FREITAS, 2002).

Com a implementação de políticas neoliberais, o foco governamental é a qualidade da educação, na busca de criar condições para aprimorar o processo de acumulação de riquezas e, conseqüentemente, o aprofundamento do capitalismo. Sendo assim, visando à modernização do país, há uma necessidade urgente de se qualificar a força de trabalho, adequando-a aos novos processos de produção. Neste sentido, a educação retoma a concepção tecnicista da década de 1970, tão criticada na década de 1980, agora sob nova roupagem,

trazendo como condição indispensável, recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho.

O Ministério da Educação, no final da década de 1990, já reconhecia a insuficiência da formação dos/as professores/as, para dar conta dessa demanda neoliberal: “É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que os alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares [...]” (BRASIL, 1999, p. 16).

A partir de 2003, já no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica implementaram ações, com o intuito de contribuir com a qualidade de ensino. Uma delas foi a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica. Essa rede conta com parceiros como o próprio MEC, o qual tem o papel de coordenar o programa, além de oferecer suporte técnico e financeiro, em regime de colaboração com Estados e Municípios, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, para “o desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2008, p. 6).

Em 2007, outra ação criada pelo governo federal, visando à melhoria da qualidade da educação básica, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual instituiu, através do Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico criado para atendimento da demanda educacional e melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao Plano de Metas, os entes federados – estados, município e distrito federal – passaram a elaborar seus planos, chamados Planos de Ações Articuladas (PAR), tendo, assim, a oportunidade de refletir sobre suas necessidades, em termos de ações, demandas, prioridades, além de “assegurar a formação exigida na LDBEN para todos os professores que atuam na educação básica” (BRASIL, 2015, p. 6).

Uma das prioridades do PAR foi a formação inicial de professores, em exercício, da rede pública de educação básica. Para que essas formações aconteçam, o MEC propôs, através do Ofício Circular GM/MEC, nº 118/08, em julho de 2008, ações de planejamentos estratégicos, os quais foram aprimorados com o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que “instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais”,

possibilitando à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fomentar programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015, p.6). O referido decreto foi revogado e substituído posteriormente pelo Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016 .

O Plano Nacional de Formação, “destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB”, oferece “cursos superiores públicos, gratuitos de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias” (BRASIL, 2015, p. 7).

Os cursos oferecidos pelo programa são os de “primeira licenciatura, para professores/as sem graduação, de segunda licenciatura, para professores/as que atuam fora da área de formação, e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, com cursos nas modalidades presenciais e a distância” (BRASIL, 2015, p. 7). O sistema de acesso à inscrição é informatizado, com a denominação de Plataforma Paulo Freire, e para que seja efetivada a inscrição dos/as candidatos/as, as Secretarias necessitam realizar a validação, depois de concretizar a adesão e cumprir com a parceria firmada junto ao MEC. Em 2015, a resolução nº 2, de 1º de julho, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério para a Educação Básica.

Com esse breve histórico, evidencia-se “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 43). Percebe-se, com essa retomada histórica, que as leis educacionais brasileiras, de um modo geral, sempre estiveram relacionadas a interesses externos, voltadas para ideologias políticas e econômicas elitistas, e não para as demandas sociais.

Nos últimos anos, todavia, observamos o avanço do país na reformulação de uma política de formação voltada para a equidade, a partir de princípios atrelados à participação popular, seja através de discussões coletivas, em Fóruns Permanentes de apoio à Formação Docente, instituídos pela Portaria MEC 931, de 29 de setembro de 2009, seja na utilização das universidades públicas, como *lócus* dessas formações. Vale ressaltar que, diferentemente do governo antecedente, que valorizava as instituições privadas de Ensino Superior, os cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação são ofertados por universidades públicas federais e estaduais, fomentando a oferta de uma educação superior gratuita e de qualidade.

2.1 Contribuições dos tempos de escola para o desenvolvimento profissional docente

Segundo Silva (2014), o tempo é uma categoria inerente à profissão docente. As temporalidades experienciadas em cada etapa da vida, desde os anos iniciais na escola até a escolha pela docência, vão, paulatinamente, arquitetando os/as professores/as que nos tornamos. Sendo assim, vamos selecionando modos de ser e agir dos/as nossos/as professores/as, excluindo atitudes que não gostamos, apreendendo modos de ensinar, de aprender, de conviver em ritmos e cadências distintas.

Podemos dizer que, quando o/a aluno/a ingressa num curso de licenciatura, traz consigo experiências praticadas durante todo o período escolar, através de observações de professores, apresentação de trabalhos, modos de interação, dentre outras práticas a serem mencionadas neste capítulo, que foram observadas e experienciadas, compondo o construto inacabado daqueles/as que se propuseram a assumir a docência.

Formosinho e Niza (2009, p. 126) afirmam que a construção formativa, para ser professor, não se “inicia com o curso profissional, como acontece com a formação para as outras profissões, mas decorre de toda a experiência que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do *ofício de aluno*”. Nesse sentido, tanto a formação pessoal quanto a formação escolar, anteriores ao curso de formação de professores/as, estão imbrincadas num processo de constituição da carreira profissional docente.

Para Formosinho (2009, p. 98), “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor”. Desse modo, cabe às instituições formadoras analisarem essas experiências e incorporá-las no currículo, para que os estudantes reconstruam a imagem que possuem do ofício dessa profissão.

Neste contexto, foi indagado aos/às professores/as, o que eles/as trazem dos seus tempos de escola, como referência à sua prática docente. E assim, eles/as relataram:

(...) eu tive professores na escola que me fizeram amar a Matemática. Então, ao contrário da maioria que tem trauma, eu só tenho lembranças boas, apesar da tabuada, que sempre eu era aquela que batia, (risos); infelizmente, tinha que bater no colega, porque eu sabia tabuada, e ele não sabia. Eu trago como exemplo para não reproduzir, como negativo. Que coisa feia! Você fazer um aluno bater no outro! Mas, ao mesmo tempo, eu trago como lembrança boa, porque eu vejo como saber a tabuada é importante pra você saber Matemática. Se você sabe a tabuada, você não tem problemas com Matemática (...). Então, na verdade não ficou como um trauma, é porque a

forma como foi feito pra que eu aprendesse, primeiro eu aprendi antes de ir pra escola, a tabuada, com medo de apanhar como a minha irmã apanhava. Minha irmã apanhava em casa, minha mãe colocava pra estudar, toda hora chamava, ela não sabia, errava um, apanhava, ia molhar a cabeça pra esfriar a cabeça. Era tortura! Então, com medo de passar por aquilo, eu aprendi antes de alguém me cobrar, mas só que na escola, a professora também fazia muitos joguinhos de tabuada, e eu gostava, sempre gostei. Entendeu? (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

Nossa! Muita coisa! Minha professora de História, da 5ª série, na época do Ginásio, me ajudou muito, tanto que eu trabalho na EJA com História hoje. Ela me fez gostar da disciplina, ela me ajudou muito, eu lembro sempre dela. No Primário, que era antigamente, as professoras, uma já faleceu, elas me ajudaram muito. Eu sou assim. Português, eu cobro muito e gosto, por causa dela, entendeu? (Entrevista concedida por Angélica, em 03/12/2015).

As professoras demonstram, através dos relatos, a influência das experiências vividas em seus tempos de escola, com seus/suas professores/as, expondo a contribuição deles/delas para a construção de suas carreiras enquanto docentes. Recordam professoras que foram marcantes em seus exemplos de profissionalismo e habilidade em provocar no aluno, o gosto e preferência pela disciplina. Essas memórias prazerosas influenciaram a atuação de Jasmim e Angélica, nas mesmas áreas/disciplinas, uma vez que elas trazem consigo elementos pessoais que foram somados à sua própria formação, em seus desempenhos docentes. A primeira, Jasmim, mesmo se lembrando das “torturas da mãe”, com a tabuada, considera marcante a passagem da professora em sua vida, especialmente por causa dos jogos. Já Angélica relembra, com gosto, as aulas de História, cuja professora a ajudou a ser quem ela é hoje, em sala de aula.

Os relatos das professoras vão ao encontro do pensamento de Pimenta (2012), quando a autora afirma que:

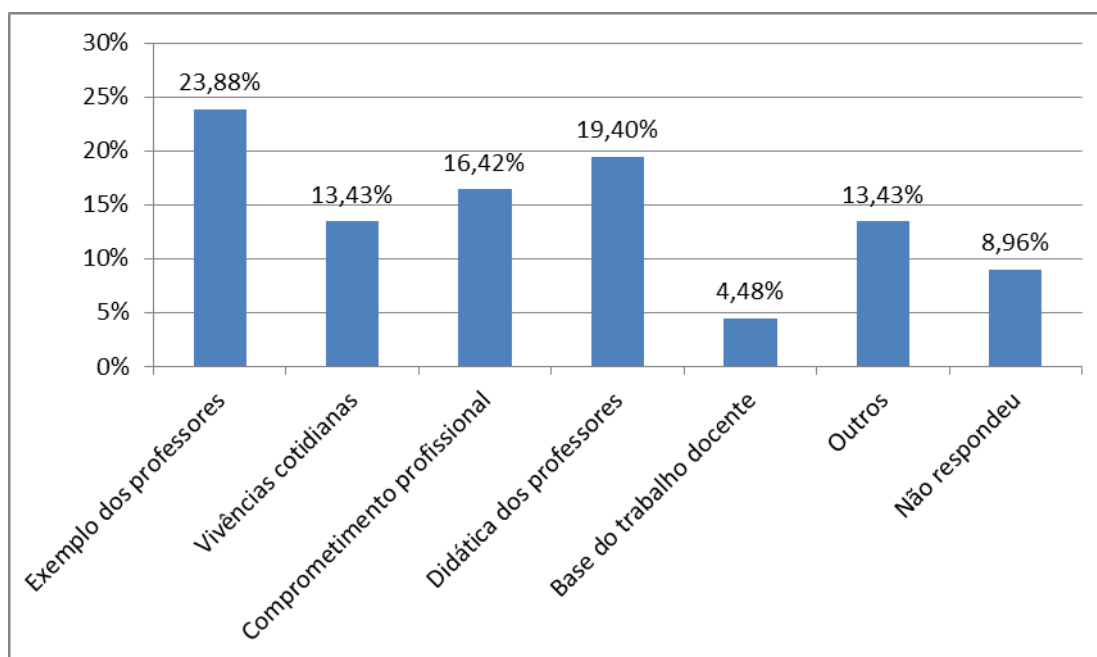
O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2012, p. 21, 22).

Para a autora, chegando ao curso de formação inicial, os/as alunos /as já têm saberes sobre o ser professor/a, pois eles/elas já estão sendo constituídos/as pelos saberes de diferentes professores/as. São essas experiências que permitem aos/às alunos/as dizerem quais professores/as foram bons em tais conteúdos, mas não em didática, por não saberem ensinar, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - FC SEA - Instituto de Educação

quais professores/as foram significativos em suas vidas, por terem contribuído em sua formação humana. Daí vale repetir o já dito: o desafio dos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu “ver o professor como aluno” ao seu “ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21).

O gráfico a seguir ilustra as experiências docentes trazidas dos tempos de escola, para o desenvolvimento profissional.

Gráfico 3: Contribuição dos tempos de escola para o desenvolvimento profissional docente



A maioria dos/as docentes pesquisados/as (23,88%) afirmaram que o exemplo dos/as seus/as professores/as contribuiu para que se tornassem os/as professores/as que são hoje, como destacam acima, as narrativas de Angélica e Jasmim. Em segunda instância, com um percentual de 19,40%, está o aspecto “Didática dos professores”, apontado como uma ação que influenciaram suas práticas. Depois, com um percentual de 16,42%, vem outro aspecto, o “Comprometimento profissional”, que também retrata a importância das experiências que esses/as professores/as vivenciaram quando eram estudantes, as quais se fizeram presentes na sua carreira docente, no seu desenvolvimento enquanto profissionais. Houve docentes que declararam que as expectativas, experiências, transformações de suas práticas, foram trazidas dos seus tempos de escola. Outros afirmaram que nada trouxeram desse período.

Os/as docentes também mencionaram as lembranças do modo afetivo como seus/suas professores/as também os/as tratavam, como rememora Acácia, para quem as brincadeiras e o afeto dos/as seus/suas professores/as se tornaram inesquecíveis. Ainda falando de afetividade, um aspecto observado foi o/a professor/a assumindo o papel dos pais ou responsáveis. Essas relações emocionais podem influenciar diretamente a prática, por envolver a subjetividade. Conforme Andrade Neta (2014, p. 2), “encontramos as constantes referências à importância do gostar ou não gostar do professor, do aluno, da disciplina, da profissão, como um fenômeno afetivo ao qual se atribuía grande relevância emocional na formação de professores”.

Especificamente, Violeta expôs sua estima em relação ao professor que lhe ofereceu carinho, cuidado, confiança, sentimentos que esperava dos seus progenitores.

Bom, do Ensino Fundamental eu não lembro de quase nada, porque eu tive uma criação assim, muito difícil, não é? Minha mãe foi separada do marido e ficou com os cinco filhos, então eu era uma criança que com sete anos, oito anos, eu vendia cocada na rua, limão, laranja. Minha mãe criava porco no quintal, pra ajudar na criação. Então, se você me perguntar assim, que é que eu mais gostei durante esse meu Ensino Fundamental? Que a gente deve valorizar muito o professor que nos apoia, que nos ajuda, respeitar esse professor, porque eu não tive essa experiência de mãe e família me ajudando, então eram os professores que me davam essa orientação. Mas eu aprendi, e hoje eu gosto de falar sempre com meus alunos sobre isso, que a gente precisa respeitar muito o professor na sala de aula, ele é nosso segundo pai e segunda mãe, não é? Nossos pais deixam a gente com ele porque confia, então a gente precisa levar a sério isso que tá muito decadente essa questão de professor. Então, por isso que eu pego na tecla de relação professor-aluno, que tá muito difícil (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

Assim como o caso de Violeta, existem inúmeras situações em que alunos/as se apegam aos/às professores/as, frente as suas necessidades emocionais e psicológicas, daí percebe-se que a profissão de professor extrapola os limites de mediação dos conhecimentos escolares, atingindo outros aspectos da esfera humana.

Outra situação, mencionada por Begônia e Gérbera, foi o trabalho voltado para a realidade dos/as alunos/as. Entretanto, preparar o/a aluno/a para o exercício da cidadania, em meio às mudanças da sociedade atual, dentre elas as novas formatações nas estruturas familiares, constitui um desafio.

O/A professor/a, em suas formações, vem buscando minimizar algumas carências. Entretanto, nem sempre é obtido um resultado satisfatório para docentes e discentes, visto a

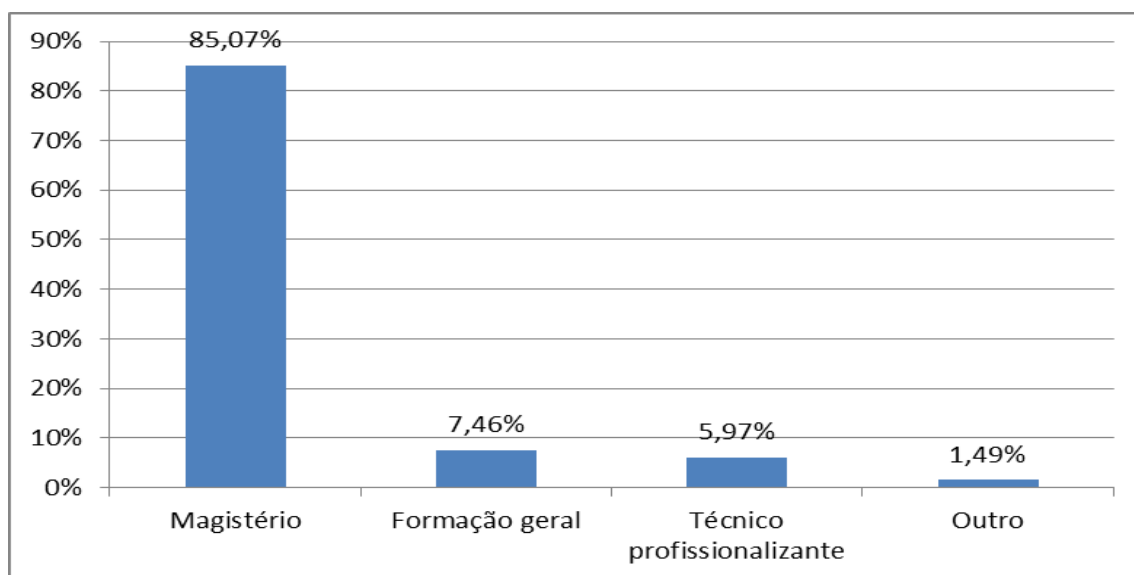
dimensão que envolve a questão. Assim, com as transformações ocorridas na sociedade, mudaram também as relações entre professores/as e alunos/as, em tempos de escola. Essa preocupação está registrada nos relatos dos/as professores/as, os/as quais revelam uma busca por relação harmoniosa, por respeito e por valorização do/a educador/a, como afirmam Camélia e Gérbera, quando buscam uma postura igual a dos/as seus professores/as, por respeitá-los/as e admirá-los/as, e também por acreditarem que suas atitudes poderão inspirá-las na arte de ensinar, a gostar do que fazem, atuando com responsabilidade, compromisso e amor.

2.2 Contribuições da formação inicial em magistério para o desenvolvimento profissional docente

Até a década de 1990, muitos/as professores/as da cidade de Porto Seguro sequer tinham formação em Magistério. Eram professores/as considerados leigos, sem formação pedagógica específica, muitos com o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto. Em 1999 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO –, com o objetivo de acabar com a figura do/a professor/a leigo/a (sem qualificação pedagógica). Era um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância, o qual promovia a formação e a titulação destes/as professores/as, para melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula (MENEZES, 2016).

O gráfico abaixo representa os cursos de nível médio, escolhidos pelos/as professores/as, para sua formação inicial.

Gráfico 4: Formação inicial, de nível médio, dos/as sujeitos da pesquisa

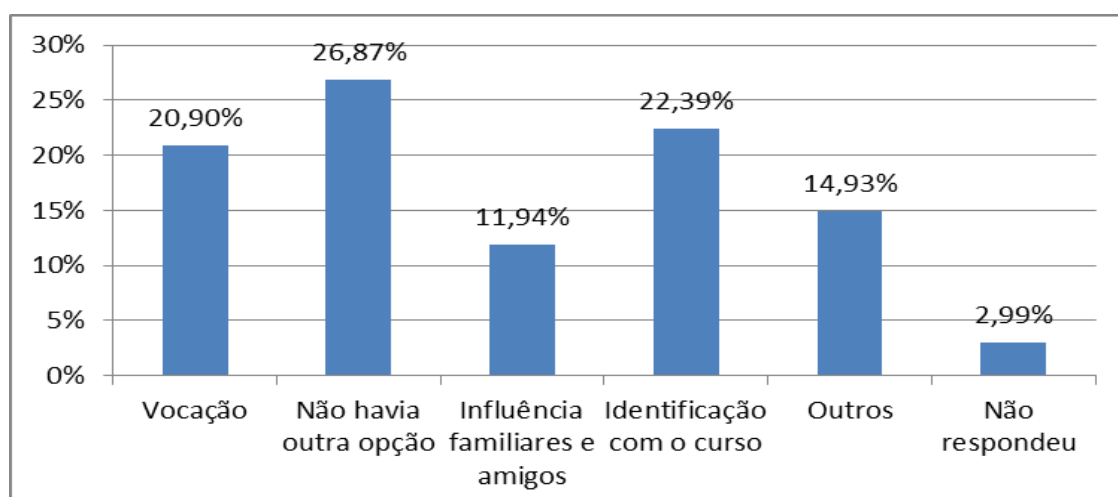


Podemos constatar, no gráfico acima, que 85,08% dos professores/as pesquisados/as têm o Magistério como formação inicial. Isso se deve ao fato de o município não oferecer, até um período recente, a formação em nível superior.

Vale ressaltar que a LDBEN 9.394/96 admite como formação mínima para o exercício do magistério, na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (antigo curso de Magistério).

O gráfico abaixo representa os motivos que levaram os/as professores/as a escolherem a formação inicial em Magistério:

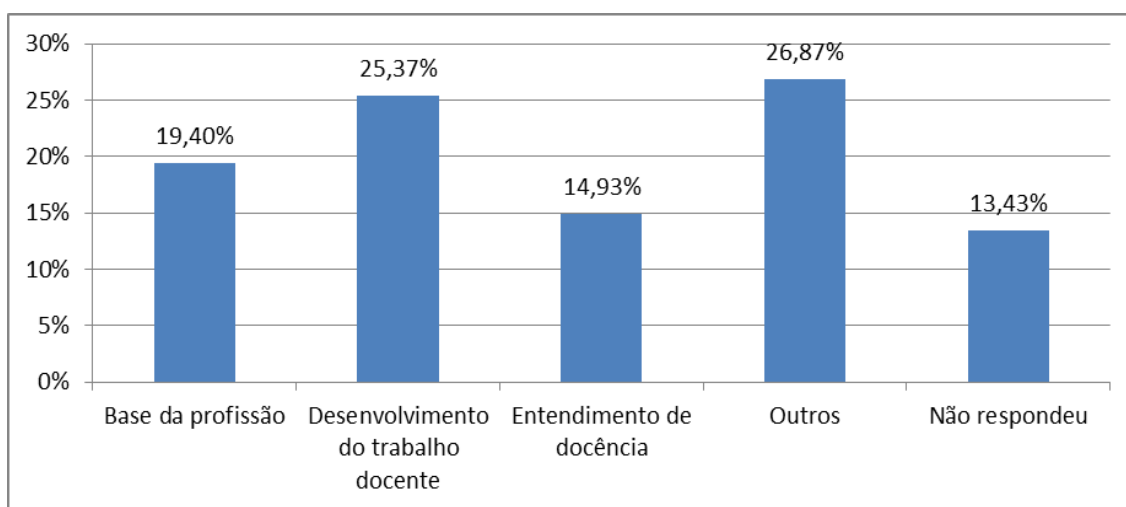
Gráfico 5: Motivação da escolha do Magistério, como formação inicial



Muitas foram as razões que motivaram os/as professores/as desta pesquisa a escolherem majoritariamente o curso de Magistério. A primeira delas, representando um percentual de 26,86%, foi a ausência de outros cursos, nos lugares onde esses/as professores/as residiam. Em segunda instância, com 22,39%, a escolha se deu pela identificação com o curso. Outro motivo apresentado pelos sujeitos pesquisados, foi a vocação, ou seja, parece que, desde muito cedo eram “chamados/as a ser professores/as” conforme explicitam 20,89% dos/as pesquisados/as. Foram apontadas, ainda, a influência dos familiares e amigos, a facilidade de inserção no mercado de trabalho, bem como de fazer carreira, e o curso de Magistério, em suas opiniões, proporcionava isso.

Após essa indagação, os/as professores/as foram provocados/as a responder qual teria sido a contribuição do curso pelo qual optaram, enquanto formação inicial em nível médio, e obtivemos as respostas representadas no gráfico seguinte:

Gráfico 6: Contribuição da formação em nível médio, para o desenvolvimento profissional docente



As respostas acerca da contribuição do curso de Ensino Médio para a sua vida profissional demonstraram que o curso de Magistério foi marcante para a organização do trabalho docente e da relação professor/aluno. Dos/as professores/as pesquisados/as, 19, 40% apontaram-no como base da sua profissão; 25,37% o identificaram como relevante para o desenvolvimento do trabalho docente. O maior percentual (26,87%) apresentou respostas como a de Flor-de-lis, a qual afirma que o curso a ajudou a definir sua decisão de atuar na área; como a de Dália, que diz o quanto este curso contribuiu e enriqueceu a sua vida profissional e a pessoal; igual à de Crisântemo, que relata o quanto o curso contribuiu para o

seu ingresso na faculdade; outros, como Begônia, afirmaram que naquela época o Magistério era uma formação que lhe dava subsídio didático e prático, e isso foi muito valioso para sua profissão.

No que diz respeito ao ofício, ou entendimento da docência, 14,93% apresentaram respostas diferentes: alguns, como é o caso de Anêmona, afirmaram que o Magistério foi sua primeira faculdade como professores/as, que aprenderam muito com os planejamentos, planos de aula e elaboração de atividades; outros, a exemplo de Fúsia, disseram que o curso lhes ensinou a trabalhar com os conteúdos, de acordo com a necessidade e a realidade da turma.

Diante dessas respostas, coadunamos com Libâneo (2013, p. 125), quando ele afirma que “o exercício de planejar constitui-se numa atividade necessária à tomada de decisões, uma atividade permanente de reflexão e ação, sem ele as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”.

No que concerne à importância da experiência vivida no Magistério, alguns relatos das professoras demonstram o quanto isso foi relevante para a sua formação docente:

(...) do tempo do Magistério, ah, tenho lembranças boas, a professora de Metodologia da Matemática, ela era tudo de bom. Eu não tinha sonho de ser professora, não queria ser professora, tanto é que eu fiz Contabilidade primeiro, não é? Na época que tinha Contabilidade, e quando eu comecei a fazer o Magistério, essa professora me fez ver que o Magistério não era aquilo que eu pensava. Então eu trago uma lembrança muito boa, e ela propunha atividades sempre na sala, e fazia com que a gente trabalhasse pensando que a gente “tava” dando aula pras crianças. Aí ela passava uma atividade, um trabalho qualquer, como se fosse um seminário, e ela dizia: “não, você vai preparar”. Aí ela dizia: “qual a motivação que você vai fazer pra que seu aluno queira aquela aula, que seu aluno pense assim: ‘Amanhã tem Matemática, que legal!’” Entendeu? Então isso me fez gostar, e até gostar do Magistério, e resolver ser professora (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

Trago até hoje para minha prática. Eu estou com um segundo ano, eu tenho um aluno que não sabe letra cursiva, só faz a letra bastão, aí eu levo pra casa, cartolina, pra fazer fichas. Na minha época que eu aprendi a fazer fichas! Eu fazia fichas, alfabeto todo ilustrado, eu trago pra sala de aula. A minha professora fazia todas as letrinhas no palito de picolé, eu lembro bem disso, não sai da minha cabeça. E eu, depois de formada, com dezoito, eu fui pra sala de aula, com as vogais todas coladas num palito de picolé, e eu mostrava todas as vogais, “a”. Hoje eu não canto mais, por causa da garganta, cantava cada música pra cada letra, aí eu mostrava todas as vogais da letra “a”, e eu mostrava as consoantes, o alfabeto todo no palito de picolé. Era trabalhoso, mas eu fazia. Hoje, pela internet, já ajuda muito (Entrevista concedida por Gardênia, em 03/12/2015).

Podemos observar, nesses relatos, o quanto as professoras Jasmim e Gardênia buscaram trazer, para a sua prática, conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas em sua

formação inicial, no curso de Magistério. As memórias que apresentaram, de suas professoras, mostram que foram construindo saberes necessários à suas práticas. Segundo Tardif (2014), com o passar do tempo, a atuação profissional do professor vai se tornando, aos seus olhos e aos dos outros, uma atuação composta por sua cultura, *ethos*, suas funções, interesses e outros. Isso foi assinalado pelos/as docentes pesquisados/as. Em suas experiências de formação inicial no Magistério, várias memórias satisfatórias foram construídas com a participação dos/as seus/suas professores/as, cujas marcas identitárias faziam diferença para os/as alunos/as, observadores ativos naquela instância construtiva.

Podemos inferir que o Magistério, como parte da formação inicial, é um período de experiências, onde o trabalho produz aprendizagens, saberes e crenças que provocarão outras identidades, a partir das práticas mobilizadas e empregadas quando se torna um ser professor/a.

2.3 Contribuições da formação inicial em nível superior para o desenvolvimento profissional docente

A LDBEN 9394/96 traz em seu corpus, a necessidade de formação em nível superior, mas ainda admite a formação em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes da vigência da referida lei, os/as professores/as exerciam suas funções em sala de aula, sem cursar Licenciatura em Pedagogia. Esses/as professores/as possuíam conhecimentos pedagógicos práticos, com uma base teórica de conhecimentos científicos pouco consistentes.

Em Porto Seguro, a corrida pela formação em nível superior se deu a partir da primeira década deste século, com a instituição de cursos de licenciatura, como Letras e Normal Superior. Até a década de 1990, a cidade não possuía Instituições de Ensino Superior. Desta forma, os/as professores/as da rede municipal de ensino, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram aqueles/as formados/as em Magistério ou em outra formação de nível médio. Somente no ano 2000 foi inaugurada a primeira faculdade no município de Porto Seguro, instituição privada que oferecia apenas dois cursos: Letras e Normal Superior. Apenas numa cidade vizinha, a 67 km de distância, existia outra faculdade privada, que oferecia apenas o curso de Pedagogia, e uma Universidade Estadual, que oferecia cursos de Letras e História. Os professores/as cuja formação era apenas a de Magistério, trabalharam

durante muito tempo na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desse modo, sentiram-se obrigados/as a fazer o nível superior, em qualquer área, aceitando as poucas opções que o município lhe oferecia, mesmo não sendo o curso que gostariam de fazer. Alguns anos depois, o município passou a contar com Programas de Formação Pedagógica para portadores/as de diploma de Ensino Superior em bacharelados, visando à atuação dos/as mesmos/as, na educação básica.

Atualmente, temos uma melhoria, no que diz respeito à oferta de cursos de graduação no município, pois contamos com um Instituto Federal, que traz cursos de Licenciatura Intercultural para povos indígenas e Licenciatura em Química, uma Universidade Federal, com cursos de licenciatura, também uma faculdade presencial, de iniciativa privada, com cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Letras e História, além de outras faculdades privadas de Ensino a Distância, que oferecem cursos como Pedagogia e Educação Física.

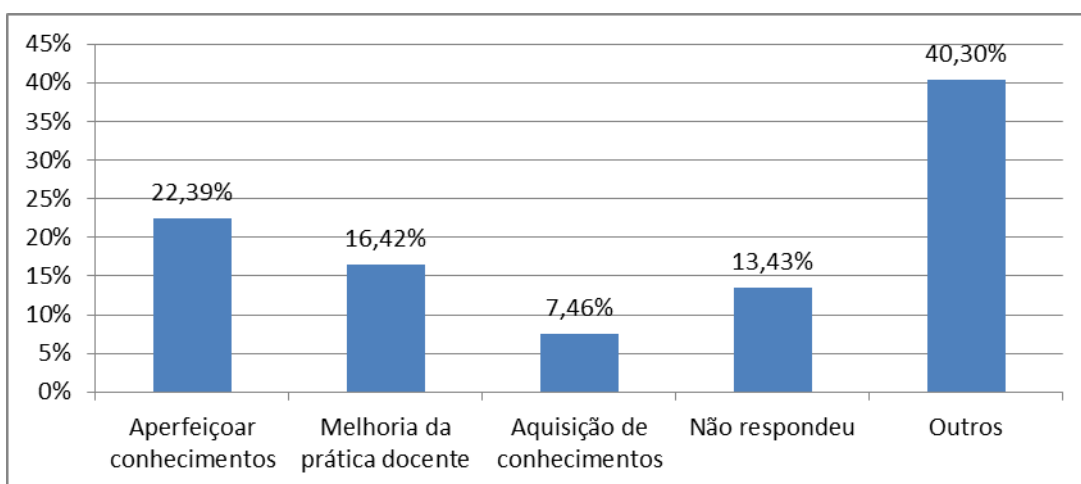
Nestes tempos atuais, discute-se recorrentemente que, para exercer o seu papel profissional, o/a professor/a necessita de uma série de conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem. Quando a formação em nível superior deixa lacunas, o/a docente tende a ser acometido/a de dificuldades, quanto ao seu desenvolvimento profissional. Há uma tendência das instituições de Ensino Superior apresentarem práticas institucionais predominantemente intelectuais, focadas em currículos conteudistas. Existe uma preocupação com esse formato institucional. Em finais da primeira década deste século, pudemos observar questionamentos acerca da formação inicial, em nível superior: “É natural que a actual década volte a questionar a formação inicial, agora à luz da experiência adquirida na formação contínua e especializada” (FORMOSINHO, 2009, p. 116).

Buscando analisar a relação entre a busca pela formação inicial e as respostas dadas pelos/as 67 professores/as pesquisados/as, encontramos, nesse universo, 64,17% de professores/as que cursaram Pedagogia, 10,44% que ainda estão cursando, e outros 25,39% que fizeram duas graduações, dentre elas, Matemática, Geografia, Letras, Serviço Social. Em relação à maior recorrência de conclusão do curso em nível superior, foi entre os anos 2001 a 2010, totalizando 40,29% professores/as concluintes entre esses anos. Em segunda instância, os/as que concluíram após 2010, somando um total de 31,34%. O menor percentual está entre os anos de 1991 a 2000 (4,47%), e os anos de 1981 a 1990 (1,49%). Dos/as entrevistados/as, 22,38% não concluíram o Ensino Superior.

Quanto às modalidades de curso superior, 58,20% dos/as professores/as pesquisados/as desenvolveram o curso na modalidade à distância, 26,86%, na modalidade presencial, e 10,44%, em Programas Especiais. Não obtivemos respostas de 4,47%. Vale ressaltar que a modalidade de ensino à distância foi a opção encontrada pelos/as pesquisados/as, por apresentar custos menores e principalmente tempo adequado as suas necessidades, considerando a extensa jornada de trabalho que possuem.

Majoritariamente, os sujeitos desta pesquisa são pedagogos, especialmente por se tratar de uma investigação com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, questionamos acerca do motivo que os influenciou a escolher um curso de licenciatura, e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7: Motivação da escolha do curso superior



O gráfico acima mostra que 22,39% dos/as professores/as pesquisados/as, ao afirmarem que a busca pelo curso foi motivada pelo desejo de aperfeiçoamento do conhecimento, pela melhoria da prática profissional e para aquisição do conhecimento pedagógico, demonstram um compromisso com a continuidade do seu percurso formativo. Outros, 40,30%, afirmaram que estavam fazendo o curso identificado por gostar de atuar na área, por ser uma complementação na área de atuação, para fazer carreira, por não haver outra opção, por necessidade de atualização, bem como por ser uma exigência das instâncias superiores, embasada na legislação.

Formosinho (2009) reconhece a necessidade de se questionar a formação inicial, fomentando uma discussão em torno da contínua especialização do/a professor/a. Para a autora, além de ter vivenciado momentos basilares no Magistério e na graduação, o professor

deve ser provocado a permanecer adequando, potencializando e atualizando o conhecimento. Nesta proposição, as instituições de Ensino Superior têm grande influência, a partir das suas propostas curriculares, decompostas nas ementas dos cursos, nas matrizes de disciplinas, nas discussões de fomento, dentre outras ações institucionais.

O relato da professora Hortência corrobora as afirmações de Formosinho (2009), quando ela fala sobre a possibilidade de uma aprendizagem contínua, da nova forma de ver as coisas. Sua narrativa traduz um desejo de busca sucessiva, que não está fechada na formação inicial da graduação, uma vez que nunca cessa de levar os sujeitos a outras descobertas.

Da minha graduação eu já trago muito dessa parte dos teóricos. É uma nova visão de ver as coisas. Porque no momento que eu não era graduada, você é muito cru, você vai se constituindo aos poucos. Mas a questão da graduação já te dá uma nova forma de ver as coisas, às vezes você acha que tudo é pau e tem que ser quebrado, e que tem que ser a lei do talião⁸, “olho por olho, dente por dente”. Não passou porque não sabe. Mas quando você entra numa graduação, você passa a ver o aluno, o indivíduo como uma outra pessoa, em que ele é dotado de qualidades, onde ele é dotado de competências, onde ele tem habilidades. Eu costumo citar muito um livro de Rubem Alves, “História pra Quem Gosta de Ensinar”, onde ele coloca a respeito da competição, da corrida, quem se tornou um exímio corredor, né? Quem foi que realmente teve todas as características pra um bom corredor? E quem acabou se tornando? Então, assim, você já passa a ver o indivíduo de outra forma. Se eu não tenho habilidade em matemática, nas exatas, de repente ele tem algo muito bom nas humanas. Ou ele tem outras habilidades. Eu trouxe isso da graduação, porque até então eu não conhecia (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

A professora mostra, em seu relato, como a teoria aprendida na graduação modificou a sua prática, e o quanto, por falta desse conhecimento, errou no trato com seus os/as alunos/as, sendo rude e até mesmo dura, passando por cima das qualidades, competências e habilidades dos/as mesmos/as.

Pimenta (2012) nos chama atenção para os saberes da docência, classificando-os em três: os saberes da experiência, que envolve as lembranças dos tempos de escola, da relação com os seus/suas professores/as, com os colegas, até sua atuação enquanto docente, e em sua relação com os seus pares; os saberes do conhecimento, que envolvem a apreensão de teorias, seja na formação inicial ou continuada, no processo de lidar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para, num segundo estágio, produzir

⁸ A Lei do talião aparece nos livros do Antigo Testamento do Êxodo, Levítico e Deuteronômio, da Bíblia. Segundo essa lei, o agressor deve ser punido em igual medida do sofrimento que ele causou. Originalmente, a lei aparece no código babilônico de Hamurabi (datado de 1.770 antes de Cristo), que antecede os livros de direitos judeus, por centenas de anos.

outros conhecimentos; e por fim os saberes pedagógicos, que é a capacidade de realizar uma transposição do conhecimento apreendido em conteúdo disciplinar, utilizando métodos e técnicas que possibilite aos alunos/as condições de aprendizagem.

De alguma forma, o que afirma a autora se relaciona com o que diz a professora Rosa, quando esta relata sobre a importância de unir a sua prática docente (saberes da experiência) à teoria adquirida na universidade (saberes do conhecimento), mesmo numa época em que os cursos de formação inicial e continuada ainda não favorecem a articulação plena entre teoria e prática.

Já efetivo do município, surgiu a oportunidade de ingressar na UESC⁹, com a parceria do município com a UESC. Eu fiz complementação pedagógica. Na verdade, a gente já saiu da sala pra faculdade, já com a prática. Foi o contrário. Já trabalhava, e ia pra faculdade com a prática. É tanto que os professores da UESC diziam que a gente era uma turma diferente, que eles lidavam com turmas que não tinha a prática, e a gente tinha a prática, e eles estavam aprendendo com a gente. A gente levou a prática pra Faculdade. A gente foi buscar a teoria, porque a teoria a gente não tinha. (Entrevista concedida por Rosa, em 20/10/2015).

A professora, em seu relato, pode nos mostrar o quanto a teoria adquirida nos cursos de formação fizeram falta à sua prática docente, ao afirmar que foi buscar na graduação a teoria que faltava para complementar a sua prática. Deixa-nos claro, o quanto os saberes da experiência também são importantes para unir aos saberes do conhecimento.

Outro aspecto a ser observado, acerca da formação inicial na graduação, é a grande preocupação dos/as professores/as, no que diz respeito ao novo. Um exemplo disso é o uso das tecnologias integradas à educação. Para mediar a informação sobre o uso das tecnologias, munida de sentido aplicativo, o/a professor/a necessita estar preparado/a para lidar com elas. Oportunizando essa experiência ao/à aluno/a, o/a docente precisa estar inserido, sentindo-se seguro da utilidade, viabilidade e aplicabilidade dessas tecnologias na vida prática. Portanto, o/a professor/a necessita desta experiência anterior ao ato de mediar, a fim de facilitar o processo de transformar informação em conhecimento. Ele precisa viver isso em sua prática pessoal e nos aspectos diversos que compõe seu profissionalismo. Para a professora Azaleia, o uso de tecnologias marcou o período de sua graduação, haja vista que, em sua formação de Magistério, esse suporte não existia. Já Violeta menciona a necessidade de atualização, pontuando a “área da internet”.

⁹ Universidade Estadual de Santa Cruz, localizada no município de Ilhéus – Bahia – Brasil.

Ah, muita coisa, acho que a gente não usava vídeo, não usava música, a tecnologia não era usada, e hoje a gente usa muito, não é? Não era usada e não tinha o conhecimento também, não é? (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

Nós não podemos ficar na mesmice, né, e atualização não é isso, nós falamos muito das crianças, dos alunos hoje estar avançados sobre... nossa pessoa como profissional da educação na área da internet, e a gente pra trás. Então a gente tem que estar acompanhando nossos alunos e acompanhando a modernidade, então se a gente não fizer isso, vai ficar na mesmice. Uma aula sem graça, né? (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015)

As professoras abordam a atualização como um importante fator a ser considerado, para que possam acompanhar os/as alunos e a modernidade, trazer novos elementos para a sala de aula, para não ficarem na mesmice. Para isso, devem considerar a formação continuada no desenvolvimento de competências para lidar com as tecnologias, buscando novas formas de aprender e ensinar. Desse modo, conforme afirmam Fullan e Hargreaves (2000, p. 29), “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva”. Assim, cabe aos/às docentes repensarem suas estratégias pedagógicas, utilizando tecnologias em sala de aula, trazendo grandes melhorias ao processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando esta seção, tratamos a educação enquanto processo de mudança. A formação inicial, para os/as docentes, deve ser o primeiro degrau de sua profissionalidade, não desconsiderando a vivência nos seus tempos de escola, a formação de nível médio/magistério e a de nível superior. Essas etapas tornam-se importantes alicerces para a profissão docente. Contudo, não se encerram aqui, pois as mudanças ocorridas na sociedade requerem aperfeiçoamento constante, o que tem exigido dos professores uma formação continuada, sob diversas formas, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS EM PORTO SEGURO - BAHIA

Para que possamos compreender a questão da formação continuada, faz-se necessário buscar definições a fim de possibilitar uma melhor análise sobre a problemática abordada. A palavra formação é entendida aqui como a ação de formar ou formar-se, uma maneira de se constituir uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional.

Garcia (1999, p. 26) assim define a formação de professores/as:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Segundo o autor, é através dessas formações que o/a professor/a adquire ou melhora seus conhecimentos e competências, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação. De acordo com esse ponto de vista, os/as professores/as apoiam-se em processos através dos quais eles/as possam aprender e se desenvolver profissionalmente. Esta formação deverá levar em conta a aquisição de conhecimentos, para aqueles/as que estão ingressando na carreira, em formação, “ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional”, para os que já estão incutidos na formação (GARCIA, 1999, p. 27).

Numa sociedade em constantes mudanças e transformações, que apresenta diferentes problemas socioeconômicos, avanço vertiginoso da tecnologia e uma grande diversidade, tanto social quanto cultural, torna-se indispensável uma formação que aconteça permanentemente e que se prolongue ao longo da vida dos/as docentes, pois essa é uma profissão que irá lidar com a propagação e a internalização dos saberes e, sobretudo, com a formação humana. Dentro desse contexto, são modificados, também, todos os aspectos estruturais da escola, e com ela as suas relações e o seu currículo, as ações de interligação escola-comunidade, a mudança no perfil do alunado, o qual vem adquirindo novos valores e grandes problemas sociais que acabam repercutindo em sala de aula.

A formação continuada, segundo Libâneo (2013, p. 187), é uma das funções da organização escolar que envolve o setor pedagógico, técnico e administrativo, sendo uma condição de aprendizagem permanente e de desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores/as. Assim, a escola, enquanto espaço de trabalho, é o lugar onde professores/as enfrentam e resolvem problemas, buscando elaborar e modificar procedimentos, criar e recriar estratégias, promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Desse modo, a formação continuada se prolonga por toda a vida, visto que se correlaciona à formação humana e está relacionada a uma profissão que se ancora na transmissão e internalização de saberes.

Vivemos numa época de renovação, ampliação de informações/conhecimentos, de introdução de novas tecnologias, época em que os problemas econômicos e sociais se acentuam, influenciando modos de viver e aprender. Dessa forma, os parâmetros educacionais tomam novas dimensões, os currículos são “prensados” no sentido de acompanhar as necessidades humanas desse novo tempo, especialmente de alunos/as que adentram as escolas com novos perfis, valores e crenças influenciados pelos efeitos midiáticos urbanocêntricos refletidos em sala de aula. Considerando essas inovações, o exercício da profissão docente exige reflexividade, tomada de consciência do que compõe a realidade profissional, exige identificar e compreender as dificuldades, consiste na elaboração de planos que objetivem o enfrentamento dos desafios ora apresentados.

A formação continuada deve embasar o/a professor/a a lidar com seus contextos diversos, a buscar soluções através de ações individuais e coletivas, simultaneamente. Nesta ação, é possível visualizar a ideia de autorresponsabilidade, ou seja, de cada um se inserir no processo, tomando consciência e fixando novos pontos de partida, como, por exemplo, organizar ações coletivas que provoquem o outro a se apropriar da questão, uma vez que todos os inseridos no processo, de qualquer instância, é corresponsável pela mudança educacional. Por outro lado, Sacristán (2000) diz que:

a renovação pedagógica, que preconiza o papel central para os professores no planejamento da sua prática, deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, além das trabalhistas, para propiciar saídas realmente libertadoras, ao mesmo tempo que se é consciente das dificuldades objetivas do plano. Recomendar a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados de currículo, como são os livros-textos, supõe deixar boa parte deles sem saída alguma. A libertação dos que ensinam para níveis de maior autonomia profissional passa, neste sentido, por uma política gradualista, na qual a criação de meios alternativos cumpre um papel importante (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

O autor faz uma interconexão entre condições objetivas de trabalho, modelos pré-elaborados de currículo, livro-texto, autonomia profissional e política gradualista, no propósito de demarcar a necessária formação continuada do/a professor/a, para uma atuação profissional de qualidade. Ele traz a ideia de formação continuada, como algo que deva favorecer a autonomia profissional do/a professor/a, e esta só ocorre através da constante renovação pedagógica.

Formosinho e Machado (2009, p. 147) dizem que a função docente é uma atividade complexa, por exigir uma formação continuada que vise ao desenvolvimento pessoal e profissional do/a professor/a e ao desenvolvimento organizacional da escola. Dessa forma, a formação continuada é mediada através de estudos, reflexões, discussões, trocas de experiências entre os pares.

Nesse contexto, mapeamos, a partir de gráficos e tabelas, os dados da pesquisa, analisamos as atividades de formação continuada dos/as professores/as, nos últimos cinco anos, buscando compreender de que modo tais atividades contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional, com a escola e os sujeitos. Além disso, verificamos e analisamos, através dos relatos dos sujeitos, efeitos do processo de formação continuada na prática dos/as professores/as entrevistados/as.

3.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional de docentes em Porto Seguro: uma cartografia

Ao considerar a formação continuada como um processo contínuo que perpassa toda uma história de vida do docente, sua formação inicial e o seu ingresso no exercício do magistério, podemos enumerar diferentes atividades que a constituem, considerando aspectos formais ou informais, tais como: trabalho coletivo na escola, trocas entre os pares, participação em encontros de planejamento, congressos, seminários, palestras, cursos de diversas naturezas oferecidos pela Secretaria de Educação ou outras instituições de ensino, cursos via internet, enfim, tudo que possa oferecer informação e que venha a contribuir para o desempenho profissional.

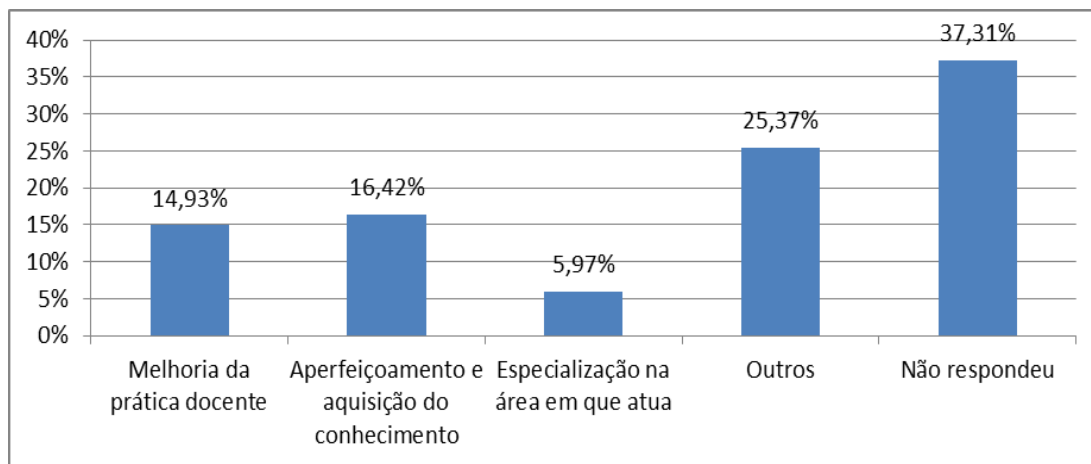
Na primeira parte dessa análise buscamos verificar os cursos de formação continuada em nível de pós-graduação, realizados pelos sujeitos dessa pesquisa, a fim de compreender a motivação que os levaram a cursar uma especialização. Quando indagamos sobre essa formação continuada, 41 (quarenta e um) professores/as pesquisados/as informaram ter

cursado uma ou mais especializações. Dentre elas, 02 (dois) cursaram mestrado, os demais optaram pelos seguintes cursos *lato sensu*: 04 (quatro), por Gestão Educacional; 03 (três), pelo curso de Arte; 03 (três), por Psicopedagogia; 02 (dois), por História Afro-brasileira; 02 (dois), por Coordenação Pedagógica; 01 (um), por História; 01 (um), por Ciências; 01 (um), por Educação Infantil; 01 (um), por Educação de Jovens e Adultos; 01 (um), por Políticas Públicas; e 01 (um), por Orientação Educacional. Os outros, num total de 15 (quinze), afirmaram que não fizeram nenhum curso de pós-graduação.

Analisando a escolha por esses cursos, é possível perceber que os/as professores/as optaram por uma formação continuada que ora não apresenta correlação com sua área de atuação, como é o caso, por exemplo, de Coordenação Pedagógica, Gestão e Orientação Educacional. Talvez os/as docentes tenham escolhido essas áreas com o desejo de migrar para elas, já que são cursos que correspondam a componentes curriculares específicos.

Diante disso, buscamos compreender os motivos que levaram os/as docentes a escolherem os cursos supracitados, como ilustra o gráfico:

Gráfico 8: Motivação da escolha dos cursos de pós-graduação

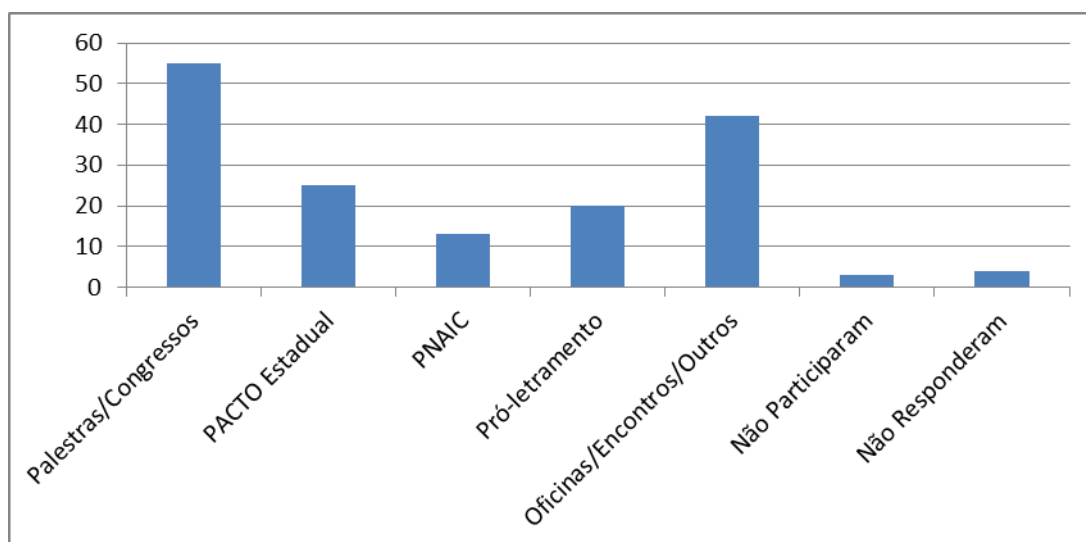


Em relação à motivação de escolha dos cursos, 37,31% optaram por não responder, o que traz a inferência de que é possível que sejam aqueles que não fizeram nenhuma formação nesse nível. Já 25,37% apresentaram outros elementos de motivação, dentre eles o “trabalho desenvolvido na área de Inclusão Social”, o desejo de “dar suporte à graduação”, de “complementar os estudos”, de “compreender o comportamento dos alunos” e de obter “melhoria salarial”. A aspiração de se especializar na área em que atua motivou 5,97%; o aperfeiçoamento e aquisição do conhecimento, 16,42%; e a melhoria da prática docente, 14,93%.

Em se tratando dos cursos de aperfeiçoamento, que compõem a formação continuada, apenas 03 (três) professores/as pesquisados/as afirmaram que não participaram de nenhum curso no período de 2010 a 2015. Ainda assim, foram restritas as identificações da participação em congressos, simpósios, seminários, oficinas, minicursos, programas federais, experienciados pelos/as pesquisados/as, cursos estes abarcados pela Secretaria Municipal de Educação e por outras instituições.

O gráfico abaixo traz informações a respeito da participação em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, vinculados a instituições privadas, a universidades, ao governo federal, estadual e municipal:

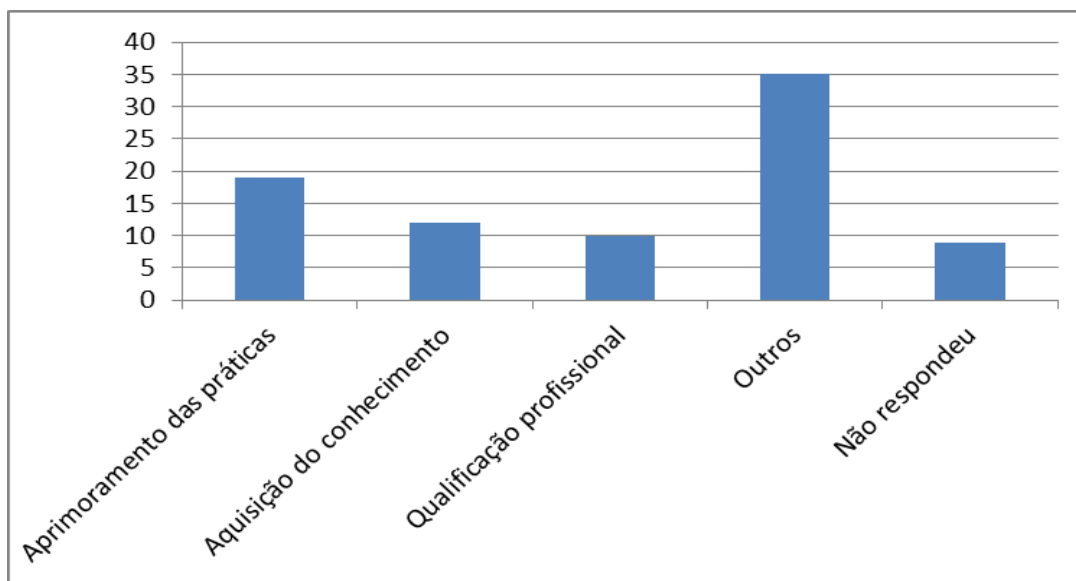
Gráfico 9: Participação em Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação



Dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, nos últimos cinco anos, podemos observar que o quesito Palestras e Congressos representa o maior percentual de participação dos/as professores/as pesquisados/as. Oficinas/ Encontros/Outros representam a segunda maior participação dos/as professores/as. Essa formação ocorre na jornada pedagógica, na formação de educadores/as para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), em seminários de Educação Infantil, na formação de Educação Infantil (Formar em Rede, Avisa lá), na formação para gestores e coordenadores, nos encontros de Educação do Campo, Diversidade Afrodescendente e Indígena, além de outros Programas oferecidos pelo Governo Federal e Estadual, em parceria com os municípios (a exemplo do PACTO, PNAIC e Pró-Letramento).

Os/as professores/as tiveram também a oportunidade de expor qual a importância, para a sua vida profissional, dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro, no período de 2010 a 2015. Obtivemos o percentual de respostas, conforme o gráfico:

Gráfico 10: Importância dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação

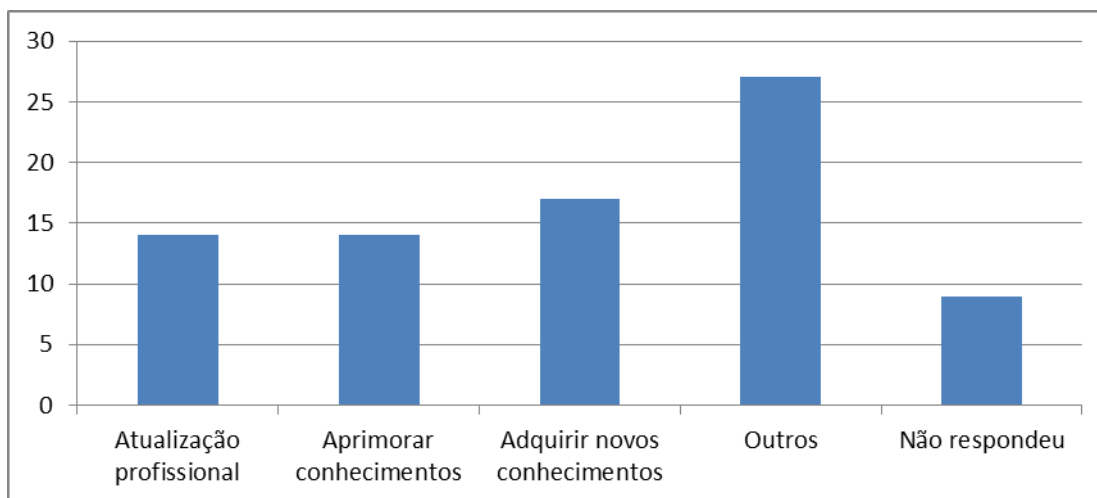


Como demonstra o gráfico, 19 (dezenove) professores/as afirmaram que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação foram relevantes para o aprimoramento das suas práticas; 12 (doze) declararam que tais cursos foram importantes para a aquisição de conhecimentos; 10 (dez) destacaram a sua importância para a qualificação profissional. Alguns docentes afirmaram que a insuficiência teórica e prática dos cursos de graduação e pós-graduação, para sua formação profissional, tem sido minimizada por esses cursos, uma vez que os mesmos contribuem para a atualização de conhecimentos, aquisição de novas experiências, oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica.

Indagados/as quanto à tentativa de fazer a seleção para cursos de mestrado e doutorado, apenas 05 (cinco) responderam afirmativamente: 03 (três) fizeram seleção para o mestrado; 02 (dois), para o doutorado.

Nesse mesmo contexto, os/as professores/as foram indagados sobre o que os/as motivou a fazer cursos de formação continuada, sendo provocados/as a refletir sobre suas ações, o porquê de fazer, de estar, de ter, de ser. Observemos os percentuais:

Gráfico 11: Motivação para realizar cursos de formação continuada

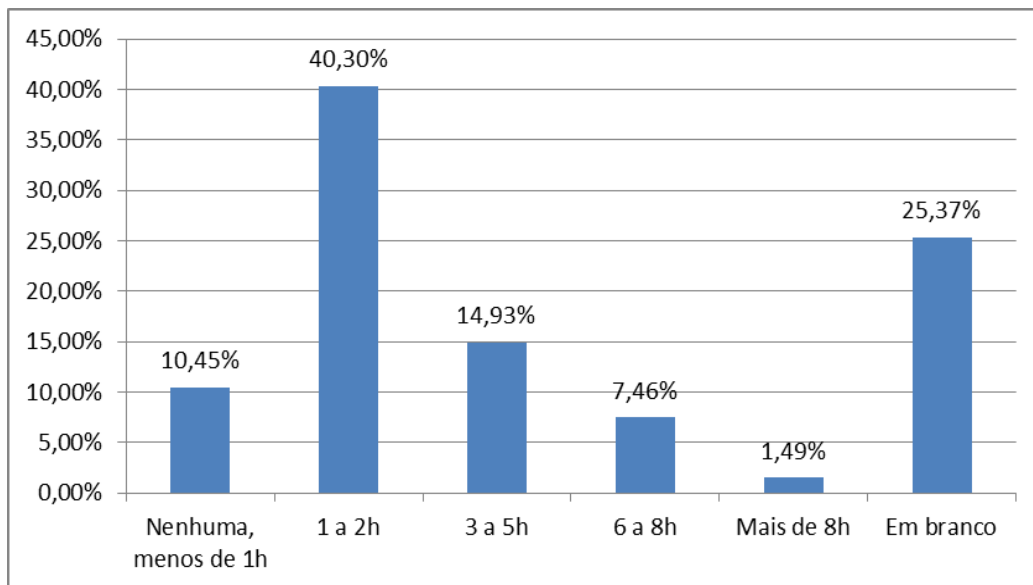


Nas respostas dadas a essa questão, dentre os motivos que os impelem a realizar cursos de formação continuada, destaca-se a aquisição de novos conhecimentos. Em segunda instância, está o desejo de aprimorar conhecimentos, e em seguida o de atualização profissional. Os demais apresentaram outros motivos, como a realização pessoal, enriquecimento de currículo, necessidade de formação continuada, melhor remuneração e melhoria da prática docente.

Quanto aos/as professores/as que participaram ou não de grupos de estudo, podemos afirmar que 55,22% dos/as docentes ainda não se inseriram em momentos importantes de estudo. Já 61,19% dos/as informantes disseram que a troca de experiência entre seus pares é uma ação contínua. Isso demonstra que o ato informal, pouco delimitado ou pré-estabelecido, aproxima mais os/as professores/as, viabilizando a troca de conhecimentos necessários ao percurso formativo. Apesar disso, 55,22% confirmaram não haver, com frequência, ou praticamente não existir, estudos sobre educação na escola. Essa situação não condiz com a ideia tratada por Candau (1996, p. 143), quando diz que “o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação contínua de professores/as da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus”.

Ampliando a discussão, foi indagado sobre a média de carga horária atribuída semanalmente ao planejamento e aos encontros com o/a coordenador/a. Esses encontros são considerados propícios à participação, à troca de experiências, onde as pessoas sentem-se à vontade para expor suas falas e suas ideias sem constrangimentos, compartilhando saberes e aprimorando suas práticas.

Gráfico 12: Uso do tempo reservado ao planejamento, pelos docentes



No gráfico acima, 10,45% dos professores/as confirmaram não ter nenhum momento semanal de planejamento. O maior percentual representado por 40,30% foi de 1 a 2 horas atribuídas a essa atividade. Logo após vem o percentual de 14,93%, que representa uma carga horária semanal de 6 a 8 horas, destinadas ao planejamento.

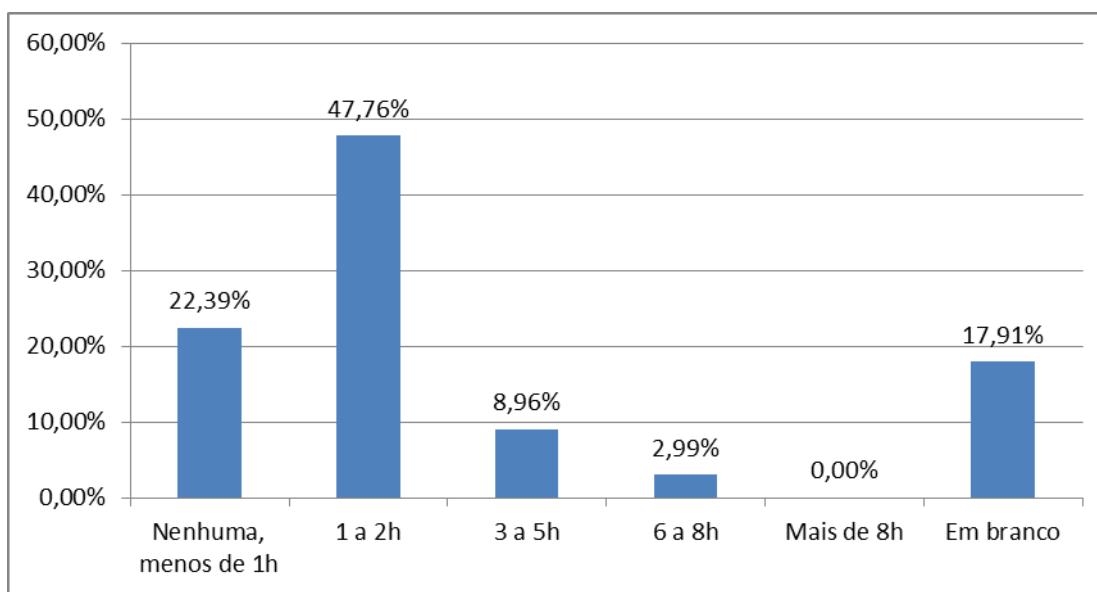
Os encontros semanais de planejamento ocorrem com o/a coordenador/a pedagógico/a, nos horários de Atividades Complementares (AC), destinados à preparação do trabalho docente. Este tempo proporcionado ao/a professor/a é de 1/3 de sua jornada de trabalho semanal. Podemos observar, pelos percentuais supracitados, que os/as professores/as não usufruem dessa carga horária total para o seu planejamento semanal, o que representa um grande desafio para o Município, no sentido de não apenas exigir que o/a professor/a cumpra essa jornada, mas que dê subsídios à equipe gestora, aos/as professores/as, com suprimentos necessários e uma boa infraestrutura nas escolas, de modo que todos/as possam usufruir desse tempo de maneira prazerosa, sem prejuízos ao seu desenvolvimento profissional.

Segundo Libâneo (2013, p. 188) a formação continuada acontece

dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas) (LIBÂNEO, 2013, p.188).

Ademais, o autor afirma que a formação não é apenas responsabilidade da instituição, mas também do/a professor/a, visto que o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação.

Gráfico 13: Uso do tempo reservado, pelos docentes, para encontros semanais com a coordenação pedagógica



Quanto aos encontros semanais com o/a coordenador/a, 22,39% dos/as participantes disseram que utilizam menos de 1 hora nesse encontro; 47,76% usam de 1 a 2 horas, 8,96% utilizam de 3 a 5 horas, e apenas 2,99%, de 6 a 8 horas. Esses dados não correspondem, na íntegra, com o propósito da formação continuada discutida nesta pesquisa, visto que a maioria dos professores/as envolvidos/as, apesar de afirmarem participar de planejamentos, de momentos avaliativos, disponibiliza um número de horas reduzido a essa atividade e aos encontros com o/a coordenador/a. As questões em branco demonstram uma ideia indefinida que aponta para uma lacuna nestes atos formativos e de desenvolvimento profissional.

Percebe-se, nesse sentido, o quanto o papel do/a coordenador/a pedagógico/a é imprescindível, sendo corresponsável pela formação continuada dos/as professores/as, atualizando o corpo docente e as suas práticas pedagógicas, buscando refletir sobre o currículo, estando sempre atento às mudanças existentes na área educacional.

Vale ressaltar que, nas instâncias federais e estaduais, os candidatos à coordenação e supervisão pedagógica passam por seleção específica, o que não ocorre sempre nas instâncias

municipais, sobretudo no município de Porto Seguro, onde a coordenação pedagógica é assumida, na maioria das vezes, por professores/as escolhidos/as pelo/a diretor/a ou Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes sem experiência para desenvolver essa atividade e com uma formação inicial deficitária. Nesse sentido, é possível que esses/as professores/as encontrem dificuldades para implementar ações decisivas, prescritas em regulamento referentes a esta função.

3.2 Práticas dos docentes em outros contextos

No propósito de ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente, percebemos a necessidade de indagar ao/à professor/a pesquisado/a sobre suas práticas em contextos outros: hábito de assistir à televisão, a um filme, de acessar a internet, de leitura, de fazer um curso de idioma, entendendo que além de cursos e eventos que contribuem para a formação docente, esses contextos também podem contribuir para o desenvolvimento profissional. Obtivemos os seguintes dados:

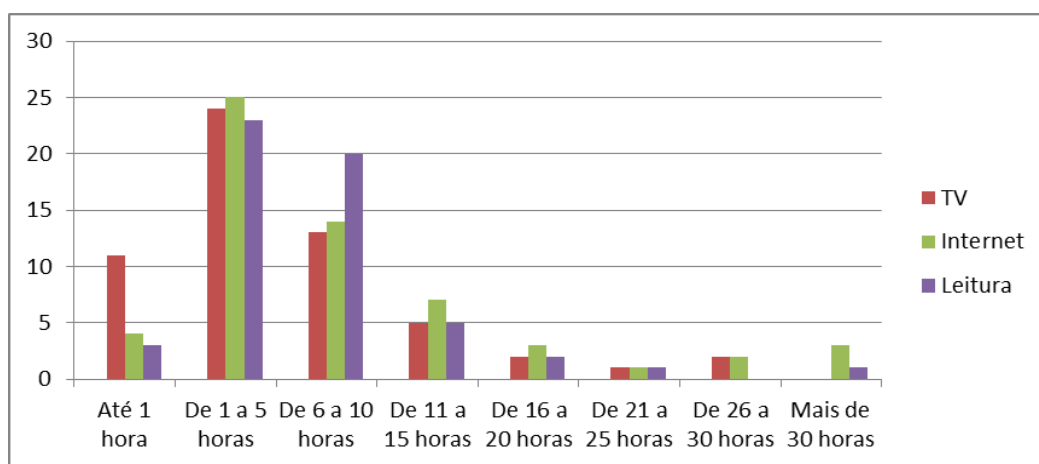
Tabela 3: (In) Formação Continuada através de Práticas Culturais

	Assiste à TV	%	Assiste a filme	%	Acessa a internet	%	Costuma ler	%	Fez/faz curso de idioma	%
Sim	28	41,79	17	25,37	55	82,08	55	82,8	7	10,44
Não	1	1,49	8	11,94	1	1,49	1	1,49	53	79,10
Às vezes	34	50,74	39	58,20	11	16,41	10	14,92	-	-
Branco	4	5,97	3	4,47	-	-	1	1,49	7	10,44

Os dados na tabela acima demonstram que a maioria dos informantes acessa a internet e possuem hábito de leitura. Um dado significativo que observamos, é que 79,10% dos/as participantes não fizeram ou fazem curso de idioma. Isso nos faz pensar que este curso pode não ser tão relevante quanto os outros, ou então que o tempo de dedicação que o mesmo exige afasta a possibilidade de fazê-lo, já que a carga horária dos/as professores/as lhes permite um tempo mínimo para o descanso. A prática de assistir à televisão (TV) ou a um filme não é recorrente, como podemos observar na opção “às vezes”. Isso pode ter explicação no fato de que os sujeitos da pesquisa, por serem em sua maioria mulheres, além da jornada de trabalho nas escolas, lidam com outras jornadas de atividades domésticas. Conforme afirma Silva

(2014, 165), “mesmo os homens cuidando dos filhos e filhas, existem muitas atividades que eles não consideram que sejam de sua responsabilidade. Higienizar, preparar a alimentação, dentre outras, são tarefas que historicamente foram das mulheres”. Desse modo, as mulheres dispõem de pouco tempo para momentos de descontração, ou até mesmo de formação, quando estão em suas casas.

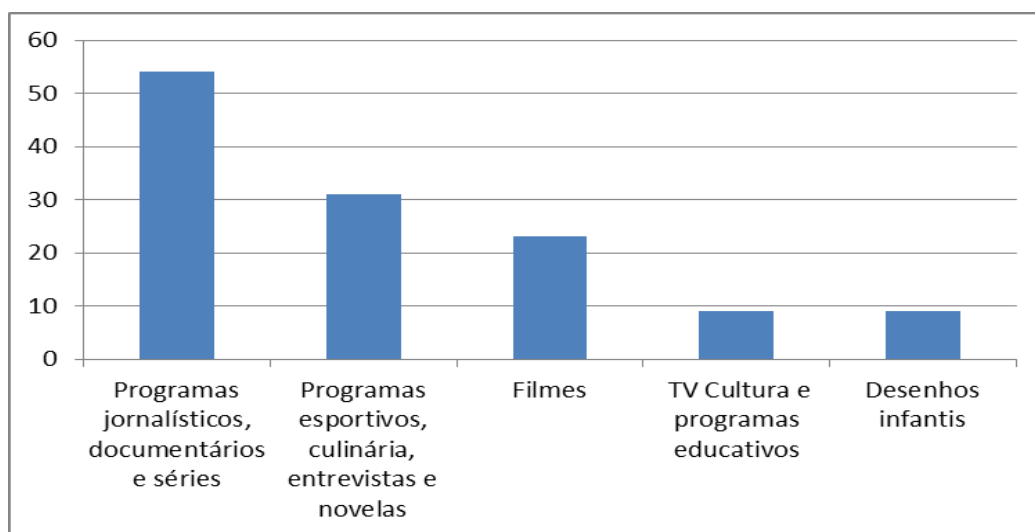
Gráfico 14: Uso do tempo para (in) formação, através de Práticas Culturais



Dos/as professores/as pesquisados, 25 (vinte e cinco) afirmaram que passam de 1 a 5 horas na internet, 24 (vinte e quatro) disseram que passam esse tempo assistindo à TV, e 23 (vinte e três) o utilizam para realizar leituras. Já no período de tempo entre 6 a 10 horas, 20 (vinte) disseram que dispõem desse tempo para realizar suas leituras, 14 (quatorze) acessando internet, e 13 (treze) assistindo à TV.

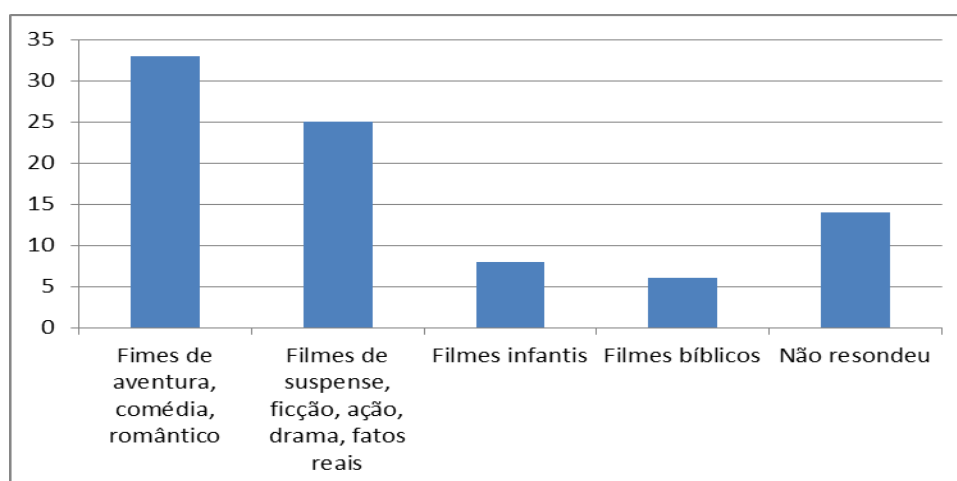
Esses dados nos fazem pensar que, após sua jornada de trabalho, pouco tempo resta aos docentes para que realizem outras atividades, sejam elas para o lazer ou para os estudos. Para ampliar essas informações, vamos expor quatro gráficos, os quais demonstram o que os/as pesquisados/as assistem ao ver TV, o que acessam quando estão na internet e o que praticam de leitura dentro do tempo que eles/as têm disponível para essas atividades. Em todos esses gráficos, os/as professores/as fizeram opções múltiplas de respostas, que foram representadas apenas por percentuais de maiores escolhas:

Gráfico 15: Indicação de programas de TV mais visualizados pelos/as docentes



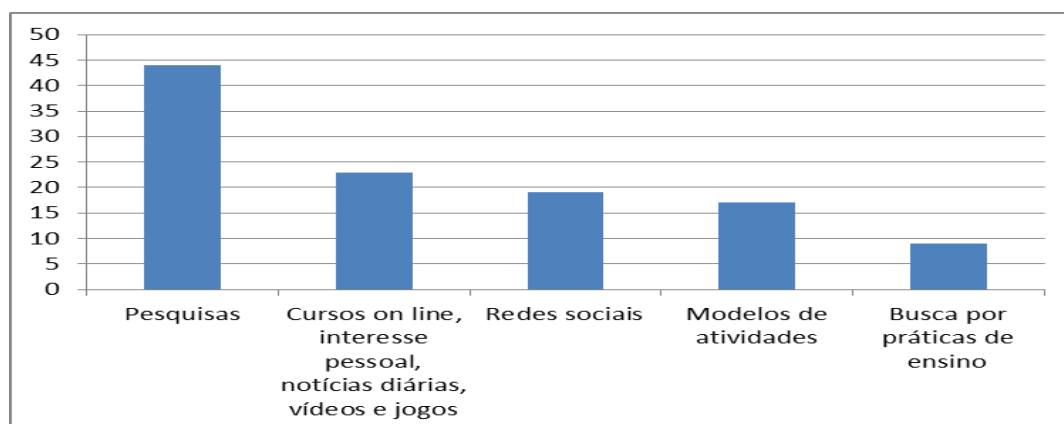
No gráfico acima, os/as informantes afirmaram que, em relação às opções de programas de TV, em sua maioria eles/as assistem a programas jornalísticos, documentários e séries, seguidos de programas esportivos, de culinária, entrevistas e novelas. Os filmes vêm configurando em maior número, quando comparados aos programas culturais e esportivos, e os desenhos infantis ficam em último lugar.

Gráfico 16: Indicação de filmes, em relação ao gênero escolhido pelos/as docentes



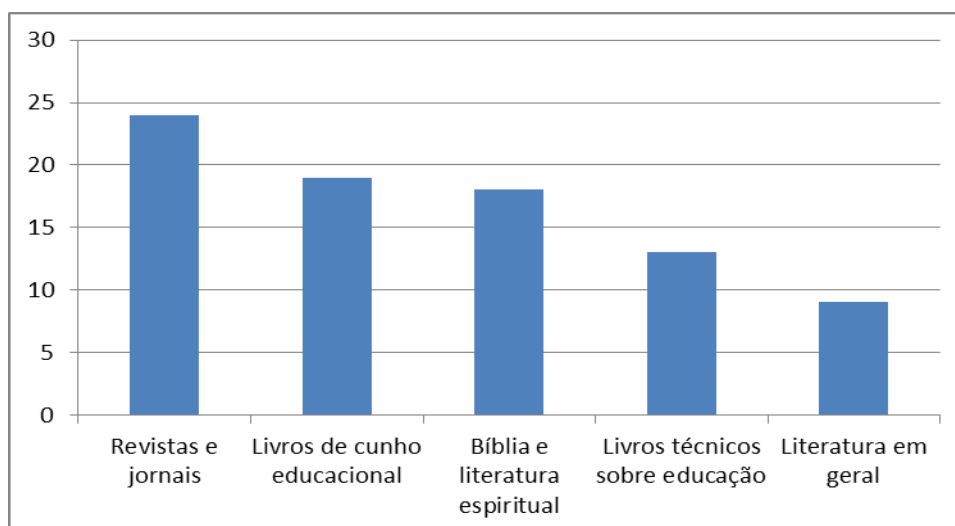
É possível ver, no gráfico apresentado, que a preferência dos/as professores/as por filmes de aventura, comédia e romantismo se destaca. Em seguida, vêm os filmes de suspense, ficção científica, ação, drama e fatos reais. Depois vêm os infantis e os baseados em histórias bíblicas. Há, ainda, uma parcela considerável que preferiu não responder a esta questão.

Gráfico 17: Indicação de programas de TV mais visualizados pelos/as docentes



Os/as informantes afirmaram, como se vê no gráfico acima, que acessam a internet para pesquisas de diversas formas, buscando maneiras de tornar suas aulas mais interessantes. A rede também é usada para acesso à plataforma do curso de graduação, para se inteirar dos acontecimentos, para se divertir, conversar com amigos/as, fazer novas amizades, ouvir pregações evangélicas e fazer estudos espirituais.

Gráfico 18: Indicação de Gêneros Textuais mais lidos pelos/as docentes



No que diz respeito à escolha de gêneros textuais, no momento da leitura, os/as pesquisados/as, em sua maioria, afirmaram que buscam por leituras de revistas e jornais, mas também realizam suas leituras em vários tipos de livros, em materiais da Secretaria de Educação, sobre o Movimento dos Sem Terra, Chê Guevara e Paulo Freire, em artigos

científicos, módulos da faculdade, sobre política, em livros de autoajuda, gibis, contos, livros de história para os/as alunos/as, leituras relacionadas ao trabalho, e motivacionais.

Os quatro últimos gráficos demonstraram que os/as docentes necessitam ampliar suas escolhas, uma vez que os efeitos da formação também envolvem desenvolver o gosto por seleções de atividades variadas, de cunho sócio-político-educacional, e a opção por filmes, programas, conteúdos da internet e leituras traduzem outros efeitos dos estudos acadêmico-científico-profissionais. Assim, essas atividades viabilizam problematizações em grupos de conversa, planejamentos, momentos com colegas e coordenadores/as, em sala de aula, enfim, em reflexões individuais e coletivas, de caráter produtivo, criativo e aplicativo.

Segundo Formosinho e Machado (2009, p. 155), a procura por uma formação especializada, por parte dos/as professores/as, se faz na busca por incentivos pessoais e profissionais, e tem a ver com a qualificação para o exercício das funções que exercem na escola, com a procura de cursos que lhes garantam acesso ao topo da carreira, com a necessidade de uma ascensão e de progressão profissional. Considerando esses aspectos, indagamos aos/às docentes sobre o que fizeram ou o que fazem após a graduação. As respostas nos revelaram um zelo com a atualização profissional, após a formação inicial, seja ela em nível de pós-graduação ou outras graduações, como podemos verificar nos relatos abaixo:

Bom, depois da graduação eu fiz uma pós-graduação, mas que não foi voltada pra minha área de atuação. Eu fiz pós-graduação em Gestão Educacional, e pra minha prática mesmo, eu só participei do curso do PNAIC. Fiz Magistério, há muito tempo, terminei o Magistério em 1994, depois eu fiz Pedagogia, depois fiz pós-graduação em Gestão (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

Fiz Pedagogia, fiz Gestão Escolar e estou terminando História e também um curso de inclusão (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

Percebe-se, nas falas das entrevistadas, que as mesmas buscaram, além de cursos de pós-graduação, outros cursos de formação, mesmo sendo fora de sua área de atuação, que é a sala de aula. Um exemplo é o de Jasmim, que cursou Gestão Escolar, mas buscou em outros cursos de formação continuada, como o PNAIC¹⁰, o subsídio necessário para a sua prática, e o

¹⁰ O programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC trata-se de um compromisso formal assumido pelo governo federal, estados e municípios, para assegurar que todas as crianças de até 8 anos de idade sejam alfabetizadas. O PNAIC é uma parceria entre União, Estado e Município.

de Azaleia, que após ter cursado uma licenciatura e uma pós, passou a cursar mais uma graduação e um curso de inclusão.

Angélica também revela que, além de sua graduação em Pedagogia, buscou um curso de formação pedagógica na área de Língua Portuguesa, uma “complementação”, como ela mesma diz, para ajudar na sua prática. Além disso, existe o investimento financeiro em um curso de mestrado, que ela está em dúvida se vai valer a pena ou não, pois não tem certeza da validade do mesmo.

Bom, eu fiz uma pós em Matemática, só que essa pós eu não consegui terminar, porque eu fiz um pré-projeto do meu trabalho final e não me devolveram o resultado, até hoje eu não consegui concluir. Fiz uma graduação em Língua Portuguesa, uma complementação, na verdade, e estou fazendo mestrado, atualmente, cheia de insegurança, em relação à validade do curso. Estou cheia de dúvida, não estou segura, ainda, estou bem insegura, não estou me sentindo segura pra continuar, sabe? E é um alto investimento, tanto financeiro, quanto também vou ter que me dedicar muito (Entrevista concedida por Angélica, em 03/12/2015)

Hortência e Rosa falam da importância da atualização profissional, através da pesquisa, leituras, buscando cursos de aperfeiçoamento, congressos, mesmo por conta própria.

O professor bom deve ser um bom pesquisador, um bom leitor, e os cursos que estiverem ao meu alcance eu faço (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

Eu fiz cursos de capacitação, venho participando dos congressos, também, e estudando em casa mesmo, né? (Entrevista concedida por Rosa, em 06/10/2015)

Violeta, em seu relato, mostra o interesse pela continuidade dos estudos. Após ter se formado no curso de Magistério, muitos anos depois, procurou fazer uma graduação, apesar de não ser o curso preterido, mas era o que tinha no momento, para não ficar desatualizada.

Depois do Magistério, muitos anos sem estudar, quando fiz Letras, foi uma opção que não era minha, mas pelo próprio município só oferecer, não é? Mas a partir dos semestres estudados eu comecei a ver que fazia parte, sim, e como faz parte. E hoje, eu amo mais a literatura em si, e ela me ajuda. Então eu preciso cada dia mais tá pesquisando, estudando, vendo coisas diferenciadas, pra que eu possa tá ajudando meus alunos a gostarem, coisa que eu não tive esse incentivo, não é? Então, o nosso papel, hoje, é fazer isso. (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

O mesmo ocorre com Gardênia, que não pode cursar o tão desejado curso de mestrado, por tratar-se de um alto investimento. Isso não a impediu, contudo, de buscar outros meios de formação, como as leituras e estudos com o curso PACTO¹¹.

Depois da minha formação eu fiz a minha, (...) pós-graduação, aí depois de seis meses eu ia fazer o mestrado, mas (...) não deu pra fazer, (...). Agora, eu sempre gosto muito de ler, sempre eu estou lendo, sempre eu estou estudando em casa. Como é que eu devo atuar com meus alunos, a necessidade de cada aluno no dia a dia e agora uma vez por mês eu estou fazendo o Pacto, já estava fazendo há três anos atrás (...). Então todo mês tem tarefa para casa, tem coisa pra fazer, então a cada dia eu estou me atualizando e estudando para trabalhar com meus alunos. (Entrevista concedida por Gardênia em 03/12/2015)

Indubitavelmente, a formação continuada deve ser considerada um fator de grande importância para a construção de um novo modelo profissional. Essa necessidade é enfatizada por Nóvoa (1995), o qual afirma que os/as professores/as devem buscar um novo sentido à sua prática docente, compreendendo que a sua produção dar-se-á a partir de um trabalho fundamentado numa nova cultura profissional. Segundo essa concepção, os/as docentes deverão preocupar-se com a sua atuação, buscando uma prática capaz de atender às demandas atuais da sua profissão e da sociedade.

Segundo Apple (2002), a escola não é uma instituição de reprodução, em que o conhecimento ensinado, explícito e implícito, molda os estudantes como seres passivos, aptos a se adaptarem a uma sociedade injusta. A realidade atual nos atesta que a maioria dos estudantes se distancia dessa passividade. Há, por parte deles, uma reinterpretação, uma hipótese, uma aceitação parcial ou uma rejeição daquilo que se intentou ensinar. Daí questiona-se qual é a intenção da escola, especificamente do/a professor/a, frente às funções que lhes são cabíveis em suas estruturas.

Em formação continuada, o/a professor/a pode ser motivado a refletir sobre seu desenvolvimento profissional, levando em consideração essa ideia de reprodução, dada outrora à educação, entendendo o que vem a ser ideologias, poder, cultura, sociedade. Enfim, a formação continuada deve causar impactos reflexivos e atitudinais que problematizam a questão educacional, no intuito de mudança, de dar uma rota mais assertiva, de fazer um percurso objetivado pelo desejo de (re) construções.

¹¹ Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. O PACTO é uma parceria entre Estado e Município.

As Secretarias Municipais de Educação também devem responsabilizar-se pela formação continuada dos/as docentes, cumprindo o artigo 67, inciso II, da LDBEN 9394/96, o qual determina que os sistemas de ensino devem assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, sem prejuízo de sua remuneração¹². Contudo, nota-se uma preocupação geralmente com um trabalho voltado para as diretrizes, oferecendo assistência técnica especializada e programas de aprimoramento/atualização profissional mais instrumentalista, visando uma melhoria imediata da prática docente nas escolas.

Nesse tocante, as Secretarias Municipais de Educação fazem parcerias com governos estaduais e federais, no propósito de promoverem formação continuada. No caso de Porto Seguro, a oferta dessa formação está atrelada a problemas diversificados, dentre os quais se destacam os seguintes: cumprimento da contrapartida que o município necessita oferecer, no momento em que realiza as adesões aos programas, como diárias dos/as formadores/as para hospedagens e alimentação; dificuldades para conseguir profissionais especialistas para ministrarem os cursos, pois os mesmos não conseguem reduzir sua carga horária de trabalho nas escolas, a fim de atuarem nas formações. Quando isso ocorre, vivenciam instabilidades, no que diz respeito ao retorno às suas escolas de origem, para adequação do retorno à sua carga horária, além de sofrerem perdas salariais, por saírem de sala de aula, para exercerem a função de formadores/as na Secretaria; falta de subsídio financeiro necessário para desenvolvimento do curso. Considerando que esse é um fator a ser problematizado, foi indagado aos/às professores/as, como eles/as avaliavam os encontros de Formação Continuada, organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Obtivemos algumas considerações, como:

Em alguns eles acertam, mas têm outros que eu acho que é perda de tempo, dinheiro que poderia ser investido em outras coisas mais importantes, que faltam coisas básicas. Acho que falta, também, essa programação, às vezes, que contrata um pessoal que vem lá não sei de onde, pra dar um curso, quando chega aqui... Teve um encontro, uma semana pedagógica que ocorreu no Centro de Convenções, que a Secretaria convidou, eu esqueci o nome dela, que ela, muito bonita, muito bem, faz você rir, mas aquela palestra que ela repete em todo lugar que ela vai, que eu já tinha ouvido, e o povo “ai, porque é engraçado, que chamou atenção”, mas não vi nada demais, achei perda de tempo e dinheiro, dinheiro público. Recurso público jogado fora, entendeu? Porque assim, qual a proposta mesmo? Então acho que precisa é ter mais um critério melhor pra escolher, qual é o curso. Olha, o PNAIC é muito bom, o material em si é bom, os conteúdos, pelo menos o

¹² Em Porto Seguro, esse dispositivo é corroborado pela Lei 992/2012, que trata do Plano de Cargos e Salários do Município, o qual regulamenta sobre a formação continuada dos/as professores/as efetivos/as.

que tratou em Matemática, achei de extrema importância para o professor, entendeu? (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

No relato de Jasmim pode-se visualizar uma lacuna entre a intencionalidade das formações e a sua aplicação, ou seja, as ações se desencontram, uma vez que nem sempre uma proposta é ministrada por um profissional especialista, para falar de um determinado tema. Além disso, não se faz um diagnóstico para entender qual a necessidade primária da rede de ensino, ou mesmo não há um acompanhamento do Plano Municipal de Educação (PME), suas metas/objetivos, visando transformar as estratégias presentes ali em ações efetivas e políticas para o desenvolvimento do/a professor/a, nos moldes de formação continuada. As ações pontuais de formação, onde se traz um especialista para tratar de temas soltos, desconexos com a realidade das escolas, além de configurar desperdício de dinheiro, como é pontuado no relato de Jasmim, também não surtem efeito, visto que não alteram as práticas de sala de aula. Assim, seja no âmbito da Secretaria ou em cada escola, é de fundamental importância que a formação seja sistemática, que haja continuidade, que haja participação dos/as professores/as, trocando experiências.

Eu acho que ainda deixa a desejar, acho que ainda falta muito. Ajuda, mas deixa a desejar, essa questão da inclusão mesmo, gente! Parece que existiu uma exclusão na sala de aula, como é que vocês pegam uma sala de 35 alunos? Não deveria. E você tem lá três alunos ou mais com deficiência, e como é que você consegue dar tanta atenção a tantos alunos? A Secretaria de Educação, às vezes, faz um curso de um dia. Como é que você aprende trabalhar um ano em um dia? Então deixa muito a desejar, em algumas coisas, assim. Eu acho que falta mais essa questão da formação continuada do professor, sei lá, tão parado! Só um pouquinho! Esse ano mesmo não teve nenhum até agora! Acho fraco, a Secretaria tá deixando a desejar (Entrevista concedida por Angélica, em 03/12/2015).

É perceptível nos relatos, um estado de insatisfação frente à oferta dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação. As queixas se voltaram para a insuficiência dos cursos, para a aplicação de verbas em cursos com pouca significância para os/as professores/as, para a escassa aplicabilidade da temática, enquanto existem outras mais emergentes, como, por exemplo, temas sobre os quais eles/as apresentam certa dificuldade de aplicabilidade, como é o caso da inclusão, pouco tempo de duração dos cursos, não dando conta das demandas existentes em sala de aula, falta de interesse, por parte do/a professor/a, por cursos que não apresentam uma proposta viável.

Faz-se necessário pontuar que, para maior efetivação das propostas de formação continuada, os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as orientadores/as educacionais, enquanto equipe técnica da escola, devem prestar assistência pedagógico-didática. Essa ação é decisiva, por envolver a supervisão, a coordenação de reuniões e encontros, a dinamização do projeto pedagógico escolar, o estudo do PME, envolvendo a Proposta Curricular Municipal, a avaliação da organização e rendimento escolar, a sugestão de propostas inovadoras, o acompanhamento das aulas dos/as professores/as, bem como a assistência no uso e utilidades dos recursos tecnológicos.

Buscando compreender essa questão, indagou-se aos/às entrevistados/as quais seriam as sugestões de cursos que viessem a dinamizar o processo de formação continuada:

Relação professor e aluno. É algo assim muito sério, e que eu noto que entre nós, colegas, é muito fácil falar, mas na hora da prática a gente vê as falhas entre nós mesmos, e a gente precisa ver que a gente precisa mudar essas atitudes, tá? Mas a gente nota também que muitos não querem mudar, a gente vê que as pessoas não querem muito ler, perder tempo com estudos, e ele não sabe o quanto ele tá perdendo, porque se a gente começasse a levar a sério essa questão da relação professor aluno, a gente começaria a mudar umas coisinhas, não vai ser muito, mas o mínimo que a gente conseguir vai ser muito essencial (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

Jogos educativos (...) (Entrevista concedida por Girassol, em 22/10/2015).

Inclusão. Trabalhar inclusão é difícil, acho que inclusão é um curso que tem que ter direto, acho que não só uma vez no ano, nem só a mesma pessoa, mas pessoas novas, porque a inclusão vai, ela vai do mudo, do surdo, do autista, porque eu falo como experiência, é muito difícil trabalhar. É difícil trabalhar um cadeirante, você olhar todo mundo correndo, e se você elevar a autoestima daquela pessoa que ela não pode correr, mas que ela também é especial, não é, então, eu acho que é inclusão. (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015)

(...) Ética! Ética que, infelizmente, parece que o Brasil, que os brasileiros esqueceram o que é isso. A gente vê o tempo todo, como se fosse uma prática corriqueira, até na sala de aula o aluno já suborna o outro, pra não contar pra professora, já paga o lanche dele, e isso me deixa realmente incomodada, porque não sei onde que nós vamos parar, se isso continuar, entendeu? É como se fosse algo normal, esse tipo de comportamento, dar um jeitinho, aquele jeitinho, pra esconder, isso me incomoda. Parece que o normal é você ser bandido, é você ser corrupto, é você ser desonesto nas pequenas coisas. Desonesto, porque até o professor, se ele entra na sala de aula e faz de conta, ele tá sendo desonesto. Então isso me incomoda muito. (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015)

Essas sugestões temáticas corroboram a ideia de que a formação continuada necessita de um currículo mais amplo, transdisciplinar, que venha embasar o/a professor/a em suas necessidades. Os temas sugeridos pelos/as entrevistados/as, como “Relação professor aluno”, “Jogos educativos”, “Inclusão”, “Ética”, são aqueles que eles/as sentem dificuldade para trabalhar em sala de aula. Quando o professor Girassol sugere Jogos Educativos, ele indica essa temática porque sente a necessidade de aprender mais atividades práticas para trabalhar com seus/suas alunos/as em sala de aula. Quando Violeta fala da Relação professor/a aluno/a, é porque ela vivencia situações, em sua escola, de desrespeito do/a aluno/a com o/a professor/a, o que não tinha em sua época de estudante. A ética foi um tema sugerido pela professora Jasmim, porque é uma situação vivenciada cotidianamente em sua escola, e que a incomoda. Já a professora Azaleia fala sobre a necessidade de uma temática como a Inclusão, pois sente a dificuldade de trabalhar com alunos/as que a sua escola recebe, mas seus/suas professores/as não têm formação para lidar com diferentes tipos de deficiências.

O ideal seria que os Sistemas de Ensino e as instituições de formação de professores/as criassem, em sua estrutura organizacional, Centros de Apoio à Formação Continuada, conforme sugere Libâneo (2013). Segundo o autor, esses Centros ofereceriam atividades de formação, associando práticas formativas aos contextos reais de trabalho. Não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos materiais de apoio, como biblioteca, aparelhagem de som e imagem, salas para vídeo e cinema, computadores, internet. Libâneo declara, também, que tais Centros deveriam ser mantidos por apoio financeiro das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante convênios de parceria.

Entretanto, não se vê em muitos municípios um apoio consubstanciado à formação. Tanto a orientação profissional quanto os recursos materiais ainda necessitam de iniciativas articuladas entre escola, município e instâncias formadoras. Não se pode olvidar que a escola é considerada, segundo Libâneo (2013), como espaços institucionais que provocam a melhoria e inovação, ao mesmo passo que propiciam contextos variados para formação contínua do/a professor/a.

Observamos nos relatos dos/as professores/as entrevistados/as, o quanto consideram necessários e relevantes os cursos de formação continuada, por perceberem que, com eles, poderiam proporcionar melhorias a toda comunidade escolar:

Todo professor teria que fazer Gestão Escolar. Por quê? Pra ver a amplitude que é uma escola, porque a escola não é só sala de aula, a escola é um corpo,

é uma rede. A gestão envolve direção, coordenação, professor, envolve a merendeira da escola, todo mundo teria que fazer. E Psicologia. A Psicologia, para entender os alunos, porque nós temos muitos alunos com muita dificuldade, que vem de casa às vezes com muitos problemas, que chega na escola e nós temos que dar conta, porque em casa a família não tá dando conta. (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015)

A visão da professora Azaleia, quando fala sobre a importância da aprendizagem da Gestão, por todo o corpo docente e toda comunidade escolar, para que percebam a amplitude que é uma escola, coaduna com a de Libâneo (2013, p.169), quando ele afirma que, para que seja assegurada a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, é necessário que haja organização dos meios de trabalho, que se referem “à previsão e racionalização do uso de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros, informacionais”. Segundo o autor, a presença ou a ausência de organização, expressas através de normas ou de atribuições de responsabilidades, consequentemente irá interferir na qualidade do ensino.

As próximas entrevistadas consideram que todos os cursos foram relevantes. Apenas a professora Jasmim destaca o PNAIC, sobretudo na área de Matemática, como o que mais a auxiliou na sua ação docente. Segundo ela, apesar de ser uma área que gosta de trabalhar, considera um curso muito significativo, que lhe trouxe exemplos práticos para sua atuação em sala de aula.

Pra mim todos foram relevantes. Porque eles são pertinentes à minha prática diária. Mesmo um curso que eu faça na internet, sobre drogas, ele é relevante pra minha vida profissional, porque nós trabalhamos numa comunidade em que ela está em uma área de risco. Então eu não elegeria nenhum no momento como o melhor. Pra mim todos foram importantes (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

Acho que cada um tem a sua relevância. Todos fazem a gente crescer um pouco mais (Entrevista concedida por Rosa em 20/10/2015).

Todos que eu participei no município, todos foram muito relevantes. Não saí de casa, nem deixei minha turma à toa (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

O PNAIC foi o que eu mais gostei; de Matemática. Primeiro, porque é a área que eu gosto, que eu atuo, que eu sou apaixonada, e segundo, porque eu tento tirar o mito que todo mundo tem, que Matemática é um monstro, e eu gosto de tentar pelo menos fazer com que o aluno goste de Matemática, entendeu? (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

A professora Angélica, enquanto alfabetizadora que é, enfatizou cursos como Ênfase, Pró-Letramento e PNAIC, os quais, segundo ela, mostraram de forma teórico-prática como alfabetizar crianças.

Fiz vários cursos. Fiz a Ênfase, que também me ajudou, fiz o Pró-Letramento, que me ajudou muito e ajuda, o PACTO também contribui. O Ênfase me deu uma bagagem pra trabalhar a criança lá na alfabetização, o Pró Letramento também, e o PACTO tem me ajudado. Não dá pra dizer qual o mais relevante, os três contribuíram, porque eu trabalho com crianças nos anos iniciais, e eles me ajudam muito (Entrevista concedida por Angélica, em 03/12/2015).

Nos cursos de formação, segundo a professora Gardênia, é possível perceber o conhecimento do palestrante. De acordo com ela, o modo como o conteúdo é tratado por quem ministra o curso é que determina se este é bom ou não.

Pra mim, todos são importantes. Se eu saio hoje à tarde para uma palestra eu sei que a palestra vai ser boa pra mim, dependendo do poder do conteúdo do palestrante (Entrevista concedida por Gardênia, em 03/12/2015).

Pela sua relevância, os/as professores/as buscam nos cursos de formação um aprendizado correlacionado à sua prática docente, almejando a aplicabilidade da aprendizagem em suas aulas, visto que os conhecimentos e as práticas organizam-se em sua significância.

O que eu vejo é que a troca de experiência, porque assim como os cursos de Pedagogia, hoje, entraram numa demanda muito grande, qualquer pessoa hoje pode ser um pedagogo. Mas seria justamente a prática de ensinar mesmo. Matemática: como é que a gente pode tá desenvolvendo esses conteúdos numa sala de 1º e de 2º ano? Língua Portuguesa: o que que é relevante? Mas algo significativo, algo que venha realmente dar um norte. Porque as pessoas que não têm a prática, elas saem com a teoria, mas muitas vezes não conseguem atrelar teoria e prática, e é isso assim que me deixa inquieta, com relação a essas questões. Por que assim ficam como se fosse um peixe fora d'água. Eu, por exemplo, atuei muito tempo no fundamental II, desde que entrei no município. Aí, de repente você se depara com aquilo do qual você tem que fazer, que é professor das séries iniciais. E aí, como é que fica? Se você num for realmente um professor pesquisador, se você não for um professor que tenta transformar, que tenta fazer exercer a sua função, você não vai a lugar nenhum, aí é o fracasso que a gente vê constantemente nas nossas salas. Eu não sou excelente alfabetizadora, mas eu busco, eu procuro ver com quem eu devo aprender. (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015)

A professora Hortência chama a atenção sobre a troca de experiências, da necessária relação teoria-prática, da exigência de ser um/a professor/a pesquisador/a, para exercício de uma docência exitosa. Quando traz a expressão “qualquer pessoa hoje pode ser um pedagogo”, nos leva a refletir sobre como estão sendo oferecidos os cursos de graduação em Pedagogia, em nosso país, sobretudo em nosso município. Segundo Gatti (2013-2014, p. 36), entre os anos de “2001-2011 há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime à distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação”. A autora ainda afirma que “as licenciaturas à distância oferecidas por instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores”. Isso se deve à política de formação de professores/as no Brasil, que favorece a expansão de cursos em Educação a Distância – EAD nas instituições privadas, trazendo-nos consequentes formações deficitárias de professores/as. Mas é inegável que os cursos em EAD possibilitaram o acesso de muitas pessoas que estavam longe das universidades.

Uma comprovação de que existem formações deficitárias aparece nos relatos de Jasmim e Angélica, quando elas revelam as insatisfações relacionadas a alguns cursos de que participaram, devido à ausência de especialização/capacitação da equipe formadora, muito conteúdo em espaço curto de tempo, ou interrupções:

Veio um grupo do Tocantins, pra dar um curso. Pra mim, não acrescentou nada! As pessoas que vieram pra dar o curso não tinham bagagem. Num dos dias que estava acontecendo o curso, já estava estressada com uma orientadora lá, e perguntei pra ela, fui indelicada, mas perguntei, pedi desculpa primeiro, mas disse a ela que ia fazer uma pergunta, por que estava me incomodando. Perguntei pra ela se o Secretário de Educação ou a pessoa que encomendou o curso falou pra eles, que eles viriam num “interiorzinho” da Bahia, onde ninguém sabe nada, pra dar um curso para meia dúzia de “idiotas”? Perguntei desse jeito. Ela respondeu: “não professora!”. Primeiro porque, no primeiro dia, quando a gente se apresentou, quando ela viu que a maioria tinha graduação e pós-graduação, ela já ficou assustada; depois passamos uma tarde inteira pra fazer um acróstico. Então, aquilo me irritou profundamente, porque eu não gosto de perder tempo, não. Então, se eu venho pra sala de aula, pra dar aula, eu quero fazer realmente acontecer, quero trazer coisa nova, quero que meu aluno aprenda. Então, se eu vou passar a tarde inteira fazendo algo, sair da minha casa, que é um lugar que eu amo ficar, pra não acrescentar nada, eu fico profundamente irritada. A minha insatisfação total com esse curso, sinceramente, não acrescentou nada, esse pra mim foi o pior. Teve outro, menos ruim, Alfa e Beto, Que distribuíram uns livros e depois tinha que devolver, e eu falei, vá na minha casa buscar, porque eu não vou trazer aquela caixa. Se quiserem de volta, eu entrego, mas vá em casa buscar. Foi outro que não acrescentou (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

O PACTO ainda estou fazendo, só que eu acho que às vezes é pouco tempo. Eu sei que é cansativo, o sábado, se for o dia todo, mas eu acho assim, pouco tempo, quando você pega essas 4 horas pra aprender tudo ali... Tudo bem que você já tem uma bagagem, mas nunca é demais, eu acho pouco tempo, eu acho que o PACTO deixa a desejar em alguns pontos. Aquele Brasil Online, eu acho que não me acrescentou em nada, sabe, por que a gente não continuou praticando, eu acho que não me acrescentou em nada (Entrevista concedida por Angélica, em 03/12/2015).

A insatisfação demonstrada por Jasmim, em relação a alguns cursos, é causada, segundo ela, do descaso, por parte da Secretaria Municipal de Educação, em contratar pessoas alheias à realidade das escolas, para ministrarem cursos sem nenhuma relevância para sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, inferimos que os cursos promovidos por órgãos externos à escola provocam poucas mudanças na prática docente.

Angélica também relembra cursos que não acrescentaram nada em sua prática, por não apresentarem continuidade, como também pelo fato de o tempo ser insuficiente para que houvesse uma discussão mais aprofundada sobre o tema discutido. Parece estar implícito na fala da professora, que a extensão do tempo em cursos de formação continuada é importante para que os/as professores/as tenham oportunidade de relatar suas experiências, ouvirem do/a formador/a e dos/as colegas algumas sugestões para lidar com os desafios constantes que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Após essa cartografia, constatamos que os efeitos da formação continuada mantêm relação com a busca por diferentes atividades de formação, seja ela através de cursos, eventos, seja a partir de pesquisas na internet, das diferentes leituras, visto que o/a professor/a, quando se propõe ao desenvolvimento da profissionalidade, seleciona e qualifica essas atividades no ambiente escolar e fora dele. Há a possibilidade do/a profissional escolher ocupar seu tempo com tarefas contributivas, que direcionam, somam, colaboram com o aumento do seu nível intelectual, de conhecimento, seu crescimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO IV

EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE PENSAM OS/AS PROFESSORES/AS?

O trabalho docente é compreendido como uma atividade de interação entre seres humanos, uma atividade social, na concepção de Tardif (2007). Essa interação permite ao/a professor/a, agir e refletir sobre a sua própria prática. Segundo o autor, o saber do docente é constituído dentro de diferentes contextos sociais, cognitivos, curriculares, e se constrói “ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’” (TARDIF, 2014, p. 14).

Corroboramos a ideia do autor, no sentido de que o saber do/a professor/a acontece quando ele/ela interage com seus pares, nos espaços de trabalho, estabelecendo uma relação consigo mesmo/a e com os outros. Assim, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes constituem uma realidade social que se materializa por meio da formação, principalmente quando ocorre de forma continuada, por meio de práticas coletivas, do diálogo sobre os seus fazeres, de um permanente pensar sobre a prática.

Desse modo, a formação continuada de professores/as pode ser influenciada por um modelo escolar, “alocada” em espaços de salas de aula, mas também pode ocorrer fora desse modelo, através da pesquisa, da participação em cursos de curta duração, em eventos e outras atividades similares, bem como nos encontros formais e informais com seus pares. Aqui defendemos uma perspectiva de formação em um contexto onde as práticas formativas articulam-se num projeto baseado nas situações de trabalho dos/as professores/as, nos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, faz-se necessário que eles/elas sejam profissionais reflexivos, atuantes, críticos, comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, contribuindo com a promoção da sua profissão, da escola, dos alunos, conforme declara Ferreira (2009), a partir da investigação e entendimento da sua prática, para, a partir daí, aprender a sua profissão.

Essa investigação, análise, compreensão e renovação da prática, segundo Libâneo (2013), trata-se de uma autoanálise, uma característica dos humanos, ou seja, podemos pensar sobre o que fazemos, sobre até mesmo o modo como pensamos, devido a nossa capacidade de refletir, ver, rever, repensar, dentre outras, próprias dos grupos humanos.

Pensando no processo de reflexão sobre o trabalho docente, procuramos investigar como e quando os sujeitos dessa pesquisa pensam, refletem sobre sua prática. Daí a relação necessária entre esse ato reflexivo e o processo formativo, especificamente, com a formação continuada, pois é somente a partir desta que ocorre a aquisição e revisão de novos conhecimentos, do mesmo modo que ela proporciona aos/as docentes as condições de verificar o que ele/ela fazia antes e o que poderá ainda fazer.

Considerando que o/a professor/a tem inúmeras maneiras de refletir sobre a prática, foi indagado a eles/as, se esse é um exercício habitual. Aproximadamente 89,55% dos/as pesquisados/as assinalaram SIM, confirmaram ter o hábito de pensar em sua prática. Ao serem questionados/as sobre quando isso ocorre, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 4: Tempo em que os docentes refletem sobre suas práticas

Quando ocorre pensar na prática docente		%
Sempre depois da aula	47	70,14
Ao término da semana	10	14,92
Ao final de cada mês	-	-
Ao final de cada unidade	8	11,94
Não responderam	2	2,98

Podemos considerar, a partir do exposto na tabela acima, que a maioria dos/as docentes costuma refletir sobre sua prática. Em relação ao tempo utilizado para essa reflexão, podemos verificar, na tabela, que ocorre sempre depois da aula, conforme responderam 70,14% dos sujeitos. Isso demonstra que há uma preocupação dos/as docentes com aquilo que se propõem a ensinar, com a aprendizagem dos discentes no dia a dia. Os/as demais docentes afirmaram pensar sua prática ao término de uma semana (14,92%) ou de uma unidade (11,94%), o que nos leva a inferir que em algum momento, seja no cotidiano ou esporadicamente, eles costumam pensar sobre o que fazem.

Não queremos aqui apenas indagar se o/a professor/a reflete ou não sobre a sua prática, mas como e sobre o que eles/as estão refletindo. Tal ação nos remete ao que Schön (2000) propõe, quando afirma que a reflexão sobre a prática deve começar rompendo o individualismo do/a professor/a, trazendo algo que permita a prática reflexiva coletiva dos/as docentes, frente ao desejo de superação de problemas, encontrando apoio coletivo no enfrentamento das dificuldades e na busca de outras soluções. Ao/a professor/a cabe, portanto, se preocupar com questões sociais e políticas do seu trabalho, bem como contemplar aquelas

voltadas para o espaço de sua sala de aula. Dessa maneira, o/a professor/a se coloca como o sujeito da construção do seu saber docente e autor/a de todo o processo pedagógico. Porém, é preciso ter zelo para não tornar essa reflexão uma situação meramente cotidiana, e para isso é preciso se valer de referências teóricas que lhe apoiem nesse exercício reflexivo.

Ao se tornarem investigadores/as de sua própria prática, os/as docentes enfrentam questões de pertencimento, de identidade. Todas essas questões podem ser visualizadas como efeitos da formação, numa prática “além dos muros da escola”. É possível verificar isso nos relatos abaixo:

Essa pesquisa me fez refletir sobre meus horários na vida cotidiana, o que devo ampliar e o que devo reduzir. Por exemplo: TV não é algo que acresce muito em conhecimento, devo reduzir. Devo aumentar a leitura, pois é uma das ferramentas que mais usamos. Da formação continuada, ainda não fui contemplada financeiramente, mas me tem sido útil na vida profissional. (Açucena, notas de campo, 2016).

A formação docente é fundamentada nas necessidades de cada um, necessidade essa apresentada pelo professor, e é dentro dessa especificidade que o professor deve aprofundar o seu conhecimento, buscando essa formação. Entender isso, requer uma prática reflexiva, pois se o professor buscar ou por qualquer formação, sem afinidade ou sem uma resposta a ser buscada, de que lhe serve essa formação [...] (Íris, notas de campo, 2016).

(...) A formação continuada lhe abre caminhos que você pode escolher quando se sabe o que não quer mais em sua prática docente (Amarilis, notas de campo, 2016).

Esses relatos referem-se às impressões dos/as pesquisados/as, quanto a aspectos da formação continuada. Os/as professores/as acima fizeram ponderações sobre o uso de distribuição do tempo, privilegiando ações/atividades mais úteis, ao perceber que devem reduzir a TV, pois seria algo que não viria a acrescentar muito em sua formação, ou aumentar a leitura, já que é um instrumento muito utilizado pelos/as docentes. Além disso, destacaram a importância da formação continuada, apontando a sua relevância para a ampliação do conhecimento e para o exercício da reflexão sobre a prática.

Podemos inferir que os relatos citados acima estão ancorados nas três perspectivas de desenvolvimento profissional defendidas por Ferreira (2009): o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s), como desenvolvimento da compreensão pessoal e como mudança ecológica. A primeira transmite à profissão, competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino; a segunda parte do

princípio de que o desenvolvimento do professor envolve toda a pessoa que ele é; e a terceira diz respeito ao nível do ambiente direto de trabalho e ao nível de ensino.

Quando a professora Açucena diz que esta pesquisa a ajudou a refletir sobre o uso do tempo em sua vida cotidiana, a pensar sobre a importância de reorganizar, ampliar ou reduzir a quantidade de tempo disponibilizado a uma dada atividade, ela está se desenvolvendo profissionalmente, viabilizando uma flexibilidade para a sua profissão. Seu relato demonstra que ela está tendo a competência de escolher ferramentas mais usuais em sua prática, percebendo fatores contributivos para o seu desenvolvimento.

O relato da professora Íris se aproxima da perspectiva de desenvolvimento profissional como compreensão pessoal, quando ela diz que a formação docente deve ser fundamentada nas necessidades pessoais apresentadas pelo/a professor/a, e que é a partir dessa formação que ele/a deve aprofundar seu conhecimento. Segundo a professora, isso requer uma prática reflexiva que pode conduzir o/a professor/a à percepção de quais cursos são mais apropriados para responder suas perguntas, para provocar novas discussões que levem a outras descobertas, do contrário a formação não servirá ao/à docente.

O relato da professora Amarilis está atrelado ao nível do ambiente direto de trabalho e ao nível de ensino. Para ela, a formação abre caminhos para capacitar o/a professor/a a escolher o que não quer mais em sua prática docente. Assim, encontramos aqui correlações com a terceira perspectiva proposta por Ferreira (2009), que traz o desenvolvimento do/a professor/a como mudança ecológica.

Entendemos que o pensar/refletir compõe a ação avaliativa do trabalho executado. E pensando na ação de avaliar o trabalho docente, consideramos que seria relevante saber se os/as professores/as consideram importante a atualização e o aperfeiçoamento profissional. Verificamos, em alguns relatos, uma preocupação a esse respeito:

(...) se a gente não se aperfeiçoar, a gente não tem como trabalhar hoje, não é? (...) porque aperfeiçoamento traz uma grandeza no trabalho, pra saber reconhecer o aluno, perceber o trabalho que você tá fazendo (...). Até conseguir avaliar um aluno ou outro, então é muito importante (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

Nós estamos em um mundo que, se você não se informar, se não tiver boas informações, você perde para o público que você tem em sala de aula, porque, afinal, eles tem muito mais informação que a gente enquanto profissional, então existe essa necessidade de se atualizar a todo o momento. Porque se isso não for feito, você fica pra trás. Porque se fala tanto na questão tradicional. Mas você não larga de vez o tradicional. Mas você precisa também inovar, se atualizar (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

É importante para o crescimento profissional. E até para o rendimento dos alunos (...). Nós não podemos ficar na *mesmice*, e atualização não é isso, nós falamos muito das crianças, dos alunos hoje estarem avançados (...). Então a gente tem que tá acompanhando nossos alunos e acompanhando a modernidade. Se a gente não fizer isso, vai ficar na *mesmice* (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

A atualização profissional é uma condição e uma necessidade para o exercício de qualquer profissão. A professora Azaleia deixa clara a sua opinião sobre isso, ao afirmar que atualizar-se traz uma grandeza ao trabalho. Além disso, seu relato chama a atenção para o fato de que vivemos no mundo da informação, e se não nos informarmos, perderemos para o público da sala de aula, que vive “antenado”, “plugado” quase vinte e quatro horas nas redes sociais, diferentemente do/a professor/a, que está ocupado cotidianamente com o trabalho docente. Suas afirmações são corroboradas por Hortência, a qual diz que é preciso atualizar-se a todo o momento, pois quem não se atualiza permanece no tradicional, e também por Violeta, quando esta ressalta a importância do/a professor/a acompanhar o que acontece na sociedade, para sair da *mesmice*.

Esses relatos ampliam nosso entendimento a respeito da importância da formação continuada, pois envolvem não apenas a necessidade de aperfeiçoamento voltado para a intelectualidade do/a professor/a, para a ascensão do seu nível de ensino ou para as relações que ele/ela pode fazer com sua vida pessoal e para a obtenção de um conhecimento específico. Eles demarcam, também, um espaço de pertencimento, de compreensão da necessidade do outro, de inserção numa demanda atual/colaborativa, de conquista de uma aplicabilidade dos seus conhecimentos.

Ainda em relação à importância das atividades de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional docente, as professoras relatam:

Eu acho importante, porque a gente às vezes cai num vício de trabalhar sempre do mesmo modo e acaba não inovando e, às vezes, coisas que você nem pensou e, de repente, num curso, numa capacitação, a gente acaba aprendendo coisas tão simples que a gente já poderia ter usado antes, e não utilizou. Eu acho legal sempre estar inovando, o conteúdo é o mesmo, mas sempre há possibilidade de inovar. (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

Atualização é tudo para o professor, se a gente parar de estudar é complicado, porque o aluno está, a todo o momento, à frente do professor. Então, não dá pra parar de estudar, acho que o professor só para de estudar quando morre, né? Só deve parar quando morrer. (Entrevista concedida por Angélica em 03/12/2015).

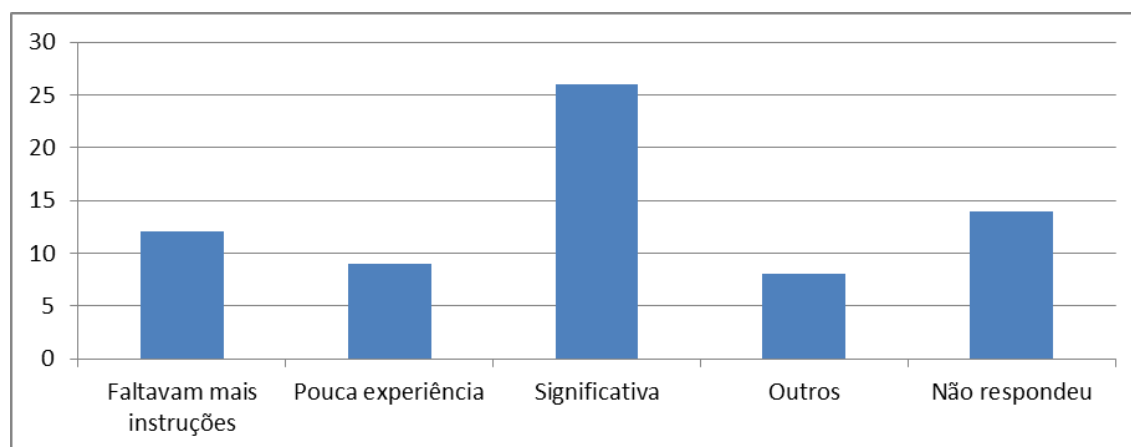
Muito importante, porque cada aluno tem uma realidade diferente, então você tem que respeitar o tempo certo do aluno aprender. Uns pegam com muita facilidade, outros já tem mais dificuldade, e a importância que eu acho é a família ajudar, a família ajuda muito. Família e escola têm que tá trabalhando junto. (Entrevista concedida por Gardênia, em 03/12/2015).

Os relatos acima mostram o quanto as professoras se preocupam com a atualização constante, e o quanto consideram importante o ato formativo para sua prática docente. Percebemos isso na fala da professora Angélica, quando a mesma afirma que o/a professor/a só deve parar de estudar quando morrer. Para ela, o/a professor/a deve estar em constante formação, sempre aprendendo algo novo. A inovação também é relevante para a professora Jasmim, uma vez que, em seu relato, ela expõe o fato de que, muitas vezes, algo simples pode ser transformado em algo com grande utilidade em sala de aula, em sua prática docente. Já Gardênia alerta para a importância de se identificar as diferentes realidades e aprendizagens dos/as alunos/as, pois cada um/a tem seu ritmo, e a formação constante auxilia o/a professor/a a realizar intervenções individuais, atendendo às necessidades diferenciadas em sala de aula.

Ainda ficou perceptível, nos relatos acima, o compromisso dessas professoras, com a busca do aperfeiçoamento, da inovação, do caminhar junto ao/à aluno/a, numa tentativa de atender suas necessidades. Tais relatos nos fazem refletir sobre a importância de o/a professor/a descristalizar algumas crenças e conceitos tangentes à sua prática, questionando conhecimentos, saindo do conservadorismo e indo em direção a uma formação continuada que o/a ajude a se posicionar numa condição contínua de aprendizagem. Os efeitos dessa formação traduzem mudança de percepção, processo de conscientização, desenvolvimento de uma inteligência coletiva, desejo de inserção colaborativa, interveniente. São efeitos constitutivos de uma aprendizagem numa perspectiva de uma realidade múltipla e diversificada. Tudo isso se interliga ao exercício da autonomia, visto que esse exercício é promovido pelo processo de internalização dos saberes organizados do coletivo para a subjetivação, seguido do movimento de volta à colaboração, às trocas necessárias aos construtos sócio-políticos, pedagógico-educacionais.

Podemos observar, nos dois gráficos abaixo, as declarações dos professores/as sobre as suas práticas docentes, antes e após as atividades de formação continuada.

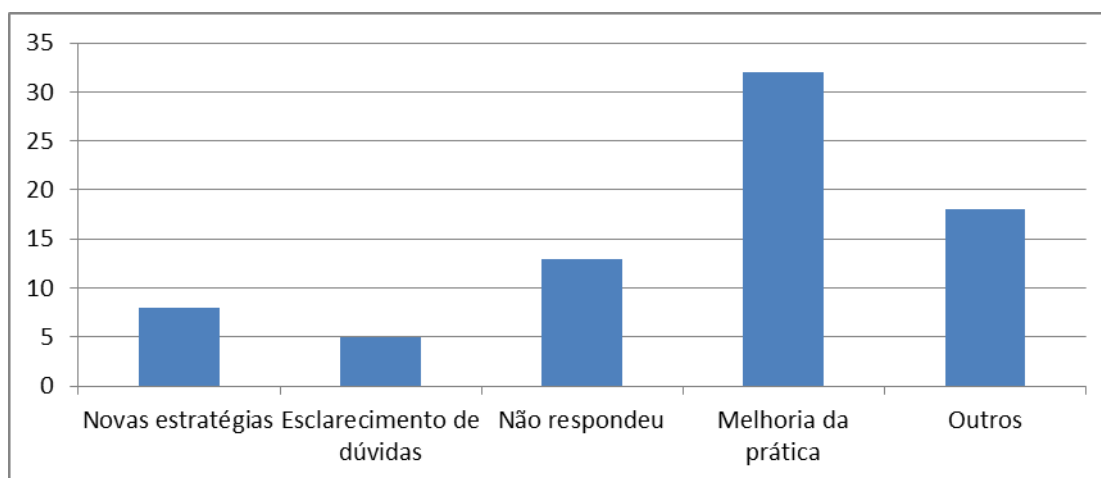
Gráfico 19: Práticas docentes antes das formações continuadas



Ao avaliar a sua prática docente, antes das formações continuadas, os/as professores, em seu maior número, responderam que a sua prática era “significativa”, o que vai ao encontro das respostas dos/as professores/as que se avaliaram com desenvolvimento favorável anterior à formação continuada. Muitos/as tecem elogios ao seu próprio trabalho, afirmando que fizeram “uma ótima formação” (Gérbera), que sempre tiveram “uma boa prática docente” (Amarílis), ou que as formações lhes ensinaram a ser responsáveis com seus deveres (Crisântemo). Logo, o gráfico traduz a ideia de um fazer pedagógico que não está numa relação de dependência com a formação continuada.

Todavia, os/as professores/as pesquisados/as também reconhecem melhorias consideráveis, ao avaliar sua prática após formações continuadas. O gráfico a seguir mostra esse reconhecimento:

Gráfico 20: Práticas após formações continuadas



O gráfico acima representa o relato dos/as professores/as que confirmaram a aquisição de novas estratégias, reflexões e novas experiências, após as formações continuadas. O elemento apresentado por “Outros” diz respeito à superação das expectativas, à ideia de que os cursos efetivados, apesar de apresentarem algumas falhas, de deixarem dúvidas sem respostas, ampliaram o conhecimento, proporcionaram a aquisição da confiança, a utilização de uma prática embasada na teoria, provocaram questionamentos que levaram à pesquisa.

Assim, fica claro o reconhecimento de que a formação continuada contribuiu no processo de mudança das ações pedagógicas e melhoria da prática desses/as professores/as.

As escolas também podem ser consideradas excelentes locais de formação continuada, implementando um trabalho coletivo, voltado para a valorização da cooperatividade, onde a comunidade escolar se reúne com autonomia, para definir o seu projeto pedagógico. Essa prática também pode ser acionada nos momentos de planejamento e de encontros com o/a coordenador/a. Sobre esta questão, cerca de 70% dos/as professores/as pesquisados/as responderam que participam dos momentos semanais de planejamento, 22% disseram que não costumam participar, enquanto 8% optaram por não responder.

Embora a escola possa se tornar um espaço formativo, com práticas reflexivas, haja vista o trabalho que os/as professores/as podem realizar em conjunto, ainda existem ações tecnicistas, imediatistas, conteudistas, inseridas nas práticas e vivências escolares. Há docentes que ainda insistem no cumprimento dos conteúdos, de maneira estanque e não correlacionada, que continuam a usar práticas descompromissadas com a reflexão/problematização/questionamento. Tais práticas os distanciam das possibilidades que

sua profissão oferece, dos momentos de discussões e trocas que favorecem o aprimoramento, de forma expandida e fundamentada.

Em relação ao que pensam os docentes sobre como eram, antes da participação em eventos e atividades de formação continuada, como está a sua prática após essas atividades, obtivemos os seguintes relatos:

Olha, eu melhorei muito (risos), eu tenho uma visão mais ampla hoje (...). Hoje mesmo eu estava fazendo um trabalho na sala, estou trabalhando as regiões. Eu fiz uma avaliação, e eu vi que não foi bem entendido, então o que é que eu fiz, formei grupos de 5, e cada um vai trabalhar uma região. Essa semana vou fazer o rodízio, que é o 5º ano, pra eles chegarem no 6º ano com a visão. Em outra ocasião, já fiz a prova mesmo! Perdeu, perdeu! Hoje já tenho outra visão. Não, eu não posso deixar de ir me aperfeiçoando sem ter um conhecimento prévio, bom das regiões do Brasil, que eu acho que é importante. Então o que é que vou fazer, eu vou buscar mais, não é? Vou trabalhar em grupo essa semana. Houve um desenvolvimento da minha prática, muito grande! Acho que eu melhorei bastante (risos) (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

Antes eu era muito crua. Nem se compara. Professora Hortência, de 21 anos atrás, não é a professora Hortência de hoje, de 2015. Hoje eu sou um pouco melhor. E eu vou procurar melhorar (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

Eu fiz um de professor alfabetizador, foi muito bom. Já tem um bom tempo até. E foi antes da graduação, na verdade. Já tinha feito antes o de professor alfabetizador, com duração de um ano. Foi relevante, porque foram 360 horas. Então, um aperfeiçoamento intenso, né? Foi muito bom (Entrevista concedida por Rosa, em 20/10/2015).

Azaleia, em seu relato, afirma que existe uma grande mudança em sua prática docente, por conta das formações que já fez. Segundo ela, antes disso não tinha preocupação com a aprendizagem do/a aluno/a, mas atualmente é diferente, pois se questiona se o/a mesmo/a conseguiu, de fato, apreender os conteúdos, e se isso não ocorre, procura trabalhar de maneira mais significativa, para incentivá-los a compreenderem melhor.

A professora Hortência diz que se considerava muito “crua”, sem muitos conhecimentos sobre a prática, mas afirma o quanto melhorou com as formações, e deixa claro que ainda precisa melhorar, que tem muito o que aprender. Já a professora Rosa fala da importância de ter feito um curso de alfabetização de 360 horas, um curso intensivo que lhe proporcionou muita aprendizagem.

Professora Violeta toca num aspecto importantíssimo para que o/a professor possa, de fato, dar vazão aos seus estudos, a sua formação: o fator tempo. Ela investiga sites na internet, sobre assuntos relacionados à sua prática, principalmente em sua casa, por falta de tempo.

Essa busca objetiva uma maior preparação para lidar com situações cotidianas conflituosas em seu dia-a-dia, no trabalho, como a inclusão. A docente acentua o quanto é importante ter o apoio da Secretaria de Educação, que disponibiliza profissionais que possam tirar suas dúvidas, como o caso da psicóloga com a qual conversa pelo “whatsapp”. Revela, também, que está buscando nessas formações, mesmo sendo poucas, e em tão pouco tempo, meios de sanar suas dúvidas do cotidiano docente. Afirma que, muitas vezes, vencida pelo cansaço, pelas dificuldades diárias, pela falta principalmente de apoio, pensa até mesmo em desistir, mas o seu compromisso e a sua dedicação com as crianças a mantêm firme nos seus propósitos, conforme relatos a seguir:

(...) O que eu aprendo mesmo é investigando sites na internet, principalmente na minha casa, meu tempo é muito curto. Mas quando tem o encontro que a própria secretaria oferece pra gente, a própria secretaria traz profissionais que mostram cada coisa interessante, pra mim é muito bom. Eu participei de um encontro com uma psicóloga, que foi até a própria escola que forneceu isso pra gente, em que eu fiquei assim, bestificada de como nós podemos, devemos mudar as nossas atitudes. Quando a gente fala de inclusão, e hoje estou lidando com pelo menos quatro crianças especiais na sala, e eu já falei para os pais que eu me sinto igualmente a elas, tem uma que tem um problema já com laudo, né? De médico e tudo. E hoje eu busco estar estudando pra aprender a lidar com essa criança. O CEAME¹³ é um setor do município que oferece até capacitação, entendimento sobre isso, mas eu não tenho tempo, porque é durante o meu horário de aula, não é? Então não tenho tempo, vou pra internet durante a noite, pra saber como lidar com essa criança, e a psicóloga também fica conversando comigo, através do whatsapp, pra me dar orientações de como saber lidar com essas crianças. Então hoje eu me sinto igualzinha a elas, e os pais vêm me agradecer. Eu gostaria de continuar meus estudos e aprender mais sobre essas crianças, né, porque é muito fácil da gente incluir. Agora, a gente precisa capacitar pra saber lidar com elas, porque é difícil, não é fácil, não é? Às vezes chego em casa até querendo desistir, porque você não tem muito apoio, então vai depender de você. Como eu me identifico com as crianças, então eu quero continuar (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

Ah, muda muito, muda a forma da gente agir com os alunos, a forma da gente pensar, não é, a gente começa a pensar em outras práticas, não dá pra ser o mesmo depois da formação, a gente se sente mais valorizado. Todo professor tem que passar por uma formação. (Entrevista concedida por Angélica, em 03/12/2015).

Angélica diz que as formações a ajudam a mudar a forma como age com os/as alunos/as, como pensar em novas práticas, porque, para ela, não dá para sair desses cursos da mesma forma como era antes. Além disso, essas formações a fazem se sentir mais valorizada.

¹³ CEAME – Centro de Educação Inclusiva e Atendimento Especializado

Os relatos proferidos por essas professoras corroboram o que afirma Ferreira (2009), para quem, de modo geral, pode-se dizer que o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas. Há uma preocupação das docentes em descrever as mudanças ocorrentes consigo, com sua prática e, conseqüentemente, com a aprendizagem. Assim, o que se espera, de maneira direta ou indireta, é a obtenção de efeitos também na melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as,

seja através da actividade didáctica do professor, em contextos de sala de aula, seja através da actividade organizativa da escola, no sentido da melhoria da qualidade de vida e do conforto nos espaços e no ambiente escolar, seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias (FERREIRA, 2009, p. 340).

Espera-se, então, que a formação continuada possibilite o desenvolvimento docente e discente. Para isso, é preciso que essa formação produza efeitos nas práticas e concepções dos/as professores/as, fato confirmado em muitos relatos e gráficos já expostos nesta pesquisa. Segundo Ferreira (2009), os efeitos formativos podem ser observados através de diversos domínios, dentre eles o domínio das competências técnicas e didáticas, que se relacionam com as metodologias de ensino; domínio das atitudes, valores e comportamentos; domínio das capacidades reflexivas e investigativas; domínio das capacidades relacionadas e colaborativas, que diz respeito às relações de trabalho e de afetividade com toda a comunidade escolar; do desenvolvimento de projetos e parcerias educativas; além do domínio das competências de organização e gestão escolar.

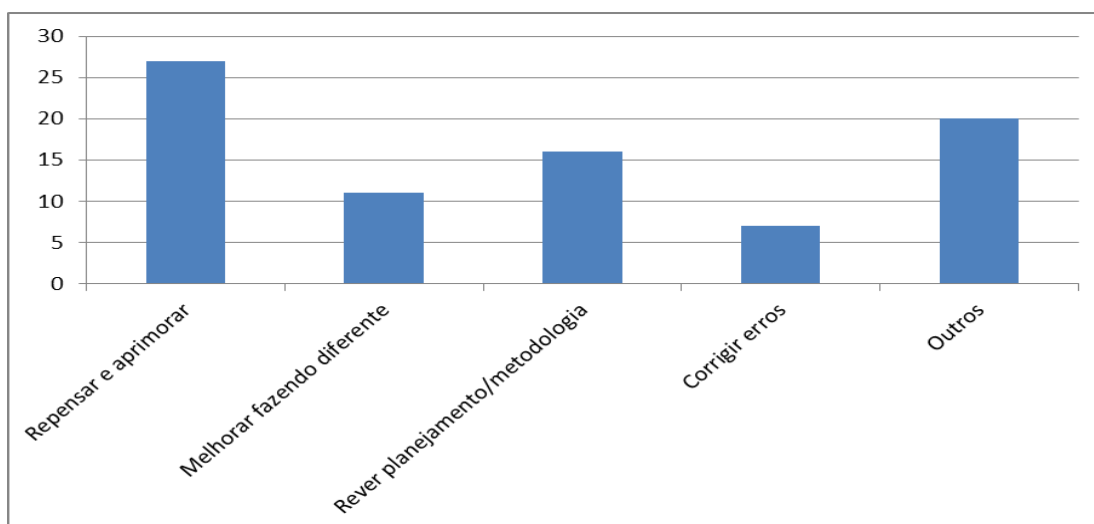
O autor ainda acrescenta a esses domínios, o da formação cultural e social, o qual tende a sensibilizar os/as professores/as para os problemas sociais contemporâneos que estão presentes no cotidiano escolar, influenciando a atividade docente: “a pobreza e a exclusão social, o desemprego, a imigração, o multiculturalismo, o racismo e a xenofobia, a toxicodependência, a degradação do ambiente, o consumo, etc.” (FERREIRA, 2009, p. 341). Também acrescenta, por fim, o domínio afetivo e emocional, presentes nas situações de trabalho e formação dos/as professores/as. Assim, a formação contribui para a produção de tempos e espaços de confraternização e convívio, de superação da solidão profissional, proporcionando situações de envolvimento e aprendizagem da colegialidade, de encontro e partilha de preocupações e experiências.

Nesse sentido, os efeitos da formação continuada na prática docente são extensivos às dimensões individuais, pois é possível que, modificando o ambiente de trabalho, o/a

professor/a mude a si mesmo/a. É preciso considerar, entre esses efeitos, os que se relacionam com a territorialidade, ou seja, os que mantêm relacionamento entre os atores escolares e os locais: autarquia, famílias, bibliotecas, empresas, associações, etc. Desse modo, os efeitos da formação “são, em grande medida, os projetos e as situações participativas de trabalho que proporcionam as oportunidades de formação” (FERREIRA, 2009, p. 342). Assim, os/as professores/as devem ser considerados sujeitos e não apenas objetos ou destinatários da formação.

Perguntamos ao/à professor/a, o que faz após pensar em sua prática, e obtivemos as respostas apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 21: O que fazem os docentes, após reflexão sobre a prática



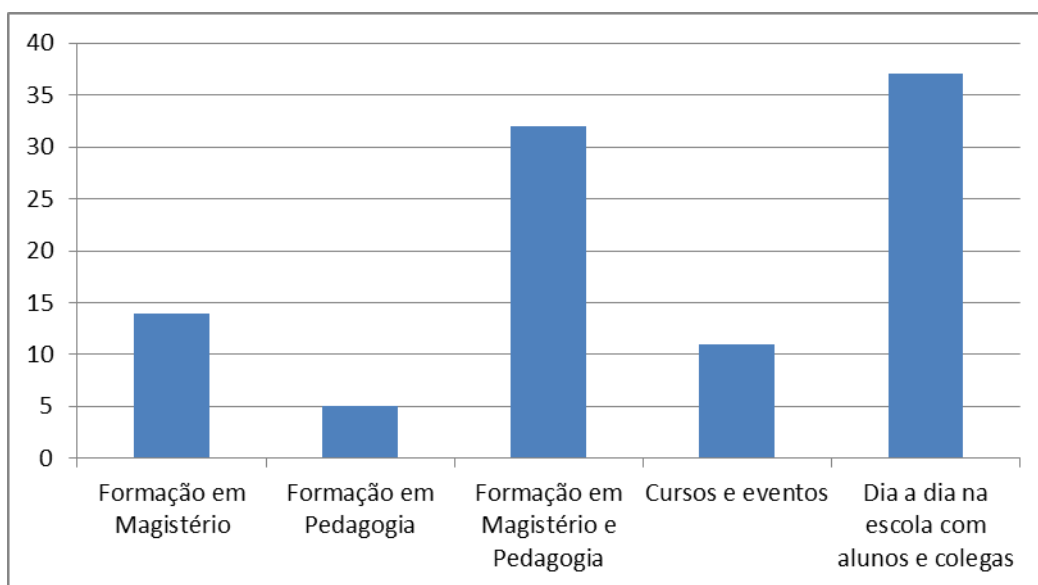
No gráfico acima, os/as professores/as afirmaram, em maior percentual, que repensam suas práticas e buscam aprimorá-las, que costumam rever seus planejamentos e metodologias, que tentam fazer diferente, numa tentativa de melhorar, que têm hábito de reflexão e correção. Outros/as docentes afirmaram que observam se os objetivos foram alcançados, e buscam perceber se estão contribuindo, enquanto profissionais.

Partindo desse pressuposto, a formação continuada docente é mais significativa se houver uma resignificação das experiências, a partir das novas lógicas, novas linguagens, novas práticas reflexivas, colaborativamente. Para tanto, lembramos que a ideia de inacabamento, ancorada em Veiga (2012), traz íntima relação com essa resignificação, visto que o inacabado vincula-se à história de vida dos sujeitos, em permanente processo de formação, propiciando uma organização profissional oriunda de um percurso formativo

multifacetado, plural, que tem início, e nunca fim, por isso é sempre passível de novas configurações.

Buscou-se também a informação dos/as participantes, sobre o que mais contribuiu para o seu processo de aprendizagem, acerca do ser professor/a, e obtivemos os resultados expostos no gráfico a seguir:

Gráfico 22: Indicação, pelos sujeitos, do que mais contribuiu para experiência docente



Apesar de esta questão obter respostas múltiplas da maioria dos/as participantes, percebe-se uma prevalência do/a professor/a em dizer que o dia a dia na escola, com os/as alunos/as e colegas, é o maior fator contributivo na aprendizagem de ser professor/a. Ou seja, a formação em serviço, construída no cotidiano escolar, nos moldes mais informais de convívio, de acordo com os/as docentes pesquisados/as, é a que mais contribui para o seu aperfeiçoamento profissional, mais até que a própria formação em Magistério e em Pedagogia. Os cursos e eventos também não apresentaram muito impacto contributivo, para esses/as professores/as.

Perceber efeitos da formação continuada na prática dos/as professores/as envolve entender a profissionalidade docente e alguns fatores subjacentes à questão. Nóvoa (1999) diz que o conceito de profissionalidade está em elaboração constante, sendo analisado em função do momento histórico e da realidade social que o contexto escolar pretende legitimar. Assim, esse conceito deve ser sempre contextualizado.

Cabe-nos, aqui, pontuar dois conceitos fundamentais: o de profissionalidade e o de profissionalização docente. Segundo Veiga (2012), a profissionalidade refere-se aos saberes, às atitudes, às habilidades desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente. Dessa forma, o/a professor/a busca o desenvolvimento dessas competências no exercício de sua profissão. Já a profissionalização é a busca pela sua identidade e pelo seu perfil profissional, englobando não apenas os aspectos específicos da profissão, mas também aptidões, valores, enfim, “formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão” (VEIGA, 2012, p. 27).

Ferreira (2009) afirma que a forma de os profissionais de educação/ensino manterem ligação com o trabalho, concebendo uma relação com a profissão, é afetada pelas respostas da escola, face à heterogeneidade docente, pelos diferentes papéis assumidos pelos/as professores/as, e também pelas formações diferentes e graus diferenciados, daí a dificuldade de falar sobre profissionalidade docente.

Entendemos que a profissionalidade docente refere-se a competências adquiridas no desempenho de suas funções, são saberes que vão “evoluindo e ressignificando no exercício da sua profissão” (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2012, p. 27) levando-os/as à profissionalização. Assim, o conhecimento profissional dos/as docentes é construído basicamente no seu cotidiano de sala de aula, na aprendizagem com seus pares, com os/as alunos/as, na escola, ou seja, experienciando, unindo teorias e práticas, desenvolvendo-se diariamente.

Segundo Ferreira (2009, p. 340), “o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas”. Assim, continua o autor, esses efeitos são observados na medida em que ocorre uma melhoria na aprendizagem dos/as alunos, seja através das atividades propostas nos contextos de sala de aula, de atividades organizativas da escola, dando condições de melhoria do espaço e do ambiente escolar, ou na melhoria dos contextos e condições de vida das famílias e da comunidade.

De outro lado, muitas vezes acreditamos que os efeitos gerados a partir da formação dos/as professores/as são os estímulos criados principalmente para a progressão na carreira docente, obrigando-os/as a cumprir meramente situações formais de cursos de formação continuada, como calendários a serem cumpridos, tempos de duração, conteúdos, metodologias, enfim, uma série de aspectos que muitas vezes não os/as levam a refletir sobre a sua prática. Mas esses efeitos vão muito além desses aspectos formais.

Nesse sentido, a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento humano de todos os envolvidos, sobretudo dos/as estudantes. Mas para que isso aconteça, “é necessário que a formação produza efeitos nas concepções e práticas dos professores enquanto profissionais” (FERREIRA, 2009, p. 340). De acordo com o autor, esses efeitos podem ser observados nos seguintes aspectos: quando existe um domínio das competências técnicas e didáticas, relacionadas com as metodologias de ensino, com a utilização de tecnologias e audiovisuais; quando são incorporadas concepções de professor/a reflexivo/a e investigativo/a; quando se dominam capacidades que permitam ao/à professor/a estabelecer relações colaborativas de trabalho e de afetividade com alunos/as, outros/as professores/as, pais, órgãos de poder local, no sentido de estabelecer parcerias educativas e trabalho em equipe, dentre outras (FERREIRA, 2009).

Ferreira (2009, p. 341) nos alerta também em relação ao domínio de competências de organização e gestão escolar, de autonomia, de formação cultural e social, pois são aspectos que sensibilizam os/as professores/as para problemas sociais contemporâneos, “como a pobreza e a exclusão social, o desemprego, a imigração, o multiculturalismo, o racismo e a xenofobia, a toxicodependência, a degradação do ambiente, o consumo, etc.” (FERREIRA, 2009, p. 341). Todos esses aspectos afetam direta ou indiretamente a atividade docente, e a formação deverá contribuir para que os/as professores/as ajam enquanto profissionais críticos e enquanto cidadãos.

Conversando sobre o que os/as docentes fazem após a realização das atividades de formação, eles/as declaram que sempre faz uso dos conteúdos das formações, seja na íntegra ou com algumas adequações, conforme ilustram os relatos abaixo:

Tudo o que eu aprendo no final de semana, com a minha formadora, eu tento, já na segunda, pôr em meu planejamento, (...) eu não sou mais a mesma professora que eu era há 10 anos atrás, e então eu vou sempre trazendo para a minha prática pedagógica, em sala de aula (...) (Entrevista concedida por Gardênia, em 03/12/2015).

(...) Às vezes nem sempre a gente utiliza da maneira como está lá no manual, como o orientador propôs na sala de aula, durante o curso, mas a gente faz adequações, e eu levo o máximo que eu posso (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015).

(...) todo curso que você participa, mesmo que não corresponda a sua expectativa no momento, mas vale a troca de experiência, tudo isso vale a pena (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

As narrativas de Gardênia, Jasmim e Hortência tratam da relação teoria e prática, das adequações necessárias ao ensino, das trocas de experiências, dos planejamentos, das atividades dinâmicas intencionalizadas, todas referentes ao processo de formação continuada. Assim, essas professoras atestam que o conhecimento profissional dos/das docentes aponta para uma prática ancorada em saberes apreendidos e capacidades desenvolvidas, individual e coletivamente.

Nos relatos, observamos o quanto esses/as professores/as valorizam a formação continuada e buscam o seu desenvolvimento profissional. Na narrativa da professora Hortência, a mesma diz que leva apenas o que for considerado positivo, porque, mesmo que não corresponda às expectativas do momento, o pouco que consegue extrair de uma formação já a auxilia em sua prática. Da mesma forma, Jasmim diz que absorve o máximo que pode dos cursos de formação, adequando ou modificando muitas vezes o manual do orientador, o que a faz pensar sobre o curso e fazer as adequações necessárias.

Podemos observar, nesses relatos, efeitos do processo formativo, pois é no seu cotidiano, a partir das discussões, dos grupos de estudo, da escuta, da participação ativa, dos questionamentos, das leituras, das aplicações, das adequações, que o contexto teórico dos cursos vai tomando forma de política educacional, na prática. Nesse sentido, Nóvoa (1999) diz que:

o professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional. A definição dos campos de ação do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão docente. A imagem libertadora do *professor investigador* deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à atividade pedagógica na sala de aula. É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didáticos (NÓVOA, 1999, p. 75).

Em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, os/as docentes dividem opinião: para alguns, é inegável a contribuição dos cursos para o revigoramento da profissão e, consequentemente, da prática; para outros, os cursos não condizem com a realidade e não são acessíveis a todos:

(...) acho, às vezes, que, a gente perde final de semana com curso, que poderia ser naquela jornada pedagógica (...). Eu acho que a gente poderia aproveitar mais com isso aos sábados, que cumprem os letivos, eu acho que poderia, mas é uma questão de, eu falo de gestão, de município, (...) mas eu acho muito importante porque eu tenho condições de fazer, mas tem pessoas que não tem, só participa daqueles únicos cursos ali, até porque não é todo

mundo que tem uma situação financeira bem... (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

A professora Azaleia sugeriu que as formações ocorressem na semana de jornada pedagógica ou nos sábados letivos, mas ao mesmo tempo hesita falar sobre esses últimos, por questões administrativas e por razões legais, pois dia letivo não pode ser contabilizado, se for usado para formações. Além disso, retrata a questão da importância dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME, pois abarca principalmente aqueles que não têm condições financeiras para pagar um curso particular ou viajar para fazê-lo em instituições públicas, fora de Porto Seguro.

Dando continuidade à discussão sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela SME, outros/as professores/as relatam:

(...) É bem fragmentado, é raso, eu diria, o termo certo para essas capacitações da Secretaria. Que só alguns são beneficiados e outros nem conhecem (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015).

Olha, apesar de serem poucos, acho que tem que acontecer mais. São muito poucos, mas são bons. Qualquer curso que seja organizado em prol da melhoria da educação, já é bom. Então, só precisa acontecer com mais frequência (Entrevista concedida por Rosa, em 20/10/2015).

(...) as que eu participei foram muito relevantes a minha profissão (Entrevista concedida por Violeta, em 20/10/2015).

Pra mim, os cursos são bem elaborados, são bem planejados, e eu tenho tido um bom resultado. Pra mim o local é bom, é aconchegante, não tenho o que reclamar (Entrevista concedida por Girassol em 22/10/2015).

Eu faço assim, tudo o que eu aprendo, no sábado eu tento conversar com os colegas, aí pego uma atividade daquela, e eu vou fazendo com os meus alunos, e aí eu pego uma atividade e vou fazer, porque o livro, ele vem muitas informações boazinhas, aí eu pego e vou fazer com os meus alunos, aí vou ver se tem alguma dificuldade. Os encontros são favoráveis. É cansativo! Desvantagem pra mim é quando cai num sábado, porque o professor tem sábado e domingo pra adiantar alguma coisa em casa, e como eu vou de manhã pro curso e saio cinco e meia, puxado! Porque eu já estou cansada pra fazer meu planejamento, eu já não faço o planejamento no sábado e vou fazer meu planejamento domingo, depois do almoço. Então é cansativo, porque o professor leva todo o material pra casa. É diferente de uma pessoa que trabalha num banco, que trabalha num hotel. Aí você já cansa muito, então eu prefiro fazer tudo no domingo. O chato é que toma muito tempo, mas tem um lado bom, que você aprende coisas novas. Então... a cada encontro é uma novidade diferente, isso é bom. (Entrevista concedida por Gardênia em 03/12/2015)

Apenas duas professoras apresentam críticas aos cursos oferecidos pela SME. Para Hortência, tais cursos, são *rasos*, caracterizados pela fragmentação, além de ser oferecido a poucos/as educadores/as. Já Gardênia, apesar de apontar pontos positivos, como o fato dessas formações contribuírem para a inserção de algo novo em sua prática docente, revela o quanto esses cursos lhe causam cansaço, já que ocorrem no sábado, dia escolhido por ela para fazer o planejamento semanal, em casa, além de realizar as tarefas domésticas. Desse modo, um sábado de curso sempre impede o descanso de domingo, já que neste dia tem que desenvolver as atividades acumuladas no dia anterior. O resultado disso influencia de forma negativa o seu trabalho, uma vez que inicia a semana com o corpo fatigado.

Podemos inferir, a partir dos relatos dos/as docentes, que a SME precisa viabilizar outros momentos de formação, como, por exemplo, ao final da tarde, à noite, em horários que não prejudiquem os/as professores/as, nem os sacrifiquem, como afirma Gardênia, a respeito de seus finais de semana utilizados para planejamentos e realização de atividades do curso, o qual ocorre, na maioria das vezes, aos sábados.

Percebe-se, ainda, nas narrativas das professoras, o quão é preocupante a condição temporal, bem como o modo como o tempo é inerente ao trabalho e a vida dos/as docentes, Conforme destaca Silva (2014), professores e professoras vivem temporalidades imprensadas entre os tempos de trabalho remunerado (na escola) e não remunerado (o doméstico), os quais usurpam desses sujeitos os escassos momentos para a família, para o lazer e para outras práticas culturais.

Considerando o posicionamento crítico dos/as docentes, foi ampliada a indagação, solicitando que os/as mesmos/as relatassem quais cursos não estão sendo ofertados pela SME. E assim, obtivemos os seguintes relatos:

Precisa de cursos de recreação, porque eu mesmo fico perdida, me colocar, as séries iniciais, o professor tem que dar aula de Recreação, aí coloca uma pobre Azaleia de 51 anos (risos) aula de Recreação? Habilidade você não tem. Se você não tem habilidade, você não aprendeu, porque uma coisa é você ter habilidade, outra coisa é você aprender pra passar aquilo ali. Eu falo que Artes pra professor nas séries iniciais é fundamental, e a gente não tem, no município, e Recreação, porque Artes mesmo, eu falo, eu estou dando aula de Artes, não sou professora de Artes, adoro História e Geografia, mas eu tenho duas salas que eu dou Artes, eu fico finais de semana perguntando pra minha irmã: Fulana, que é que você fez de Artes, me fale aí, pra ver no que é que eu posso encaixar? Mas eu acho que precisa, Artes e Recreação (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

Eu acho que todos. Por que se são rasos, se não existem, eu acho que precisa de uma atenção maior quanto a real necessidade, porque nós estamos

perdendo, o tempo todo, as crianças que temos, pras drogas, pro mundo, porque é muito mais interessante. Eu sei que não é um problema de Porto Seguro, apenas, mas que nós cuidássemos dessa comunidade, daquilo que a gente acredita ser importante pra eles (Entrevista concedida por Hortência, em 06/10/2015)

Poderia ser da atualidade mesmo, com relação ao letramento, que envolva também o professor, né, de repente até a questão de saúde do professor também (Entrevista concedida por Rosa em 06/10/2015).

Eu vejo a questão de gestão escolar, que ela precisa ser levada mais a sério, eu sei que existem colegas que levam a sério esse papel, mas penso que poderia ser mais introduzido pra gestão escolar, ver qual é o papel dela na escola, que não é só ali a escola, existe um bairro todo pra ser incluído junto com a gestão escolar, e a gente vê que tá sendo assim distanciado. Então, ver como orientar mais essas pessoas, porque a gestão escolar não fica só dentro da escola, ela tem que englobar todo mundo (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

Um curso de jogos educativos, que eu tenho vontade até de fazer, reciclagem, curso de reciclagem, não é? (Entrevista concedida por Girassol em 20/10/2015).

Bom, pra mim, o que falta, também, é colocar pessoas com, realmente, possibilidade de fazer um bom trabalho, independente do tema, colocar uma pessoa que saiba aprofundar aquele tema, porque ficar, eu sei que tem, pra uns é importante, pra mim não é. Ah, ficar fazendo coisinha, muralzinho bonitinho, floreando, não sei o quê. Eu acho que a gente precisa aprofundar, até porque você não tá ali fazendo, dando aula pra criancinha, então você tá capacitando professor, dando um curso pra um professor que vai trabalhar com crianças, mas ele precisa aprofundar nos temas. Então, não acho legal pegar qualquer pessoa pra ir lá e ser orientador do curso, não acho legal. Isso, eu acho que a Secretaria peca nisso. Sinto falta de temas como Geografia, nossa! Falta muito, que eu acho porque volta só o olhar para Língua Portuguesa e Matemática. Matemática já é segundo plano, e bem em segundo mesmo, mas assim, e os outros temas? Eu soube, inclusive, que esse ano seria Ciências. Olha, que avanço bom! Mas eu acho que falta isso mesmo, até porque o próprio professor das séries iniciais, ele se preocupa, se ele estiver trabalhando sozinho, ele sempre vai priorizar uma área. A que ele gosta mais, então ele vai trabalhar mais Língua Portuguesa e vai esquecer da Matemática (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015)

Um deles é a questão da inclusão, que a gente fica perdida lá na sala, a gente tenta, mas não consegue, se não tiver uma pessoa lá pra apoiar você, não consegue não. A questão da alfabetização, a base, tá faltando investir na base (Entrevista concedida por Angélica em 03/12/2015).

Como avançar mais no aprendizado do aluno, fazer uma vez no mês, chamar os pais pras reuniões, trabalhar mais com os alunos, eu vejo, na realidade, é que os pais trabalham fora. (...) Propor mais responsabilidade, entendeu? Compromisso da criança ir todos os dias com uniforme, compromisso da criança chegar em casa e ir na agenda, eu mesmo faço agenda, ver o que tem para casa, tem um dia que tem um para casa de Língua Portuguesa, tem um dia que tem o de Matemática, depende aos pais terem mais responsabilidade e cobrar dos alunos, não deixar só para os professores. Professores têm a sua responsabilidade na sala de aula, compromisso dele, mas em casa os pais

têm que fazer também sua parte. (Entrevista concedida por Gardênia, em 03/12/2015)

Por trabalhar especificamente com as áreas de Recreação (Educação Física) e Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora Azaleia relata que sente necessidade de cursos com temáticas atreladas a essas duas áreas de conhecimento, pois ela sente dificuldades para abordar os conteúdos em sala de aula.

A professora Hortência, por sua vez, acha que precisa de todos os tipos de cursos, uma vez que, segundo ela, tais cursos poderão ajudar os/as docentes a desenvolver uma prática pedagógica que aproxime mais as crianças da escola, impedindo, desse modo, que elas se envolvam com tantos atrativos negativos que o mundo lhes oferece, como é o caso das drogas, por exemplo.

Além do letramento¹⁴, a professora Rosa fala sobre a importância de um tema que pouco se fala no município, e que a SME nunca discutiu com o corpo docente, que é a Saúde do Professor, um assunto muito discutido atualmente, mas que não está pautado nas formações continuadas.

A professora Violeta traz uma preocupação com o tema gestão escolar, afirmando que todos/as precisam compreender o seu papel na escola, para orientar as pessoas da comunidade, a fim de que possam trabalhar em conjunto, pois só assim os resultados com a qualidade do ensino seriam atingidos.

O professor Girassol utiliza o termo “reciclagem”, para tratar de formação continuada, pois a vê como uma espécie de treinamento, tanto que coloca como prioridade para ele os Jogos Educativos que a SME não propõe em seus temas para formação.

A professora Jasmim mostra a preocupação com quem ministra esses cursos, ressaltando que não deveria ser qualquer orientador, mas alguém que consiga passar algo que eles aproveitem, de fato. Fala, também, da necessidade de oferta de cursos em áreas específicas, como Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática.

¹⁴ No Brasil, letramento é compreendido como uma condição adquirida pelo sujeito, quando este se apropria da escrita e de suas práticas sociais. Em sua obra **Letramento: um tema em três gêneros** (Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998) a autora Magda Soares argumenta que há uma diferença entre o alfabetizado e o letrado, ressaltando que o primeiro apenas decodifica o código escrito, enquanto o segundo envolve-se com as práticas sociais de leitura e escrita, utilizando-se dessa condição para transformar a sua atuação na sociedade, mudando sua relação com o outro, com a realidade que o cerca. Em outras palavras, “a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 1998, p. 38).

A professora Angélica ressalta a falta de cursos sobre inclusão, por se tratar, segundo ela, de um assunto que traz muitas dificuldades para os/as professores/as em sala de aula, pois recebem alunos/as com diferentes deficiências, e não sabem como agir. Além disso, ela chama a atenção para a relevância de se investir na base, e para isso é necessário oferecer cursos na área de alfabetização.

A professora Gardênia aponta a necessidade de chamar os pais para assumirem suas responsabilidades, observando as atividades que os/as filhos/as levam para casa, cobrando deles/as mais desempenho e dedicação, assim como fazem, segundo ela, os/as professores/as. A docente acredita que se todos/as fizerem sua parte, os/as alunos/as conseguirão avançar em sua aprendizagem.

Diante dessas discussões, solicitamos que os/as professores/as sugerissem temas que pudessem ser ofertados pela SME, e os/as mesmos/as expuseram as seguintes ideias:

Inclusão (...) é fácil falar, difícil incluir, né? Acho que inclusão é um curso que tem que ter direto. Acho que não só uma vez no ano, nem só a mesma pessoa, mas pessoas novas, porque eu falo como experiência, é muito difícil trabalhar. É difícil trabalhar um cadeirante, você olhar todo mundo correndo e se você elevar a autoestima daquela pessoa que ela não pode correr, mas que ela também é especial. Todos os professores do Fundamental. (...) Vou até citar um exemplo, eu tenho uma sobrinha que é especial e, assim, o irmão pergunta “tia, por que ela é especial?” E eu tenho que saber explicar pra ele, pra ele entender, fazer com que ele entenda que ele não é diferente dela, que ele também é especial, como você também é especial, mas ela precisa de mais atenção que você, então eu tenho colegas que não têm essa percepção, e precisa ter. Eu já ouvi de alguns colegas que essas crianças teriam que estar na APAE, eu já ouvi, e eu não concordo. Eu falo assim, talvez, por ter uma pessoa dentro da minha casa, dentro da minha família. Então é mais fácil ter uma experiência, de você sentir na pele. Não, não é assim, não é assim que eu quero, não quero excluir ela da convivência de outras pessoas, eu quero realmente incluir. E Psicologia. Porque eu acho que é a base, gestão e psicologia, porque toda escola precisa, gente! Que toda escola tem que ter, vários cursos de psicologia, até pra poder os professores dar um norte na vida dele (Entrevista concedida por Azaleia, em 06/10/2015).

Poderia ser Pró-Letramento, poderia ser alfabetizar brincando (Entrevista concedida por Rosa, em 20/10/2015).

Ah... Temas bem atuais, como Ética! Infelizmente, parece que o Brasil, que os brasileiros esqueceram o que é isso, as pessoas querem dar um jeitinho e não são pessoas só que tem cargos, não, a gente vê o tempo todo, como se fosse uma prática corriqueira, até na sala de aula o aluno já suborna o outro, pra não contar pra professora, já paga o lanche dele, e isso me deixa realmente incomodada, porque não sei onde que nós vamos parar, se isso continuar (...) me deixa muito preocupada quando a gente começa achar que é algo normal, esse tipo de comportamento, por achar que é normal, é... fazer as coisas, dar um jeitinho, aquele jeitinho, pra esconder..., isso me incomoda (...). Parece que o normal é você ser bandido, é você ser corrupto, é... você

ser desonesto nas pequenas coisas, desonesto, porque até o professor, se ele entra na sala de aula e faz de conta, ele tá sendo desonesto. Então, isso me incomoda muito. (Entrevista concedida por Jasmim, em 26/11/2015)

Olha, se eu tivesse que propor uma formação para os professores eu acho que a questão de ensinar o aluno a ler. A alfabetização. Dar base para os professores das séries iniciais, eu acho que tá faltando isso, tem professores perdidos, eu acho que não sabe o caminho a seguir, entendeu? São muitas teorias e acho que falta isso. A questão da Matemática que é largada de lado, que os alunos chegam ao terceiro ano sem saber muitas coisas que já poderia ter sido explorada lá na Educação Infantil, no primeiro e segundo ano e chegam no terceiro com muita dificuldade. Acho que tá faltando isso (Entrevista concedida por Angélica em 03/12/2015).

Quando a gente trabalha com as séries iniciais, é uma série muito trabalhosa, você pegou o aluno, assim, no cru, pra você ir moldando ao jeito, então o professor entender até onde a criança tem que aprender, trabalhar principalmente a parte de linguagem, é muito importante isso para a aprendizagem do aluno, é... jogos, tudo isso que leva o aluno... toda a parte lúdica, lúdica com objetivo até do brincar tem o objetivo que leva o aluno a ter o raciocínio lógico mais rápido, isso pra mim é muito importante. Então, toda a parte de linguagem pra mim é muito importante (Entrevista concedida por Gardênia em 03/12/2015).

Esses/as professores/as, ao sugerirem os temas para cursos, também expõem um pouco de suas angústias, necessidades de ordem profissional e pessoal, deixando transparecer o quanto acreditam nos efeitos positivos e corroborantes da formação continuada. Tais sugestões demonstram sua busca por uma formação que os/as auxilie em contextos de prática docente, no desenvolvimento de habilidades, que apresente possibilidades de atrelar teoria e prática, motivando-os a ser professores/as pesquisadores/as, a trocar experiências, enfim, a “dar um norte na vida”, como diz Azaleia.

Apesar de ser um compromisso dos sistemas de ensino, percebe-se, nos relatos acima, a possibilidade de se pensar a formação inicial ou continuada como uma multiplicidade de efeitos que vão tomando forma e gerando outros, mas para isso é preciso respeitar a autonomia do/a professor/a, no sentido de que ele/a é quem se posiciona, decide, escolhe, opta, toma para si o que é proposto. Nesse contexto, como bem assevera Nóvoa (2002), as pessoas não se formam no vazio, pois

formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (NÓVOA, 2002, p. 115).

A não condição de se formar no vazio, mas na troca, nas experiências, interações, aprendizagens, nas relações, abarcam os contatos com pessoas, em cursos, conversas, discussões, encontros para planejamento, bem como nas práticas culturais informais, ou seja, ao assistir filmes, programas, nos contatos em redes sociais, pesquisas, nas leituras, em cursos de idiomas, dentre outros. Entretanto, o processo de formação exige significância, ou seja, no percurso, o sujeito em formação deve identificar-se com a complexidade e a globalidade de relações, permitindo um entrelaçamento, uma teia que vai tomando forma de maneira singular, mesmo que o contexto formativo seja em coletivo. Assim, “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (NÓVOA, 2002, p. 116).

Pensando no que autor propõe, buscamos compreender qual a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, e destacamos os seguintes relatos:

Eu vejo que nesses cursos de formação continuada, na verdade a gente já trabalha na sala de aula. Então, quando a gente participa dele, a gente só vai melhorar na sala de aula (Entrevista concedida por Rosa, em 20/10/2015).

Se eu busco a cada dia melhorar a minha formação, eu levo muita coisa. É essencial, não é? Porque, senão, eu não vou ter capacidade de estar participando de minhas atividades como professora. Eu só tenho a aprender e (...) é essencial pra mim, como pessoa, imagine na área da minha profissão (Entrevista concedida por Violeta, em 22/10/2015).

Eu levo os conhecimentos que eu passo para os meus alunos, o que eu consigo absorver nos cursos eu tenho passado pros meus alunos, pra sociedade. (Entrevista concedida por Girassol, em 22/10/2015).

Os/as professores/as demonstram ciência que os efeitos da formação continuada, no sentido de melhora, mudanças, desenvolvimento da capacidade, aplicação do conhecimento, dependem da atuação de cada um/a deles/as: “quando a gente participa”, “Se eu busco melhorar a minha formação”, “Eu levo os conhecimentos”. Desse modo, seus relatos nos revelam que a formação é uma oportunidade que o/a professor/a tem de refletir sobre sua aprendizagem e suas interações.

Segundo Alves (2012, p. 152), para refletir sobre a aprendizagem de docentes (e de discentes), é preciso uma compreensão do contexto sociopolítico da situação a que está inserido/a. Todavia, isso não é suficiente para justificar os discursos ecoantes na comunidade escolar, em relação à desestruturação do ensino brasileiro. Segundo o autor, professores e

alunos não leem, não frequentam biblioteca e, conseqüentemente, não escrevem. Diante do fato, o desafio é desenvolver o compromisso com a situação, pensando no que cada um pode fazer para mudar essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada, e como apreendem os efeitos dessa formação em seu desenvolvimento profissional. Para estudar esse fenômeno, além de estudo teórico realizado, selecionamos professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Seguro, para, por meio de questionário, elaborar uma cartografia com suas atividades de formação continuada, bem como, através de entrevistas, conhecer o que esses/as professores/as pensam sobre os efeitos que as atividades e eventos de formação continuada provocam em sua prática docente e em seu desenvolvimento profissional.

Foi possível observar que, para os/as docentes pesquisados/as, há uma influência das experiências vividas nos tempos de escola, com seus/suas professores/as, as quais contribuíram para a construção da sua carreira, enquanto docentes. Ao ingressar no curso de formação inicial, os/as professores/as trouxeram consigo experiências vividas em todo o seu período escolar, como as diferentes práticas desenvolvidas pelos seus/suas professores/as, seus modos de agir e de interagir com os/as alunos/as, a afetividade, o exemplo de profissionalismo e as habilidades em provocar no/a discente, o gosto pela disciplina¹⁵ e, futuramente, a escolha dessa mesma disciplina para ensinar, na escola. Portanto, a construção do ser professor/a não se inicia com o curso profissional, mas decorre também de toda a experiência que o sujeito teve ao longo da sua escolaridade, constituindo sua carreira docente.

Em relação à formação inicial, dois cursos se destacam: o primeiro, Magistério de nível médio, formação experienciada pela maioria dos/as professores/as. Essa escolha se deu, em muitos casos, devido à falta de opção, no local onde residiam, em seguida pela identificação com o curso. A maioria também reconhece que a formação em Magistério foi a base da sua profissão, contribuindo, tanto para a sua vida profissional, quanto para a pessoal, bem como para ingressarem na faculdade, além de dar subsídio didático e prático de grande valia para a atuação em sala de aula, enriquecimento e significância ao desenvolvimento da docência, ajudando-os a definirem, atuarem na área, como professores/as. O segundo curso foi o superior em Pedagogia.

Como a maioria dos sujeitos pesquisados ingressou no Ensino Superior depois da sua inserção na docência (muitos deles já exerciam essa função há mais de cinco, dez anos), o curso superior, como disseram vários deles, contribuiu mais para o encontro com as teorias,

¹⁵ Área de Conhecimento.

para a reflexão das práticas que já desenvolviam, pois sua primeira faculdade, como declarou uma das professoras, foi o Magistério.

Alguns/mas professores/as revelaram que a escolha do curso de Pedagogia, enquanto formação, se deve ao fato de gostarem de lidar com crianças pequenas. Como eles/as já trabalhavam na área, precisavam de uma complementação, promoção na carreira, valorização docente, aspectos que só seriam possíveis com o curso superior. Outros/as disseram que escolheram esse curso por não haver outra opção, por ser uma exigência das instâncias superiores, embasada na legislação.

Os/as professores/as também destacaram o desejo de busca contínua, que não está fechada na formação inicial, mas percorre toda a carreira. Outra questão foi a grande preocupação de alguns/mas deles/as, no que diz respeito ao novo, pois, em suas opiniões, mesmo provocando constrangimento, medo, sentimentos que incomodam, de alguma forma, a novidade é imprescindível nos processos educativos, como o uso das novas tecnologias, por exemplo.

Ao analisar a formação continuada dos/as docentes pesquisados/as, no quesito pós-graduação, verificamos que os/as participantes optaram por temáticas que não apresentam correlação direta com a docência, mas com a coordenação pedagógica, gestão e orientação educacional, o que talvez represente um desejo de atuar, também, nessas áreas. Ainda constatamos que os/as professores/as optaram por cursos que correspondem a componentes curriculares específicos, como Arte, História, Matemática, História da África, justificando a ausência ou superficialidade das discussões dessas áreas de conhecimento, em seus cursos de formação continuada. Quando indagados sobre os motivos que os/as levaram a cursar uma especialização, os/as professores/as disseram que fizeram esses cursos por identificação pela área, para servir de complemento à graduação, para melhoria, aperfeiçoamento da área em que já atua, por interesse em obter algum conhecimento específico, por melhoria salarial, dentre outros.

Em relação à participação em congressos, simpósios, seminários, oficinas, minicursos e atividades afins, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou por outra instituição, os/as professores/as pesquisados/as declararam que participam de todos aqueles que estão ao seu alcance, ou seja, quando ocorrem no próprio município ou em cidades próximas, pois em outros estados ou em cidades distantes fica muito dispendioso, e a Prefeitura Municipal não costuma custear essas despesas.

Destacaram também a participação nas jornadas pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, anualmente, em formação de educadores/as para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, seminário e formação de educação infantil, formação para gestores/as e coordenadores/as, encontro de educação do campo e de diversidade afrodescendente e indígena, todos esses promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Os/as professores/as afirmaram que os cursos realizados, de um modo geral, contribuíram para a atualização de conhecimentos e trocas de informações, para a aquisição de novas experiências, bem como oportunizaram reflexões sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento do trabalho docente e o crescimento pessoal, reconhecendo sua significância e valor.

Entendemos que a formação continuada não é apenas aquela ocorrida em encontros formais, mas também em participações em grupos de estudo, troca de experiências. Nesse aspecto, ficou perceptível que as escolas não dispõem de um tempo para esses momentos tão importantes, que aproximam mais os/as professores/as, possibilitando a troca de conhecimentos. Mesmo reconhecendo a relevância da troca de saberes, os encontros para planejamento e avaliação, para o conhecimento dos/as alunos/as, elaboração da proposta da escola, isso ainda não se constitui uma cultura da escola. Se isso ocorresse, as discussões, os grupos de estudo, a escuta, a participação ativa, os questionamentos, as leituras, dentre outras ações, impulsionariam a mudança dos atos educativos e, conseqüentemente, do ensino e da aprendizagem.

Procuramos saber se os/as docentes buscam outros tipos de formação, seja através do acesso à internet, ao assistir a filmes, a programas de televisão, leituras, realização de curso de idioma, dentre outras atividades culturais, que sirvam tanto para o letramento docente, quanto para a utilização como recurso pedagógico. Assim, constatamos: há ausência de outros idiomas; usam o computador quase que exclusivamente para fazer trabalhos escolares; há uma grande incidência de uso da internet, para se informar, preparar aulas, buscar atividades, textos pedagógicos, dentre outros; leem sempre textos relacionados à profissão e ao trabalho docente; assistem a programas de televisão que os deixem informados ou que os descansem. Isso decorre devido à ampliação e intensificação das suas jornadas de trabalho que, somadas às jornadas complementares, os exclui das práticas culturais, da leitura deleite, das viagens e entretenimentos, mesmo não tendo outra atividade remunerada, além da docência.

A maioria dos/as profissionais pesquisados/as fizeram queixas em relação à atuação da Secretaria Municipal de Educação, frente ao compromisso de efetivar o que dispõe a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no que tange à formação continuada. Segundo os/as professores/as, o que é feito ainda é muito pouco, diante das demandas e das necessidades. De fato, ao discutir a temática, verificamos que, nos últimos anos, as atividades de formação continuada que são planejadas, efetivadas do início ao fim, somente são aquelas em parceria com os governos estadual e federal, a exemplo do PNAIC. Outros cursos de formação continuada são iniciados e interrompidos, com frequência. Muda a gestão, muda-se a proposta (quando há proposta). Essas interrupções têm causado um prejuízo enorme à rede e aos/as professores/as, pois não constroem uma identidade profissional baseada em princípios teórico-práticos, em uma concepção de educação, tampouco estabelecem uma práxis revolucionária. De uma parte, há uma ampla cobrança dos/das docentes, para que mudem os baixos índices de desempenho dos/as alunos/as, mas não lhes são oferecidos suportes necessários para o enfrentamento do problema. De outra parte, os/as professores/as estão sobrecarregados de trabalho, sem tempo para leitura, para participar de eventos, de grupos de estudo, sem falar da falta de recursos financeiros para financiar a formação continuada, que tem se transformado em um grande mercado, seja presencial ou virtual.

A pesquisa revelou que, de acordo com as opiniões dos/as professores/as entrevistados/as, de algum modo, as atividades que são desenvolvidas nas formações continuadas surtem efeito na prática, especialmente no jeito em que atuam em sala de aula, no acúmulo de conhecimentos, nas relações professor-aluno, aluno-professor, professor-professor. Sejam as contribuições dos cursos de pós-graduação, os congressos, as oficinas, os seminários, o pouco tempo em que se sentam com o/a coordenador/a pedagógico/a e com os colegas, para tratar dos aspectos do planejamento, todas essas atividades contribuíram para o desenvolvimento profissional dos/as docentes ao longo dos últimos cinco anos, o que os levou ao aprimoramento, aperfeiçoamento, ao melhor desempenho profissional. Um destaque unânime nesse processo formativo foi a participação no PNAIC-PACTO, considerado pelos/as professores/as pesquisados/as como um curso de grande relevância para sua prática em sala de aula. Outro é que precisam estudar mais sobre Inclusão, já que lidam diariamente com alunos/as com diversos tipos de deficiências, por isso apontam a relevância de aprenderem mais atividades práticas, para trabalhar com esses/as alunos/as em sala de aula.

Desbravamos mais um caminho, na certeza de que esse trabalho se unirá a outros, engrossando o acervo de trabalhos acadêmicos contributivos à reflexão das questões sócio-política-educacionais, no tocante à formação do/a professor/a. Defendemos a prerrogativa de que os/as professores/as precisam consolidar o entendimento de que o percurso formativo é,

de fato, continuado, não precisamente linear ou cíclico, mas em rede, tecendo saberes, desenvolvendo habilidades, criando ou desconstruindo gostos, crenças e valores, desenvolvendo perfis que nos subsidiem para a construção de uma identidade profissional, num estado ou sensação de pertencimento com a profissão.

Diante dos problemas contemporâneos da rede municipal de educação, não cabe mais a promoção de eventos desvinculados da realidade, da necessidade dos/das docentes e discentes. A formação continuada que não complemente a inicial, e que não contribua para o aprimoramento profissional e pessoal docente, constitui-se como improviso, não como um suporte que pode promover uma mudança no ensino e na aprendizagem.

Nosso trabalho nos deu base para continuar discutindo a formação de professores/as, especificamente a formação continuada como prioridade, daí a necessidade de se pensar em espaço de formação docente, com uma estrutura organizacional que assegure a eles/as uma formação continuada de qualidade, que venha apoiá-los sobremaneira, proporcionando a reflexão da sua prática, que estude a prática docente e, a partir desse estudo, promova cursos de formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRADE NETA, N. F. Se gosto, gosto. Se não gosto, não gosto. E isso influencia mesmo? Um estudo da dimensão afetiva na formação docente. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ivsbl/trabalhos_aprovados_com_oral.pdf Acesso em 14/04/16
- ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: **Encontro Nacional da ANFOPE**, 1998, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF, 1998.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. 2ª reimpressão. Porto alegre: Artes Médicas, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educa. rev.** 2004. N. 23, pp. 267-283. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000100016&script=sci_abstract&tlng=pt
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8891-catalogo-2008-azul-seb-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 de junho de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em 10 de junho de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em 10 de dezembro de 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PARFOR, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referências para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de julho de 2015**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-

cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador**. Ministério da Educação Janeiro 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf Acesso em 25 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria e Educação Básica. Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Guia Geral**. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268_guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25 de abril de 2015.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. orgs. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, EdUFSCar, 1996, p. 139-152.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos Professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos de Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 25 de agosto de 2015.

_____. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. N. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2010). Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=292530&search=bahia%7Cporto-seguro%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 10/05/2015.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira: São Paulo. Cortez Editora, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 19, jan-abr, 2002, pp. 20-28. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>. Acesso em: 08 de set. 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. , p.13-33. Porto: Porto, 1995.

_____. **Profissão professor**. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PALMA FILHO, J. C. A política pública para a formação docente no brasil. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes docentes. In: (org.) **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO SEGURO. **Plano Municipal de Conservação e Recuperação da Mata Atlântica de Porto Seguro-BA – PMMA**. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Porto Seguro, 2014. 70f.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 30. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (UFSM)**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 77-91 Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SILVA, G. de J. **Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola: outras histórias**. Tese de doutorado. UFMG. Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9V6MBA>.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

TANURI, L. M. História da formação de professores. 2006. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria de docência. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como Atividade Profissional. In: **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, S. da R. A trajetória do curso de pedagogia—de 1939 a 2006. **1º Simpósio Nacional e XX Semana da Pedagogia**, v. 11, 2008.

ANEXOS

APÊNDICE A – Carta de Apresentação



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PESQUISA:

DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

PREZADO/A COLEGA,

Convido-lhe a participar, como colaborador/a voluntário/a, na pesquisa intitulada **DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**, que pretende investigar como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada e como apreendem os efeitos dessas atividades em seu desenvolvimento profissional. Esse questionário consiste na primeira parte da pesquisa e tem por finalidade de investigar de que modo as atividades de formação continuada contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e sua relação com a escola e os sujeitos. A sua participação será de suma importância, pois você contribuirá para a compreensão do problema estudado e para a produção de conhecimento científico sobre o processo de formação continuada para uma prática reflexiva. Como responsável por este estudo, comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais, bem como das informações coletadas no questionário.

Desde já, agradeço a sua valiosa participação, comprometendo-me em compartilhar com você os resultados da pesquisa, tanto durante o processo, caso seja do seu interesse, quanto após a conclusão da mesma, quando farei a apresentação pública aos colaboradores, colaboradoras e demais pessoas interessadas sobre a temática em questão.

Qualquer dúvida quanto às questões do questionário ou outras informações sobre o trabalho, não hesitem em perguntar, estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Um grande abraço da sua colega,

Kátia Caroline Souza Ferreira

(73) 9966-7858 – katiacaroline6@gmail.com

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



PROFESSOR/A DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 1) Em relação ao seu aperfeiçoamento profissional, depois da graduação o que você fez e o que você faz para se atualizar?
- 2) Qual a importância da atualização profissional para você?
- 3) O que você leva dos cursos de formação continuada para sua prática?
- 4) Quais cursos que você fez e que considera mais relevante para sua experiência docente?
 - 4.1) Por que você considera esses cursos mais relevantes?
- 5) Quais cursos que você fez e que considera menos relevante para sua experiência docente?
 - 5.1) Por que você considera esses cursos menos relevantes?
- 6) Se você tivesse que propor uma formação para professores dos anos iniciais, quais temas você elegeria?
- 7) Como você avalia os encontros de formação continuada organizados pela Secretaria Municipal de Educação?
- 8) Quais os temas que faltam nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
- 9) Para compor a sua experiência docente o que você trouxe:
 - a) Dos tempos de escola?
 - b) Da formação inicial/Magistério (se houve)
 - c) Da formação superior/Graduação
 - d) Da formação continuada
- 10) Como você avalia sua prática docente?
 - a) Antes das formações continuadas:
 - b) Depois das formações continuadas:

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Senhor/a,

Convido-lhe para participar, como voluntário/a, na pesquisa intitulada **DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**, que tem como objetivo investigar como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada e como apreendem os efeitos dessas atividades em seu desenvolvimento profissional, vinculada ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação do Dr. Geovani Silva de Jesus. A participação nesse estudo é voluntária e envolve dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada e mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

O/A Senhor/a terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar ao pesquisador e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo/a Senhor/a serão destruídas.

Informo que o resultado deste estudo poderá servir para compreensão de como as atividades de formação continuada contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e sua relação com a escola e os sujeitos.

Como responsável por este estudo comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais, bem como de todas as informações coletadas durante a pesquisa. Afirmando também que, as informações coletadas serão unicamente utilizadas para fins de pesquisa, portanto, comprometo-me a indenizá-lo caso sofra algum prejuízo físico e moral decorrente desse estudo.

Geovani de Jesus Silva
Pesquisador Responsável
Telefone para contato: (73) 9907-1972

Kátia Caroline Souza Ferreira
Pesquisador Assistente
Telefone para contato: (73) 9966-7858

Aceito participar das atividades da pesquisa: **DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**. Fui devidamente informado que minha participação é voluntária e envolverá um questionário e uma entrevista semiestruturada. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura do/a participante

Local e Data

[Obs.: Informo que o presente documento será obtido em duas vias (uma via para o/a colaborador/a da pesquisa e uma para guarda do pesquisador) e será impresso em folha única (frente e verso)]

APÊNDICE D – Questionário



PESQUISA:

DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: A ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES COM OS/AS PROFESSORES/AS

O presente questionário destina-se à coleta de informações para elaboração de um trabalho de investigação sobre os **efeitos da formação continuada na prática de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Porto Seguro – Bahia** realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa/Portugal. A sua colaboração é muito importante para o nosso trabalho.

PARTE UM - FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

1.1. Formação Inicial – Nível Médio

1.1.2. Qual a sua formação de nível médio?

- a) () Magistério
- b) () Formação Geral
- c) () Técnico Profissionalizante. Qual? _____
- d) () Outro _____

1.1.3. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

- a) () Antes de 1980
- b) () Entre 1981 a 1990
- c) () Entre 1991 a 2000
- d) () Entre 2001 a 2010
- e) () Após 2010

1.1.4. Por que você fez esse curso?

1.1.5. Qual a contribuição da sua formação de nível médio para sua vida profissional?

1.2. Formação Inicial – Nível Superior

1.2.1. Em relação à graduação você:

- a) () Não cursou nenhuma graduação
- b) () Cursou Licenciatura. Qual/quais? _____
- c) () Cursou Bacharelado. Qual/quais? _____
- d) () Cursou Bacharelado e Licenciatura. Qual/quais? _____
- e) () Tecnólogo. Qual? _____
- e) () Está cursando. Qual? _____

SE NÃO CURSOU NENHUMA GRADUAÇÃO, SIGA PARA A QUESTÃO 1.3.5

1.2.2. Em que ano você concluiu a Graduação?

- a) () Antes de 1980
- b) () Entre 1981 a 1990
- c) () Entre 1991 a 2000
- d) () Entre 2001 a 2010
- e) () Após 2010
- f) () Ainda não concluiu.

1.2.3. Por que fez ou está fazendo esse curso?

1.2.4. Qual a modalidade do seu curso de graduação?

- a) () Presencial
- b) () À Distância
- c) () Programas Especiais (PARFOR – PROAÇÃO – REDE UNEB, dentre outros)

1.3. Formação Continuada em Geral

1.3.1. Em relação a cursos de pós-graduação, qual/quais você cursou?

- a) () Pós-graduação (Especialização). Qual/Quais? _____
- b) () Pós-graduação (Mestrado). Qual/Quais? _____
- c) () Pós-graduação (Doutorado). Qual/Quais? _____
- d) () Nenhum

SE NÃO CURSOU NENHUM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, SIGA PARA A QUESTÃO 1.3.5

1.3.2. Por que você fez esse curso de Pós-Graduação (Especialização)?

1.3.3. Você fez quantas tentativas em processo seletivo para Mestrado?

- a) () Nenhuma
- b) () Uma
- c) () Duas
- d) () Três
- e) () Quatro
- f) () Cinco
- g) () Mais de cinco

1.3.4. Você já quantas tentativas em processo seletivo para Doutorado?

- a) () Nenhuma
- b) () Uma
- c) () Duas
- d) () Três
- e) () Quatro
- f) () Cinco
- g) () Mais de cinco

1.3.5. Participou de cursos de formação continuada nos últimos cinco anos (período compreendido entre 2011 a 2015):

- a) () Sim
- b) () Não

1.3.6. Quais as formações continuadas frequentadas por você nos períodos compreendidos entre 2011 a 2015?

a) Congressos, seminários, simpósios e similares:

b) Oficinas:

c) Minicursos e cursos de curta duração:

d) Outros:

1.3.7. Quais formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação você participou?

1.3.8. Qual a importância das formações citadas acima para o seu desenvolvimento profissional?

1.3.9. Quais as formações que você buscou por conta própria, sem a intervenção da Secretaria Municipal de Educação?

1.3.10. Em geral, por que você procura fazer cursos de formação continuada?

1.3.11. Qual o seu percentual atual de gratificação por atualização profissional?

1.3.12. Como você avalia a sua prática docente:

a) antes das formações continuadas:

b) depois das formações continuadas:

1.3.13. Participou de Grupos de Estudos nos últimos cinco anos?

a) () Sim b) () Não

1.3.14. Se a resposta acima foi SIM, qual/quais o/s assuntos do/s Grupo/s de Estudos?

1.3.15. Após a sua graduação, qual/quais o/s curso/s que você realizou que mais lhe ajudou em sua prática docente? Por quê?

1.3.16. Após a sua graduação, qual/quais o/s curso/s que você realizou que menos lhe ajudou em sua prática docente? Por quê?

1.4. Formação Continuada em Serviço

1.4.1. Na escola, você costuma trocar experiências entre seus pares, relacionadas às práticas em sala de aula?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

1.4.2. Existem encontros para estudos sobre educação na escola?

- a) ☐ Sempre b) ☐ Não c) ☐ Às vezes

SE A RESPOSTA FOI NÃO, SIGA PARA A QUESTÃO 1.4.5

1.4.3. Se a resposta foi SIM, quais os temas discutidos nesses encontros?

1.4.4. Quantas horas por semana, aproximadamente, são dedicados a esses estudos sobre educação, na escola?

- a) ☐ Nenhuma
b) ☐ Uma a duas
c) ☐ Três a cinco
d) ☐ Seis a oito
e) ☐ Mais de oito

1.4.5. Na escola em que você trabalha, existem momentos para a preparação das aulas/planejamento?

- a) ☐ Sim
b) ☐ Não

1.4.6. Se a resposta acima foi SIM, quantas horas por semana, aproximadamente, são dedicados a preparação/planejamento?

- a) () Nenhuma
- b) () Uma a duas
- c) () Três a cinco
- d) () Seis a oito
- e) () Mais de oito

1.4.7. Você costuma sentar com o/a coordenador/a pedagógico/a para discutir o seu plano de trabalho?

- a) () Sim
- b) () Não

1.4.8. Se a resposta acima foi SIM, quantas horas por semana, aproximadamente, são dedicadas ao encontro de coordenador/a com professor/a?

- a) () menos de uma hora
- b) () Uma a duas
- c) () Três a cinco
- d) () Seis a oito
- e) () Mais de oito

PARTE DOIS – DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

2.1. Em relação à composição da sua experiência de professor/a, o que você trouxe:

a) dos tempos de escola

b) da formação inicial/Magistério (se houve)

c) da formação superior/Graduação (se houve)

d) da formação continuada

2.2. O que mais contribuiu para você aprender a ser professor?

- a) () A formação em magistério
- b) () A formação em Pedagogia
- c) () A formação em magistério e a formação em Pedagogia
- d) () Os cursos e eventos que participou depois da graduação
- e) () O dia a dia na escola com seus alunos/as e colegas
- f) () Outros elementos. Quais? _____

2.3. Você costuma pensar sobre a sua prática docente?

- a) () Sim b) () Não c) () Às vezes

2.4. Se sua resposta foi SIM, quando isso ocorre?

- a) () Sempre depois de uma aula
- b) () Ao término de uma semana
- c) () Ao final de um mês de trabalho
- d) () Ao final de cada unidade

2.5. O que você faz, após pensar sobre sua prática?

PARTE TRÊS – RELIGIÕES, LAZER E OUTRAS PRÁTICAS CULTURAIS

3.1. Em relação a algumas **Religiões**, você:

- a) () Pratica b) () Não pratica c) () Pratica às vezes

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO PRÁTICA, PASSE PARA A QUESTÃO 3.4

3.2. Qual a sua Religião?

3.3. Quantas horas por semana, aproximadamente, você se dedica à prática religiosa?

- a) () Até uma hora por semana
- b) () De 01h até 05h por semana
- c) () De 06h até 10h por semana
- d) () De 11h até 15h por semana
- e) () De 16h até 20h por semana
- f) () De 20h até 25h por semana
- g) () De 26h até 30h por semana
- h) () Mais de 30h por semana

3.4. Quanto a **assistir TV**, você:

- a) () Assiste b) () Não assiste c) () Assiste às vezes

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO ASSISTE, SIGA PARA A QUESTÃO 3.10

3.5. Se a sua resposta foi ASSISTE ou ASSISTE ÀS VEZES, quais os programas a que você costuma assistir?

3.6. Quantas horas por semana, aproximadamente, você assiste à programação de TV?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) () Até uma hora por semana | f) () De 21h até 25h por semana |
| b) () De 01h até 05h por semana | g) () De 26h até 30h por semana |
| c) () De 06h até 10h por semana | h) () Mais de 30h por semana |
| d) () De 11h até 15h por semana | |
| e) () De 16h até 20h por semana | |

3.7. Em relação à prática de **assistir a filmes** você:

- a) () Costuma assistir b) () Não costuma assistir c) () Às vezes assiste

3.8. Se a sua resposta foi **COSTUMA ASSISTIR** ou **ÀS VEZES ASSISTE**, quais os **filmes** que você costuma assistir?

3.9. Com que frequência você costuma assistir a filmes?

- a) () Todos os dias
b) () Uma vez na semana
c) () Duas vezes na semana
d) () Três vezes na semana
e) () Somente nos fins de semana
f) () Outros. Especificar _____

3.10. Em relação à **Internet** você:

- a) () Costuma acessar b) () Não costuma acessar c) () Costuma acessar, às vezes

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO COSTUMA ACESSAR, SIGA PRA A QUESTÃO 3.13

3.11. Se a resposta foi COSTUMA ACESSAR ou COSTUMA ACESSAR, ÀS VEZES, o que você faz na internet?

3.12. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica para acessar a internet?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) () Até uma hora por semana | f) () De 20h até 25h por semana |
| b) () De 01h até 05h por semana | g) () De 26h até 30h por semana |
| c) () De 06h até 10h por semana | h) () Mais de 30h por semana |
| d) () De 11h até 15h por semana | |
| e) () De 16h até 20h por semana | |

3.13. Em relação à **leitura**, você costuma ler?

- a) () Sim b) () Não c) () Às vezes

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO, SIGA PARA A QUESTÃO 3.17

3.14. Onde?

- a) () Em casa b) () Na escola

3.15. Se a sua resposta foi SIM ou ÀS VEZES, o que você costuma ler?

3.16. Quantas horas por semana você dedica à leitura?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) () Até uma hora por semana | f) () De 20h até 25h por semana |
| b) () De 01h até 05h por semana | g) () De 26h até 30h por semana |
| c) () De 06h até 10h por semana | h) () Mais de 30h por semana |
| d) () De 11h até 15h por semana | |
| e) () De 16h até 20h por semana | |

3.17. Você já fez ou faz algum **curso de idiomas**?

- a) () Sim b) () Não

3.18. Se positivo, quantas horas por semana você se dedica à essa atividade?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) () Até uma hora por semana | f) () De 20h até 25h por semana |
| b) () De 01h até 05h por semana | g) () De 26h até 30h por semana |
| c) () De 06h até 10h por semana | h) () Mais de 30h por semana |
| d) () De 11h até 15h por semana | |
| e) () De 16h até 20h por semana | |

PARTE QUATRO – INFORMAÇÕES GERAIS

4.1. Identificação

4.1.1. NOME (OPCIONAL): _____

4.1.2. Sexo:

- a) () Masculino b) () Feminino

4.1.3. Autodeclaração Étnico-Racial:

- a) () Branca b) () Preta c) () Amarela d) () Parda e) () Indígena

4.1.4. Idade:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| a) () Menos de 20 anos | f) () De 41 a 45 anos |
| b) () De 21 a 25 anos | g) () De 46 a 50 anos |
| c) () De 26 a 30 anos | h) () De 51 a 55 anos |
| d) () De 31 a 35 anos | i) () De 56 a 60 anos |
| e) () De 36 a 40 anos | j) () Mais de 60 anos |

4.1.5. Com quem você mora?

- a) () Sozinho/a
- b) () Com meu pai, minha mãe e meus/ minhas irmãos
- c) () Com meu/minha filho/a (filhos/filhas)
- d) () Com meu/minha companheiro/a e com meu/minha filho/a (filhos/as)
- e) () Somente eu e meu/minha companheiro/a
- f) () Outros parentes (especificar) _____
- g) () Com uma/um amigo/a (amigos/as)
- h) () Outros – (especificar) _____

4.1.6. Você tem filhos?

- a) () Sim
- b) () Não

SE NÃO TIVER FILHOS/AS PASSE PARA A QUESTÃO 4.2.1

4.1.7. Quantos filhos você tem?

- a) () apenas um
- b) () dois filhos
- c) () três filhos
- d) () quatro filhos
- e) () cinco filhos
- f) () mais de cinco filhos

4.2. Renda Pessoal

4.2.1. Qual é a sua renda mensal?

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| a) () 01 a 02 salários mínimos | d) () 08 a 10 salários mínimos |
| b) () 03 a 04 salários mínimos | g) () Acima de 10 salários mínimos |
| c) () 05 a 07 salários mínimos | h) () Outros (especificar) _____ |

4.2.2. A sua renda para a família é:

- a) () A única (responsável por todas as despesas)
- b) () A principal (responsável pela maioria das despesas)
- c) () Complementar (responsável pela metade das despesas)
- d) () Secundária (responsável por uma pequena parte das despesas)
- e) () Indiferente (não contribuo em nenhuma despesa)
- f) () Outros (especificar) _____

4.2.3. A sua renda pessoal advém exclusivamente do trabalho de professor/a?

- a) () Sim
- b) () Não

SE VOCÊ RESPONDEU SIM, VÁ PARA A QUESTÃO 4.3.1

4.2.4. Qual/quaís outra/s atividade/s de renda complementar você realiza?

4.2.5. Quantas horas, em média, você dedica às tarefas de renda complementar por semana?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) () Até uma hora por semana | f) () De 20h até 25h por semana |
| b) () De 01h até 05h por semana | g) () De 26h até 30h por semana |
| c) () De 06h até 10h por semana | h) () Mais de 30h por semana |
| d) () De 11h até 15h por semana | |
| e) () De 16h até 20h por semana | |

4.3. EM RELAÇÃO A TRABALHO

4.3.1. Há quanto tempo você trabalha como professor/a?

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| a) () Menos de 1 ano | e) () 16 a 20 anos |
| b) () 1 a 5 anos | f) () 21 a 25 anos |
| c) () 6 a 10 anos | g) () 26 a 30 anos |
| d) () 11 a 15 anos | h) () Acima de 30 anos |

4.3.2. Em que rede atua?

- a) () Rede Pública Municipal
b) () Rede Pública Municipal e Estadual
c) () Rede Pública Municipal e Rede Particular
d) () Rede Pública Municipal, Estadual e Rede Particular
e) () Rede Pública Estadual e Rede Particular
f) () Rede Pública Estadual.

4.3.3. Qual sua jornada de trabalho?

- a) () 20h
b) () 40h
c) () 60h
d) () 80h
e) () Outros. Especificar: _____

4.3.4. Turno/Período de Trabalho:

- a) () Manhã
b) () Tarde
c) () Noite
d) () Manhã e Tarde
e) () Manhã e Noite
f) () Tarde e Noite
g) () Manhã, Tarde e Noite

4.3.5. Qual o seu vínculo funcional na Rede Pública Municipal?

- a) () Efetivo/a
b) () Contratado/a
c) () Outro. Especificar: _____

4.3.6. Onde está localizada a Escola? (Cidade e Bairro/Centro/Distrito)

4.3.7. Ano/Série que leciona no Ensino Fundamental I:

4.3.8. Em relação aos **Trabalhos domésticos**:

a) () É você quem os faz b) () Não é você quem os faz c) () Você os faz às vezes

4.3.9. Se não é você quem faz os trabalhos domésticos, quem os faz?

4.3.10. Se você é quem faz os trabalhos domésticos, quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica às atividades domésticas?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| a) () até uma hora por semana | f) () de 21h até 25h por semana |
| b) () de 01h até 05h por semana | g) () de 26h até 30h por semana |
| c) () de 06h até 10h por semana | h) () Mais de 30h por semana |
| d) () de 11h até 15h por semana | |
| e) () de 16h até 20h por semana | |

5. Aqui você pode deixar suas impressões sobre esse questionário, bem como falar sobre aspectos da sua formação continuada que não foram contemplados nele, assim como registrar o que você desejar, sem obrigatoriedade.
