
As perspectivas e impressões da formação continuada de professores da Educação Básica

The perspectives and impressions of continuing education for Basic Education teachers

Las perspectivas e impresiones de la formación continua de los profesores de Educación Básica

Débora Cristina de Lima ¹
Leticia Carolina Borges de Lima Paula ²
Luiz Gonçalves de Almeida ³
Renata Andrade Perão ⁴
Virginia Mara Próspero da Cunha ⁵

RESUMO

O presente artigo é resultado da produção conjunta de um grupo de professores pesquisadores do programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU, realizado na disciplina de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, que discute as contribuições de autores que vêm investigando a profissão e o trabalho docente e a construção dos conhecimentos profissionais e tem como foco de estudos a formação de professores. O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão dos docentes da Educação Básica na identificação e percepção da teoria adquirida em sua formação inicial com a sua prática no cotidiano escolar. Numa abordagem qualitativa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada realizada com 5 docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de uma cidade do litoral norte do estado de São Paulo, com diferentes tempos de experiência docente, ou seja, em início, meio e final de carreira. Para a compreensão/apreensão dos sentidos e significados dos dados coletados dos participantes pelos instrumentos, a análise das significações desses dados, foi através dos Núcleos de Significação, método esse que está ancorado nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica. Espera-se com esse artigo aprofundar nas reflexões sobre as perspectivas e impressões da formação continuada de professores da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Docentes, Educação Básica, Conhecimentos.

Submetido em: 29/04/2022 – **Aceito em:** 05/07/2022 – **Publicado em:** 13/07/2022

1 Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: deblim_jb@yahoo.com.br

2 Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: leticia.lima@unitau.com.br

3 Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: luizga1960@gmail.com

4 Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: peraorenata@gmail.com

5 Doutora e mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, Brasil (UNITAU). E-mail: vimaracunha@gmail.com

ABSTRACT

The present article is the result of the joint production of a group of teacher researchers from the Post-graduation program of the Professional Master's Degree in Education of the University of Taubaté - UNITAU, carried out in the discipline of Teacher Education and Professional Development, which discusses the contributions of authors who have been investigating the profession and the teaching work and the construction of professional knowledge and has teacher education as the focus of studies. The objective of this article is to bring a reflection of the Basic Education teachers in the identification and perception of the theory acquired in their initial training with their practice in their daily school life. In a qualitative approach, it was used as an instrument of data collection: a questionnaire and a semi-structured interview with 5 teachers working in the early years of elementary education in the municipal network of a city in the northern coast of the state of São Paulo, with different times of teaching experience, that is, in the beginning, middle and end of their careers. For the understanding/apprehension of the senses and meanings of the data collected from the participants by the instruments, the analysis of the meanings of these data was through the Nuclei of Meaning, a method that is anchored in the assumptions of Social-Historical Psychology. It is hoped that this article will deepen the reflections about the perspectives and impressions of the continuing education of Basic Education teachers.

KEYWORDS: Continuing education, teachers, basic education, knowledge.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de la producción conjunta de un grupo de docentes investigadores del Programa de Postgrado de Maestría Profesional en Educación de la Universidad de Taubaté - UNITAU, realizado en la disciplina de Formación y Desarrollo Profesional Docente, que discute los aportes de autores que vienen investigando la profesión y el trabajo docente y la construcción del conocimiento profesional y tiene como foco de estudios la formación docente. El objetivo de este artículo es aportar una reflexión de los profesores de Educación Básica en la identificación y percepción de la teoría adquirida en su formación inicial con su práctica en el día a día de la escuela. En un enfoque cualitativo, se utilizó como instrumento de recolección de datos: cuestionario y entrevista semiestructurada realizada a 5 profesores que trabajan en los primeros años de la educación primaria en la red municipal de una ciudad del litoral norte del estado de São Paulo, con diferentes momentos de experiencia docente, es decir, en el inicio, en la mitad y en el final de la carrera. Para la comprensión de los sentidos y significados de los datos recogidos de los participantes por los instrumentos, el análisis de los significados de estos datos, fue a través de los Núcleos de Significado, método que está anclado en los supuestos de la Psicología Social-Histórica. Se espera con este artículo profundizar en las reflexiones sobre las perspectivas e impresiones de la formación continua de los profesores de Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: Formación continua, Profesores, Educación básica, Conocimientos.

INTRODUÇÃO

Durante algum tempo a formação inicial que o professor tinha era considerada suficiente para sua preparação referente a sua vida profissional. Com o avanço dos conhecimentos nas últimas décadas iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de atualizar e aperfeiçoar esses profissionais que lidam com a educação.

A necessidade de continuidade na formação desse professor surgiu com os fracassos escolares expressos nos índices de retenção e evasão dos alunos e das reformas nos sistemas de ensino e nos currículos, preocupando-se assim com o processo de ensinar e de aprender.

A concepção de formação continuada surgiu a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), em seu art. 62, parágrafo 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”, com isso ocorre uma intensificação das discussões sobre a formação dos professores, principalmente no que se estende a formação continuada, onde todas as redes de ensino sendo municipais e/ou estaduais tiveram que se movimentar para fornecer os instrumentos adequados aos professores no cumprimento da nova reforma.

No processo de reformulação dessa política, é publicada a Resolução CNE/CP 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, de acordo com o seu artigo 4º., entende

como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020).

Entende-se que a formação continuada constitui programas que incluem variados recursos, como cursos, seminários, palestras, congressos, mesa redonda, oficinas, conferências, encontros, entre outros que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, desde que o desenvolvimento do trabalho pedagógico vá de encontro com as experiências individuais no cotidiano da escola, de maneira que essas ações devam se seguir articuladamente ao longo da vida profissional dos professores. Pensando neste contexto de como o professor vê a formação continuada, apresentamos a seguinte questão: Quais são as percepções que os docentes têm em relação ao processo de Formação Continuada na rede em que trabalham?

Entre os autores que abordam a formação continuada e os saberes docentes, destacamos e utilizamos como referencial teórico as concepções de Tardif e Gatti, e a base teórica de Nóvoa e Huberman que discutem sobre a formação inicial do docente e suas práticas pedagógicas.

Para Nóvoa (2017) o professor sendo um eterno aprendiz vai buscar sempre na teoria a explicação e reflexão de sua prática.

Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer”, para citar Michel De

Certeau (1990), é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico. (NÓVOA, 2017 p.1127).

Segundo Huberman (2007) é na fase inicial que surge a descoberta, nessa fase o docente vive paralelamente coma fase da sobrevivência, fase essa crucial em sua profissão. Sobre essa fase o autor afirma, “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Tardif (2014) observa o fato que o saber que o professor possui estará sempre relacionado aos saberes de sua própria identidade, de sua experiência de vida e com a história profissional que adquiriu do decorrer de sua vida profissional.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: 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. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Gatti (2010) em seus artigos aborda questões sobre habilidades docentes profissionais específicas para atuação em salas de aula.

(...) pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (GATTI, 2010, p. 1372).

Nesse trabalho apresenta-se os resultados de uma investigação que teve como objetivo identificar as percepções que os docentes têm em relação ao processo de Formação Continuada

na rede em que trabalham, assim como analisar o perfil acadêmico de formação dos professores e os sentidos atribuídos pelos próprios sobre a formação inicial para prática em sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa aborda o tema da formação continuada, como os professores de uma rede municipal identificam e percebem as relações da teoria adquirida em sua formação inicial com a sua prática no cotidiano escolar. A opção metodológica para o presente estudo foi de uma abordagem qualitativa, de acordo com Chizzotti (2013), a pesquisa qualitativa comporta multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado local, procurando encontrar o sentido desse fenômeno quanto ao interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Ainda para Chizzotti (2013) o termo “qualitativo” implica em partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa.

Como instrumentos de pesquisas foi utilizado primeiramente o questionário de caracterização seguido da entrevista semiestruturada. Antes de qualquer coleta de informação e iniciação da pesquisa, entramos em contato com cada participante via whatsapp, fizemos o convite e apresentamos a pesquisa. Todos os participantes receberam e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assim como os riscos e benefícios envolvidos, o sigilo total da identidade e a possibilidade de interromper a participação da pesquisa a qualquer momento.

O questionário (formulário Google) contou com treze perguntas fechadas no sentido de identificar cada participante, tais como: saber em que tipo de instituição se formou, quanto tempo de docência possui, se realiza algum curso atualmente, se participa de formação continuada. O questionário foi enviado via whatsapp após contato com os participantes, os participantes da pesquisa foram livres para responder as perguntas.

Já a entrevista semiestruturada contou com dez perguntas abertas com o intuito de buscar identificar a formação desses professores, o que eles pensam sobre a formação continuada, como veem o seu engajamento nos momentos formativos, como o professor percebe a formação continuada dentro da rede onde trabalha, sendo assim possível conhecer o perfil acadêmico de formação desses professores e os sentidos atribuídos pelos próprios sobre a formação inicial para prática em sala de aula. As entrevistas foram agendadas previamente com cada entrevistado e foram gravadas por áudio e vídeo para facilitar a transcrição.

A pesquisa foi realizada com cinco professores atuantes em escolas públicas de educação básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de uma

cidade do litoral norte do estado de São Paulo, com diferentes tempos de experiência docente, ou seja, em início, meio e final de carreira.

Na pesquisa, foram entrevistados cinco professores, por meio do questionário foi possível traçar o perfil dos entrevistados, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, três deles são de caráter efetivo da rede e dois de caráter de contrato, todos os cinco professores atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém já atuaram em outros segmentos, sendo três deles continuam atuando concomitantemente com outros segmentos. Todos os cinco entrevistados possuem cursos de especialização em diversas áreas na educação, atualmente um entrevistado está cursando graduação em outra área, no caso Psicologia, um entrevistado está cursando outra graduação dentro da área da educação e os demais não estão estudando.

Dos cinco entrevistados, um professor entrevistado considerado em fase inicial possui menos de cinco anos de docência, cursou licenciatura em Artes e atua nessa área. Dois professores em meio de carreira tinham entre cinco a vinte anos de docência, sendo que um deles é formado em Letras e leciona inglês, e está cursando graduação em Pedagogia. O outro entrevistado é formado em Filosofia, História e Pedagogia, está cursando uma nova graduação em outra área que não da educação e atua como professor pedagogo. Os outros dois professores em final de carreira possuem acima de vinte e seis anos de experiência docência, ambos são formados em Pedagogia e atuam como pedagogo, sendo que um está em abono de permanência.

A análise de dados foi realizada à luz da Psicologia Sócio-histórica, por meio de núcleos de significação de acordo com Aguiar e Ozella (2006), que são instrumentos utilizados para analisar e interpretar pesquisas científicas qualitativas.

As falas dos sujeitos são estudadas nesta perspectiva, as quais são inseridas uma historicidade, visto que a palavra com significado é uma unidade de análise. Desta forma podemos apreender aspectos sociais, históricos, culturais, afetivos, cognitivos e subjetivos na busca da compreensão das significações pelos sujeitos acerca da formação continuada.

Para a formação dos núcleos de significação, o processo ocorre em três etapas, conforme exemplifica Aguiar e Ozella (2006). A primeira é composta pelo levantamento dos dados, onde observa-se a fala do sujeito e as palavras que se repetem com frequência, geralmente evidenciam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, propondo o que chamamos de pré-indicadores. A segunda etapa consiste nos indicadores, sendo eles formados por critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição nos assuntos. Na terceira etapa ocorrem a articulação dos indicadores para construção dos núcleos de significação.

Após as transcrições das entrevistas e lapidações das mesmas, foram feitas leituras diversas do material transcrito onde foram destacados conteúdos das falas dos professores, conteúdos estes que demonstram maior carga emocional ou ambivalência, como sugere Aguiar e Ozella (2013,

p.309) “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”.

Para facilitar o processo utilizamos uma planilha, onde foram colocadas todas as respostas dos entrevistados, separando-as por questões, conforme as leituras flutuantes eram realizadas, fomos pintando as falas dos entrevistados que pareciam ser as mais significativas. As cores foram surgindo a cada conteúdo diferente abordado pelo entrevistado, o que nos facilitou posteriormente os agrupamentos.

Quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores são agrupados em indicadores, de acordo com a intenção dos pesquisadores:

[...] alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito. Para isso, o procedimento, que segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores) [...] O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. (AGUIAR et al., 2015, p. 67 e 68).

Após a conclusão da primeira fase, os pré-indicadores foram aglutinados, de acordo com os critérios de semelhança, contraposição e complementariedade, para composição dos indicadores como pode ser observado nos quadros abaixo:

Quadro 1- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 1

| Pré-indicadores | Indicador |
|--|-------------------------|
| 1. [...] desafio da era digital [...]; [...] novo tipo de ensino, 2. [...] estamos participando de um curso de formação continuada na área da tecnologia. 3. [...] sempre tem algo a mais que a gente aprende, algum detalhe a mais que faz com que a nossa aula fique melhor, que a gente busque estratégias melhores [...] 4. [...] o aplicador ou formador, tem que ser uma pessoa que já passou por tudo, já conhece [...] 5. [...] não estou conseguindo me deixar participar dessas formações, eu não estou conseguindo encaixar na minha rotina [...] | 1 – Formação Continuada |

| | |
|---|--|
| 6. [...] mas a gente vai ter que aprender mais isso, porque está todo mundo muito cansado de ter que aprender [...] | |
| 7. [...] a gente coloca bastante a prática | |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Quadro 2- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 2

| Pré-indicadores | Indicador |
|--|----------------------|
| <p>8. Se teoriza muito, mas faltam práticas; orientar, divulgar as práticas que já foram feitas e que deram certo [...]</p> <p>9. Teóricos falam em um jeito, na prática nós falamos de outro jeito. precisa alinhar um pouco mais a teoria e a prática.</p> <p>10. [...] existem de forma teórica, são amplos ou generalizados, porém não se mostra a prática.</p> <p>11. [...] como os próprios teóricos trazem, e trazer essa vivência, isso vai ficar muito mais interessante e o professor consegue aplicar [...]</p> <p>12. [...] a teoria é linda, só que a nossa prática está muitos anos atrás, calma!</p> <p>13. O docente precisa ter um bom embasamento teórico/prático para obter sucesso na prática.</p> <p>14. [...] eu sou meio conservador, né, na minha didática, então, tem coisas que eu faço, tem coisa que eu não faço, tem coisa que eu, que eu custo a fazer [...]</p> | 2 – Saberes docentes |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Quadro 3- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 3

| Pré-indicadores | Indicador |
|--|--------------------------------|
| <p>15. [...] existe um amadorismo dentro da rede,</p> <p>16. Fomos aprendendo com as pancadas da vida.</p> <p>17. [...] não estou conseguindo me deixar participar dessas formações, eu não estou conseguindo encaixar na minha rotina</p> <p>18. [...] os alunos apresentam um déficit na educação</p> <p>19. Não existe. Cada um faz a sua parte de um modo [...]</p> <p>20. [...] em relação à sala de aula eu sinto um pouco sozinha [...]</p> <p>21. [...] estudar é acumular informação, né, então, a gente vai acumulando e adaptando</p> <p>22. [...] eu sou meio conservador, né, na minha didática, então, tem coisas que eu faço, tem coisa que eu não faço, tem coisa que eu, que eu custo a fazer [...]</p> | 3 – Visão particular do ensino |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Quadro 4- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 4

| Pré-indicadores | Indicador |
|--|---------------------|
| <p>23. [...] nós professores precisamos nos reinventar, [...]</p> <p>24. [...] estou tentando mudar a linguagem, fazer essa transição, né.</p> <p>25. [...] você já vai planejando qual caminho, você vai dependendo da resposta que você teve [...]</p> | 4 – Prática docente |

| | |
|--|--|
| 26. [...] de uma prática mais efetiva [...] | |
| 27. O docente precisa ter um bom embasamento teórico/prático para obter sucesso na prática. | |
| 28. [...] eu sou meio conservador, né, na minha didática, então, tem coisas que eu faço, tem coisa que eu não faço, tem coisa que eu, que eu custo a fazer [...] | |
| 29. [...] transcrever e daí aplicar a aula, pegar a coisa pronta [...] | |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Quadro 5- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 5

| Pré-indicadores | Indicador |
|---|----------------------|
| 30. Quando iniciei, lembro que fui batendo em porta, perguntando como que se faz, e aí a gente vai começando no caminho [...] 31. [...] o professor iniciante, às vezes ele chega sem experiência nenhuma, [...], a pedagogia em si, trabalha muita a teoria. 32. [...] tudo ser muito diferente do que eu aprendi nem ter colocado em prática o que eu aprendi [...]. 33. [...] tive que aprender ali, falando, gente me ajuda, mostra o seu para eu ver como que funciona [...] 34. [...] algumas coisas que são completamente diferentes do que ele aprendeu [...] | 5 – Formação inicial |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Quadro 6- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 6

| Pré-indicadores | Indicador |
|--|------------------------|
| 35. [...] acompanhamento e suporte por parte da coordenação pedagógica local; 36. Também um bom marketing para que o profissional da educação se encante e possa participar [...] 37. [...] marketing de convencimento [...] | 6 – Gestão educacional |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Quadro 7- Separação dos pré-indicadores e levantamento do indicador 7

| Pré-indicadores | Indicador |
|--|---------------------------|
| 38. Integrar as aulas com os outros professores [...] 39. [...] de fazer tarefas interdisciplinares [...] | 7 – Interdisciplinaridade |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Como foi possível observar, a proposta metodológica dos núcleos de significação auxiliou na seleção de algumas palavras e frases que demonstraram destaque emocional nos discursos dos participantes. Sendo assim, em uma tentativa de progresso de empírico para o interpretativo, os núcleos de significação são construídos. De acordo com Aguiar e Ozella (2013):

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR, OZELLA, 2013, p.310).

Neste cenário, se forma os núcleos de significação retratados no Quadro 8.

Quadro 8- Indicadores e Núcleos de significação

| Indicadores | Núcleos de significação |
|---|--|
| 4- Prática docente 5- Formação inicial | 1- O início da docência e seus conflitos na profissionalização do docente para a prática em sala de aula. |
| 1- Formação continuada 2- Saberes docentes 3- Visão particular do ensino 6- Gestão educacional 7- Interdisciplinaridade | 2- A importância da formação continuada no desenvolvimento de saberes que auxiliem o professor a confrontar novos conceitos de ensino. |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

Na análise que segue apresenta-se o processo de construção deste procedimento analítico-interpretativo, ou seja, as informações de cada um dos núcleos de significação. Para manter o sigilo dos docentes entrevistados receberam um código, segue abaixo o quadro com as identificações de cada um.

Quadro 9- Identificação dos docentes entrevistados

| Características | Código |
|--|----------------|
| Docente em fase inicial | Entrevistado 3 |
| Docente em meio da carreira formado em letras e lecionando inglês | Entrevistado 5 |
| Docente em meio da carreira atuando como pedagogo | Entrevistado 1 |
| Docente em final da carreira atuando como pedagogo | Entrevistado 2 |
| Docente em final da carreira atuando como pedagogo e em abono de permanência | Entrevistado 4 |

Fonte: Informações coletadas pelo grupo em 2021.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Ao analisarmos os significados e sentidos atribuídos pelos professores entrevistados, encontramos definições que nos permitem refletir e discutir acerca da questão posta. Assim, apresentaremos a seguir a análise dos dois núcleos de significação formados a partir dos 7 indicadores elencados.

3.1. O início da docência e seus conflitos na profissionalização do docente para a prática em sala de aula.

Os estudos científicos desenvolvidos após a década de 60 apresentam um caráter psicossociológico na análise da construção da carreira docente. Um dos grandes nomes que iniciou tais estudos, Michael Huberman, abre as discussões questionando sobre a existência de fases no processo de ensino, e caso estas fases existam, se são similares em todas as experiências docentes. (Huberman, 1989)

Embora o estudo tenha sido desenvolvido com base em personagens distintos, as respostas dos professores entrevistados apresentam características em comum no que diz respeito ao início de sua carreira. Uma etapa de desafios, com pouco suporte e acompanhamento, e que muitas vezes o preparo oferecido na Graduação não condizia com o exigido na prática docente:

Não tive nenhum acompanhamento. Fomos aprendendo com as pancadas da vida. [...] (Entrevistado 1).

O professor iniciante chega na sala de aula, vê que tem algumas coisas que são completamente diferentes do que ele aprendeu. [...] (Entrevistado 2).

Do docente recém-formado ao mais experiente, as falas descreveram o início da carreira docente como um momento de descobertas solitárias, com contextos muito diversos do que esperavam. Mesmo preparados com bases teóricas, faltavam saberes voltados à prática.

Tenho 26 anos de profissão e não existia nem coordenador na escola. Quando iniciei, lembro que fui batendo em porta, perguntando como faz, e aí a gente vai começando no caminho [...] (Entrevistado 2).

Eu tive algumas pessoas que me ajudaram, porque eu fui lá e falei gente, socorro!! Me ajuda aqui! E muita gente me ajudou bastante, mais os professores que da gestão

em si. Não aprendi a completar um diário de classe, não aprendi várias coisas muito básicas. Em relação à sala de aula, me sinto um pouco sozinha. [...] (Entrevistado 3). [...] o ensino universitário, a pedagogia em si, trabalha muita a teoria. [...] (Entrevistado 2). [...] Na minha opinião, eu prefiro (que os processos formativos sejam) mais prática e menos teoria. Os alunos da nova geração, estão conectados com o mundo digital e não se sentem estimulados com o método antigo de ensino. [...] (Entrevistado 4). [...] eu acho que não tem que ser nada nem muito teórico, tem que ser uma coisa mais prática, mais lúdica. [...] (Entrevistado 5).

Conforme abordado por Nóvoa (2015) na formação dos docentes há a necessidade de relacionar a teoria com a prática, pois quando não há uma reflexão educativa e inovação em sua prática acaba diminuindo as capacidades dos docentes em dominar conhecimentos, sendo eles do conteúdo específico, pedagógico do conteúdo, pedagógico geral e contexto.

Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo', do saber. (REMOR, GÓMEZ e BETZEK *apud* NÓVOA, 2004, p. 3)

A situação se torna ainda mais conflituosa se considerarmos as diferentes realidades escolares e dos alunos e questões políticas que tornam o papel do educador uma parte de toda equipe escolar (gestores, tutores, psicólogos, etc), e não uma função de caráter singular de políticas voltadas à formação docente:

[...] se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores; se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhorará; se tivermos bons materiais (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação; e por aí adiante. (NÓVOA, 2019, p. 5).

Huberman (1989) destaca alguns momentos na carreira do docente, em especial a sequência de exploração e de estabilização. Como o próprio nome indica, a exploração tem um aspecto investigativo, não apenas em tópicos disciplinares, mas em tudo que rodeia a profissão. Já a fase de estabilização, o compromisso com a profissão se torna protagonista, focando o interesse dos docentes pra questões mais voltadas ao que pode aprimorar suas habilidades já

desenvolvidas e permitir que obtenham novas conquistas. Ainda segundo o autor, estas etapas não acontecem no mesmo momento da vida dos professores, e a presença de uma estabilidade não impede que o caráter explorativo continue ativo no docente, ou mesmo que um professor explorador não possa se estabilizar.

Podemos comparar a estabilização com o início da construção da identidade docente, um autorreconhecimento de como ele se apresenta frente aos alunos, como lida com situações diversas, como integra teorias similares em contextos tão diferentes. Algumas vezes este reconhecimento ultrapassa barreiras particulares, identificando nos colegas ou mesmo compartilhando com eles, atividades com respostas produtivas, repetindo-as ou adaptando-as. Os docentes entrevistados também concordaram no aspecto adaptativo da profissão, levando-os a ter que se reinventar, planejar, adaptar algumas práticas, sempre se baseando em conhecimentos teóricos. Tais conhecimentos, assim como a prática, vivem em constante renovação, e o docente deve estar atento a isso. E é neste momento que a Formação Continuada se torna essencial no preparo contínuo dos professores, tanto em aspectos teóricos, como práticos.

Ao longo dos anos, com esta identidade já construída, alguns questionamentos podem começar a surgir: Tenho necessidade de participar destes cursos de Formação Continuada? Os anos de experiência em sala de aula não são suficientes para continuar em minha carreira? Preciso mudar meu perfil para ser visto como competente? Como encaixar mais um curso em meu horário? O curso irá apresentar algo novo/importante? Estes questionamentos se mostram na participação dos voluntários do projeto quando mencionam participar de cursos obrigatórios, voltados à área digital e/ou tecnológica, buscar novas estratégias de ensino; mas também em algumas observações sobre o marketing insuficiente ou ausente, sobre conteúdos mais voltados à teoria que prática, impossibilidade devido à horários, entre outros.

Huberman (1989) também cita uma fase de diversificação, onde de forma particular, os professores se interessam em participar de novas experiências, e os descreve como mais motivados, dinâmicos, empenhados nas equipas, desafiando a rotina que pode surgir com o tempo.

Concluimos então que seguindo a fala de Paulo Freire, a experiência professoral deve ultrapassar os limites conteudistas, se aproveitando dos saberes adquiridos também na experiência cotidiana, interna ou externa à sala de aula, através do olhar investigativo dos docentes, mas também no compartilhamento e discussão de resultados desta observação entre os pares. E esta atividade seguirá ao longo de toda vida docente.

[...]Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]. FREIRE, 2003, p. 28).

3.2. A importância da formação continuada no desenvolvimento de saberes que auxiliem o professor a confrontar novos conceitos de ensino.

Diante de um cenário em constante transformação, de competitividade, de diversidade – que praticamente transformam a natureza das escolas e do trabalho do professor. Nesse sentido, irá exigir desse profissional, novas práticas educacionais, ancoradas no domínio de conhecimentos, sensibilidade, de capacidade inovar, como bem diz Gatti (2019), uma formação complexa que envolve uma lógica socioprofissional, didática e psicológica. Pode-se dizer que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 61)

Com isso, entende-se que o processo de formação continuada deveria reconhecer essa diversidade e essa complexidade, pois só assim será possível realizar encontros formativos que possam contribuir de maneira significativa com esses profissionais, sendo que a profissão docente, é uma profissão baseada no conhecimento (Nóvoa, 2017). Nesse processo de formação, os professores participantes dessa pesquisa, compreendem da seguinte forma:

Percebo pouco, mas na realidade da educação infantil onde atuo, a educação continuada é exercida com facilidade [...] (Entrevistado 4)

Eu sinto que ela está se moldando, né, para a nossa situação [...] (Entrevistado 3)

Acontece, a gente coloca a mão na massa, a gente sente na prática [...] (Entrevistado 5)

Eu acho que falta um pouco mais de iniciativa, também tem uma ausência de práticas [...] (Entrevistado 1)

Eu vejo que a formação continuada aqui na rede vem suprir a necessidade do momento [...] (Entrevistado 2)

A partir das leituras das falas dos participantes foi possível compreender como eles percebem, de modo bastante particular de cada um, o processo de formação continuada na rede em que trabalham.

Observa-se nesses relatos as significações que cada um traz em relação ao processo de formação continuada, pois

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230)

Como sujeitos históricos, que trazem consigo os sentidos e significados da vida, pessoal e profissional, é normal as divergências de sentimentos em relação ao processo de formação – com isso, é condição *sine qua non*, valorizar e considerar os aspectos de história individual de cada um. (GATTI, 2019). Para que seja possível realizar um processo formativo significativo para esses atores.

Os professores trazem consigo suas histórias de vida e que essas vivências são carregadas de contradições, tensões, dilemas (TARDIF, 2014). Esses movimentos perpassam por todos os processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto ao trabalho docente em sala de aula e os processos formativos, observa-se:

[...] a formação continuada é que os temas que se tem, existem de forma teórica, são amplos ou generalizados, porém não se mostra a prática. (Entrevistado 1)
[...] a teoria é linda, só que a nossa prática está muitos anos atrás, calma! [...] (Entrevistado 3)

No seu dia a dia de sala de aula, os professores ao se depararem com o processo de ensino e aprendizagem, ainda veem de forma dicotomizada a relação entre teoria e prática, nesse sentido, acabam produzindo práticas tradicionais, ultrapassadas que não atendem a diversidade de alunos e alunas que frequentam as escolas. Isso parece ficar evidenciado nos relatos acima.

Embora seja um discurso recorrente, é importante destacar que o professor produz saberes de sua prática, não é apenas um replicador de saberes alheios, “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício” (TARDIF, 2014, p. 237), além disso, “a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.”(ibidem, p. 237)

Por isso, as propostas de formação continuada, deveriam oferecer oportunidades para que os professores desafiem suas ideologias, crenças, ideias preconcebidas etc. Talvez assim, eles poderiam problematizar as situações pedagógicas, desenvolver novas compreensões, com o

objetivo de realizarem uma prática educacional que atenda a diversidade de alunos que frequentam suas salas de aula e, que de fato possam contribuir para um processo de ensino e aprendizagem de mais qualidade para todos.

Alguns estudos citados por Gatti têm mostrado que as propostas de formação continuada de professores em serviço deveriam, ser articuladas à prática de sala de aula, atender às necessidades e interesses da escola e do professor, pois dessa forma, teriam mais chance de possibilitar maior interesse em participação e em aprendizado (ABRUCIO, 2016; GATTI, 2019).

Quando isso não ocorre, parece haver um desinteresse em relação a essas propostas de formação estabelecidas pela rede onde se trabalha.

Existe um amadorismo dentro da rede (Entrevistado 1)

Não estou conseguindo me deixar participar dessas formações [...] (Entrevistado 3)

Eu tento estar inteira. Se eu me propus a fazer, sempre tento estar inteira [...] (Entrevistado 2)

Fomos aprendendo com as pancadas da vida (Entrevistado 1)

Percebe-se um sentimento de afastamento, de estranhamento em relação ao processo de formação continuada, programado e executado pela rede. Parece indicar, que encontros formativos, que não valorizam a prática profissional como elemento fundamental do processo de desenvolvimento, da construção de saberes – tendem ao fracasso. Para corroborar com essa hipótese, Gatti (2019), vai dizer que “foi no quadro de redefinição do papel e da prática do professor, em que se reconhece o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos [...]” (2019, p. 186, grifos nossos).

Por ser uma profissão essencialmente prática, constroem-se saberes a partir desse exercício, no dia a dia no chão da escola e com isso vai se tornando professor.

Nós professores precisamos nos reinventar (Entrevistado 1)

Estou tentando mudar a linguagem, fazer essa transição [...] (Entrevistado 3)

O docente precisa ter um bom embasamento teórico/prático para obter sucesso na prática (Entrevistado 4)

Destaca-se que mesmo diante do contexto atual de formação oferecida pela rede, os professores participantes, como profissionais da educação, consideram que deve ser um processo formativo contínuo, para atender a demanda atual – em constante transformação, ou seja, percebem que sua profissão exige sempre conhecimento de novos saberes, de atualizar-se, renovar-se,

reinventar-se, para promoção de um ensino de mais qualidade, pois como profissionais da prática

É imprescindível levar em consideração os pontos de vistas dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2014, p. 234).

Percebe-se que nesse processo de construção dos saberes docentes, diferentemente de outras profissões, que se trata e uma profissão complexa, que exige uma formação complexa, que envolve um rol de saberes, entre eles: sociais, pedagógicos, emocionais – necessários para o atendimento de uma sociedade que está sempre em movimento (GATTI, 2019). Para isso, se faz urgente considerar suas necessidades e interesses (MORICONI, 2017), além do reconhecimento de suas experiências, a valorização de seus saberes construídos como atores (professoras e professores) principais nesses processos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema aqui discutido não se esgota nesta pesquisa, porque precisam de discussões que acrescentem e aumentem novas estratégias, para maior aceitação dos professores em exercício na realização da formação continuada. Pudemos, através desta pesquisa, entender que os professores da rede municipal suma citada, estão preocupados com a melhoria da sua prática, atualizar seus conhecimentos e apreender novas técnicas de ensino.

Somente a formação inicial não é o suficiente para o professor atuar na escola, que é um ambiente desafiador. Muitos professores se sentem sozinhos, e recorrem ao aperfeiçoamento e atualizações, principalmente na construção de uma identidade docente. Além disso, os docentes apontam que a contextualização do ensino deve receber tanta atenção quanto às teorias, permitindo assim, que no primeiro contato em sala de aula, o professor esteja habilitado para identificar os contextos diferentes em cada turma, e aplicar a base adequada para cada uma delas. Neste primeiro momento da atuação docente, seria essencial uma participação mais ativa da equipe pedagógica como um todo, auxiliando na ambientação, compartilhando ideias e estratégias já aplicadas nas turmas e que tem sido bem-sucedidas. Esta parceria pode estimular que o docente se reconheça em seu papel de protagonismo e em oportunidades futuras possa retribuir, tanto com os colegas que o receberam, quanto no acolhimento de novos colegas.

A formação continuada é um momento para contribuir com o docente em superar os problemas e dificuldades do dia a dia, conhecer e dominar novas metodologias, ampliar conhecimentos e

crescer na carreira profissional. Neste momento de pandemia, o caráter desafiador da docência se mostrou de forma bem explícita, porém não é apenas o método de ensino que requer atualizações, mas qualquer ação e reação que aja ou influencie em nossa prática em sala de aula. Nosso olhar investigativo deve estar presente em todos os momentos, buscando não apenas reconhecer os perfis variados de novos alunos e/ou salas de aula, mas situações pontuais que nos levam a modificar a apresentação de conteúdos e interação com alunos e colegas, buscando sempre um aperfeiçoamento de nossas práticas através da integração e compartilhamento do protagonismo.

Percebe-se que estes professores sentem falta de ser trabalhado nas formações continuadas “as práticas”, segundo os participantes, se fala muito em teoria e pouco se fala da prática, ou se quer trabalha momentos diários de estudo, reflexão, planejamento e avaliação.

Ressalta-se que os processos de formação continuada nas redes de ensino, tanto pública como privada, têm apresentado práticas formativas exitosas, significativas para os professores. Acredita-se que seja um movimento de evolução nesses processos, de extrema importância para a valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 1.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013, p. 299-322.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015.

BOCK, M. B. *Psicologia Sócio histórica – Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo. SP: Cortez, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (*BNC-Formação Continuada*)

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei. nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 10 de mai. 2021.

CASTRO, M. M. C. E; AMORIM, R. M. DE A. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Cadernos CEDES, v. 35, n. 95, p. 12–15, abr. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições de uma teoria histórico social da formação do indivíduo**. Campinas. SP: 2000

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 10 mai. 2021.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em 10 mai. 2021.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. Esse texto é tradução do capítulo inicial da obra La vie dês enseignants – Évolution et Bilan d’une profession (Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989).

MORICONI, Gabriela Miranda. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências** / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayra Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v.47, n.166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em 20 de mai. 2021.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Revista Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc, Campinas, SP: Cortez, 2000.

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

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.