



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NEILA CARLA CAMERINI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:**

UM ESTUDO EM DUAS REDES MUNICIPAIS DO ALTO URUGUAI

CHAPECÓ/SC

2017

NEILA CARLA CAMERINI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM DUAS REDES MUNICIPAIS DO ALTO URUGUAI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli.

CHAPECÓ/SC

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Camerini, Neila Carla
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:: UM ESTUDO EM DUAS REDES
MUNICIPAIS DO ALTO URUGUAI/ Neila Carla Camerini. --
2017.
150 f.

Orientadora: Maria Silvia Cristofoli.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada .
3. Qualidade na educação. 4. Política educacional. I.
Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

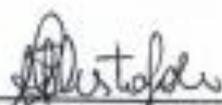
NEILA CARLA CAMERINI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM DUAS REDES MUNICIPAIS DO ALTO URUGUAI**

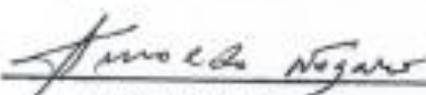
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendido em banca examinadora em 11/12/2017

Aprovado em: 11/12/2017

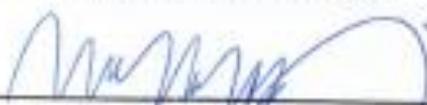
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Sílvia Cristofoli – UFFS
Presidente da banca/Orientadora



Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI
Membro titular externo



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS
Membro titular interno

Prof.ª Dr.ª Ivone Maria Mendes Silva – UFFS
Membro suplente

Aos meus pais, Norandi e Nelsa, por serem meu porto seguro, pelo amor, pela dedicação, pelo carinho e pela educação que me deram. Ao meu companheiro Vaniel, pela compreensão e apoio incondicional. Ao meu irmão Nerandi, pela motivação e pelo incentivo. Amo muito vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ter iluminado minhas escolhas.

A meus pais, ao meu irmão e ao meu marido, por estarem sempre ao meu lado, incentivando e apoiando neste período.

À UFFS e aos meus professores do Programa de Mestrado em Educação que contribuíram significativamente para meu crescimento intelectual e pessoal.

À minha querida orientadora Maria Silvia Cristofoli, pelo auxílio na elaboração desta produção, pelo companheirismo e pela amizade nestes dois anos de caminhada. Pela tua imensa dedicação e olhar minucioso com minha escrita.

À comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paula e da Escola Municipal de Educação Infantil Bôrtolo Balvedi, pelo incentivo, pela infinita compreensão e pelo ombro amigo.

Ao município de Erechim/RS, pela licença parcial concedida para que eu pudesse frequentar as aulas e realizar a pesquisa de campo.

Aos municípios em que foi realizada a pesquisa: imensa gratidão pela acolhida e recepção.

Aos sujeitos e profissionais da educação, por aceitarem colaborar com a pesquisa, pela atenção e dedicação, doando seu tempo para realização deste trabalho.

A todos meus amigos, que direta ou indiretamente, fizeram parte deste caminho trilhado, por me ajudarem a vencer os obstáculos encontrados neste percurso acadêmico.

Aos professores presentes na banca de qualificação e de defesa, pelos conselhos e apontamentos para que meu trabalho se concretizasse. Agradeço pela dedicação e pela leitura cuidadosa para evolução desta produção.

Um dia a gente aprende que...

Depois de algum tempo você aprende a diferença, a sutil diferença, entre dar a mão e acorrentar uma alma.

E você aprende que amar não significa apoiar-se, que companhia nem sempre significa segurança, e começa a aprender que beijos não são contratos, e que presentes não são promessas.

Começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança; aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.

Depois de um tempo você aprende que o sol queima se ficar exposto por muito tempo, e aprende que não importa o quanto você se importe, algumas pessoas simplesmente não se importam... aceita que não importa quão boa seja uma pessoa, ela vai feri-lo de vez em quando e você precisa perdoá-la por isso.

Aprende que falar pode aliviar dores emocionais, e descobre que se leva anos para se construir confiança e apenas segundos para destruí-la, e que você pode fazer coisas em um instante, das quais se arrependerá pelo resto da vida; aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, e o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida, e que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.

Aprende que não temos que mudar de amigos se compreendemos que eles mudam; percebe que seu melhor amigo e você podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos.

Descobre que as pessoas com quem você mais se importa na vida são tomadas de você muito depressa, por isso sempre devemos deixar as pessoas que amamos com palavras amorosas; pode ser a última vez que as vejamos.

Aprende que as circunstâncias e os ambientes tem influência sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos.

Começa a aprender que não se deve compará-los com os outros, mas com o melhor que pode ser.

Descobre que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser, e que o tempo é curto.

Aprende que não importa onde já chegou, mas onde se está indo, mas se você não sabe para onde está indo qualquer lugar serve.

Aprende que ou você controla seus atos ou eles o controlarão, e que ser flexível não significa ser fraco ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação, sempre existem dois lados.

Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer, enfrentando as consequências. Aprende que paciência requer muita prática.

Descobre que algumas vezes a pessoa que você espera que o chute quando você cai é uma das poucas que o ajudam a levantar-se; aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas do que com quantos aniversários você celebrou; aprende que há mais dos seus pais em você do que você supunha; aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens; poucas coisas são tão humilhantes... e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.

Aprende que quando se está com raiva se tem o direito de estar com raiva, mas isso não te dá o direito de ser cruel.

Descobre que só porque alguém não o ama do jeito que você quer que ame não significa que esse alguém não o ama com tudo o que pode, pois existem pessoas que nos amam, mas simplesmente não sabem como demonstrar ou viver isso. Aprende que nem sempre é suficiente ser perdoado por alguém; algumas vezes

você tem que aprender a perdoar-se a si mesmo.

Aprende que com a mesma severidade com que julga, você será em algum momento condenado.

Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido, o mundo não pára para que você o conserte.

Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás, portanto, plante seu jardim e decore sua alma ao invés de esperar que alguém lhe traga flores, e você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.

*Descubra que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!
 Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar,
 se não fosse o medo de tentar.*

Veronica Shoffstall

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1992, p. 17)

RESUMO

A dissertação analisa, no campo das políticas públicas educacionais, a formação continuada de professores municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estuda as concepções dos docentes e dos profissionais que elaboram a formação continuada, cotejando o estudo por meio de questionários e entrevistas entre dois municípios da região do Alto Uruguai. O recorte temporal para aplicação do estudo deu-se nos últimos dois anos, porém a pesquisa teórica foi resgatada nos últimos 10 anos a fim de conhecer a história da formação continuada e das produções relevantes desta década. A pesquisa trata também de análise de documentos sobre os projetos de formação que foram encontrados nas duas secretarias municipais e trabalha-se com algumas categorias de análise destacando aspectos relevantes sobre a formação local. Visa conhecer a formação continuada de professores identificando as necessidades dos docentes. Destaca-se a importância da formação continuada para os docentes dos anos iniciais a fim de melhorar a qualidade no contexto educacional. Nos dois municípios, destaca-se que os professores salientam sua maior satisfação com os projetos/programas de formação continuada em serviço, pelo poder municipal. A pesquisa constatou que as concepções de formação continuada apresentada pelos docentes aproximam-se de perspectivas reflexivas sobre a própria prática escolar, percebe-se o interesse por cursos/palestras/oficinas/congressos e também surge a perspectiva de unir a teoria e a prática para a eficiência de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Qualidade na educação. Política educacional.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze municipal preschool and basic education teachers' continuous training when it comes to public policies field. Furthermore, it also studies the teachers' and the professionals' conceptions as they are responsible for elaborating the continuous training, comparing the study through some questionnaires and interviews applied in two municipalities of the Alto Uruguai region. The study temporal cut was based in the last two years. In the other hand, in order to know the continuous training history and its relevant productions of this decade, the theoretical research was based in the last 10 years. This paper also shows documents analysis about training projects found in both municipal offices. Therefore, this research works with some categories of analysis highlighting relevant aspects about the local training. This research aims to know the teachers' continuous training, identifying their needs. It is necessary to emphasize the importance of continuous training for preschool teachers to improve the quality in the educational context. Teachers from both municipalities showed their satisfaction due to the continuous training projects / programs proposed by the municipal power. Thus, it was possible to discover that continuous training conceptions presented by teachers are close to the reflective perspectives found on school practice. Especially, the interest in courses / lectures / workshops and congresses which are connected to the perspective of putting together theory and practice to have education quality.

Keywords: Teachers' training. Continuous training. Education quality. Educational politics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos municípios da Região do Alto Uruguai	31
Figura 2 – Opiniões dos docentes sobre as temáticas abordadas nas formações continuadas no município 1	101
Figura 3 – Temáticas relevantes para serem trabalhadas em formações continuadas no município 1.....	103
Figura 4 – Opiniões dos docentes sobre as temáticas abordadas nas formações continuadas no município 2.....	109
Figura 5 – Temáticas relevantes para serem trabalhadas em formações continuadas no município 2.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de Formação dos sujeitos da pesquisa.....	80
Gráfico 2 – Atuação profissional dos docentes que responderam os questionários.....	81
Gráfico 3 – Faixa etária dos docentes respondentes do questionário	82
Gráfico 4 – Tempo de atuação como docente nos anos iniciais.	82
Gráfico 5 – Periodicidade em que ocorrem as formações continuadas nos municípios	83
Gráfico 6 – Formação continuada como aspecto relevante para qualidade na educação.....	105
Gráfico 7 – Formação continuada como meio de suprir as necessidades docentes.....	111
Gráfico 8 – Nível de contribuição profissional para estes docentes sobre as formações continuadas ofertadas pelo município e pelo governo federal.....	115
Gráfico 9 – Participação dos docentes nas formações ofertadas de âmbito federal	119
Gráfico 10 – Representação dos docentes em relação à formação continuada suprir lacunas deixadas pela formação inicial	122
Gráfico 11 – Formações continuadas realizadas pelos docentes de forma particular/própria	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções relacionadas à formação continuada encontrada em artigos	42
Quadro 2 – Produções relacionados à formação continuada encontradas em sites.....	44
Quadro 3 – Produção relacionada à formação continuada encontrada em tese	46
Quadro 4 – Terminologias e significados de formação continuada de acordo com Prada (1997).....	60
Quadro 5 – Ações e programas de formação continuada.....	71
Quadro 6 – Síntese comparativa sobre a formação continuada dos municípios	127

LISTA DE SIGLAS

AMAU	Associação dos municípios da região do alto Uruguai.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IOEB	Índice de Oportunidade de Educação Básica
ISERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
NTM	Núcleos de Tecnologia Municipal
Pacto	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
ProInfo Integrado	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
URI	Universidade Regional Integrada
RFP	Referenciais para Formação de Professores

RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TDAH	Transtorno de Dificuldade e Aprendizagem
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

Sumário

1 INTRODUÇÃO	21
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: UNIVERSO DA PESQUISA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI	26
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DIMENSÕES METODOLÓGICAS	26
2.2 LÓCUS DA PESQUISA: SITUANDO OS DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI.....	30
2.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	32
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	34
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: DEFINIÇÕES E RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
3.2 ESTUDOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REVISÃO DA LITERATURA	40
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	49
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÕES	49
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS TERMINOLOGIAS: DEFINIÇÕES AO LONGO DO TEMPO	59
4.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS AUTORES.....	63
4.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: ALGUMAS AÇÕES E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL.....	70
5 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOIS MUNICÍPIOS: CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS DADOS COLETADOS	78
5.1 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES.....	85
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS: TEMÁTICAS ABORDADAS, PRINCIPAIS NECESSIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR E A BUSCA PELO ENSINO DE QUALIDADE.	100
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO MUNICÍPIO E AÇÕES/PROGRAMAS OFERTADOS PELO GOVERNO FEDERAL	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A	139
APÊNDICE B	140

APÊNDICE C.....	143
APÊNDICE D.....	147

1 INTRODUÇÃO

A educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia (FREIRE, 1997).

Como educadores, enfrentamos diversos desafios, dentre eles a educação de qualidade no Brasil. As políticas públicas educacionais nos ajudam a refletir e a compreender processos do fenômeno educativo, bem como a formação continuada de professores.

A formação continuada de professores é, hoje, uma área de grande relevância nos setores acadêmicos e profissionais. Resgatamos para nossas discussões alguns teóricos que dialogam sobre essa temática, nos fazendo perceber que a mesma é compreendida como um instrumento para o trabalho pedagógico.

A formação continuada é percebida como uma ferramenta que vem auxiliar o professor em sua prática pedagógica, suprimindo lacunas e necessidades com as quais nos deparamos no cotidiano escolar. Consideramos que essa formação vem a ser um grande alicerce a fim de buscar um ensino de qualidade.

Ao pensar sobre as políticas e práticas da formação continuada para professores dos anos iniciais, percebemos que algumas ações são relevantes ao longo de sua concretização, bem como os “[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.” (IMBÉRNON, 2010, p. 9).

Partindo dessas nuances, podemos refletir como ocorrem as formações continuadas nos municípios/nas redes municipais, percebendo se os mesmos possuem uma política própria de formação e quais as concepções que os docentes e os profissionais responsáveis por pensar/efetivar/proporcionar o momento formativo possuem acerca do assunto.

Percebendo que o conjunto de documentos legais estão amparando ações/programas de formação continuada, os municípios, aos poucos, estão readequando seus planos de carreira e implementando direitos ao docente (JACOMINI; PENNA, 2016). Dessa forma, é imprescindível repensar e discutir

práticas de formação continuada no cotidiano escolar. A partir de sua prática diária, o docente tem muito a compartilhar, trazendo esses enfoques para o contexto real, ampliando saberes e momentos reflexivos.

Partindo dessas premissas, resumidamente, descrevo minha trajetória acadêmica e pessoal relacionada com meus objetivos e carreira profissional.

Durante o caminho acadêmico percorrido, muitas inquietações surgiram a fim de buscar respostas ou mais indagações. O interesse e a escolha por essa temática é de opção pessoal e está relacionada com minha caminhada profissional. Desde criança, sempre tive um grande sonho: ser professora! Brincar de escolinha era o meu passatempo rotineiro em minha casa e na escola.

Durante minha infância, estudei na Creche Pingo de Gente, local que recordo até hoje: sua entrada, suas salas de aula, as professoras e alguns colegas. Chegando ao Ensino Fundamental, conheci novos professores. Uma escola diferente. Minha primeira cartilha. Meu primeiro caderno de caligrafia e de ditado. Alegria imensa ao iniciar as primeiras letras. E a primeira frustração na escola: não conseguia fazer a letra “s”.

Com o tempo, fui aprendendo que dia após dia as conquistas, perante muito esforço, se concretizam. E assim, recordo desde minha infância, que as realizações e sucessos são almejadas e buscadas por nossas inquietações, dúvidas, nossos anseios e desejos.

No ano de 2007, ao ingressar no Ensino Superior, esperava, naquele período, conhecer e apropriar-me de tudo da educação básica, principalmente sair com todas as respostas, esperava a formação para sair trabalhando e pretendendo sanar problemas existentes. No decorrer do tempo acadêmico, fui percebendo que o processo não ocorria dessa forma e que eu sairia com inúmeras perguntas, mas não com respostas; com desafios e possibilidades, mas não com receitas prontas. Foi um tempo de certeza sobre a escolha do curso, mas de muitas indagações sobre a função social da escola.

No ano de minha graduação em Pedagogia (2010), minha vida profissional deu início em sala de aula. Era uma realização enorme trabalhar com crianças. Optei pela especialização em psicopedagogia (URI Campus Erechim) e, logo após, pela especialização em Educação Integral (UFFS – Campus Erechim). Ambas tiveram contribuições para que hoje eu pudesse cursar o mestrado acadêmico.

Particpei do processo seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Chapecó no ano de 2015, conseguindo a vaga para a linha de políticas educacionais.

Chegar a delinear a pesquisa foi algo que levou meses, pois finalmente quando estava certa do que queria, vinham inúmeras incertezas e novas ideias a colocar no papel. O que me motiva e instiga a pesquisar a formação continuada de professores? Durante minha trajetória profissional, percebi que os processos de formação continuada nas escolas que trabalhei são distintos, cada qual com suas concepções para formalizar este processo. Percebi que entre as esferas municipal e estadual existem diferenças para que se oferte a formação, assim como entre municípios. No entanto, a partir de quais concepções de formação continuada que os professores e profissionais responsáveis por elaborar esse processo possuem acerca do assunto? Essa indagação foi o que me incentivou a conhecer a formação continuada em duas redes municipais da região do Alto Uruguai.

A formação continuada visa promover o conhecimento de determinadas temáticas e aprofundá-las a fim de contribuir com o profissional da educação em seu aprimoramento na sua ação pedagógica. Em virtude de procurar saber e conhecer as concepções dos professores e desses profissionais que elaboram o processo de formação continuada para os docentes dos anos iniciais.

Trabalho na rede municipal de Erechim-RS, como docente da Educação Infantil, e na rede estadual do Rio Grande do Sul, como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como professora, percebo que na formação continuada é fundamental a socialização entre os professores para que possam dialogar sobre dificuldades, anseios, dúvidas e realizar debates acerca da educação. É nesse momento de socialização e interação proporcionado ao docente que podemos suprir dúvidas ou dificuldades existentes desde sua formação inicial, bem como aprimorar seus conhecimentos em relação a determinadas temáticas que se julguem pertinentes para o momento, estabelecendo um diálogo e auxiliando na prática pedagógica do professor.

Com base no exposto, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Quais são as concepções de formação continuada que os professores e profissionais responsáveis por elaborar esse processo possuem acerca do assunto?

A presente pesquisa teve como objetivo geral: Conhecer como se dão os processos de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental em dois municípios da Região do Alto Uruguai.

Quanto aos objetivos específicos, destacamos:

a) Conhecer a formação continuada de professores identificando as necessidades dos docentes e os projetos de formação ofertados pelas secretarias municipais de educação;

b) identificar, descrever e comparar as concepções de formação continuada dos docentes e profissionais responsáveis que elaboram o processo, a partir dos dados coletados;

c) descrever os principais aspectos dos documentos que norteiam a formação continuada, a partir do material fornecido nas secretarias municipais de educação.

A título de organização da pesquisa, o texto foi organizado em capítulos previamente descritos a seguir.

Neste primeiro capítulo, apresentamos o tema, os objetivos, as considerações iniciais e o problema da pesquisa, destacando o motivo pela escolha e justificando sua importância.

No segundo capítulo, abordamos os “Aspectos Metodológicos: universo da pesquisa e a formação continuada em dois municípios da região do Alto Uruguai”, caracterizando a pesquisa e suas dimensões metodológicas, situando a região pesquisada e apresentando os procedimentos da coleta de dados.

No terceiro capítulo, apresentaremos “A formação continuada de professores: diálogos com as políticas públicas e educacionais”, definindo-as à luz de alguns autores que estudam e refletem a temática. Enfatizamos, nesta produção acadêmica, a formação continuada para professores como uma política pública educacional importante para um ensino de qualidade. Logo após, compartilhamos a revisão da literatura que traz estudos relacionados com a presente dissertação.

No quarto capítulo, enfatizamos a “Formação continuada de professores no Brasil”, resgatando aspectos históricos e algumas legislações para podermos situar a formação continuada no Brasil. No decorrer das leituras, surgiram terminologias usadas para definir processos formativos, as quais viemos a conhecer. Trabalhamos, neste capítulo, as concepções de formação continuada segundo alguns autores. O subtítulo proporcionou maior compreensão na análise das entrevistas e dos

questionários. Ao final do capítulo, descrevemos algumas ações/programas de formação continuada para os anos iniciais no Brasil, auxiliando na análise de dados.

No quinto capítulo, apresentamos a análise de dados realizada com base nas entrevistas, nos questionários, nos documentos e no referencial teórico que sustentou a pesquisa. O estudo proporcionou elencarmos algumas categorias para melhor interpretarmos as contribuições dos docentes e dos profissionais da educação que colaboraram com a pesquisa. Essas categorias surgiram mediante o conteúdo abordado no questionário e na entrevista. Finalizamos o estudo com algumas considerações.

Como aporte teórico, destacamos alguns autores que contribuíram com a presente pesquisa. Dentre eles, destacamos Prada (2010), Nóvoa (1995), Shön (2000), Silva e Frade (1997), Libâneo (1998), Imbérnom (2009), entre outros. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo e de abordagem descritiva. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois profissionais responsáveis pelo processo de formação continuada que atuam nas redes municipais do RS e questionários para vinte docentes dos anos iniciais destes dois municípios. A pesquisa proporcionou maior familiaridade com o problema pesquisado.

Diante desse contexto reflexivo, os interesses para investigar a temática foram se aprimorando durante o percurso docente, sendo que mais questionamentos e hipóteses foram formulados. Buscamos ampliar e compreender esse processo de elaboração da formação continuada e suas concepções em alguns municípios desta região. Desse modo, surgiu o interesse em conhecer as concepções de formação continuada que os docentes dos anos iniciais e os profissionais responsáveis por esse processo possuem acerca do assunto.

Acreditamos que a formação continuada venha agregar conhecimentos para a qualidade educativa e suprir lacunas deixadas na formação inicial bem como sanar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Pensamos que a qualidade de ensino abrange o processo formativo, sendo esse grande fator a ser investido pelos poderes públicos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: UNIVERSO DA PESQUISA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI

*[...] para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos.
(IMBÉRNÓN, 2010, p. 56)*

Escolhemos as palavras de Imbérnon (2010) como epígrafe para iniciar este capítulo pois elas nos fazem refletir a respeito da importância do delineamento metodológico para percepção das necessidades dos docentes em relação ao seu cotidiano escolar. Delineamos a metodologia pensando na valorização dos sujeitos participantes.

Optamos em descrever, neste capítulo, a caracterização da pesquisa a fim de percebermos sua conduta inicial até seus delineamentos finais. Apresentamos os fundamentos epistemológicos que nortearam os passos deste estudo, o qual nos proporcionou coletar os dados necessários para análise.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DIMENSÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois envolve investigações e experiências em que o pesquisador é ativo, de certa forma, durante o processo. Para Flick (2009), esse tipo de pesquisa é “não quantitativa”, ou seja, não é relacionada à contagem numérica, mas sim usa a produção escrita, ou seja, o texto como instrumento empírico. Esta pesquisa, portanto, “[...] parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16).

O estudo qualitativo permite que tenhamos percepções particulares como sujeitos participantes da pesquisa bem como interpretações e possíveis perspectivas quanto à hipótese inicial. Desse modo, Triviños (1987, p. 137), exemplifica que “[...]os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto”. No entanto, [...] a pesquisa qualitativa

não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve com a interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, por meio da coleta de informações”.

Objetivando contextualizar os dois municípios abrangidos, esse tipo de pesquisa oportunizou concretizar análises sobre as concepções de formação continuada que os profissionais possuem.

Situamos a pesquisa quantitativa pois trabalhamos com o questionário que envolveu um número de docentes representativos de cada cidade. Segundo Fonseca (2002, p. 20),

Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Acreditamos que com a pesquisa quantitativa e qualitativa nossos dados ficaram mais bem relacionados à análise final.

Nesse processo de investigação, fizemos o uso do questionário e da entrevista e, na análise, utilizamos elementos da comparação, como a identificação de diferenças e semelhanças nas respostas obtidas a fim de perceber aproximações das concepções de formação continuada entre os docentes e/ou municípios.

Em relação à técnica e ao instrumento que foram utilizados para a pesquisa, optamos pela entrevista pelo fato de almejarmos respostas e opiniões dos próprios sujeitos envolvidos no processo de elaboração da formação continuada. As entrevistas foram previamente agendadas com os responsáveis de cada município, sendo o foco prioritário os(as) secretários(as) municipais ou pedagogos/coordenadores envolvidos nesse percurso.

A arte de entrevistar os profissionais dos respectivos municípios requer interações e envolvimento durante a conversa estabelecida. Desse modo, Lüdke e André descrevem que “[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 33). Sendo assim, “[...] o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Com o objetivo de entrevistar os profissionais responsáveis por elaborar/pensar a formação continuada, delineamos o tipo de entrevista, no qual aplicamos questões semiestruturadas. Com essa técnica, reunimos as informações necessárias sobre a constituição do processo de formação continuada nos dois municípios da região do alto Uruguai. Como instrumento a ser utilizado para reunir essas informações, utilizamos um gravador a fim de reescrever as informações coletadas.

A entrevista semiestruturada é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146). Desse modo, formulamos os tópicos para o diálogo, questionamentos significativos que possibilitassem a interação entre o entrevistador e o entrevistado, reunindo o máximo de informações possíveis sobre essa temática.

Na visão de Lüdke e André (1986, p. 34) na entrevista semiestruturada “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista”. E é nessa perspectiva que conduzimos a pesquisa. As questões serviram de norte para a entrevista, deixando o indivíduo falar sobre sua realidade e abrangendo sua fala para a temática a ser explorada.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio, no momento em que os entrevistados concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexado no final deste trabalho). Segundo Zago (2003, p. 303):

Desde o momento inicial, é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos fazem parte do acordo inicial entre o pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar.

Com o uso do questionário, obtivemos dados dos docentes dos anos iniciais, pois acreditamos que foi de suma importância saber seus conceitos e opiniões acerca da formação continuada que é ofertada.

Para Marconi e Lakatos (2000, p. 88) o uso do questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Com o questionário, coletamos dados de dez docentes de cada cidade (de 1º ao 5º ano)

envolvidos neste processo formativo, com o intuito de observar se entre os docentes e a rede existe uma troca de ideias, conhecimento, sobre o assunto da formação continuada.

Segundo Gil (1999, p. 128) o questionário é percebido como “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Nessa perspectiva, o questionário foi uma das técnicas de coleta de dados pelas quais obtemos informações reais sobre a temática abordada. Dessa forma, nós o consideramos importante, pois ele possibilita abranger um número maior de pessoas, garantindo eticidade com relação ao fato de esse documento ser anônimo bem como outros quesitos (GIL, 1999). Com isso, garantimos o anonimato das pessoas que responderam o questionário e também tornamos a pesquisa clara, sanando dúvidas. Marconi e Lakatos (1999, p.100) salientam que

[...] com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Para esse instrumento, elaboramos questões abertas em cujas respostas os professores descreveram suas opiniões conforme a realidade encontrada em seu município. Após realizada a entrevista e a aplicação dos questionários, realizamos, por meio dos dados obtidos, a análise. Segundo Gatti (2002, p. 49):

[...] a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa precisa ser de forma triangular, ou seja, a análise precisa considerar os que sustentam a pesquisa, a voz dos sujeitos e a contextualização do pesquisador, a fim de avançar do já existente, do já posto.

Para o procedimento da análise dos dados, também consideramos, em parte, algumas reflexões de Bardin (2009). De acordo com essa autora, esse tipo de análise se traduz em técnicas investigativas que têm como objetivo a interpretação dos dados, sejam eles objetivos, descritivos, etc. Para a análise dos dados, utilizamos elementos inspirados em Bardin (2009), criando categorias relacionadas com o conteúdo existente nas entrevistas e nos questionários.

Em suma: a pesquisa é de campo e documental. Possui abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva. Utilizamos como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise dos documentos que as secretarias possuem como política de formação. Com base nesses procedimentos metodológicos, pesquisamos a formação continuada em duas redes municipais da Região do Alto Uruguai e, também, as concepções de formação continuada de professores que os docentes e profissionais responsáveis por esse processo possuem acerca do assunto¹.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA: SITUANDO OS DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI

A pesquisa foi realizada em dois municípios da região do Alto Uruguai. Ambos possuem ofertas de formação continuada para seus docentes. Um dos municípios é de médio porte habitacional e o outro de pequeno, ambos trazem contribuições em relação à sua oferta de formação continuada para seus docentes.

O Alto Uruguai é uma Região localizada entre o Rio Uruguai e o Rio Ijuí. É denominada uma região fisiográfica do RS, sendo uma divisão de Estado (FORTES, 1956). É formada por 32 municípios gaúchos, os quais possuem uma Associação, a AMAU (Associação dos Municípios da Região do Alto Uruguai). A seguir, o mapa da AMAU, onde estão os municípios, dentre os quais, dois fizeram parte da pesquisa.

¹ A presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética e pesquisa (CAE), com número CAAE 60923416.4.0000.5564, e aprovada no dia 11/04/2017 pelo parecer nº 2.011.458.

Figura 1 – Mapa dos municípios da Região do Alto Uruguai



Fonte: Ilustração retirada do site da AMAU. (<<http://www.amau.com.br/>>). Acesso em: 30 de set. 2016.

Cabe ressaltar que a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) é a entidade que representa todos os 496 Municípios do RS. Ela possui 27 Associações regionais e a que destacamos para a pesquisa é a AMAU².

O município 1 é de médio porte habitacional, possuindo aproximadamente 17 mil habitantes, com 82 anos de fundação. Localiza-se ao norte do RS. Em relação às atividades econômicas do município, destacam-se a agricultura e a pecuária. O setor industrial já conta com mais de 100 indústrias na cidade, fornecendo empregos à população. O comércio também possui destaque por apresentar segmentos de vendas diversificadas³.

Em relação aos fatores educacionais, a taxa de analfabetismo é de 5,75% no ano de 2000 (Fonte IBGE). O município conta hoje com 150 professores municipais, destes, 23 atuam como regentes nos anos iniciais, distribuídos em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nosso recorte espacial limitou-se a duas escolas desse mesmo município, locais que alguns docentes participaram da pesquisa.

² Informações retiradas do site da AMAU. (<<http://www.amau.com.br/>>).

³ Id.

O município 2 é de pequeno porte, possui aproximadamente 2.500 habitantes. A economia do município é praticamente agrícola. Localiza-se ao norte do RS e pertence à microrregião de Erechim⁴. A Secretaria de Educação responde também pela cultura, turismo e esporte.

Este município ficou muito bem classificado no IOEB (Índice de Oportunidade de Educação Básica), sendo que com ele é possível comparar o que cada município contribui para a educação dos sujeitos envolvidos⁵.

Há duas escolas municipais, uma atende a Educação Infantil e outra os Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esse município apresenta 29 docentes atuantes, sendo que 10 deles atuam nos anos iniciais. Por apresentar uma escola somente de anos iniciais, nosso recorte espacial delimitou-se a ela, no entanto, obtivemos 100% de participação docente (anos iniciais) para responder os questionários.

2.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Com o propósito de conhecer a formação continuada para professores dos anos iniciais, trabalhamos com os docentes e os profissionais que conduzem o processo de formação. Apresentamos a eles os procedimentos da coleta de dados da pesquisa realizada.

Foram entrevistados, no total, dois profissionais responsáveis pelo planejamento da formação continuada em dois municípios da região do Alto Uruguai. No município 1, a profissional responsável pelo processo de pensar e elaborar a formação continuada para seus docentes é a secretária de educação. No município 2, a pessoa responsável é a supervisora pedagógica municipal.

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, por meio de visitas agendadas nos municípios. Os municípios escolhidos para realizar a pesquisa foram selecionados pelos seguintes motivos:

Município 1: A escolha deu-se por informações a partir de diálogos informais com profissionais da educação que relatavam a organização do município quanto à formação continuada ofertada no decorrer do ano letivo. Esses profissionais

⁴ Informações retiradas pelo site da AMAU e fornecidas na entrevista.

⁵ Informações coletadas na entrevista.

salientavam que a oferta se estendia em colaboração com uma instituição de ensino superior na qual os docentes tinham a oportunidade de serem reconhecidos academicamente por meio de publicações de trabalhos.

Município 2: A escolha foi motivada por se tratar de um município que contrata empresas para realizar o processo de formação continuada com os docentes. O conhecimento prévio foi obtido durante a conversa informal com a supervisora educativa desse município.

Nos municípios escolhidos, objetivamos ter acesso ao que os docentes sabem acerca do assunto. Para essa finalidade, optamos em distribuir um questionário para 10 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de cada um dos dois municípios. Os critérios de inclusão dos sujeitos (docentes) foram:

- 1) Para responder o questionário: ser docente da rede municipal nos anos iniciais por no mínimo dois anos.
- 2) Participação das entrevistas: os profissionais foram escolhidos pelo fator de estarem envolvidos intimamente com o processo de elaborar/conduzir/pensar a formação em seu município para seus docentes.

O questionário foi aplicado conforme a disponibilidade dos docentes e das escolas. No município 1, optamos por duas escolas, totalizando 10 questionários. No município 2, como havia uma escola somente, todos os docentes participaram, totalizando 10 questionários aplicados. Inicialmente, pretendíamos distribuir igualmente dois questionários para cada ano, conseqüentemente teríamos dois docentes de 1º ano, 2º, 3º, 4º e 5º ano, porém não foi totalmente possível devido à oferta de turmas, a não devolução de alguns questionários e a resistência de participação de alguns docentes.

A devolutiva da pesquisa para os sujeitos/municípios foi previamente comentada com os secretários municipais de educação e optou-se por um relatório final da pesquisa.

No próximo capítulo, abordaremos conceitos de políticas públicas e educacionais visando algumas relações com a formação de professores. Também revisitaremos literaturas já existentes, formalizando a revisão da literatura correlacionada com a temática.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*Falar sobre formação continuada do professor não é algo tão simples quanto parece: há diferentes concepções pra essa formação, desde as mais tradicionais, que a visualizam como um conjunto de “cursos em serviço ou fora dele”, quanto as que a consideram válida quando propõem um processo de reflexão sobre a própria prática.
(COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 135)*

Neste capítulo, abordaremos alguns conceitos sobre as políticas públicas educacionais, fazendo relações com a formação continuada para professores. Conhecer o que os autores falam sobre o termo é fundamental para que possamos estudar a formação e percebê-la como política pública.

Após realizar esta conceituação, revisitaremos algumas literaturas já existentes com a temática desta pesquisa, destacando produções relevantes para este estudo.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: DEFINIÇÕES E RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas públicas não possuem uma única definição. Diversos autores estudam esta área e cada um deles constitui seu conceito acerca de seus estudos. Podemos entender como políticas públicas ações e funções do governo que poderão refletir na sociedade, decisões governamentais em prol de objetivos políticos e sociais, visando metas a serem atingidas coletivamente.

Salientamos que Souza (2006, p. 24) apresenta conceitos partindo de reflexões de alguns autores, tais como Mead, Lynn, Peters, Dye e Laswell. Podemos perceber que as políticas públicas têm um objetivo, uma finalidade de concretizar algo, evidenciando que o governo possui participação juntamente com um conjunto de sistemas/elementos visando assegurar direitos para a sociedade ou até mesmo para grupos ou áreas isoladas. Percebemos que as políticas públicas são “[...] ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (LYNN 1980 apud SOUZA, 2006, p. 24) bem como “[...] é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou

através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986 apud SOUZA, 2006, p. 24).

O governo, seja ele municipal, estadual ou federal, decide o que é pertinente que seja realizado ou não. Afinal, para Laswell (apud SOUZA, 2006, p. 24), “[...]decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

Souza (2006, p. 26) esclarece que as políticas públicas são meios de cooperação entre as instâncias e governos a fim de repercutir resultados positivos para a sociedade. Para ela, significa “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação” (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou “curso dessas ações (variável dependente)”. A partir dessas ações, são analisados os objetivos para o processo e a consolidação de uma política pública considerando que isso permeia um longo período entre essas variáveis.

Espinoza (2009) percebe as políticas públicas como um conjunto de tomada de decisões vistas por um grupo de pessoas, pensando objetivos para efetivar ações.

Considerando as ações implementadas pelo estado, podemos entendê-las como objetivos a serem atingidos pelo poder público conforme demandas ou necessidade da sociedade. Espinoza (2009, p. 3 e 4) faz uma reflexão sobre o entendimento das políticas públicas com algumas considerações, destacando-se:

a) la definición vincula el término “política” a acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar; b) las políticas públicas consisten en cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes de gobierno más que decisiones aisladas de éstos; c) las políticas públicas emergen en respuesta a demandas de política¹, o en respuesta a aquellos requerimientos hechos por otros actores sociales a representantes y agencias de gobierno para actuar o mantenerse inactivo respecto de algún aspecto de orden público; d) el término “política” implica lo que los gobiernos actualmente hacen y no lo que ellos intentan hacer o lo que ellos dicen que están por acometer, que estaría más bien asociado con la retórica de la política; y e) la política pública podría involucrar alguna forma de acción gubernamental para lidiar con un problema sobre el cual una acción determinada ha sido demandada.

Espinoza (2009), de forma clara e precisa, transcreve, em alguns itens, como ocorre o percurso das políticas públicas, de que forma o governo faz a mediação delas para implementá-las, como elas surgem e no que consistem, assim contextualizando-as.

Acreditamos que essa retomada que Espinoza realizou foi fundamental para percebermos no que consiste as políticas públicas. Embora cada um construa seu conceito, sabemos que o principal deles é voltado a ações governamentais.

Souza (2006, p. 29) considera que as políticas públicas constituem um ciclo “[...] formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado”. Por sua vez, situa esse ciclo por estágios: “[...] definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 29). Muitas vezes, as políticas públicas não visam somente implementar ações novas, mas sim corrigir aquelas já existentes, remodelando-as e tornando-as aplicáveis.

Celina Souza (2003, p. 13) destaca que “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

Nesse viés, concordamos com a autora, fazendo relação disso com a formação continuada de professores, pois, nela, busca-se melhoria na qualificação profissional para que a qualidade na educação obtenha sempre maiores índices. A formação continuada, portanto, é um grande fator visando resultados na ação pedagógica e diversas mudanças e melhorias no cotidiano escolar.

Inúmeras vezes, quando se pensa uma formação continuada, delimitam-se os problemas existentes para que se oferte, na formação, temáticas para solucionar/resolver o que existe de conflituoso na docência. Desde modo, Dias e Matos (2012, p. 69) expõe que “[...] delimitar um problema público é politicamente fundamental no processo de elaboração de uma política pública”, pois isso salienta a importância de saber que o problema é passageiro no momento de sua definição.

Mediante o exposto, Souza (2006, p. 36 e 37) exemplifica seu entendimento sobre as políticas públicas de forma que possamos perceber e relacionar a ações que permeiam nosso cotidiano.

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos

subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Após uma breve retomada de conceituação do termo políticas públicas, buscamos compreender as políticas educacionais, que pertencem ao grupo das políticas públicas sociais, sendo, portanto, voltadas para as ações que os governos exercem propriamente para a educação. Ao adentrarmos na realidade brasileira, Ney (2008, p. 59) salienta que “[...] a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais”. Permeando a educação brasileira, percebemos que as políticas voltadas a esse setor são lançadas para atingir objetivos de demandas existentes no cotidiano.

Höfling (2001) afirma que as políticas educacionais visam sanar ou implementar ações focadas para uma realidade, mais precisamente na educação. As políticas educacionais podem ser criadas conforme as demandas da sociedade local, também podem ser aderidas, se as mesmas tiverem sido criadas sob demanda nacional. Sobre as políticas educacionais no nosso país, visamos algumas: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Educação básica e sua oferta; a valorização do professor e as lutas pela adequada remuneração deles; e, por fim, a universalização do ensino.

Regulamentar e orientar os sistemas educativos são algumas das funções das políticas públicas educacionais. Espinoza (2009, p. 4) enfatiza elementos que estão presentes, seja explícito ou implícito:

[...] una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado.

Ao observarmos o cenário educativo atualmente, atentamos para os itens que Espinoza (2009) considera relevantes a serem percebidos: justificativa, objetivo e hipóteses acerca da política educacional que está sendo pensada. Partindo desses itens, cabe salientar que a formação de professores é, de fato, uma temática

relevante para repensarmos planos de carreiras, piso salarial, condições adequadas de trabalho, carga horária e jornada de trabalho.

Em relação às políticas públicas voltadas para a formação de professores em nossa contemporaneidade, trazemos, aqui, a título de exemplo, a implementação da LDB 9.394/96 (Art. 62), que apresenta, em seus incisos 1º, 2º e 3º, as demandas sobre a formação inicial e continuada, as quais também estão estabelecidas na Lei nº 12.056 de 2009. Esses incisos tratam de promover a formação dos docentes em colaboração com os municípios.

Dentre as políticas, além da legislação, podemos incluir o que se pretende como uma política de estado, o PNE 2014, pois, neste mesmo ano, pela lei 13.005, de 25 de junho, ele foi aprovado, apresentando novas metas e estratégias, sendo que algumas delas também foram pensadas para a formação de professores. Mencionamos, aqui, apenas a meta 14 e a meta 16⁶, as quais tratam da formação continuada, para que, brevemente, tenhamos percepção de sua importância enquanto política de estado.

É previsto nesse documento, para melhorar a qualidade, ampliar o número de mestres e de doutores bem como formar, em nível de pós-graduação, em torno de 50% dos docentes da educação básica, garantindo a formação continuada visada em sua área de atuação. Surge a indagação: as estratégias estabelecidas garantem que o público docente consiga ter acesso a essas formações ficando amparado por sua remuneração durante o período de capacitação? Quer-se que os profissionais estejam cada vez mais atualizados com formações continuadas, porém necessitamos um plano de carreira que ampare o docente nisso.

Na última década, as políticas de formação de professores tiveram grandes avanços, pois não existe “[...] ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1997, p. 9). Partindo do pensamento do autor, acreditamos que uma adequada formação de professores está intimamente relacionada com a valorização dos profissionais da

⁶ Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (informações retiradas do documento PNE).

educação, pensamos que são necessárias ações que assegurem melhores condições de trabalho, de remuneração e, além disso, de meios viáveis para formações continuadas.

Nesse sentido, Gatti (2008, p.62) contribui:

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

Diante da colocação de Gatti (2008), na qual a autora aponta uma contradição e um impasse, passamos a analisar e concordamos com a expressão, pois há ações que caminham em direção à melhoria da qualidade educativa. A título de exemplo, podemos relembrar a meta 7⁷ do PNE, que trata especificamente de elevar a qualidade da educação básica.

Diante dessa breve retomada, trazer as políticas públicas e educacionais para o bojo das reflexões nos instiga a olhar para a formação de professores com o intuito de almejarmos melhores condições para a realização de formações continuadas, sanando dificuldades existentes e buscando qualidade em nossa profissão, aprimorando, assim, nossa formação inicial.

Passamos, agora, a conhecer alguns estudos já existentes, relevantes e que estão relacionados com esta pesquisa devido à temática da formação continuada de professores.

⁷ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio

3.2 ESTUDOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REVISÃO DA LITERATURA

Atualmente, as referências bibliográficas trazem para nossas discussões a valorização das políticas educacionais, com ênfase na formação continuada na docência. Ao realizarmos o recorte temporal dos últimos 10 anos, e percorrendo a literatura, percebemos que a temática da formação continuada de professores ganha respaldo nas produções acadêmicas.

Pretendemos, aqui, trazer as produções mais relevantes e com afinidade à temática de pesquisa que foram encontradas na busca da literatura já existente. A fonte de buscas ficou baseada no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também em bibliotecas, na busca por livros. Essa retomada da literatura proporcionou a nós o aprofundamento no conhecimento sobre a formação continuada de professores, o que é o foco desta pesquisa.

Sobre a temática formação de professores, tornamos esta busca restrita à formação continuada de professores nos últimos 10 anos. A escolha por esse recorte temporal foi feita dessa forma porque a Lei de diretrizes e Bases nº 9394/96 já estava em vigor e, por causa disso, mais produções acadêmicas poderiam existir alicerçadas nessa legislação.

Conhecer as pesquisas já existentes é um dos objetivos nesta retomada bibliográfica, pois fazer uma construção dos estudos correlatos, ou seja, a revisão de literatura, é pesquisar sobre o conjunto de produções que já existem, do que já se sabe sobre determinado assunto (CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010).

Com esse recorte temporal, realizamos as buscas no banco de dados da CAPES, SciELO e IBICT. Em bibliotecas, optamos por selecionar alguns livros. Iniciamos a pesquisa das produções científicas com a palavra-chave “formação de professores”, realizando um total de 1.517 trabalhos (SciELO), 4.838 no banco de teses da Capes, 892 (IBICT) e 32 livros.

A fim de refinar a busca sobre a temática, continuamos a pesquisa com o descritor “formação continuada de professores”, com o qual obtivemos um total de 211 produções na SciELO, 890 na Capes, 47 no IBICT e 12 em livros.

Percebendo que deveríamos estreitar ainda mais nossa pesquisa, procuramos por “formação continuada de professores nos anos iniciais”, chegando, assim, ao total de 42 produções na CAPES, duas na SciELO e 45, IBICT, isso somente em produções realizadas nos últimos anos.

Foram identificados vários estudos que contemplam a formação de professores em sua totalidade, sem se deterem na formação continuada. Alguns, por sua vez, falam da formação continuada em outros níveis de ensino, como ensino médio e ensino superior. Foram encontrados poucos estudos que tratam da formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação aos livros, esses foram selecionados pela temática da formação continuada de professores.

Nas pesquisas que abordam a formação continuada, há uma relação de conceitos conforme o delineamento do estudo. Salientamos, aqui, a dissertação de Roberto de Souza Engers Lima (2006), que se trata de um estudo de caso sobre a formação continuada e as práticas nos anos iniciais, tendo maior familiaridade com o assunto deste trabalho. Também nos chamou a atenção o artigo de Claudia Leme Ferreira Davis, que trata da temática que exploramos nesta produção.

Optamos por recolher materiais por fontes primárias, como livros, artigos, teses e dissertações, pois essas fontes “[...] contêm os trabalhos originais de autores e investigadores. Recolher literatura primária consiste em localizar, ler na diagonal e fotocopiar livros e documentos relacionados com o seu estudo” (BENTO, 2012, p. 2), ou seja, fazendo uma pré-leitura do conteúdo existente.

Realizamos a leitura dos resumos de 89 trabalhos: artigos, dissertações e teses que foram publicados no período escolhido. Selecionamos, também, sete trabalhos que estão apresentados nas tabelas abaixo, pois eles possuem um diálogo aproximado à temática da dissertação. Além disso, selecionamos dois livros que apresentam relações com esta pesquisa,

Com esta investigação, identificou-se que há muitos artigos que buscam refletir sobre a temática em estudo. A busca por artigos ocorreu por intermédio das leituras e das análises dos resumos, das palavras-chave e das seções que compõem as produções encontradas. Constatamos que esses materiais são relevantes e pertinentes à escolha desta temática que emerge do nosso campo educativo.

Observamos, no Quadro 1, três produções. Posteriormente, faremos breves comentários sobre cada uma delas.

Quadro 1 – Produções relacionadas à formação continuada encontrada em artigos

Título	Autor(es)	Palavras-chave	Ano de publicação
Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil	Claudia Leme Ferreira Davis; Marina Muniz Rossa Nunes; Patrícia C. Albieri de Almeida; Ana Paula Ferreira da Silva; Juliana Cedro de Souza	Educação Continuada. Formação de Professores. Processo de políticas educacionais.	2011
Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Exercício Docente. Formação de Professores. Saberes Docentes. Conhecimento.	2012
Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.	Clarissa Martins de Araujo; Everson Melquíades Araujo e Rejane Dias	Formação Continuada de Professores. Epistemologia da Prática. Formação Crítica-Reflexa. Formação Humana.	2015

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Iniciamos nossos comentários pelo artigo intitulado **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil** (2011). Nesse trabalho, as autoras verificam a formação continuada dos professores em diferentes estados e municípios do Brasil. Esse estudo abrangeu uma grande coleta de dados com as secretarias municipais e estaduais e pessoas presentes nesse processo de formação. As autoras definem que duas perspectivas foram detectadas: 1) a formação que visa o professor individualmente, procurando verificar suas dificuldades de formação; 2) a formação colaborativa, com ênfase no trabalho em conjunto.

Esse artigo possibilitou perceber diferentes percursos metodológicos para coletar dados da pesquisa. O trabalho foi realizado em secretarias municipais e estaduais de educação. Percebemos que é uma produção relevante, pois as autoras conseguem realizar inferências do que pode ser implementado para o corpo docente e para a escola. Partindo desse pressuposto, pretendemos, além de saber como é a formação continuada por meio de algumas secretarias municipais, entender as concepções que esses profissionais agregam em seus saberes sobre o termo da

formação continuada. Ouvir as ideias dos responsáveis por esse processo e saber deles que a formação ofertada durante o ano letivo procura suprir lacunas que perpassam o chão da escola é considerar que há avanços nesse percurso importante e, tantas outras vezes, obrigatório na participação.

O artigo **Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento** estabelece uma análise do professor em relação ao seu conhecimento no cotidiano docente, visando o público dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas. A autora busca perceber como está o conhecimento científico dos indivíduos entrevistados, fazendo relações com as aprendizagens da formação inicial ou continuada. O artigo ainda destaca os conhecimentos dos professores que foram obtidos durante a experiência.

Esses conhecimentos podem estar intimamente interligados com a formação continuada que o professor tenha participado, pois as experiências adquiridas refletirão na prática pedagógica. A contribuição entre a comunidade escolar e a troca de experiências também são alicerces para alavancar os diferentes processos de ensino e de aprendizagem. Digo, com isso, que a formação continuada, além de ser ofertada com palestrantes e cursos, possibilita, também, um diálogo enriquecedor entre os docentes.

No artigo **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**, os autores procuraram apontar contribuições da teoria crítica da formação humana em prol dos processos de formação continuada dos docentes em nossa contemporaneidade. Esse estudo é sugestivo para esta dissertação no momento em que, pelo título e resumo, faz perceber que para refletir, pensar e analisar a formação continuada de professores na contemporaneidade, é preciso atentar olhares para a formação humana. Isso requer criticidade no assunto e amplitude de saberes.

Percebendo que todos os três artigos são coerentes com esta dissertação, passamos, agora, a conhecer algumas teses e dissertações que também apresentam elementos significativos sobre a formação continuada.

A partir do quadro síntese que elaboramos para demonstrar as principais produções de dissertações, sinalizamos três delas. Posteriormente, descreveremos cada uma delas. Salientamos que ao realizar a revisão da literatura, de acordo com Flick (2009, p. 62), “[...] o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta”. Dessa forma, o

pesquisador apropria-se do estudo para identificar o que ainda pode ser pesquisado dentro da temática abordada.

Quadro 2 – Produções relacionados à formação continuada encontradas em *sites*

Título	Autor(es)	Palavras-chave	Ano
Desafios de uma formação continuada numa escola com proposta transdisciplinar: um estudo de caso.	Carmona Leila Valadares Faim Henriques, Eda Maria De Oliveira.	Professores Educação Permanente. Transdisciplinaridade. Prática de Ensino. Abordagem Interdisciplinar do Conhecimento na Educação.	2012
Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas particulares de Porto Alegre.	Roberto De Sousa Engers Lima.	Educação Continuada. Professores - Formação Profissional. Professores - Atuação Profissional. Prática de Ensino. Professores - Relações Interpessoais. Ensino Fundamental.	2006
A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente.	Vânessa Soares Leal.	Identidade profissional docente. Formação de Professores. Formação Continuada de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente.	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A dissertação de mestrado **Desafios de uma formação continuada numa escola com proposta transdisciplinar: um estudo de caso**, traz como objetivo analisar os desafios da formação continuada dos professores que tenham, nos fundamentos da sua prática, uma base epistemológica. A pesquisa das autoras ocorreu em escola de séries iniciais do ensino fundamental. Nela, foi possível analisar como é a proposta de formação continuada.

Apropriando-nos dessa produção, percebemos que há uma aproximação com nosso estudo em relação à formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental por acreditar que a prática pedagógica nos remete, todos os dias, a novas aprendizagens devido às demandas que ocorrem em nosso meio.

Nessa dissertação, constatamos que a opção metodológica, bem definida e explicada, estruturou toda a produção. Foram realizadas observações, entrevistas semiestruturadas, análises de documentos e discussão de grupo. Evidenciamos que

as autoras fizeram uso das ideias de Antônio Nóvoa, Gaston Pineau e Paulo Freire como aportes para respaldar estudos sobre a formação continuada de professores.

O estudo **Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas particulares de Porto Alegre** teve o objetivo de conhecer como os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas privadas identificam a sua formação continuada, investigando como a mesma ocorre. O autor visou articular tal processo de formação à sua prática docente a fim de detectar o que poderia dificultar a formação continuada desses professores. Por ser um estudo de caso com base em coleta de dados, o autor expõe, sucintamente, alguns resultados em relação à necessidade da reflexão e da pesquisa para os professores. Traz também inferências para a participação de cursos, palestras, eventos educacionais, etc. Dessa forma, fazemos uma contribuição com as palavras de Nóvoa (1995, p. 25): “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Acreditamos que a reflexão mediante a própria prática pode influenciar mudanças no processo. Lüdke (1995, p. 119) explica “[...] esta perspectiva de formação de professores centrada na investigação encoraja o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas”.

Na produção de Leal (2014), intitulada **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente**, objetivou-se compreender os processos de constituição de identidade docente mediante os modelos formativos que norteavam a formação continuada em serviço. Sua investigação é pertinente, pois preocupou-se em como ocorre a constituição da identidade do profissional docente, ou seja, a política de formação de professores esteve saliente bem como a preocupação com o professor que ali se faz presente.

A autora pode ter percebido que trazer para as discussões a identidade docente seria oportuno e convicto “[...] a existência de políticas que tanto tornam o trabalho docente mais fragmentado e precarizado, como ações, mesmo em menor proporção, que valorizam a profissão docente” (SOUZA apud OLIVEIRA, 2012, p.19). Nesse sentido, exemplifica a Lei nº 11.738/08 (Piso Salarial profissional

nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica) e as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério.

No Quadro 3, observaremos a tese selecionada nesta revisão de literatura. Esse trabalho elenca um debate interessante sobre a sua hipótese, estando relacionada com a temática de formação continuada de professores.

Quadro 3 – Produção relacionada à formação continuada encontrada em tese

Título	Autor(es)	Palavras-chave	Ano
Processos de aprendizagem e Motivação de professores de Ensino Fundamental.	Cristiane Marcela Pepe.	Processos de aprendizagem e motivação docente. Ensino Fundamental – Ciclo I. Formação Inicial e Continuada de Professores de Ensino Fundamental.	2007

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Percorrendo por leituras que contemplassem o tema de formação continuada, deparamo-nos com a tese de Cristiane Pepe (2007), intitulada **Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I**. A autora parte da hipótese que os processos formativos (inicial e continuada) não estão sendo suficientes para motivar o corpo docente a adquirir outras aprendizagens a fim de concretizá-las no fazer pedagógico. Seu foco de discussão é na alfabetização, porém sua hipótese está relacionada com o tema desta pesquisa.

Nesta coleta de informações, destacamos algumas produções com a palavra-chave “formação continuada de professores” e, propriamente, em áreas específicas: Ciências, Matemática, Língua Portuguesa. A partir de 2005, período de recorte temporal, as pesquisas nessa temática procuraram discutir os saberes docentes, a reflexão-ação da prática profissional, a formação continuada em serviço e políticas nacionais para a formação de professores. Nas produções analisadas, constatamos que as pesquisas de cunho qualitativo se destacam bem como as pesquisas de campo que trazem o docente ou equipe escolar para o foco central da discussão.

Em suma, dos sete trabalhos lidos, todos trazem a formação continuada para a discussão, seja ela com embasamento teórico e/ou com olhar reflexivo no contexto da pesquisa. Cinco deles tratam, especificamente, da educação básica dentro do enredo a ser descrito. Apenas um deles traz nas palavras-chave o termo “políticas

educacionais”. Quatro desses trabalhos enfatizam as produções nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Sobre a formação continuada, percebemos que as autorias provêm com argumentos teóricos, descrevendo como ocorre esse processo no âmbito dos municípios, estados e realidades relacionadas a essas redes.

Em uma breve leitura do material descrito, identificamos que os embasamentos teóricos possuem congruência de autores em relação à temática abordada, destacamos: Nóvoa, Imbérnon, Libâneo, Lüdke, dentre outros. Esses autores, além de escreverem sobre formação de professores, estreitam seus pensamentos a diversas abordagens refinando a temática central em subtemas da área, como: docência, trabalho docente, professor reflexivo, etc.

Nesses estudos, não identificamos nenhuma pesquisa classificada como dissertação que se seja idêntica à nossa produção; deparamo-nos apenas com um artigo que estuda como ocorre a formação continuada em âmbito municipal e estadual, sendo que nosso recorte se fixa somente em duas redes municipais.

Em virtude de muitas produções acadêmico-científicas na área da formação de professores, selecionamos para esta revisão dois livros, os quais possibilitam um diálogo com nossa pesquisa.

No livro intitulado **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, de Dalila Andrade Oliveira e Lívia Fraga Vieira (2012), as autoras discorrem sobre algumas especificidades regionais do nosso país e, nesse âmbito, podemos refletir sobre as políticas educacionais postas no cenário brasileiro praticando um diálogo com o trabalho docente na educação básica.

O livro possui 17 capítulos que são resultados de pesquisas com profissionais de educação. Tais pesquisas ocorreram em sete estados brasileiros e as contribuições que se fazem presentes são reais advindas de entrevistas oriundas desses locais.

Nessa produção, as autoras discorrem sobre as condições docentes no Brasil, bem como: o perfil docente da educação básica, os cenários postos às mudanças para a formação inicial e continuada, as remunerações desses profissionais, o trabalho docente, as políticas e a gestão, a resistência docente e as lutas no Brasil. Esses são alguns assuntos retratados no livro.

Apesar de todos esses assuntos, optamos por apresentar esse livro na revisão de literatura mais precisamente por causa do Capítulo 4, que trata

especificamente da formação inicial e continuada, das políticas atuais da formação de professores e da formação continuada e da carreira dos docentes. Um dos debates desse capítulo, refere-se a empresas fornecedoras de diversos serviços passando a serem parceiros das prefeituras. Esse debate será retomado no capítulo da análise dos dados, pois pesquisamos um município que trabalha com este tipo de suporte, com a contratação de empresas para realizar a formação continuada de seus docentes.

No decorrer da elaboração do referencial teórico que sustentou esta pesquisa, surgiram outros livros que nos subsidiaram para realizar nossas inferências na análise de dados, porém selecionamos para elencar, aqui, o livro de Francisco Imbérnon (2010) “**Formação continuada de professores**”. Nessa obra, o autor apresenta-nos debates profícuos visando a melhoria da formação continuada dos professores. Seus capítulos são pertinentes e nos auxiliaram nas amarras dos dados analisados. O capítulo 4, por exemplo, relata que a formação continuada deve agir em relação aos problemas dos professores, o que nos faz perceber que as situações do cotidiano escolar também precisam ser enfatizadas em processos formativos.

Constatamos, com essa revisão da literatura, que as produções apresentam um grande interesse de investigação, de mudanças e inovações para a formação continuada dos professores. Visando os trabalhos aqui salientados, percebemos que a maioria faz menção à formação continuada como uma política de estado, na qual os governantes possuem responsabilidades para sua efetivação no município. Dessa forma, visando que um trabalho, e este se trata de um artigo, se aproxima da presente pesquisa, por algumas semelhanças, salientamos a relevância dessa temática e de seus sujeitos envolvidos para a dissertação. Os trabalhos citados não analisam especificamente as concepções de formação continuada para professores. Dessa forma, debruçamo-nos e avançamos nesse quesito afirmando a importância de conhecer não somente como ocorre o processo formativo nos dois municípios escolhidos, mas também se os mesmos possuem uma política própria de formação continuada e suas concepções acerca do assunto.

A seguir, apresentaremos nosso estudo sobre a formação continuada no Brasil e alguns aspectos históricos e legislações buscando, com isso, perceber sua importância e conceituando, posteriormente, a formação continuada.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional.
(GARCIA, 1999, p. 30)

A epígrafe acima foi escolhida para iniciar este capítulo já que nos instiga a reflexões de que o corpo docente, em suas formações, adquira conhecimentos que propiciem contribuições significativas para seu percurso profissional. Dessa forma, salientamos que conhecer passagens da história da formação continuada dos professores propiciou compreendermos melhor as reflexões de concepções de formação.

Ao mencionar a política de formação continuada de professores, é possível perceber que a educação é a base para o desenvolvimento do nosso país, o que implica em reformas, adequações, mudanças constantes em prol de um sistema de ensino que atenda às necessidades educacionais brasileiras.

Pretendemos, neste capítulo, abordar/tratar, brevemente, a história da formação continuada de professores no Brasil e algumas legislações que amparam esse processo. Optamos por iniciar este capítulo com os aspectos históricos da formação continuada, pois, sob nossa compreensão, ele nos proporcionou retomar aspectos importantes, conforme a cronologia, para posteriormente avançarmos nossos conhecimentos sobre terminologias de formação continuada que surgiram ao longo do tempo. Após estabelecermos esse norte, conhecemos as concepções de formação, segundo alguns autores que trabalham com o assunto, partindo, assim, para algumas políticas de formação.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÕES

Muitos são os avanços que alcançamos após a LDB 9.394/96, podendo citar, como exemplo, a ampliação de programas de formação continuada ofertados pelo governo federal. Sentimos, aqui, a necessidade de retomarmos alguns processos

históricos que foram úteis para a construção de um caminho para a formação continuada no Brasil. Sendo a formação continuada de professores uma preocupação antiga de pesquisadores e das próprias políticas, percebemos autores que discorrem sobre o assunto e nos trazem reflexões relevantes para delinear o percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil desde a década de 1960.

Segundo Andaló (1995), em 1960, surgiram as primeiras experiências de formação continuada no Rio de Janeiro. A partir daí, grandes mudanças foram se desenvolvendo, e a formação começou a criar suas formas de realização. Segundo o mesmo autor, neste período, foram promovidas reflexões provocativas sobre a formação de professores e o aperfeiçoamento docente. Por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) viabilizou-se parcerias com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Já nos anos 1970, segundo Pedroso (1998, apud ALFERES, 2011, p. 2)

[...] a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Retomando aspectos históricos de formação continuada, Imbernón (2009, p. 12) quando aborda a temática, diz que “[...] o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas”, pois quando se implantam soluções a uma demanda surgem outras e, assim, algumas ficam ultrapassadas.

Em retrospectiva,

Durante os anos 1980-1990-2000, levaram-se a cabo centenas de programas de formação permanente do professorado, cuja análise rigorosa permitiria lançar alguns deles ao cesto do lixo, mas outros apresentam novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro (IMBERNÓN, 2009, p. 12-13).

Impulsionados pelo sistema educativo, governantes procuram atender os interesses sociais e, na década de 1980, os movimentos políticos emergem requerendo uma educação que ofertasse um diálogo com os objetivos educacionais

postos no meio social (SAVIANI, 2004). Pensamos que diante desses objetivos, um deles poderia representar os interesses pela formação continuada docente, momento em que os professores pudessem argumentar seus pensamentos.

Corroborando com Silva e Frade (1997), na década de 1990 surgem demandas de estudos por parte dos professores e uma solicitação foi a de que a formação inicial e continuada dos docentes ocorresse em Universidades. No entanto, o discurso aqui procede no sentido de a formação continuada estar desvinculada do campo das dificuldades que são salientadas pelo corpo docente no cotidiano escolar. Também nessa época surge a formação do professor em serviço e, nesse enfoque, salientamos as considerações de Flóride e Steinle (2008, p. 12)

[...] nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes” ora professores “aprendentes”; esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar, acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento; por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior; favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida, conseqüentemente, alunos aprendendo mais e melhor e professores mais satisfeitos.

Percorrendo a década de 1990, Oliveira e Maués (2012) salientam que as políticas de formação de professores se expandiram nos debates governamentais e, desse modo, conquistou-se espaço para a amplitude dessa temática da formação de professores acerca da educação brasileira, pois as reformas educacionais

[...] tiveram como cerne a questão da formação inicial, da capacitação e do treinamento docente, as quais foram assumindo, no contexto atual de globalização econômica e de reestruturação dos processos produtivos, um espaço mais amplo nas discussões relativas à educação (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 63).

Oliveira e Maués (2012) explicitam, em nota, que, neste período, a formação de professores foi alvo das políticas e das reformas que ocorriam em meados de 1995 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e passou a ser objeto a ser pensado, aguçando o debate no governo Lula, de 2003-2010.

Dessa forma, desde a década de 1990 os governos assumiram “[...] uma perspectiva de formulação e implantação de políticas públicas de cunho mais gerencial, de *quase-mercado* e de controle da formação e do trabalho docente”

(OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 64). Ainda nesse mesmo período, segundo Cestaro (2009, p. 234),

[...] foi dada uma ênfase ao reconhecimento da autonomia docente para a melhoria da prática pedagógica. Essa autonomia, contudo, deve buscar uma formação continuada que promova a perspectiva crítica-reflexiva sobre a prática docente.

Considerando que em todas as décadas ocorreram mudanças, visões, olhares mais atentos para a formação continuada, percebemos que, em meados da década de 1990, surge a perspectiva crítica-reflexiva, a qual nos faz compreender mais sobre a própria prática dos professores. Desse modo, salientamos que “[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Nesse viés, e em consonância com a formação continuada dos docentes, essa reflexão sobre a prática requer outra postura, outros cuidados, outras ações e outra análise profunda sobre os conceitos já existentes, pois, ao sumarizar esse conjunto, é possível criarmos condições de mudanças evidenciando melhorias na qualidade educativa.

Gatti (1998, p. 62) faz sua contribuição em relação a este período:

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

Nessa direção, Freitas (2002) expõe acontecimentos significativos para a formação dos professores bem como ressalta as verbas destinadas às escolas (diretamente do governo Federal) e a criação da Educação à distância com o objetivo de preparação do professorado para melhor ensinar, alternativa que é ofertada tanto para formação inicial como para formação continuada.

Buscando destacar aspectos importantes de cada década, nos anos 2000 Freitas (2002, p. 147 e 148) salienta que

[...] no âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC, em articulação com municípios e algumas instituições formadoras [...]

Ao falar que as políticas se embasam em conceitos de formação de professores, salientamos a importância desta pesquisa em conhecer a formação continuada em dois municípios da região do Alto Uruguai, identificando as concepções de formação continuada para professores. Saber como os profissionais responsáveis pela formação continuada pensam e a formulam, torna-se significativo no momento em que, a partir destas concepções, idealiza-se o processo formativo nas escolas da educação básica e, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com a presente pesquisa nos municípios, nós nos deparamos, em um deles, com fatores que Freitas (2002), nos anos 2000, já mencionava em suas produções. Ela cita que a “[...] formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.” (FREITAS, 2002, p. 148). No entanto, dedicaremos maiores argumentações sobre esta questão na análise de dados.

Nesse contexto, Prada (2010, p. 373) contribui:

Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos.

O exercício de pensar a formação continuada é ter em vistas a importância delas como necessidade global mediante as políticas públicas, pois requer esforços a fim de dar prosseguimento à formação inicial dos docentes, pensar a carreira, as

condições salariais e de trabalho, bem como sanar as dificuldades encontradas cotidianamente no “chão”⁸ da escola.

Investigando as décadas passadas, é possível perceber que esse processo “[...] implica questões políticas e de cidadania que entendem a formação continuada dos profissionais da educação como um dever do Estado e um direito e dever dos professores” (PRADA, 2010, p. 384). Seguindo essa compreensão, o autor ainda salienta a importância que “se construa uma cultura de formação continuada de professores, em todas as instâncias escolares e municipais” (PRADA, 2010, p. 384).

Por meio da formação continuada, visa-se o desempenho ativo e o sucesso na qualidade do ensino-aprendizagem, porém

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam (PRADA, 2010, p. 373).

A garantia da qualidade no ensino, a valorização dos profissionais da educação e outros elementos são destacados na Constituição de 1988, no artigo 206. Com a LDB, Lei 9394/96, surgem mais responsabilidades no viés da formação continuada. Vejamos alguns artigos da legislação da LDB.

Em relação ao Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases, que dispõe sobre a formação dos profissionais da área da educação, visa ao atendimento dos estudantes, conforme as singularidades de cada fase de ensino. O artigo trata da formação de modo a atender as especificidades do educando, mediante as modalidades/níveis. Em relação aos seus incisos, nos detemos a fazer nossas inferências sobre o inciso I, onde percebemos a importância que a teoria, juntamente com a prática, pode efetivar nas instituições de ensino. Ao unir as duas, os saberes dos docentes se concretizam de forma consistente, ou seja, colocar em prática o que de fato já foi estudado e sabendo como realizar trará ao professor mais segurança e autonomia no seu trabalho.

8 Refere-se às situações que ocorrem na escola durante o fazer pedagógico.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

O Art. 62 da LDB trata sobre a formação do professor para atuação na educação básica. Ele coloca que os requisitos mínimos para tal atuação são o de o professor possuir nível superior, em curso de Licenciatura Plena, para poder exercer a profissão na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ou a oferecida em nível médio, na modalidade normal⁹. Seus parágrafos 1º e 2º, no que se refere à formação continuada, subentende-se que as três esferas (municipal, estadual, federal) devem visar ações para esse processo, ou seja, criar condições para que ele ocorra. Abrem-se mais caminhos, no sentido de possibilidades de realizar estudos a distância e diversas modalidades de formações continuadas.

Ao analisar o Art. 63 da LDB, que trata sobre os cursos e programas que os institutos de educação manterão ativos, percebemos que nos deixa em dúvida quanto ao termo usado no inciso III, “educação continuada”, será a formação continuada (pós-graduação, cursos profissionais, etc.) ou a formação continuada nas escolas, em serviço? Acreditamos que o termo “educação” pode abranger os dois tipos de formação citados, pois ao falar em formação em serviço

[...] os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes” ora professores “aprendentes”; esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar, acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 12).

Após a Lei nº 9394/96, houve várias conquistas e avanços na educação, principalmente nas atribuições sobre a formação dos docentes.

Após dez anos da promulgação da LDBEN, observamos a preocupação do legislador com aspectos básicos relativos a alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de educação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação a distância e aos cursos de especialização, enquanto pós-graduação lato sensu. Isso é fruto, evidentemente, tanto do percurso histórico nestes últimos dez anos das práticas nesse campo como

⁹ Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, informações obtidas no site: www.jusbrasil.com.br

das discussões encaminhadas na própria área de educação em função do que e como se vêm realizando propostas de educação continuada, discussões feitas em especial pelos pesquisadores que têm acompanhado com seus estudos algumas das iniciativas nessa modalidade e que têm tentado compreender o emaranhado de propostas existentes, públicas e privadas (GATTI, 1998, p. 67).

Salientamos que a realidade posta instituiu provocações para que se elaborem iniciativas de formação continuada para professores tanto em nível de especializações e formações a distância (GATTI, 1998).

A lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, autoriza a concessão de bolsas CAPES para estudo tanto para formação inicial quanto para continuada na educação básica. Sendo assim, o que nos cabe salientar é que esta lei, em seu Art. 2, parágrafo 2º, inciso II, fomenta a unidade de propósito das esferas municipais, estaduais e federal a fim de criar oportunidades para as formações e frisando que “[...] na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2007).

Em relação à lei citada acima, nós nos posicionamos sobre a importância de bolsas de estudo para a formação continuada. Sabemos que, hoje, essa concessão de bolsas está bastante restrita. Dessa forma, os acadêmicos necessitam trabalhar para poder realizar seu processo formativo.

Decorrente dessa lei, em sentido cronológico das legislações aqui citadas, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto trazia a formação continuada como essência da profissionalização. Sobre seu conteúdo, inicialmente já tratava da oferta da formação inicial e continuada para os professores de redes públicas, relativamente para a educação básica. No entanto, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016, no qual

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016).

Cabe salientar que, em virtude das metas 15 e 16 do PNE 2014 citadas anteriormente, esse decreto foi instituído visando alguns objetivos e princípios. Em relação à formação continuada, observamos o segundo artigo, o qual trata, em seus incisos, sobre: a qualidade nos cursos de formação, tanto inicial como continuada; a

teoria e a prática em processo de articulação; pretende uma aproximação entre a formação inicial e a formação continuada e entre os ensinamentos (níveis, modalidades e etapas). No que tange à profissionalização, ambas formações são vistas pelo decreto como componente essencial, uma vez que visam a valorização dos profissionais da educação; apontam as instituições de ensino como espaços primordiais para as formações; compreendem que os projetos pedagógicos dos espaços formativos pensem a formação da educação básica da forma mais específica possível auxiliando nas práticas diárias; visam promover a formação continuada para a gestão educacional (BRASIL, 2016). Nesse enfoque, pensamos que vem a ser um caminho possível para pensar processos significativos no cotidiano escolar.

O Decreto 8.752 estabelece também objetivos que contemplem a política estabelecida, bem como a organização, o planejamento de ações e de programas que estarão vinculados. No teor do documento, percebemos a preocupação em descrever como serão atendidas as necessidades formativas juntamente com o MEC, estados e municípios bem como a aplicabilidade dessa política.

Conhecendo a importância dessa política implementada, passamos a citar outras leis e portarias, posteriores ao ano desse decreto. A Portaria do MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Essa rede envolve municípios, estados e a união a fim de criar alicerces com o FNDE, CAPES, e MEC, visando caminhos e assegurando o funcionamento da mesma. Dentre esses caminhos possíveis, estão as bolsas ofertadas, conforme a Lei nº 11.273/2006, visando oportunizar aos docentes a participação em programas formativos que são desenvolvidos pela Rede de Formação Continuada.

Em relação à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024, observamos atentamente as Metas¹⁰, 13, 14, 15, 16, as quais condizem com expectativas dos docentes e profissionais da educação. A meta 13 se refere a elevar o índice de qualidade, ampliando o número de mestres e doutores na área educativa.

¹⁰ Informações sobre as metas retidas do livro online: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (MEC/SASE, 2014, p. 41).

A formação continuada fora da escola, sendo ela pós-graduação, mestrado ou doutorado, são etapas difíceis para quem tem uma jornada de 40 horas semanais na educação básica. No entanto, ao se referir à qualidade, essa meta destaca relativamente o aumento da qualidade na educação superior. Pensamos, que além dessa preocupação com esse nível de ensino, a educação básica também merece respaldo com profissionais que possuem formações a nível de mestres e doutores. Apesar disso, cabe, aqui, salientar que a permanência de mestres e doutores na educação básica, muitas vezes, não se efetiva, devido à valorização em termos de remuneração. Muitos docentes com mestrado e doutorado abandonam a carreira na educação básica para dedicar-se ao ensino superior, sendo neste mais bem remunerados e com plano de carreira que condiz com o seu esforço acadêmico.

Sobre a meta 14, ao tratar em sentido amplo sobre as matrículas na pós-graduação – “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (MEC/SASE, 2014, p. 46) –, pensamos que as estratégias precisam ser pertinentes para alcançar essa porcentagem significativa na área da educação. E, ao analisar as estratégias referentes a essa meta, parecemos que o que pode estar faltando é a garantia de um amparo legal em planos de carreira, algo que o docente poderá precisar para cursar essas especializações.

Continuando a leitura desse documento (PNE), identificamos que surge a preocupação em garantir a formação de nível superior para os docentes da educação básica. A meta 15, especificamente, trata desse assunto, visando estratégias para garantir, juntamente com a União, Estados e Municípios, que os professores obtenham formação específica mediante sua área de atuação. Consideramos que a principal estratégia seria a de que as esferas citadas acima trabalhassem conjuntamente, cada qual com suas responsabilidades.

Sobre a meta 16,

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MEC/SASE, 2014, p. 51).

Ao lermos essa meta, e verificarmos as estratégias descritas no documento para sua efetivação, pensamos que será possível obtermos um número maior de docentes pós-graduados. Em relação à garantia da formação continuada, concordamos com as descrições, porém os municípios e estados terão, sob nossa visão, grande tarefa de acompanhamento e atualização para o cumprimento da meta.

Em julho de 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno) nº 2, que trata das diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e também para a formação continuada. O Artigo 2º dá ênfase sobre a formação em diversas áreas do conhecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Diante das legislações que norteiam a formação docente, encontramos algumas terminologias aplicadas para a formação continuada, as quais destacamos na sequência.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS TERMINOLOGIAS: DEFINIÇÕES AO LONGO DO TEMPO

Importa ressaltar que, com o passar dos anos, foi-se conceituando e ampliando o termo “formação continuada de professores”. Prada (1997) faz esse

resgate exemplificando termos e conceitos para melhor compreender como eram/são chamados os processos de formação continuada¹¹.

Por muitas vezes, ao ouvir algumas destas expressões, já tomamos a liberdade de situar-nos e lançar a palavra ao tipo de formação que condiz ao que ocorre atualmente em nossas escolas. No entanto, será que o conceito é referente ao termo que aplicamos? Para melhor compreendermos isso, apresentamos, no Quadro 4, os diferentes significados dos termos, conforme Prada (1997, p. 88 e 89)

Quadro 4 – Terminologias e significados de formação continuada de acordo com Prada (1997)

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

Fonte: PRADA (1997, p. 88 e 89).

¹¹ Alguns autores poderão fazer inferências em suas concepções usando o termo formação contínua. Optamos, aqui, por tratar como formação continuada.

A partir do Quadro 4, podemos evidenciar que o docente, durante sua vida profissional, perpassa por desafios e caminhos peculiares em seu fazer pedagógico. Após ter sua formação acadêmica inicial, alguns procuram continuar sua trajetória por meio de especialização, mestrado, doutorado, etc., e, assim, definimos ser um meio de formação continuada; outros procuram cursos para aprimorar conhecimentos e, assim sucessivamente, obtendo conhecimentos diversos a fim de constituir o *lócus* da construção de saberes.

Em pauta, utilizamos termos diferenciados, conforme nossas concepções, leituras, autores nos quais nos baseamos acerca da referida temática da formação continuada de professores, constituindo-se processos formativos mediante os sentidos existente. O caminho formativo também é constituído por nós educadores, partindo dos nossos interesses na busca pelo conhecimento.

O autor conceituou os termos bem como seu sentido e significados, porém, nós, os docentes, usamos os mais conhecidos, como: especialização, capacitação, cursos de aperfeiçoamento, entre outros. Geralmente, nossos locais de trabalho configuram esses termos e, nós, educadores, por estarmos interligados ao processo, também utilizamos esses nomes para definir a formação continuada. Portanto, conhecer o processo de formação continuada nesses dois municípios da Região do Alto Uruguai, saber as concepções dos docentes e dos profissionais responsáveis pelo processo da formação continuada, propiciou-nos ampliar nossos saberes sobre a forma que os mesmos concebem os termos e os conceitos.

Ao observarmos a tabela de Prada (1997), percebemos que, dentre diversos termos, visamos o desenvolvimento profissional. Para Formosinho (2009, p. 225) a

[...] formação contínua e o desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Assim, percebemos que o desenvolvimento profissional consente ao docente atingir seus objetivos, sendo “[...] uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (PONTE, 1994, p. 10). Conseguimos entender que o desenvolvimento profissional, além de ser um

processo reflexivo, visa a aprendizagem, o conhecimento e a tomada de decisão pelo docente.

Pretendemos voltar ao quadro 4, de Prada (1997), no capítulo seguinte, onde trataremos a análise dos dados coletados pela pesquisa, analisando, também, seus termos e conceitos encontrados em cada município, estabelecendo a relação com o que o autor define cada um.

Condizente a alguns desses conceitos, estaria a situação da formação continuada suprir lacunas deixadas pela formação inicial do professorado, sendo que algumas dessas dificuldades e desses percalços do corpo docente são preocupantes quando findam o primeiro ciclo. Neste viés,

[...] a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Em outras palavras, defende-se que a Formação Continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas. Segundo os defensores desse modelo de “déficit”, a situação agrava-se diante das demandas educacionais de sociedades tão complexas, levando à necessidade de estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente, tão central ela é para a melhoria da qualidade da Educação. (DAVIS, 2011, p. 1).

Entramos num cenário de muitas subjetividades no momento em que pensamos em definir a formação continuada. Por um lado, pensa-se em sanar as necessidades do docente; por outro, ocorre encontros motivacionais a fim de trabalhar o espírito de equipe e o trabalho em grupo, ou então criar um momento de troca com a comunidade escolar a fim de estimular a vida acadêmica, a pesquisa. São várias as opções, porém o foco precisa estar no objetivo que se quer melhorar com as formações.

No entanto, conforme Prada (2010), a formação é percebida como uma passagem com inúmeras possibilidades a fim de que as pessoas possam apropriar-se dos conhecimentos, desenvolver seu potencial profissional e pessoal em inter-relações constituindo seu percurso formativo, agregando experiências.

Desse modo,

[...] a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (PRADA, 2010, p. 370).

A formação continuada é o caminhar que amplia os saberes para a atuação profissional e desenvolve anseios pessoais. Cabe salientar que os processos formativos ocorrem todos os dias em meio às contradições que emergem na escola.

4.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS AUTORES

A proposta de formação continuada vem sendo debatida por anos no Brasil, pois sua intenção é a de melhorar a qualidade educativa e também qualificar os docentes acerca de diversos assuntos para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, mais conhecida como formação continuada em serviço.

A educação contemporânea propõe diversos desafios aos poderes públicos e aos educadores. Diante de muitas premissas inovadoras e diferenciadas, o que nos move a realizar formações continuadas são nossas inquietações, nossas necessidades e nossos compromissos com o que nos é estabelecido no cotidiano escolar.

Diante de várias experiências de processos formativos que percorremos em nossa vida profissional, pensamos com o aporte teórico de alguns autores suas concepções de formação continuada. Condizente aos novos caminhos de formação ou a escola ser o *lócus* da formação continuada dos profissionais que ali estão inseridos, é viável pensar como Candau (1997, p. 57)

[...] considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo.

A intenção de Candau (1997) é considerar a escola o espaço primordial para ocorrer os processos formativos, o que leva a uma prática reflexiva, visando superar as dificuldades que se apresentam na escola para que o grupo construa coletivamente soluções e métodos na própria instituição.

Para Prada (2010, p. 370), ao tramitar pelo termo formação, verificamos que o mesmo é visto “[...] como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a

compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros” e, nesse viés, percebe-se a possível troca de saberes e experiências que cada um possui de suas particularidades. Desse modo,

[...] a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (PRADA, 2010, p. 370).

Prada (2010, p. 371) acredita que a escola é o local adequado para realizar as atividades formativas do professorado, inclusive quando se trata de projetos dessas formações contínuas. Salienta, também, a importância de ter recursos e organização em prol desse processo; esclarece, porém, que a “[...] escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores”. O poder público, bem como o Estado e a comunidade escolar, precisam estar envolvidas colaborativamente.

Conforme Prada (2010, p. 373),

[...]o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos.

Analisando as palavras de Prada (2010) recém citadas, percebemos que as formações continuadas, na maioria das vezes, ocorrem no próprio local de serviço durante o ano letivo. Além disso, nós nos deparamos com empresas e profissionais que ofertam esse serviço aos poderes municipais e/ou estaduais. Percebemos que as formações, na maioria das vezes, chegam elaboradas pela empresa contratada, tanto a temática abordada quanto as práticas que são sugeridas. Entretanto, é necessário consultar os docentes sobre suas necessidades no cotidiano escolar, procurando atender as demandas que se fazem presentes na escola e na sala de aula. Nesse viés, indagamos: quem são esses profissionais formadores? Será que possuem capacitações para suprir as solicitações que permeiam o âmbito escolar? Entretanto, nos limites deste trabalho, não pretendemos aprofundar estas questões, deixando para estudos futuros.

Nossa intenção não se centra em responder ou esgotar as possibilidades de resposta para as questões acima. Em contato com as produções de Nóvoa (1992), o autor cita Mac Bride, o qual diz que a “[...] formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (MAC BRIDE apud NÓVOA, 1992, p. 29). Desse modo, salientamos o papel da escola no processo constante e formativo visando o local de trabalho e de formação em um único ambiente.

Recorrendo aos conhecimentos dos autores, surge a necessidade de repensarmos as políticas educacionais como iniciativas para aperfeiçoar a formação docente, já que os educadores precisam estar interligados às políticas públicas e educacionais que perpassam na educação.

Bernardete Gatti (2011, p. 196), ao falar de formação continuada diz que:

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Embora concordamos que um dos caminhos para a busca de qualidade na educação é a formação de professores, Gatti (2011) salienta outras situações que condizem com o que buscamos efetivamente. Sua teoria nos dá possibilidades de pensar caminhos para o processo de qualidade bem como nos instiga a repensar a formação como método e estratégias nas instituições de ensino.

Nóvoa (1997) salienta que a formação docente é o ponto de partida a ser analisado quando se aborda a qualidade educativa. Os autores Gatti (2011) e Nóvoa (1995) demonstram afinidade sobre o assunto, pois ambos consideram o fator formativo como um dos caminhos possíveis para a qualidade.

Segundo André (2001, p. 92 e 93), o professor não é o profissional que apenas se limita à sua determinada área de ensino e sim aquele docente que se manifesta mediante embates políticos e sociais, que participa efetivamente da cultura local no qual está inserido, sendo assim

[...] sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade (ANDRÉ, 2001, p. 92 e 93).

Criamos um elo com o pensamento de André (2001) para a formação continuada, pois, o seu cotidiano, o seu fazer docente exigirão que o professor passe por diversas situações, exigindo dele o entendimento e a busca de conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Sob a conduta de perceber a formação continuada como um processo, Almeida (2001, p. 5) afirma que “[...] o professor está sempre em processo de formação, quer seja quando está estudando, preparando suas atividades, refletindo sobre os desafios da prática, se relacionando com os alunos ou colegas”. No momento em que passarmos a visar a formação do modo citado pelo autor, iremos pensar o professor

[...] em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção de seus saberes. Significa também reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira docente (ALMEIDA, 2001, p. 5).

O pensar coletivo, além de auxiliar no fazer pedagógico, contribui com as trocas de experiências para suas atuações na sala de aula. Diante dessa compreensão, salientamos a importância de rever, trabalhar ou qualificar o corpo docente sob o enfoque dos problemas existentes na realidade escolar, incentivando os professores à pesquisa e à participação ativa.

Desse modo, Nóvoa (1995) salienta que a formação dos professores ocorre por meio do experimento e de inovações, onde a investigação seja proferida com as ações da prática cotidiana na escola. Ainda, segundo este autor, as transformações ocorrem a partir dos docentes e de sua formação bem como sua inserção nas práticas educativas na atuação profissional. Nessa perspectiva,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 25).

A fim de ampliarmos nossos saberes, diversas vezes pensamos em realizar cursos e mais cursos, no qual garantimos horas e certificados a fim de apresentá-los quando necessário. Porém, o que Nóvoa (1995) salienta na citação acima são reflexões que devem ocorrer no cotidiano escolar por meio das situações que permeiam a realidade local e não somente com processos formativos preparados, os quais não permitem aos profissionais da educação a criticidade e a reflexividade em torno de suas inquietações.

Pensando que a formação continuada nos dá um amplo campo para pensar sobre suas concepções, tornando-se um fator para o conhecimento educativo, evidenciamos o que Marin (1995) estabelece como eixo norteador dela: “[...] o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir (MARIN, 1995, p. 17). Conforme este autor, podemos pensar que os processos de formação visam primeiramente o conhecimento, trazendo-nos a ideia de uma construção por toda vida profissional, sendo que o meio de buscar e adquirir o conhecimento apresenta um viés diferenciado: a pesquisa. Concordamos com o autor, no instante em que ele visa a pesquisa como valorização dos conhecimentos dos docentes ou profissionais envolvidos no percurso educativo, pois a construção/produção/elaboração de pesquisas exige do pesquisador, primeiramente, uma indagação seguida de objetivos, com a finalidade de buscar respostas, resultando em conhecimentos.

Considerando que o conhecimento é o núcleo para um processo de formação continuada, é cabível pensarmos que a interação entre a comunidade escolar resultará positivamente no crescimento de vários saberes, pois a troca de experiências auxilia nesse processo.

Percorrendo diferentes propostas e concepções de formação continuada, Fernandes (2010, p. 93) considera a “educação ou formação permanente” como um *continuum* que ocorre durante a vida do indivíduo. Ela salienta que essa concepção é diferente dos processos formativos onde se estabelece atualizações de determinados conhecimentos.

A mesma autora acredita que:

Como processo individual e social de educação continuada, centrado na escola, as ações formativas, contempladas no projeto político-pedagógico construído coletivamente, assentadas no princípio da articulação entre a teoria e a prática, possibilitam o repensar das práticas pedagógicas, a visualização de desafios no ambiente escolar, a interação entre os pares no trabalho coletivo, assim como a análise do contexto sociocultural em que se insere a escola e de seus atores, visando a educação compromissada com a aprendizagem de todos (FERNANDES, 2010, p. 94).

Teorias e concepções dos autores que estudam a formação continuada são de suma importância para compreendermos como podemos efetivar esse processo na prática. Em relação às contribuições de alguns autores, deparamo-nos com a concepção de formação continuada que está descrito no Referencial para a formação de professores:

[...] a perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos das escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos), e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro do espaço da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. (BRASIL, 2002, p. 68).

Encontramos, na citação acima, várias ideias que nos auxiliam na compreensão de formação continuada na escola e fora dela também, promovendo ampliação dos conhecimentos e a partilha de saberes por meio de reflexões em que a comunidade escolar seja ativa. Na oportunidade de pensar que a formação continuada é visada a fim de ter atualizações no campo do trabalho educativo, Libâneo (1998, p. 95) diz que:

[...] a formação continuada, além de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho.

Libâneo esclarece que há modelos formativos que se aproximam e tendem a articular-se. Portanto, encontrar caminhos para trabalharmos as formações continuadas com cada realidade e necessidade local é um desafio que temos na contemporaneidade, por isso Nóvoa (1995, p. 28) destaca que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela invasão, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Ao considerar que é preciso diversificar modelos de formação e suas práticas, pensamos que a investigação é o fator de incentivo para a formação continuada. Ao investigar, o docente constrói seu conhecimento, visando melhorar seu ensino e buscando seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, salientamos a formação de professores segundo Garcia (1999), pois ele também destaca a investigação e a teoria aliada à prática, bem como considera que os processos formativos ou em exercício, são

[...] as experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, [...] e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

No objetivo destacado acima por Garcia (1999), percebemos que a presente dissertação caminha com o mesmo enfoque: a preocupação em melhorar a qualidade da educação, perspectiva importante para os projetos/processos de formação continuada que os docentes realizam em seus municípios.

Ferreira (*apud* FORMOSINHO, 2009, p. 213-214) compreende a formação continuada como um elemento que passou a ser obrigatório devido ao progresso na carreira docente. Dessa forma, o autor destaca “[...] de um lado, os gestores, decisores, planejadores e formadores; do outro, os formandos que frequentam as ações de formação”. O autor reitera que a lógica percebida é de ver os professores como “formandos-alunos” e não por serem “adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação”.

Para Day (1999, p. 203 e 204), a formação continuada é conceituada como “[...] um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens creditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola”. O autor acredita que:

A formação contínua tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planejada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa. (DAY, 1999, p. 203-204)

As ideias do autor supracitado fazem uma ótima relação com a presente dissertação, pois trabalhamos tanto na perspectiva de ouvir a pessoa responsável pelo processo de elaboração da formação continuada quanto com os docentes que a recebem.

O aporte teórico utilizado para conceituar a formação continuada e para visualizarmos o que os autores dizem sobre a temática proporcionou ampliarmos nossos conhecimentos a fim de pensarmos e repensarmos os processos de formação que são elaborados para o corpo docente. Desse modo, acreditamos que, como afirma Nóvoa (1991, p. 30), a “[...] formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”.

E é por meio dessas e de outras conceituações que agregamos saberes sobre os processos de formação continuada, proporcionando reflexões acerca do debate contemporâneo sobre o assunto. Na formação continuada, o docente precisa ser ouvido sobre suas dificuldades; e ela deve ser um momento relacionado às trocas e às práticas pedagógicas.

4.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: ALGUMAS AÇÕES E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL

A formação continuada dos docentes vem sendo debatida na contemporaneidade. Políticas de formação são pensadas para a melhoria do ensino de qualidade. Segundo Freitas (2002), o Estado entende que os docentes são os elementos principais na escola, pois, sem eles, o ensino não aconteceria.

Nessa seção, iremos abordar ações e programas de formação continuada de âmbito federal ofertadas para os docentes.

A rede de formação continuada é inicialmente posta pelo MEC por meio de suas políticas governamentais, criando redes e programas e ofertando condições de realização dos mesmos. Salientamos que os estados e municípios possuem grande parcela de colaboração para que esses programas formativos sejam implementados e executados.

Para citar alguns dos programas ofertados pelo governo federal, e que os estados e municípios serviram de aporte para a execução dos mesmos, iremos nos nortear com os programas cujas informações estão disponibilizadas na página do MEC. Destacamos, no Quadro 5, alguns programas de formação continuada, que estão sendo efetivados por municípios e estados. O portal do MEC agrega saberes em relação aos mesmos, proporcionando-nos a verificar seus objetivos, público-alvo e o que cada um oferece no campo educacional.

Quadro 5 – Ações e programas de formação continuada

Ações e Programas	Período (início)
Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação	1999-2002
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	2001-2002
Programa de Apoio a Leitura e a escrita – PRALER	2003-2004
Pacto nacional pela Alfabetização na Idade certa	2012
Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)	2008
Pró-letramento	2006
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	2004
e-Proinfo	2007

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os programas supracitados são voltados para os anos iniciais, foco da pesquisa, de modo a perceber o que já se tem feito pelos docentes em relação à formação continuada ofertada pelo governo Federal. A seguir, procuramos entender melhor alguns dos programas que destacamos no Quadro 5 e que estão citados no portal do MEC.

Esse resgate de alguns programas foi importante, pois, no decorrer dos dados coletados, surgiram relatos de participações dos docentes nesses programas. Aqui salientados, facilitou nossa compreensão da análise, que será apresentada no próximo capítulo.

O **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC) teve sua aprovação no ano de 2012, colaborando no cumprimento do Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, que define, no inciso II do Art. 2º, que visa garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental. O mesmo foi implantado no ano de 2013, onde os Governos Federais, juntamente com

os estados e os municípios, assumiram tal compromisso. Ofertando uma capacitação adequada aos docentes, o Ministério da Educação passou a disponibilizar materiais didáticos, ofereceu programas e referenciais curriculares e pedagógicos que favoreçam a alfabetização e o letramento. Essa foi uma formação continuada assumida pelo Distrito Federal, pelos governos federal, estadual e municipal, quando assim aderidos.

Os docentes de 1º, 2º e 3º anos podem participar dessa formação, pois são o público-alvo do programa. A capacitação inicial é por meio de um curso presencial ao longo de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano. Segundo o PNAIC, conforme obtivemos informações do site do MEC, em 2013, foram capacitados em Linguagem 313.599 professores alfabetizadores; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Desses números na rede estadual do RS estão envolvidos, diretamente, 9.280 professores alfabetizadores e 302 orientadores, conforme descrito no “Documento Orientador Quanto à Organização Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa E Do Programa De Alfabetização E Letramento Na Rede Estadual” (BRASIL, 2017)

Ainda segundo o documento Orientador-PNAIC, no ano de 2017, a educação brasileira, como um todo, mesmo os estados com melhores indicadores, ainda estão distantes do resultado desejado. O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, incluindo, agora, a Educação Infantil trabalhando a leitura e a escrita com as crianças. O Programa não vem somente tratar da alfabetização como a codificação e a decodificação de códigos ou o domínio de convenções ortográficas. Ela vai além disso, perpassa esse contexto, tornando-se mais complexa, pois abrange a leitura e a produção de textos (BRASIL, 2017).

O projeto possui quatro eixos para a sua atuação, segundo a página do MEC¹²:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social.

Percebemos um grande compromisso com a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, pois o projeto conta com coordenador de curso que faz a mediação mais próxima ao grupo docente que realiza a formação.

No artigo 5º da portaria nº 867 de 2012, ficam estabelecidos alguns objetivos relacionados ao PNAIC, sendo que estes visam, conforme nosso entendimento, que os discentes do sistema público sejam alfabetizados até o final do 3º ano, dentre outros que agregam propostas para o desenvolvimento das crianças. Dentre os objetivos, é citado um especificamente para a formação de professores alfabetizadores, a fim de contribuir para este aperfeiçoamento.

Salientamos que esse programa está intimamente relacionado à formação continuada de professores de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais. Percebemos o programa como uma grande oportunidade de os professores aprofundarem seus saberes sobre a alfabetização, gerando conhecimentos que se aplicam à sua prática cotidiana.

Segundo o PNAIC, para a criança estar alfabetizada, é preciso que a mesma compreenda a função da escrita, apresente o domínio entre grafema e fonema, leia e saiba escrever. Desse modo, destacamos a importância da formação continuada a esses profissionais, para que consigam acompanhar atentamente o processo de aprendizagem de seus alunos.

O **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (ProlInfo Integrado) é voltado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no uso do cotidiano escolar. Sabe-se que, no Brasil, a maior parte das escolas não tem computadores à disposição dos alunos e, segundo a

12 Site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/formacao>.

Organização das Nações Unidas (ONU), apenas 5% da população está inserida no mundo digital (RONSANI, 2012).

Segundo Ronsani (2012), atualmente, pesquisadores e educadores estudam diferentes possibilidades de utilização da tecnologia da informática, dando uma atenção especial ao uso do computador e suas possibilidades de utilização como ferramenta pedagógica e também como meio de entender de que forma o processo de aprendizagem se desenvolve a partir de tais estímulos.

Partindo dessa perspectiva, o governo implantou a informática na educação pública por intermédio do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Ainda, como descreve Ronsani (2012), a finalidade é espalhar o uso pedagógico da informática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estaduais e municipais, mediante a criação de infraestrutura de suporte e disponibilidade de equipamentos, associada a um programa de capacitação de recursos humanos, buscando a melhoria da qualidade da educação ofertada, através de novas práticas escolares.

Segundo o Portal do MEC, para fazer parte do ProInfo, o município deve seguir três passos: adesão, cadastro e seleção de escolas. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e das tecnologias.

Para se preparar para tais diretrizes, a escola teria uma rede local com estações de trabalho distribuídas por suas dependências. Essa rede estaria ligada a um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que atuaria como concentrador de comunicações para as escolas interligadas. Os NTEs deveriam estar ligados a pontos de presença da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), assumindo o papel de Provedor Internet para as escolas vinculadas. A ligação com a Internet seria implementada gradativamente, à medida que a rede e as tarifas o permitissem. Essa função garantiria aos NTEs um papel de destaque no processo de formação da Rede Nacional de Informática na Educação como concentradores de comunicações para interligação de escolas (RONSANI, 2012).

Em relação ao e-ProInfo, no portal do MEC, percebemos que ele vem a ser um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar, articulado à distribuição

dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor e outros. Os Professores e gestores das escolas públicas e os técnicos interessados podem procurar a secretaria de educação do seu estado ou município para realizar tais formações.¹³

A tecnologia está cada vez mais presente na sala de aula, e essas formações nas TICs agregam conhecimentos para o uso didático e pedagógico do professor. O programa oferta vários cursos, e seu público são docentes e gestores das escolas públicas, responsáveis pelas escolas e agentes educacionais. Desse modo:

As ações de formação de professores e gestores escolares passam a ser parte do Proinfo Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. No cerne dessa mudança, há uma perspectiva de centralização das ações de formação, seus conteúdos e diretrizes, antes elaboradas e executadas com maior autonomia pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM), em conformidade com as demandas de cada rede de ensino; com a nova formatação, os NTE/NTM passam apenas a dar suporte aos cursos promovidos pelo programa (DAMASCENO, 2012, p. 34).

Salientamos que esses suportes foram importantes para promover o programa ProInfo, oportunizando conhecimentos acerca da informatização nas escolas de ensino público. O programa traz em si a informática educativa e o debate sobre a inclusão digital. Ele é de grande importância para formação continuada de professores, pois, dessa forma, é possível que os docentes tenham aulas diferenciadas nesses espaços com a Tecnologia digital.

O Pró-Letramento¹⁴ é um programa de formação continuada de professores, visando a melhoria da qualidade da leitura e da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O MEC deu início à realização do programa e conta também com a adesão de estados e municípios e com universidades da Rede Nacional de Formação Continuada.

Segundo o portal do MEC, desde 2005, quando o programa foi criado, 254 mil profissionais da educação foram qualificados. Em 2009, segundo dados da Coordenação-Geral de Formação de Professores, 169.754 professores ingressaram nos cursos do Pró-Letramento. O Ministério da Educação, em parceria com uma rede de 18 universidades públicas, oferece, pelo programa Pró-Letramento, 114.857

¹³ Informações retiradas do site www.proinfointegrado@mec.gov.br.

¹⁴ Informações fornecidas pelo site <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

vagas para professores em cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem. O Pró-Letramento funciona como um curso de atualização específico para professores que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os educadores podem fazer um curso de alfabetização e linguagem e outro de matemática, com carga de 120 horas cada um. A formação se dá em encontros presenciais e atividades individuais durante os oito meses em que os professores realizam os dois cursos. O Pró-Letramento conta com a parceria de uma rede de universidades públicas, que fornecem os materiais didáticos, formam e orientam os tutores e dirigem os seminários, e das secretarias de educação, que autorizam os professores a fazer os cursos, coordenam e acompanham o programa. Já o MEC elabora as diretrizes, define os critérios para organização dos cursos e custeia as bolsas dos tutores (SITE MEC).

Os cursos ocorrem de forma semipresencial, com duração de 120 horas de encontros presenciais e havendo oito meses de atividades. Salientamos que os objetivos são:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2012, p. 1).

Os objetivos postos são relevantes, porém, com a análise, poderemos verificar se ocorreram, caso houver, sujeitos que mencionem o programa. Destacamos que esse programa é importante a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino com ênfase a oportunizar a formação continuada aos docentes.

A **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**¹⁵ foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, sendo seu público os professores de educação básica pública. As instituições que integram a Rede Nacional fazem a seleção de materiais para nortear

¹⁵ Informações pesquisadas no site <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>

cursos a distância e semipresenciais com 120 horas. Eles são implementado por adesão dos municípios e dos estados.

As áreas de formação são:

- alfabetização e linguagem;
- educação matemática e científica;
- ensino de ciências humanas e sociais;
- artes;
- educação física.

A rede apresenta vários objetivos, dentre eles, que se institucionalize o atendimento da demanda de formação continuada. Ela se constituiu por meio de convênios com Universidades, onde há uma supervisão feita pelo MEC. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal.

Esses programas citados foram criados a fim de ofertar formação continuada aos docentes, à equipe diretiva e aos profissionais da educação. Salientamos a importância desses programas disponibilizados pelo MEC, pois são oportunidades de conhecimento e de formação que chegam até os estados e municípios. Pensamos em mencioná-los aqui, pois, no capítulo seguinte, observaremos o que os sujeitos da pesquisa citaram a respeito de programas de formação continuada, considerando que eles vêm a ser um processo de construção em nossa carreira docente.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOIS MUNICÍPIOS: CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS DADOS COLETADOS

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.
(LIBÂNEO, 2004, p. 34-35)

Optamos por iniciar este capítulo com as palavras de Libâneo (2004), através das quais percebemos que o autor expressa a amplitude daquilo que é a ESCOLA! Ele enfatiza esse local como lugar de aprendizado da própria profissão. Considerar a escola como o *lócus* da formação continuada é saber olhar para o contexto educacional mediante oportunidades de ressignificar saberes, valorizando o espaço de aprendizagem para docentes e profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse percurso inicial, antes de adentrarmos nas categorias, cabe salientar aspectos e características gerais da pesquisa e dos participantes a partir dos dados coletados.

Após coletar os dados, por meio das entrevistas semiestruturadas com as pessoas responsáveis por elaborar o processo de formação continuada e de questionários com os docentes dos dois municípios da pesquisa, foram construídas categorias de análise visando contemplar os seguintes objetivos da pesquisa:

- 1) Conhecer a formação continuada de professores, identificando as necessidades dos docentes e os projetos de formação ofertados pelas secretarias municipais de educação;

- 2) identificar, descrever e comparar as concepções de formação continuada dos docentes e profissionais responsáveis que elaboram o processo, a partir dos dados coletados;

3) descrever os principais aspectos dos documentos que norteiam a formação continuada, a partir do material fornecido pelas secretarias municipais de educação.

Em relação às realidades investigadas, saliento, neste espaço, algumas considerações quanto à aplicação do questionário e das entrevistas bem como as flexibilidades quanto ao processo metodológico vivenciado nos dois municípios.

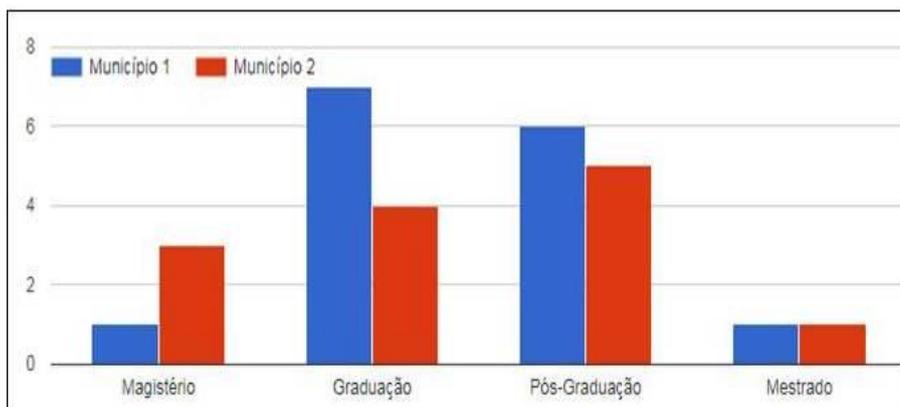
No município 1, após eu me apresentar na secretaria municipal de educação, tive meu primeiro contato com alguns docentes. Foram minutos importantes para expor a intenção da pesquisa e marcar meu retorno para a entrega dos questionários. Em uma das escolas, não obtive a autorização para que eles fossem respondidos no mesmo dia, portanto, precisei deixá-los, ou, então, remarcar a entrega deles para outro dia. Saliento que fui muito bem recebida pela equipe diretiva das duas escolas municipais que participaram da pesquisa, bem como pelos docentes com quem tive contato. Numa dessas escolas, os professores ficaram receosos em participar, porque, conforme eles me disseram, somente no primeiro trimestre responderam a diversos questionários de outros pesquisadores. Na segunda escola, a maioria dos docentes colaborou com a pesquisa.

Nesse mesmo município, alguns questionários precisaram ser devolvidos posteriormente devido a alguns imprevistos escolares e às dificuldades para respondê-los devido ao tempo. Para outros, foram marcados data e horário para que eles fossem respondidos no local com a devolução no mesmo dia, o que totalizou em 10 questionários respondidos e devolvidos.

No município 2, após ter passado na secretaria de educação, local onde fui muito bem recebida, encaminharam-me à pessoa responsável pelo processo de formação continuada nas escolas: a supervisora pedagógica do município, que me foi muito prestativa e atenciosa. Cabe salientar que, neste município, esse cargo não é um cargo de confiança, um cargo político, mas sim obtido por meio de concurso público. Todos os professores dos anos iniciais aceitaram responder o questionário da pesquisa, sendo que a supervisora agradeceu pela escolha do município e visou essa escolha como ponto positivo para o trabalho realizado pela rede de ensino. O município possui apenas uma escola de anos iniciais e, devido à distância e à disponibilidade de tempo, a aplicação da pesquisa estendeu-se até final de junho. Cabe lembrar, conforme citado na metodologia, que participaram deste estudo 20 docentes dos dois municípios, uma secretária de educação e uma supervisora pedagógica, totalizando 22 pessoas envolvidas nesta pesquisa.

O Gráfico 1 retrata o nível de formação dos sujeitos envolvidos nos dois municípios.

Gráfico 1 – Nível de Formação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

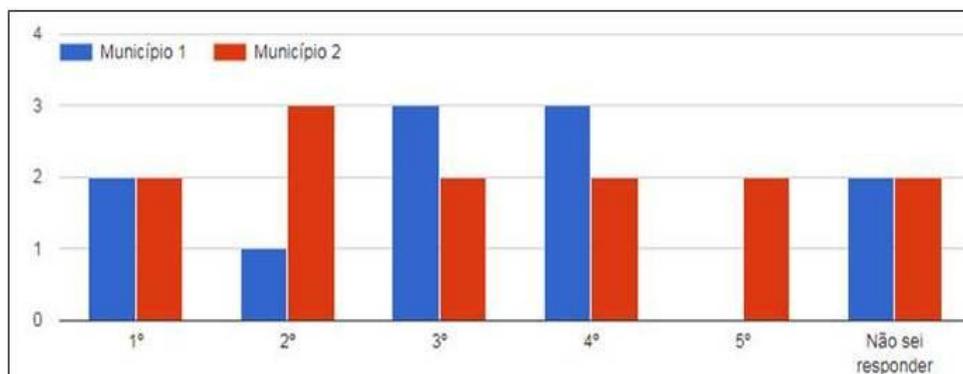
Podemos observar que no município 1, conforme o que está representado na cor azul no gráfico, a maioria do envolvidos na pesquisa possui graduação e pós-graduação na área em que trabalha. Apenas uma professora possui somente magistério e também apenas uma possui o grau de mestre. Salienciamos, também, que o perfil destes respondentes foi 100% feminino.

No município 2, cuja representação é a cor vermelha, 50% dos participantes desta pesquisa possuem pós-graduação e um docente possui mestrado. Em relação ao público da pesquisa, 90% é feminino e 10% é masculino. O Gráfico 1 leva-nos a concluir que a maioria dos docentes possui graduação e pós-graduação, salientando que há docentes que, por interesse próprio, procuraram continuar seu processo formativo por meio de mestrado na área de educação.

Conforme previsto, como critério para selecionar os sujeitos (docentes) desta pesquisa, tentamos obter informações de todos os anos do ensino fundamental inicial, ou seja, procuramos distribuir questionários contemplando docentes do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Além desse critério, selecionamos docentes que já atuavam no município entre um e dois anos, situação estabelecida para que os respondentes conseguissem contemplar, na pesquisa, suas percepções diante do contexto vivido nas formações.

Podemos observar, no Gráfico 2, turma de atuação atual dos docentes que responderam aos questionários desta pesquisa.

Gráfico 2 – Atuação profissional dos docentes que responderam os questionários

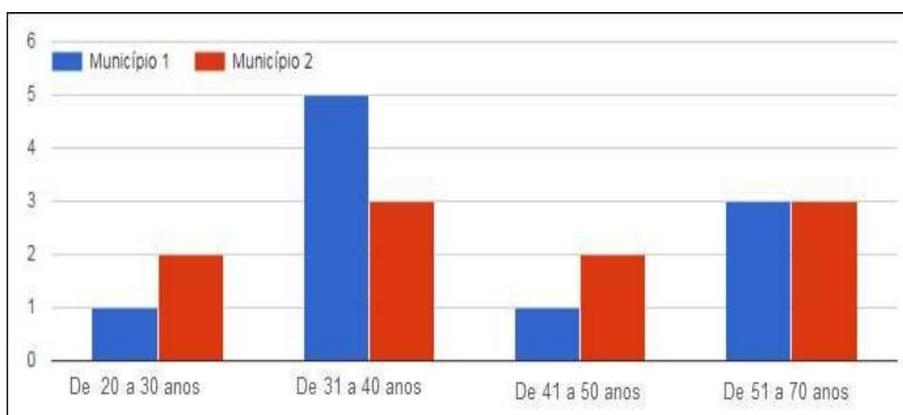


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No município 1, não obtive retorno de questionários entregues para docentes do 5º ano. Percebemos que o número maior de respondentes e devolutivas ficou relacionado aos docentes do terceiro e do quarto ano. Duas pessoas não assinalaram seu ano de atuação atual e uma delas fez consideração a duas turmas, pois atua em anos diferentes e em turnos contrários. Em relação ao município 2, a porcentagem de respondentes foi de 100% dos docentes municipais dos anos iniciais. Também percebemos que todas as turmas estão representadas nesta pesquisa, contando com mais respondentes no 2º ano. Comparando os dois municípios no Gráfico 2, percebemos que há mais respondentes do 2º, 3º e 4º ano, porém ocorreu um equilíbrio, já que conseguimos obter informações de todos os anos previstos.

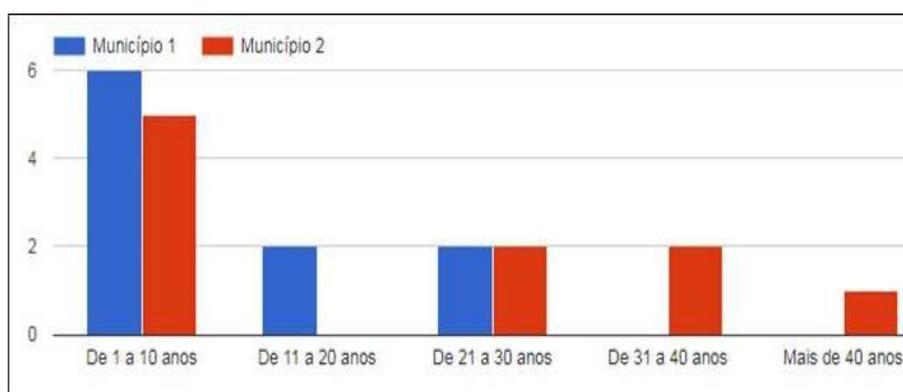
Traçando o perfil dos respondentes, consideramos importante saber a idade e quantos anos que esses docentes estavam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos observar essas informações nos Gráfico 3 e 4.

Gráfico 3 – Faixa etária dos docentes respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Gráfico 4 – Tempo de atuação como docente nos anos iniciais.



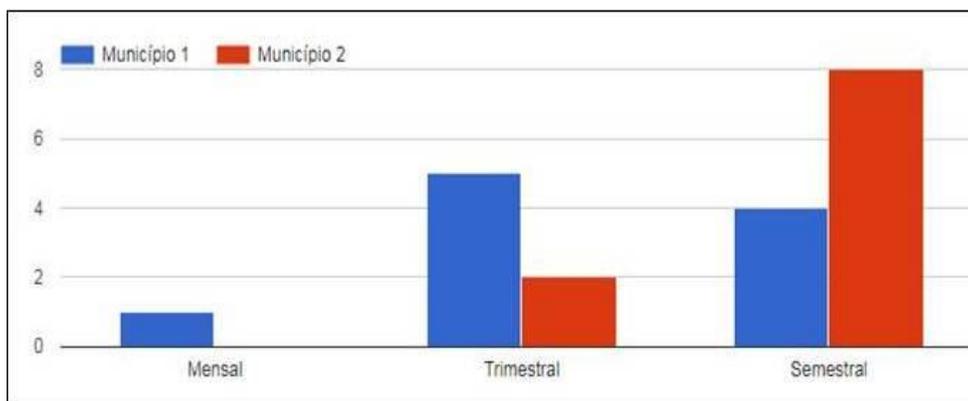
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Tecendo comparações entre os municípios acima, percebemos, no Gráfico 3, que o fator idade se destaca de 31 a 40 anos e de 51 a 60 anos. Sendo assim, passamos a perceber que há, nesta pesquisa, docentes que estão a mais tempo participando das formações ofertadas pelos municípios e também pelo governo federal.

Em relação ao Gráfico 4, percebemos que a maioria dos respondentes, de ambos municípios, estão atuando como docente de anos iniciais de um a dez anos, no entanto, temos uma boa representação de professores que permeiam mais tempo pelas escolas e que, conseqüentemente, possuem uma ampla visão crítica em relação aos processos de formação continuada ofertados. Esses docentes percebem avanços e/ou retrocessos, por acompanharem e participarem por mais tempo das ofertas de formação.

Procuramos saber, nestes municípios, a fim de criarmos um panorama geral da formação continuada, qual é a periodicidade em que geralmente são ofertadas as formações pelo poder municipal. No Gráfico 5, podemos observar, em ambos os municípios, que a formação é ofertada trimestralmente e semestralmente.

Gráfico 5 – Periodicidade em que ocorrem as formações continuadas nos municípios



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Precisamente, no Gráfico 5, o que nos chamou a atenção é por que os docentes deram respostas diferentes se o processo que ocorre procede igualmente? Pensamos que, talvez, alguns docentes tenham se baseado em anos anteriores e outros respondentes optaram por representar atualmente a distribuição das horas ofertadas de formação, ou o que pode ter ocorrido é que alguns docentes não tenham participado de algum período de formação. Sobre o respondente que optou por assinalar a formação mensal, analisamos que pode ser em virtude de docentes que se reúnem para planejar e/ou sanar dificuldades existentes no cotidiano com seus colegas de mesmo fator ano/atuação.

Além dos docentes, conversamos, por meio de entrevista, com as pessoas responsáveis por elaborar as formações continuadas e determinar em que período acontecem. A formação continuada no município 1, segundo a secretária de educação, ocorre também por meio do planejamento participativo e estratégico. No final do ano, é realizado uma pesquisa com os docentes e com os discentes, a fim de resgatar temáticas que seriam importantes para trabalhar no ano seguinte.

[...]e aí o que nós fizemos, nós passamos em todas escolas, com todas as séries, fizemos essa pesquisa com os alunos (Secretária de Educação-Município 1).

Após essa coleta, a secretária e sua equipe organizam as formações que serão ofertadas no decorrer do ano letivo, geralmente no início, meio e final de ano.

Em relação ao município 2, a formação continuada é ofertada no decorrer do ano letivo e quem a realiza é uma empresa contratada de caráter exclusivo, sem precisar licitar o trabalho a ser feito. Em relação ao período, concentra-se, geralmente, duas vezes no ano, com diversos módulos. Essa empresa dispõe de módulos de formação continuada, e a supervisora solicita aos docentes suas necessidades e dificuldades, ou, então, ela parte do que ela percebe em suas supervisões.

Após realizar a estruturação dos módulos, a empresa envia o contrato e vai acertando as datas.

[...] disponibiliza até contrato de exclusividade, porque tu pode comparar que não tem ninguém que faz, até a licitação para essa empresa a gente não precisa nem fazer, o tribunal de contas não precisa, porque essa empresa tem exclusividade no trabalho, ninguém faz o trabalho que ela faz [...] (Supervisora-Município 2)

Após esse trabalho com as empresas que ofertam formações, os docentes passaram a ter mais incentivos nas atividades práticas e no uso de materiais pedagógicos, salientou a supervisora.

Em relação aos questionários aplicados e às entrevistas realizadas, evidenciamos que há diferenças entre os períodos ofertados nos municípios, conforme a maioria dos respondentes. Sobre os docentes e seus respectivos responsáveis pela formação, evidenciamos que possuem relações verdadeiras ao salientar os períodos.

Após elencarmos as principais características dos municípios pesquisados em relação aos seus processos de formação continuada, partimos para as categorias estabelecidas. Optamos por estabelecer algumas categorias para enriquecer nosso estudo entre os dois municípios bem como analisar o conteúdo que obtivemos tanto na entrevista como no questionário. Detemo-nos, também, em analisar os documentos fornecidos nesses municípios. As categorias ficaram elencadas desta forma:

- 1) As concepções de formação continuada para professores;

- 2) Formação continuada nos municípios: temáticas abordadas, principais necessidades no cotidiano escolar e a busca pelo ensino de qualidade;
- 3) Formação continuada ofertada pelo município e ações/programas ofertados pelo governo federal.

Apresentamos, aqui, as análises elaboradas e sistematizadas¹⁶.

5.1 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

O presente estudo, ao pesquisar a Formação Continuada em dois municípios da região do Alto Uruguai, dialogou com os autores sobre suas concepções que buscaram refletir e debater sobre a temática investigada. Esses teóricos proporcionaram maior familiaridade com o problema de pesquisa e com a categoria que iremos mencionar nesta seção.

Os docentes, ao receberem o questionário, depararam-se com a seguinte pergunta: *O que é formação continuada para você?* Como pesquisadora, percebi que muitos destacam, em seus conceitos, a importância que atribuem à formação continuada na vida profissional. Nesse subtítulo, apresentaremos algumas concepções de formação continuada que os docentes, por meio do questionário, relataram em suas respostas. Com relação à essa primeira questão, as reflexões partem do conhecimento que cada docente possui sobre a formação continuada. Além de valorizar o docente sobre sua conceituação, estaremos aproximando suas respostas das de outros autores citados no referencial teórico ou de outros que vieram a surgir durante a pesquisa.

O município 1, segundo a secretária de educação, possui sua própria política de formação continuada para professores da rede, fator diferenciado do outro município, no qual observamos as concepções e agrupamos as respostas dos docentes por similaridade no conteúdo obtido. O sujeito 1 e o sujeito 5 descrevem que a formação continuada está respectivamente relacionada à evolução das habilidades e das competências do docente.

¹⁶ Nas categorias que elencamos, serão apresentadas as respostas dos docentes em *itálico*, para que o sujeito seja percebido e valorizado como ferramenta indispensável para esta análise.

M1S1¹⁷ – Nós, como educadores, estamos sempre buscando uma formação bem como a evolução de habilidades e competências.

M1S5 – Um educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como da evolução de suas competências e habilidades, tende, assim, a ampliar o seu campo de trabalho e, também, servindo de suporte para o docente na sua prática cotidiana.

Em relação ao conceito acima, mencionamos, aqui, Perrenoud que cita Le Boterf, destacando alguns aspectos, dentre eles, um especificamente que diz respeito à fala dos docentes. O autor contempla nossa análise no momento em que diz que “As competências profissionais se constroem em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (LE BOTERF, 1997, apud PERRENOUD, 2000, p. 15).

Ao considerar que as competências¹⁸ são adquiridas por meio da formação e também por inúmeras situações no cotidiano escolar, como pesquisadores, compreendemos que a formação continuada, além de propiciar momentos de conhecimentos, favorece o desenvolvimento das competências e das habilidades do professor, bem como momentos de interação docente que favorecem o contexto vivido.

Cabe salientar que o desenvolvimento das competências, segundo Witorski (1998, apud PERRENOUD, 2003), ocorre por estudos teóricos visando assimilar novos saberes nas práticas de formação e/ou estudos diversos. Diante dessa colocação do autor, nós nos indagamos: será que essa concepção de formação continuada das docentes agrega estudos teóricos para que ocorra o desenvolvimento das competências e habilidades? Ao reler suas concepções, concluímos que os sujeitos possuem tendências de buscas por referências teóricas devido ao modo de expressarem sua escrita.

Percebemos que os conceitos possuem conteúdos diferentes, uma vez que as docentes M1S2, M1S3 e M1S4 classificam a formação continuada como uma situação contínua ao longo da vida profissional.

¹⁷ A Sigla M1S1 significa Município 1 Sujeito 1, assim com os demais sujeitos.

¹⁸ Sob nossa compreensão, competências são qualidades, habilidades e capacidades para determinadas áreas, atividades. Acreditamos que as competências e habilidades dos docentes possam ser aprimoradas por meio de estudos, trocas de saberes e busca por novos conhecimentos.

M1S2 – É procurar estar sempre se aprimorando, participando de cursos, encontros, fórum, pacto da alfabetização...

M1S3 – Formação continuada visando o desenvolvimento profissional, sempre se aperfeiçoando.

M1S4 – São formações feitas pelo profissional continuamente em busca de conhecimento.

Constatamos, diante das respostas dos docentes acima, que alguns autores já citados no referencial teórico, como Nóvoa (1999) e Imbernón (2009), também refletem a formação “[...] concentrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente” (ANDRÉ, 2010, p. 175). Dessa forma, esses conceitos das respondentes condizem com André (2010, p. 176) no momento em que defendem a formação como “um aprendizado profissional ao longo da vida”.

Quando o sujeito 2 cita a palavra “curso”, podemos retomar a reflexão de Prada (1997), quando destaca, em sua tabela, termos que podem se remeter à formação continuada. Ela destaca a palavra “curso” como sinônimo de “capacitação”. Também percebemos que, em nosso embasamento teórico, foi destacado, como um dos meios de formação, os cursos e as palestras. Percebemos, com olhares de pesquisadores, que se cursos e palestras forem voltados às necessidades dos docentes, terão grandes contribuições na ação pedagógica, refletindo índices de qualidade no ensino. Porém, cabe lembrar que Nóvoa (1992, p. 25) enfatiza que a formação não ocorre somente por “[...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nesse viés, cabe a nós, os professores, oportunizar reflexões sobre nossas práticas em direção às mudanças que se tornam necessárias no fazer pedagógico, gerando novas perspectivas no cotidiano escolar. Se os cursos e as palestras ocorrem, por que não problematizar, refletir, as abordagens inerentes a essas palestras que fornecem certificações com a realidade encontrada nas escolas? Pensamos que, no instante em que o setor educativo perceber que é possível realizar essas amarras em relação aos cursos efetivados com as reflexões da prática, isso ampliará o debate nas escolas, trazendo concepções diferentes sobre a formação continuada.

No decorrer da leitura sobre as concepções dessas docentes deste mesmo município, percebi que uma delas conceitua a formação continuada como formação permanente. Um termo que Imbernón (2009) usa em algumas de suas obras.

M1S6 – Formação permanente, algo contínuo e ininterrupto, sempre em crescimento.

Salienta-se que, por opção, esta produção se refere ao termo formação continuada de professores e, no momento em que a docente conceitua como formação permanente, procuramos as palavras de Imbernón (2009, p. 7) para ampliar o debate sobre o termo acima. O autor introduz seu pensamento sobre a formação permanente subentendendo os avanços significativos da formação dos docentes, bem como

[...] uma análise dos modelos de formação, a crítica da organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc.

Assim Imbernón (2009) prioriza a formação permanente mediante a colaboração, a organização, o respeito, a participação ativa das pessoas, as diversidades e as singularidades de um grupo, as participações nos planejamentos e também o modo de pensar e agir distintos no grupo. Do mesmo modo, acredita que: “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45).

Na perspectiva dessa docente, percebemos que a formação permanente é infinita, em constante aprendizado com reflexões que conduzem o educador a alicerçar novos conhecimentos sobre o seu dia a dia. Esse é um debate profícuo acerca desta terminologia, a qual a docente caracteriza como formação continuada, mas que, para Imbernón (2009), possui a diferenciação acima citada.

Em relação aos sujeitos 7, 8 e 9, percebe-se que focalizam seu conceito para as práticas pedagógicas, ou seja, que o momento formativo seja produtivo para novos conhecimentos e para o crescimento pessoal e profissional do docente.

M1S7 – Momentos de formação, de estudos, no caso acerca da nossa profissão de professores que possibilita dialogar, trocar conhecimentos, ideias e práticas que contribuem para o nosso[...] crescimento pessoal e profissional.

M1S8 – Estudo no processo da práxis.

M1S9 – Momentos de estudo com objetivo de aperfeiçoar a prática pedagógica; conhecer novas teorias e práticas que podem ser utilizadas no aprendizado dos estudantes.

Esses momentos de trocas de experiências são ricos em aprendizados e, quando bem organizados, “[...] a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades” (FREIRE, 1993, p. 40).

É nesse viés de Freire (1993) que vislumbramos a sutileza desses docentes ao conceituarem a formação continuada, pois nos trazem a certeza da preocupação em realizar as formações, baseados em teóricos que propiciem diálogos enriquecedores e significativos para o aprendizado na sala de aula.

O sujeito 9 percebe que em um momento formativo deve-se pensar em um retorno para o aprendizado do discente, ou seja, relacionamos a busca de qualidade de ensino quando surge a preocupação da docente em relação ao retorno que teremos em sala de aula. Quando o mesmo sujeito escreve *dialogar, trocar conhecimentos, ideias e práticas*, percebemos sua aproximação com a realidade na escola, a necessidade de interação docente e a importância da escola “[...] ser o *lócus* da formação continuada” (CANDAU, 1997, p. 57).

Observando esses conceitos dos docentes, percebemos que a política existente no município visa esses processos de reflexão sobre a prática, considerando a escola como espaço formativo e os profissionais da educação como colaboradores de trocas de experiências.

Neste mesmo município, o sujeito 10 diz que a formação continuada *É uma continuidade da teoria, porém deveria ser ajustada à prática efetiva em sala de aula, algo que provoque reflexões e capacita a atividade docente (M1S10)*. Identificamos que a docente pode estar refletindo a ausência da teoria juntamente com a prática, e destaca que a junção das duas é importante.

No momento em que a docente fala em *continuidade da teoria*, também podemos retornar às nossas reflexões iniciais sobre a formação continuada ser um passo a mais sobre a formação inicial, pois a palavra “continuidade” nos dá a

liberdade de a relacionarmos a esta hipótese. Em outras palavras: esta expressão pode representar, suprir lacunas deixadas durante a primeira formação e, no momento propício, é efetivada a sua sequência.

Em nosso referencial teórico, Davis (2011, p. 1) descreve que “[...] a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial”. Com esse enfoque, problematizamos esta resposta nos apoiando na política de formação continuada que o município possui. A docente, quando retoma o discurso de ajustar a teoria e a prática para fins de sala de aula, nos remete a pensar que algo não está claro em relação à política implantada, o que nos leva a concluir que os docentes devem argumentar essas necessidades para o setor responsável.

Até este momento, observamos as falas dos docentes sobre as concepções de formação continuada do município 1. Queremos, agora, enfatizar as concepções dos profissionais que elaboram a formação continuada neste local. Salientamos que a secretária municipal de educação elabora este processo juntamente com sua equipe, levando em conta a opinião dos docentes a cada final de ano. Dessa forma, ela conceituou a sua concepção de formação continuada.

Então a formação continuada é um processo organizado de aprendizagem [...], contínuo ao longo da vida profissional [...] visa permitir o desenvolvimento pessoal, profissional e a qualidade de ensino. (Secretária Municipal de Educação-Município 1)

Nesse primeiro recorte da sua fala, percebemos a aproximação com esta produção. A profissional relata sua preocupação com a qualidade da educação por meio da formação continuada. Acreditamos que seja um fator considerável, quando o processo formativo é elaborado com compromisso, visando a aprendizagem que é necessária no contexto escolar. Chamamos atenção a isso, pois surge o termo *desenvolvimento profissional*, o qual percebemos em nosso referencial teórico que Formosinho (2009) aproxima o termo como aprendizagem e crescimento. Docentes desse município também mencionaram esse mesmo termo em suas falas, o que nos leva a acreditar que há uma aproximação de gestores da formação continuada com seu corpo docente.

A entrevistada relata também que para ela a formação é *uma forma de atualização [...] de construção, de apropriação, de ressignificação de saberes, [...]*

estudos organizados e planejados, busca emancipação e autonomia dos sujeitos através dos estudos, dos debates.

Sendo parte de sua concepção, percebemos que o município visa momentos de diálogo onde os docentes têm a oportunidade de expor temáticas importantes e precisas para o próximo projeto de formação. A organização de palestras, de cursos de pequena duração e de debates sempre partem dos docentes, com o intuito de aproximá-los para delinear um caminho que possa abranger a todos.

Ela também relata:

[...] e como diz o Paulo Freire, “precisamos de educadores que sejam atinados e empoderados”. Uma forma de se empoderar é através dos saberes, através do estudo e através dessa formação, ela possibilita reflexão, compromisso. (Secretária Municipal de Educação-Município 1)

Entendemos que ela se refira ao compromisso que cita anteriormente, o de ouvir o professor sobre suas opiniões em relação ao processo formativo do município, refletir sobre o que lhe foi proposto e, partindo dessa reflexão, surge o compromisso em colocar em prática a escuta docente nas formações posteriores. Concluimos, assim, que a profissional fixa olhares no corpo docente, procurando, a cada realização das formações, criar e estabelecer circunstâncias reflexivas, de modo a assumir compromissos com a qualidade educativa.

A profissional salienta que

[...] a formação tem que ser contínua e planejada [...] continuada nesse sentido, que ela não tenha ruptura [...] pra mim, a continuada é isto: pensar um processo como um fio condutor em que as propostas se intercalem com outra, que tenha elos de ligação. (Secretária Municipal de Educação-Município 1)

A fala da profissional responsável pela formação continuada deste município deixa explícito que, por existir sua própria política de formação, as propostas seguem com esse fio condutor. O que nos leva acreditar, como pesquisadores, que, por mais que o governo municipal tenha mandatos renovados ou não a cada quatro anos, a formação dos docentes permanece com sua proposta inicial.

Pensando em usar elementos do estudo comparado, atentamos nosso olhar para as semelhanças e as diferenças existentes entre as concepções dos docentes e dos profissionais responsáveis pela formação nos dois municípios.

O município 2, pensando nas especificidades docentes, elenca temáticas visadas que são de suma importância e necessidade para sua rede de ensino, contratando, para isso, uma empresa que elabora seu projeto de formação anual, ou seja, organiza os cursos e as palestras e repassa o cronograma para o município conforme solicitado. Essa é uma diferença em relação ao município 1.

Partindo dessa afirmação, passamos a analisar as concepções dos docentes do município 2 em relação à formação continuada. Unimos as respostas por aproximação de conteúdos da mesma forma que fizemos com os questionários do município 1. Os Sujeitos 1 e 8 visam a formação continuada como um processo contínuo, que pode ser buscada de forma particular ou também pode ser feita em seu local de trabalho quando ofertadas.

*M2S1¹⁹ – Estar constantemente buscando aperfeiçoar-se. Para isso, o profissional (professor(a)) poderá buscar, de forma particular, bem como participar das formações oferecidas pela sua instituição empregatícia. Essas podem ser em forma de palestras, cursos, grupos de estudo, etc.
M2S8 – É uma formação que ajuda a atualizar os conhecimentos, podendo, assim, atuar na profissão com maior desempenho. O processo educativo não se fecha, sendo contínuo.*

Identifico que a respondente 1, diante de sua concepção, ao perceber que precisa de amparo por meio de formações, visa positivamente a busca de forma particular. A mesma docente usa o termo *aperfeiçoamento*, terminologia relacionada à formação continuada, que, para Prada (1997, p. 88 e 89), “Implica tornar os professores perfeitos”.

Contrastando os dois municípios, em ambos aparecem concepções de formação continuada que a determinam como sendo um processo contínuo, o que nos leva a concluir que, pelo município 2 não possuir uma política própria de formação continuada, seus docentes possuem argumentos condizentes com as ações que são efetivadas e com os processos de formação de que participam.

Os sujeitos 5, 7 e 9 acreditam que a formação continuada se destaca mais na participação de cursos voltados às necessidades existentes no cotidiano escolar. Com intuito de pesquisadora, pensamos que esse enfoque esteja relacionado com a

¹⁹ A Sigla M2S1 corresponde ao Município 2 Sujeito 1, e assim com os demais sujeitos.

preocupação docente em visar resultados em sua sala de aula, unindo o momento formativo com contexto real.

M2S5 – É estar em constante formação de cursos, encontros sempre tendo participação ativa, dentro do contexto e mais atualizado.

M2S9 – São cursos de curta duração ofertados para o aperfeiçoamento dos profissionais em educação, atendendo às necessidades dos educandos.

M2S7 – Cursos práticos, diálogos ofertados pelas SMED ou até fora dela, durante o ano letivo, para sanar as dificuldades ou de modo a reduzir, melhorando a nossa prática diária [...]

Comparamos esses conceitos com o do sujeito 2 do município 1, o qual já nos referimos anteriormente, pois percebemos que ambos fazem menção aos cursos como meio de formação continuada. Salientamos que o enfoque que permanece sobre esses conceitos são cursos em prol das dificuldades existentes e que estabeleçam conexões com a prática na sala de aula. Na outra categoria, poderemos evidenciar se há momentos que propiciem isso ou não.

O sujeito 9 destaca *necessidades dos educandos*. Salientamos que essa também é nossa preocupação inicial nesta produção, ou seja, que a formação venha a suprir o que o professor precisa para a prática docente. De acordo com D'Ávila (2008, p. 38), “[...] a prática docente é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes”. Sendo assim, pautados por uma das nossas preocupações aqui citadas, observamos que esse docente também salienta isso. Estamos, portanto, convictos de que a formação continuada auxilia neste processo de superação de dificuldades.

O mesmo autor relata que é na prática docente que os saberes, assim como os conhecimentos, aprimoram-se e, de certa forma, se olharmos para as necessidades dessa prática docente e trabalharmos nesse enfoque, veremos a construção de elementos propícios (soluções e tentativas) para a excelência no cotidiano escolar.

A respondente 2 diz que: *É estar sempre informada nas inovações do dia a dia, oferecendo maior qualidade de ensino em nossa área. Acredito, sob o enfoque de algumas experiências profissionais, que as inovações estão interligadas, muitas vezes, à resistência docente. Muitos educadores sentem-se “satisfeitos” ao obter uma graduação, ou nível exigido no seu trabalho, e, por causa disso, resistem a*

buscar algo. Porém, em algum momento da carreira, surge a preocupação pelo novo, por compreender que a qualidade tende a melhorar no momento em que nos desafiamos a aprender sobre tais inovações na educação.

O sujeito 6 aproxima-se do sujeito 2, dizendo que a formação continuada é *buscar aperfeiçoar-se cada vez mais para exercer a carreira profissional adequando-se sempre à realidade*. É evidente, em sua fala, a preocupação com as demandas da realidade. Compreender que a carreira docente passa por diversas metamorfoses é aceitar as mudanças que ocorrem no sistema educativo. Evidenciamos que essa concepção pode não estar relacionada com os módulos formativos que ocorrem no município, pois a palavra “buscar” nos infere a pensamentos pessoais, contando com formações próprias.

O sujeito 3, em sua concepção, abarcou um vasto conteúdo. Acredito que tocou na especificidade humana ao falar que o docente precisa desvincular-se de aulas expositivas, aprimorando e conhecendo novas práticas por meio da formação continuada. Visamos que o sujeito, ao destacar essa fala, pode estar percebendo, no cotidiano escolar ou na sua sala de aula, momentos diferenciados para o ensino e a aprendizagem. Considerar o que pode estar nos faltando é um grande passo para o docente aprimorar sua prática pedagógica. Vejamos sua fala na íntegra:

M2S3 – Aquela formação que o professor precisa e deve realizar seguidamente, para aprimorar sua prática pedagógica e para também se desvincular, muitas vezes, de aulas expositivas, sem o auxílio de recursos. Formação continuada são formações em que nos fazem repensar “o que ensinamos, para quem ensinamos e para que ensinamos”. Também se aprimora ou renova habilidades docentes.

O sujeito 3, ao refletir sobre *o que ensinamos, para quem ensinamos e para que ensinamos*, faz uma retomada de seu processo de ensino e aprendizagem pensando em seu público-alvo. Isso significa pensar o que e para que determinados conteúdos podem contribuir para um processo de qualidade. A docente visa esse conjunto como questões fundamentais para serem revistas no processo formativo.

Tecendo amarras entre municípios, surgiram docentes que fazem menção às habilidades e, aqui, cabe a nós compararmos a respondente 3 do município 2 com o sujeito 1 e 5 do município 1, pois ambas fazem referências sobre esse conteúdo quando se realiza a formação continuada. Isso nos leva a pensar que os docentes percebem o desenvolvimento das habilidades e das competências, fatores

importantes para o desenvolvimento profissional. Diante da constatação que os docentes de ambos municípios mencionam as habilidades e as competências, evidenciamos que esses sujeitos se baseiam nos estudos de Perrenoud em relação à formação continuada.

A formação continuada de professores geralmente ocorre quando os docentes estão em pleno exercício de sua profissão e sua relação com a prática pedagógica é íntima, fazendo-nos refletir sobre diversas situações. Além da formação continuada gerar reflexões acerca da própria prática, ela também favorece o crescimento pessoal do docente. Dessa forma, o sujeito 4 e o sujeito 10 trazem para o bojo dessa discussão e análise o discurso sobre a “*reflexão*” na formação continuada.

M2S4 – Para mim, formação continuada é uma reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização e construção de aprendizagem. Pois é um processo onde os professores refletem sua prática docente, teoria e prática, e buscam discutir sua prática docente.

M2S10 – Entendo como sendo um processo de reflexão da própria prática e do próprio contexto. O professor, sendo aquele que pensa o seu próprio lugar na sociedade, é protagonista das suas próprias mudanças e se reconstrói quando lança um olhar crítico sobre a realidade.

Pensamos que o processo de reflexão é advindo de situações reais do cotidiano escolar, nas quais estão presentes anseios, necessidades, dúvidas, para que o docente, juntamente com o coletivo, possa pensar e reconstruir práticas, gerando mudanças. Consideramos isso um momento de formação continuada, pois pensar e analisar a prática cotidiana, realizando trocas de saberes, são situações ricas de aprendizado. Revendo nosso referencial teórico, citamos Nóvoa (1995), o qual descreve que a formação continuada ocorre por meio da reflexão sobre a prática, a fim de gerar um novo conhecimento voltado à identidade individual.

Os docentes do município 1 apresentaram conceitos sobre a formação continuada voltados às habilidades e às competências, à evolução, ao aprimoramento, aos cursos, aos encontros, aos fóruns, ao programa do governo federal (pacto), ao aperfeiçoamento, à formação de modo particular, à formação permanente e contínua, ao diálogo e à troca de conhecimentos, ao crescimento pessoal e profissional, ao processo da práxis, às teorias e às reflexões. Os docentes do município 2 destacaram seus conceitos voltados ao aperfeiçoamento, à formação de forma particular, às ofertas dadas pela instituição, às palestras, aos grupos de

estudo, às inovações no dia a dia, à qualidade de ensino, ao aprimoramento, à desvinculação da rotina, à renovação de habilidades, às reflexões da prática e do contexto, à pesquisa, à ação, à descoberta, à organização, à construção de aprendizagem, à discussão da prática, aos cursos, à participação ativa, à adequação com a realidade, aos diálogos ofertados pela SMED, a sanar dificuldades ou a reduzi-las, a atender as necessidades, à fonte de conhecimento e de aprendizado e à atualização.

Em relação ao município 2, ao analisarmos a fala da supervisora pedagógica, percebemos que ela possui uma grande preocupação em sanar as dificuldades percebidas pelo grupo de docentes da rede municipal e observa atentamente as inovações que surgem no cotidiano escolar. Segundo ela *a formação continuada é nada mais do que sanar as dificuldades apresentadas, que a escola tá precisando, o que a escola está enfrentando como realidade, [...] o novo.*

De imediato, percebemos que a profissional supracitada possui um diálogo com seus docentes sobre o cotidiano escolar e as dificuldades que permeiam na sala de aula. Alguns sujeitos da pesquisa abordam seus conceitos bem como a supervisora menciona. Dessa forma, entendemos que entre os sujeitos há um convívio maior do que no outro município. Pensamos que isso é possível devido ao número de docentes que é relativamente menor. Dessa forma, revisitamos nosso aporte teórico, em que a entrevistada corrobora com Prada (2010), pois esse autor acredita que o sucesso na aprendizagem ocorre somente se as necessidades dos docentes forem visadas na formação continuada.

Percebendo esse enfoque formativo, a supervisora esclarece que o projeto de formação é montado por uma empresa partindo de premissas que o município quer que seja trabalhado ou que ela percebe no cotidiano. Os docentes participam desse processo de escolha de temáticas durante reuniões ou encontros, podendo expor suas ideias. Ela segue seu posicionamento dizendo que

[...] a formação continuada é um eixo pra auxiliar os professores no processo que está seguindo [...] dificuldades que estão enfrentando e sanar elas na formação, pra que aconteça lá na ponta, o aprendizado, o sucesso do aluno. (Supervisora Pedagógica-Município 2)

A supervisora possui uma linha de pensamento que visa o sucesso do aluno. Para que seja alcançado esse objetivo, ela consulta os docentes sobre as temáticas

para a formação, busca a empresa para realizar e sanar as dificuldades e visa o aprendizado do discente. Durante esses relatos, nós nos perguntamos: esta empresa possui profissionais qualificados para realizar tais processos formativos, de diferentes abordagens, no contexto do município? Pergunta que, segundo o nível de satisfação dos docentes, leva-nos a acreditar que os formadores são qualificados para realizar as formações continuadas com diferentes temáticas.

A supervisora também acredita que o docente deve fazer suas buscas próprias, caso a necessidade apareça em um período anterior ao da formação. Sobre isso, ela coloca que

[...] professor não fique barrado em questões, [...] um método diferente, das deficiências, enfim de tudo que surge na escola, que é amplo o conceito, que ele busque soluções, para que ele possa fazer um trabalho melhor e o aluno conseqüentemente alcance o aprendizado, o sucesso. .(Supervisora Pedagógica-Município 2)

Destacamos como de suma importância que o gestor, secretário, supervisor ou coordenador conheça seus docentes e a forma que os mesmos utilizam para sanar as dificuldades quando as mesmas não são efetivadas nos projetos de formação. Saber que seus docentes estão preocupados com a qualidade educativa significa que, mediante as diversas situações do seu dia a dia, eles estão procurando sanar dificuldades.

Partindo da realidade do município 2, e considerando que o mesmo abrange ações de formação com uma empresa contratada para realizar o processo, os docentes, juntamente com a supervisora, possuem similaridades de pensamentos e de concepções acerca da formação continuada que ocorre no município. Entretanto pensamos que esta aproximação de pensamentos pode ter seu lado bom, no momento em que ambos pensam a formação como desenvolvimento profissional docente, mas podemos evidenciar que talvez, estas similaridades são devido a formação da empresa, no qual o município tem aderido este processo formativo nos últimos anos.

Em relação à categoria “Concepções de formação continuada”, ao contrastar as respostas dos sujeitos, percebemos que ambos os municípios tiveram seus conceitos construídos pelos docentes, por suas opiniões próprias. Poderiam ter levado em consideração e/ou agregado em suas concepções os seguintes fatores: por possuir uma política de formação no município, pelo fator de uma empresa

realizar o processo, pelos responsáveis pela formação possuírem aspectos que consideram relevantes em prol de processos formativos, entre outros. Dessa forma, constituíram-se diversas concepções abordadas. No entanto, o município 1, por possuir uma política própria de formação continuada, seus docentes abordam conceitos individuais, embora nós esperássemos aspectos de concepção mais coletivos, pois, quando se implanta uma política, essa deve ser visada de modo grupal. Nossa indagação nesse momento se refere ao porquê de os docentes apresentarem concepções de formação continuada diferentes se o que rege os processos formativos é a política implantada no município?

Os dois municípios apresentam docentes que pensam na formação continuada como novas possibilidades de aprendizado e que se torna um processo contínuo durante o percurso profissional docente. De modo geral, conseguimos observar a tabela de Prada (1997) em relação às terminologias utilizadas para conceituar a formação.

Nas respostas do município 1, ficam evidentes os conceitos de aprimoramento, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e de formação permanente.

No município 2, percebemos os conceitos de aperfeiçoamento, compensação, aprimoramento, desenvolvimento profissional e atualização.

Nas falas desses docentes, implicitamente, podem surgir outras compreensões que também se assimilam com os termos de Prada (1997). Aqui procuramos evidenciar principalmente as explícitas.

Em relação às concepções dos profissionais que pensam a formação continuada nos municípios, salientamos a importância de estabelecê-las aos docentes como método de percepção do que se almeja nas formações continuadas nos municípios. Algumas dessas concepções de formações continuada, para docentes que já possuem em seu município uma política de formação continuada, já poderiam focar seus conceitos pautados nessa política que permeia a educação.

Nesta seção, conhecemos as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a formação continuada e dos profissionais responsáveis que pensam nesse mesmo processo. Com essa análise, conseguimos aproximá-los de autores que pensam sobre tais conceitos e enfatizam aspectos como a criação da própria política de formação e/ou por meio dessa salientar sua importância e seu objetivo. Essa categoria propiciou um momento reflexivo, pois várias concepções surgiram, cada

uma com sua importância e significado na prática escolar. Todas elas evidenciaram processos ou projetos de formação a curto prazo. A importância de se ter um processo contínuo de formação surge nos dois municípios bem como a reflexão sobre a prática, a união da teoria e da prática, e o desenvolvimento profissional docente.

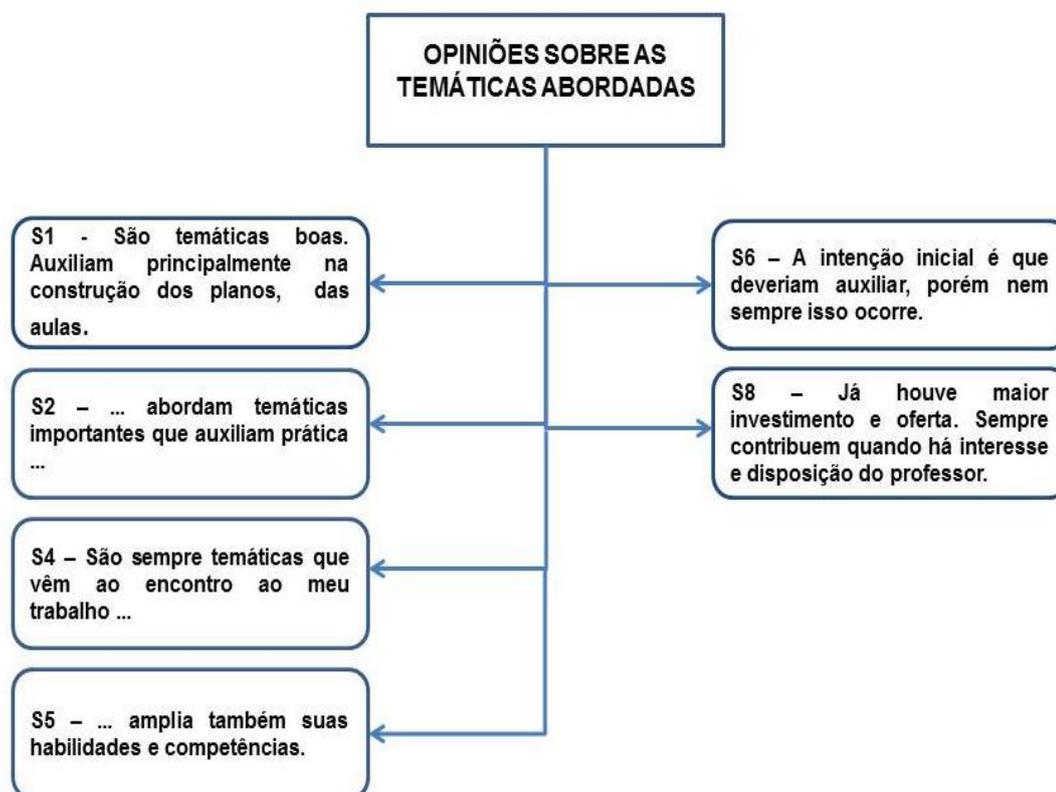
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS: TEMÁTICAS ABORDADAS, PRINCIPAIS NECESSIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR E A BUSCA PELO ENSINO DE QUALIDADE.

Após conhecer as concepções de formação, adentramos também para o que nos remeteu atenção em relação ao conteúdo abordado nos questionários e nas entrevistas. Os docentes, ao se posicionarem em relação às temáticas trabalhadas nos projetos de formação, relacionam sua prática pedagógica visando aprendizados a fim de sanar dificuldades/necessidades no cotidiano escolar. Apresentamos, nesta seção, as menções dos respondentes em relação às temáticas, necessidades/dificuldades dos docentes e a busca pelo ensino de qualidade²⁰. Optamos por elencar as falas dos participantes separadamente por municípios para, posteriormente, dialogarmos sobre os mesmos.

Ao nos referirmos aos docentes do município 1, os mesmos destacaram sua opinião em relação às formações continuadas ofertadas pelo município e se as mesmas auxiliam na prática pedagógica. Selecionamos algumas respostas relacionadas a esses fatores, optando por representar com uma ilustração citações das temáticas trabalhadas na formação continuada. No lado esquerdo da representação, percebemos sujeitos que destacam positivamente as temáticas. No lado direito, respondentes que não demonstram total satisfação.

²⁰ Quando nos referimos à educação de qualidade, percebemos a mesma como algo satisfatória, como o sucesso educacional com a garantia de saberes, de conhecimentos e de oportunidades que o indivíduo possui. Diversos aspectos existem para conseguirmos chegar cada vez mais perto deste sucesso educativo, visando a qualidade, dentre eles, citamos a formação continuada para professores. Corroboramos com Gadotti (2013), pois o autor visa diversos fatores que poderão contribuir para qualidade educativa.

Figura 2 – Opiniões dos docentes sobre as temáticas abordadas nas formações continuadas no município 1



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Considerando que as temáticas das formações são pensadas em conjunto com os docentes e discentes, há dois sujeitos que mencionam suas opiniões com criticidade. Verificamos essas menções positivamente para esse município, pois, no momento em que obtemos retorno de nosso corpo docente, a equipe organizativa desse processo de formação tem a oportunidade de repensar a política implantada e rever ações que contemplem os anseios destacados.

Em relação ao M1S6, podemos compreender que a oferta da formação não contemplou totalmente sua inquietação, porém salientamos que, talvez, tenha sanado as dúvidas de outros docentes, devido às suas singularidades e individualidades. Sabemos que nem sempre será possível abranger, nas formações que ocorrem no município, todas as inquietações que percorrem as escolas, porém percebemos que o município, por meio da política existente, sempre está atento às demandas globais (inovadoras) e às demandas mais urgentes que surgem da maioria dos profissionais.

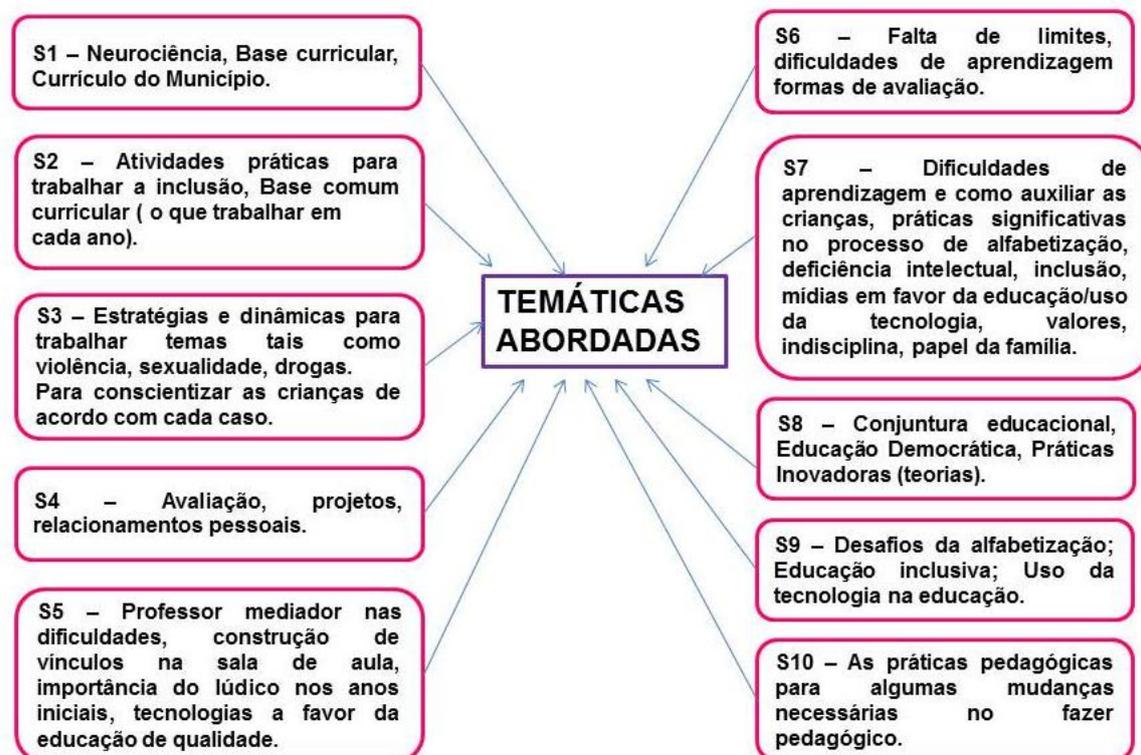
Percebemos que não é uma tarefa fácil contemplar o período de formação continuada, porém o município parte de princípios que consideramos corretos. O que talvez poderia ser modificado é deixar mais explícito para os professores e profissionais da educação a política de formação do município bem como seus objetivos e suas concepções.

Em relação ao M1S8, percebemos que a docente faz referência aos anos anteriores, dos quais participou das formações. Ao dizer que já teve maiores investimentos para a formação continuada municipal, pensamos que o município pode ter aderido a outras necessidades gerais, como a reflexão e a troca de experiências entre os docentes. Em relação a esse argumento, sinalizamos a importância de realizar um resgate sobre aspectos que poderiam continuar, pois, pela afirmação, a docente deve se referir que algo significativo acontecia nos processos formativos.

A maioria dos sujeitos do município 1 considera como positivas as formações ofertadas pela secretaria municipal, além de estarem auxiliando no crescimento pedagógico, elas proporcionam conhecimentos pessoais. Nesse mesmo contexto, perguntamos aos docentes se as formações ofertadas pela SMED suprem ou procuram sanar as necessidades que são encontradas na sala de aula. Exatamente 50% das docentes apresentaram que as formações ofertadas pela SMED suprem as necessidades que surgem no cotidiano escolar. As demais respondentes dizem suprir parcialmente. No entanto, ao analisarmos as respostas das temáticas abordadas, a maioria dos sujeitos salientou que há conexões possíveis com o cotidiano escolar em relação ao auxílio nas práticas diárias.

Após percebermos as opiniões dos docentes voltadas às temáticas que são trabalhadas nas formações continuadas, perguntamos quais temáticas os participantes consideram relevantes para serem enfatizadas nos processos formativos. Na Figura 3, podemos observar as sugestões dos docentes.

Figura 3 – Temáticas relevantes para serem trabalhadas em formações continuadas no município 1



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Evidenciamos, dessa forma, que as temáticas, as quais são selecionadas por meio da opinião dos docentes e dos discentes, estão contribuindo significativamente para a qualidade das aulas, segundo as opiniões destacadas na Figura 2. Em relação à Figura 3, são sugestões futuras de debates para formações continuadas.

Ao mencionarmos a qualidade na educação, nos remetemos às reflexões de Gadotti (2013, p. 2), as quais salientam que essa temática é complexa, pois não “[...] basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema. Um conjunto de fatores contribui para com a qualidade na educação”. O autor destaca que não basta olharmos somente um ângulo, mas, sim, é preciso olhar o todo, ou seja, o conjunto de sistemas, de fatores e de situações que estejam sintonizadas com o objetivo de almejar a qualidade na educação por completo.

Pensamos que essa abordagem de Gadotti (2013) é condizente com a nossa realidade, pois, hoje, tudo que se refere ao sistema educativo é relativo e traz reflexos para a qualidade educativa. Pontuamos que se esses fatores forem aos

poucos enfatizados para melhorar, passo a passo, estaremos mais próximos de conquistar a qualidade. Por mais difícil que isso possa parecer, pensamos que não podemos desistir desse tema recorrente que permeia toda a educação brasileira.

Partindo das temáticas, conversamos com a secretária municipal de educação. Ela menciona sua posição em relação ao auxílio que as formações têm dado aos docentes da rede de ensino. Além disso, ela relata que são nesses momentos que as temáticas são abordadas e enfatizadas.

[...] nós temos formação com grupos disseminadores: coordenações, direções. Só de coordenações, nós temos formações continuada com os professores nos encontros pedagógicos e monitores que tem nas escolas. Os professores realizam também cada um dentro da realidade na sua escola [...] os estudos de polo, nós temos o seminário permanente em educação infantil, nós temos o fórum municipal, regional e nacional de educação, são vários os momentos em que acontecem a formação continuada no município. (Secretária Municipal de Educação-M1)

O município possui diversos momentos formativos e são nesses períodos que as temáticas que os docentes relataram são trabalhadas. Esse processo citado pela secretária faz parte da política própria de formação continuada municipal. Em se tratando de uma política que todos os anos está imersa no ano letivo dos docentes, a formação vem sendo uma estratégia para melhorar o índice de qualidade na educação.

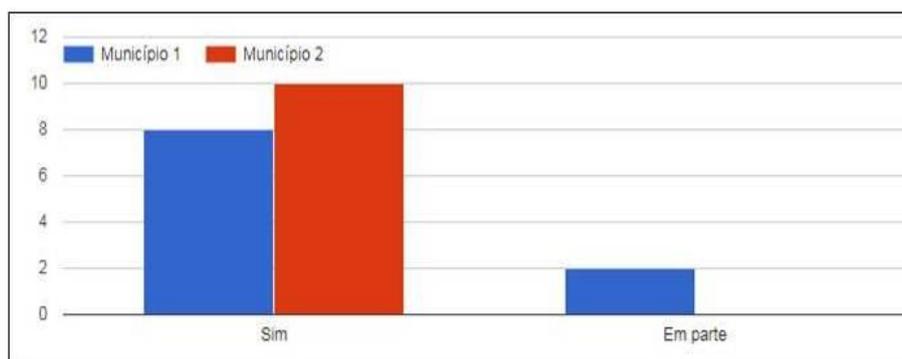
Ao pensar em qualidade educativa, analisamos que devemos ter caminhos traçados para obtermos resultados satisfatórios. Nesse município, percebemos a organização de várias modalidades de formação para as pessoas envolvidas no processo educacional. Existem formações que abrangem somente docentes, docentes e seu contexto educacional, gestores, coordenadores, etc.

A importância de realizar encontros por categorias de funções é significativa, pois percebemos que a rede se amplia no momento em que todos possuem uma reflexão para decisões conjuntas e, também, quando há uma visão geral de situações que perpassam no cotidiano de cada setor.

Retomando a abordagem de Gadotti (2013), a qual se remete ao fato de que diversos fatores são responsáveis pela qualidade na educação, analisamos, nos questionários, a opinião das docentes em relação à formação continuada ser um aspecto relevante para desenvolver um ensino de qualidade em sua rede de ensino.

Percebemos que a maioria dos docentes, de ambos os municípios, acreditam que esse é um dos caminhos possíveis para almejar a satisfação na educação. Observaremos, no Gráfico 6, o percentual de docentes que consideram a formação continuada importante para o ensino de qualidade:

Gráfico 6 – Formação continuada como aspecto relevante para qualidade na educação



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme o Gráfico 6, podemos pensar que o ensino de qualidade requer, hoje, estrutura organizacional, seja por meio da escola ou do docente. A partir do momento em que o docente procura por mudanças em sua prática diária, acredita-se que o fator mais importante seja a busca pela qualidade de seu ensino e pelo resultado na aprendizagem de seus discentes.

A secretária destaca que o município teve crescimento na nota do IDEB. Ela acredita que todos esses aspectos são considerados satisfatórios e que os docentes encaram a formação como algo necessário.

[...]um ponto que é avaliador, e que é mais concreto, se a gente falar em concretude, são as notas do IDEB no nosso município, elas têm aumentado.(Secretária Municipal de Educação-M1)

Destacamos, com a afirmação acima, que a política de formação continuada para professores nesse município está surtindo efeitos positivos em relação ao desempenho dos estudantes nas escolas. Pensamos que, ao destacar as notas como ponto positivo, estamos também evidenciando que os docentes estão aprimorando e melhorando suas práticas com as formações que são ofertadas ou com as que buscam de forma particular.

Retomando a primeira categoria, na qual tratamos as concepções de formação de professores, relembramos que, lá, cada docente possui sua concepção de formação continuada. Com isso, percebemos que, na política implantada, pode estar faltando exemplificar conceitos; no entanto, ao chegarmos a essa categoria, percebemos que as notas do IDEB aumentaram. Dessa forma, concluímos que há aspectos evidenciados na política de formação do município que estão apresentando resultados satisfatórios.

Nas formações continuadas, retemos conhecimentos para mudarmos ou melhorarmos nossa metodologia na sala de aula, bem como nosso crescimento pessoal e profissional. Nosso conhecimento transcende no momento em que a teoria e a prática caminham juntas, visando resultados positivos para a educação.

Em relação ao município 2, já mencionamos duas diferenças em relação ao município 1:

1) as temáticas trabalhadas são elencadas e, posteriormente, trabalhadas pela empresa contratada que realiza a formação;

2) nesse município, não percebemos a existência de formações por setores/funções (coordenadores, docentes por área, diretores, etc.), porém existem formações que surgem especificamente para esses profissionais.

No geral, a maioria dos docentes visa, de forma positiva, as temáticas que vem sendo trabalhadas. Um sujeito elenca a necessidade de ter mais momentos reflexivos, sem contar com o apoio total da empresa, percebemos, com isso, que fica explícito a falta de troca de experiências entre docente, elemento que consideramos de suma importância, pois pensamos que a reflexão é para “[...] transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, [...] numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (ABBAGNONO; VISALBERGHI apud ALARCÃO, 1996, p. 44). Dessa forma, percebemos, nesse município, projetos de formação continuada que são elaborados juntamente com empresas que visam realizar este momento, porém, além de propiciar esse aprendizado, é importante que a equipe organizativa proporcione mais momentos entre os docentes, a fim de realizar um debate elaborado das situações diárias.

Nesse espaço, salientamos que, em nossa revisão de literatura, revisitamos o livro de Oliveira (2012, p. 124), o qual, em seu capítulo 4, traz menções sobre empresas contratadas e diz que elas “[...] passam a incidir sobre o desenho da

política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades, razão pela qual se tornam parceiros das prefeituras”. Ou seja, as formações continuadas, em diversos locais, estão demandando empresas privadas que ofereçam serviços completos, no sentido de fornecer materiais diferenciados, no entanto, deixamos nossa contribuição da importância de aglutinar, nesses momentos, a reflexão da ação e da própria prática cotidiana.

Visamos que esse município (2), no momento em que procurou uma empresa para fornecer o serviço, pensou em proporcionar inovações e diferenciações aos seus docentes e demais profissionais. Percebemos, também, que os mesmos aceitaram e visam positivamente o que ocorre nesses períodos formativos. A supervisora salienta que o município passou por dificuldades em encontrar “alguém, ou uma empresa” que realizasse esse serviço completo, ofertando as 40 horas durante o ano letivo para os professores. Quando ela se posiciona sobre encontrar uma empresa, refere-se à qualidade e ao fato de que tenha os registros de seus serviços prestados. Também faz referência sobre encontrar uma empresa que atenda as demandas locais dos docentes municipais. Partindo dessas premissas, passou-se a procurar e licitar empresas qualificadas, assunto que está relatado na entrevista:

[...] em 2013 a gente conseguiu achar três empresas que trabalham não só a teoria, [...] os teóricos, os pensadores, o que eles diziam. Porque percebia assim, que elas (professoras) têm esse embasamento teórico, mas que chegava lá na ponta da prática elas não conseguiam colocar aquilo em prática [...](Supervisora Educacional-Município 2)

Para a educação municipal, a empresa, que é única no setor, ou seja, obtém exclusividade em seu trabalho, foi um ganho enorme para as formações continuadas. O dinheiro investido é bem aplicado, pois é percebido o retorno na sala de aula, a motivação dos docentes em sua realização. É importante destacarmos, aqui, que, nas políticas de formações nos últimos anos, transparece uma “tendência de terceirização da formação por parte das secretarias de educação, que contratam serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...]” (SOUZA, 2006, p. 445). Porém, o que ocorre nesse município é haver uma empresa com exclusividade de serviço, a qual, até o

momento, está trazendo resultados satisfatórios e positivos, segundo os participantes da pesquisa.

Pensamos que seções de estudos, seminários nas escolas também são significativos realizando debates sistemáticos sobre assuntos e temas de interesse dos educadores. Desta forma criamos um diálogo sobre temas das necessidades que permeiam a comunidade escolar, enfatizando os saberes dos professores, assim iremos socializar, dividir angústias, experiências, e encontrar soluções coletivas nestes momentos de reflexão.

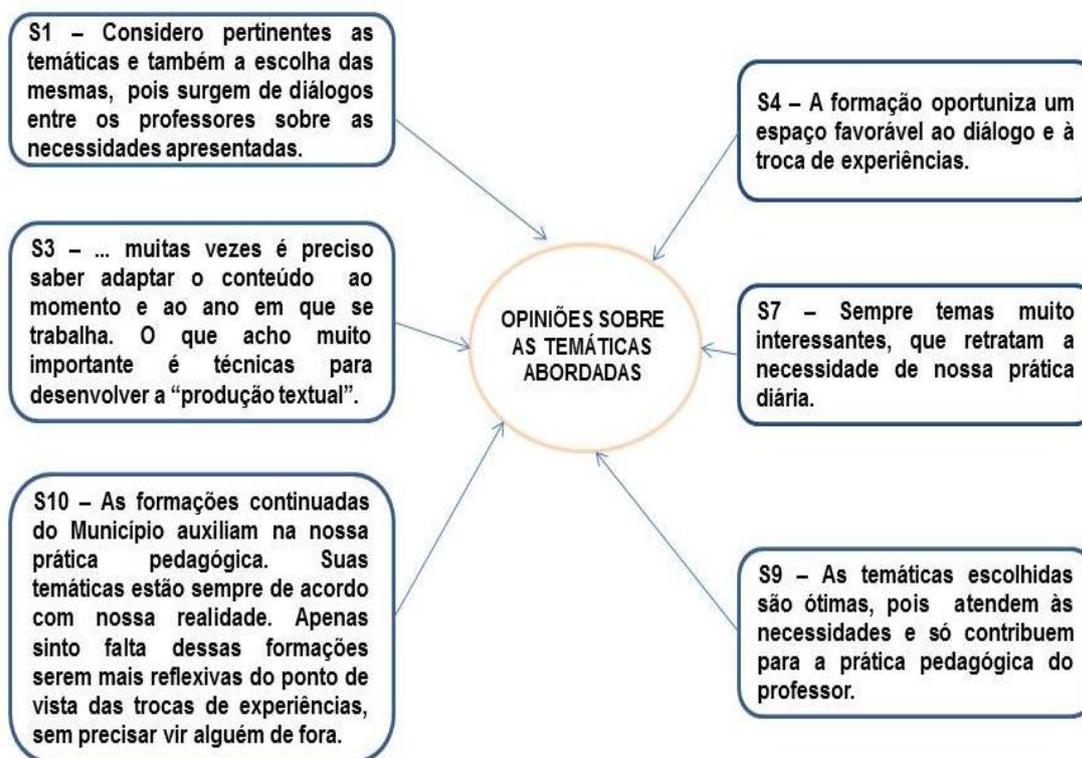
Após a empresa iniciar seu trabalho com os docentes, a responsável por organizar o processo salienta: [...] *deu muito certo, tu vai pra escola e vê as coisas acontecendo, que aquilo tá sendo passado, que aquilo está sendo feito.*

Por se tratar de um diferencial nesse município, a vinda de uma empresa exclusiva, pedimos que relatassem o que era trabalhado por esses profissionais qualificados. A mesma salientou: [...] *blocos lógicos, material dourado, mapas conceituais, literatura, como que a gente vai fazer, cantinho da leitura, todo embasamento e agora na prática como vou fazer a vivencia de tudo isso [...].*

Dessa forma, percebemos que a proposta de unir teoria e prática está ocorrendo, bem como novas aprendizagens, o que, no decorrer da carreira profissional, pode ser ajustado conforme a turma em que iremos atuar. Os docentes, juntamente com o poder municipal, buscam a excelência na educação, compreendendo que a busca pela qualidade é constante e contínua.

Após percebermos o que a empresa trabalha com os docentes, podemos observar, na Figura 4, a opinião dos docentes sobre as temáticas abordadas nas formações que vem ocorrendo no município.

Figura 4 – Opiniões dos docentes sobre as temáticas abordadas nas formações continuadas no município 2.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Percebendo que nesse município as temáticas são escolhidas a partir da opinião dos docentes e também pelas necessidades percebidas pela supervisora, os sujeitos estão praticamente satisfeitos em relação ao que é ofertado nos encontros formativos. Pensamos que a supervisora consegue intervir por meio de um encontro formativo o que, na maioria das vezes, é do que os docentes precisam, e isso é aceito positivamente.

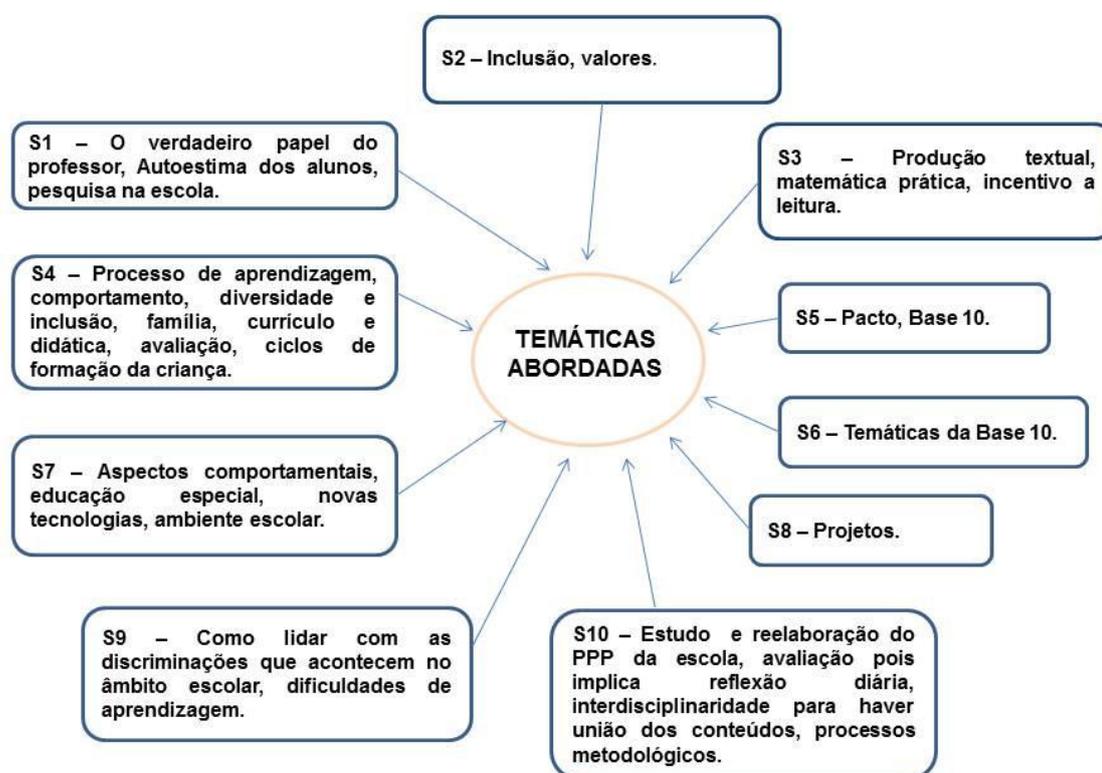
Entre as ideias do M2S4 e do M2S10, surgem contradições em relação às reflexões existentes nas formações. Consideramos que cada indivíduo possui um conceito de interação, reflexão, que pode divergir de outros. Para que um esteja suprimindo suas dúvidas assim como para outros, são necessários mais momentos em que haja trocas e diálogos. Foi justamente isso o que sugerimos acima da ilustração.

Salientamos que nos dois municípios os docentes expõem sua opinião quanto ao que será enfatizado na formação continuada. Isso é um ponto positivo, uma vez que o docente é ouvido e percebido em seu ambiente de trabalho como sujeito ativo e que faz parte do contexto no qual está inserido, independentemente de ter ou não

uma empresa que mediará esse processo, ou de ter ou não uma política própria de formação continuada. Concluímos, em relação aos dois municípios, sobre as temáticas abordadas, que ambos se destacam no suporte para a construção de planos de aula, a elaboração de matérias e para a prática efetiva. Consideramos, também, que as temáticas para serem trabalhadas são desafios para a formação continuada, pois contemplar a equipe diante de tantas dificuldades é um trabalho do gestor em analisar e em selecionar propostas para a formação e, nesse enfoque de desafios, relembramos de Carmona e Henrique (2012), que se debruçaram a analisar os desafios da formação continuada, conforme citados na revisão de literatura desta pesquisa.

Desse modo, salientamos na Figura 5 as temáticas que os docentes do município 2 consideram relevantes para serem trabalhadas nas próximas formações continuadas que ocorrerão.

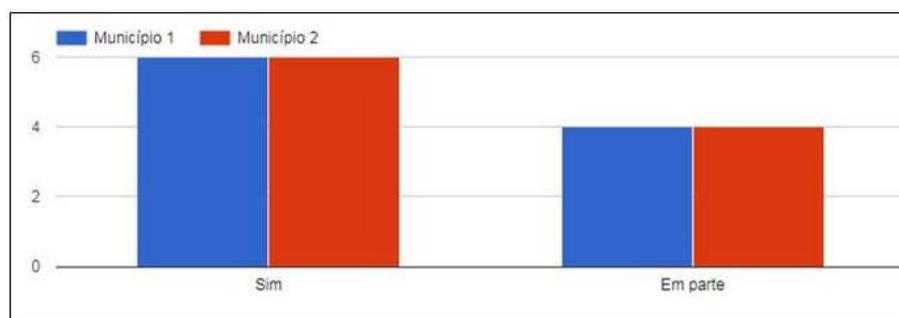
Figura 5 – Temáticas relevantes para serem trabalhadas em formações continuadas no município 2.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Inicialmente, uma das nossas preocupações era saber dos docentes, além da opinião deles sobre as temáticas abordadas nas formações e quais temáticas consideravam relevantes para serem trabalhadas nas formações, se as mesmas estavam sanando ou suprimindo as necessidades dos professores em sua sala de aula. Percebemos, por meio do Gráfico 7, relativo aos dois municípios, que a maioria dos docentes demonstra satisfação total ou parcial.

Gráfico 7 – Formação continuada como meio de suprir as necessidades docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Partindo dos gráficos elaborados nesta categoria sobre a qualidade na educação e sobre as temáticas abordadas, apresentamos algumas diferenças entre os municípios.

Na escolha de temáticas/conteúdos para a formação, no município 1, a escolha é juntamente com os discentes e docentes; no município 2, a escolha é dos docentes e da supervisora. A semelhança é que, em ambos os municípios, os docentes têm participação para elencar as temáticas.

Sobre a forma de organização da formação continuada que ocorre nos municípios, o município 1 possui sua própria política, selecionando palestras e cursos conforme as necessidades; já no município 2, não se apresenta uma política, mas, sim, a contratação de uma empresa exclusiva para realizar o processo formativo durante todo ano.

Através da formação continuada, o docente reflete sobre sua própria prática em sala de aula e consegue, com isso, perceber suas principais dificuldades relacionadas ao cotidiano escolar. Tendo isso em vista, evidenciamos que quando o docente busca conhecimentos, segundo Demo (2007, p.11), ele está investindo na “[...] qualidade de aprendizagem do aluno” e, ao mesmo tempo, na sua qualidade docente. Visamos que o profissional, ao se submeter a novas aprendizagens, ao

buscar superar suas próprias dificuldades ou dúvidas, está contribuindo para a aprendizagem do estudante, pois proporcionará a ele novos métodos de ensino.

Partindo das respostas dos docentes sobre as principais dificuldades encontradas na sala de aula ou em seu cotidiano escolar e também sobre a formação continuada ser um meio de sanar dificuldades existentes no cotidiano escolar, e conforme o Gráfico 7, encontramos reflexões pertinentes. Por meio delas, podemos perceber situações favoráveis para os próximos encontros de formação continuada nos municípios. Em relação ao município 1, selecionamos cinco respostas condizentes à pergunta realizada, as quais possibilitam reflexões.

M1S6 – Falta de limites, dificuldades de aprendizagem, formas de avaliação.

M1S7 – [...] alfabetização de crianças com deficiência e mesmo dificuldades de aprendizagem, questão das mídias, perigos na/da internet.

M1S8 – Percebo, às vezes, muita demora nas discussões, parece que estamos “atrasados” para muitas questões.

M1S9 – Falta de compromisso dos estudantes com os estudos; falta de apoio de algumas famílias; indisciplina dos estudantes.

M1S10 – A inclusão é uma das grandes dificuldades, a graduação em qualquer área da docência não forma profissionais com capacidade suficiente para atender casos mais específicos.

Dois desses sujeitos citam temáticas em comum: as dificuldades de aprendizagem e a falta de limite/disciplina dos alunos. Essas são questões amplas e atuais com as quais nos deparamos no cotidiano escolar.

As dificuldades de aprendizagem se apresentam em diversas situações em que o docente precisa saber/aprender a lidar com o momento. Nem sempre é fácil contornar o problema existente, porém, como se trata de especificidades biológicas do educando, necessitamos de auxílio para a prática. Hoje encontramos, entre as dificuldades de aprendizagem mais comuns, a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dislalia, o Transtorno de Dificuldade e Aprendizagem (TDAH), entre outros. Compreendê-los e saber como agir diante de todos é um conhecimento que o profissional vai adquirindo em suas vivências escolares. Esses são assuntos pertinentes a serem discutidos em formações continuadas e, assim, a reflexão do grande grupo amplia os saberes.

Outra situação que vem preocupando a sociedade é a falta de limites e de disciplina na escola. Quando as professoras citam suas necessidades, pensamos

que, a cada dia, o docente expõe suas preocupações a fim de resolvê-las. Novas tentativas são realizadas diariamente. No entanto, o amparo familiar está defasado, pois muitos responsáveis por educandos acreditam que a escola precisa “dar conta de tudo”. Poderíamos afirmar, aqui, sem sombra de dúvidas, que a escola precisa da família.

Com essas dificuldades citadas, podemos concluir que, na realidade em que os docentes se encontram, essas situações perpassam seu cotidiano. Como sugestão, o município poderia estar visando, para seus próximos encontros, temas norteadores dessas situações, com o intuito de ajudar os profissionais e os demais envolvidos com a educação sobre como trabalhar esses impasses diariamente.

Em relação ao município 2, também apresentamos respostas que poderão ser reflexivas em relação ao seu conteúdo. Selecionamos as seguintes respostas:

M2S2 – Falta de concentração e de interesse e a dificuldade em cumprir regras exigidas pela escola por parte do aluno, como também a falta de limites.

M2S4 – Indisciplina e falta de respeito dos alunos, dificuldades de aprendizagem, conquistar a atenção dos alunos, a formação de valores, atitudes, comportamentos.

M2S5 – Há alguns alunos com múltiplas deficiências, e a escola deveria ter salas de aula adequadas a esses problemas para serem mais bem trabalhados, e os professores deveriam ser mais bem preparados para resolver esses problemas.

M2S7 – Algumas dificuldades como: aprendizagem, comportamental, participação da família.

M2S8 – A maior dificuldade encontrada em minha sala de aula é a atenção do aluno.

M2S9 –[...] inclusão.

Evidenciamos que, em comparação com o município 1, surgem as dificuldades em comum: limite, falta de disciplina, inclusão, dificuldades de aprendizagem e, principalmente, o apoio familiar. Muitas ocorrências desses problemas se devem à falta da família na vida escolar do discente. Encaramos isso todos os dias em nossas realidades educacionais, já que os pais têm outros compromissos e precisam que a escola supra a necessidade do aluno por completo. Nós sempre nos perguntamos: como lidar com esses impasses? Alguns desses problemas podemos reduzir por meio das formações continuadas; mas e os outros que se remetem especificamente às famílias?

Consideramos essas dificuldades importantes para debates, por isso sugerimos aos municípios ações/reflexões para serem colocadas em prática a fim de ajudar os docentes quanto às situações postas. Salientamos que houve respondentes que se limitaram a descrever essas temáticas apenas com uma palavra, como o sujeito 9. Pensamos que a escolha do termo referido no momento, a inclusão, é o que mais lhe incomoda. Articulamos, aqui, o estudo de Lima (2006), citado na revisão de literatura, o autor também expõe resultados em relação à necessidade de mais reflexão para os docentes. Pensamos que, no momento, para esse docente, a pesquisa seja um meio formidável de suprir essa dificuldade.

Em relação à categoria “Formação continuada nos municípios: temáticas abordadas, principais necessidades no cotidiano escolar e a busca pelo ensino de qualidade”, concluímos que ambos os municípios têm como foco da formação continuada a busca pelo ensino de qualidade e o atendimento das demandas dos docentes. Acreditamos que no momento em que possuem essa percepção para ofertar a formação, os municípios estão percebendo a função principal da formação continuada que, em nossa concepção, vem ao encontro dessa conclusão. Queremos, ao nos remeter a essa categoria, salientar que os municípios estão atendendo, de forma geral, às opiniões dos docentes sobre as temáticas e, por isso, aproveitamos para inferir que foi possível perceber isso devido às entrevistas realizadas e aos questionários aplicados, pois precisamos de informações advindas dos profissionais responsáveis e dos docentes. Concluímos que há um diálogo norteador para efetivar o trabalho realizado durante o ano letivo.

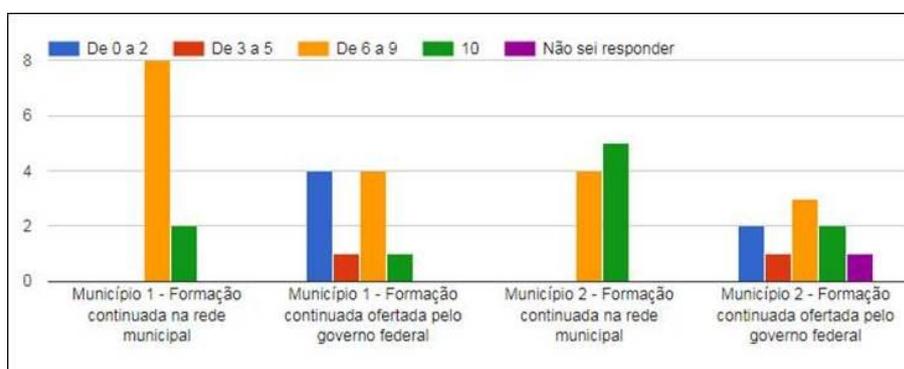
Após estabelecer esse diálogo sobre as temáticas ofertadas e se as mesmas estão auxiliando o docente na prática cotidiana na escola, visamos a importância de saber se as formações ofertadas pelo município ou as ações e programas do governo federal auxiliam de forma efetiva os docentes em relação à prática.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO MUNICÍPIO E AÇÕES/PROGRAMAS OFERTADOS PELO GOVERNO FEDERAL

Na compreensão de que a formação continuada para professores ocorre de diversas formas, salientamos, aqui, principalmente a formação ofertada pela SMED e pelo governo federal. O MEC traz possibilidades de formação continuada para o educador, e algumas delas são ofertadas e aderidas pelo poder municipal, tornando acessível a participação do professor.

Com base em alguns questionamentos, procuramos saber a opinião dos docentes em relação às formações ofertadas pela SMED e as formações ofertadas pelo governo federal. Solicitamos que os docentes atribuíssem uma nota de zero a dez em termos de como a formação continuada ofertada pela rede municipal e formação continuada ofertada pelo governo federal contribui profissionalmente. Podemos observar, no Gráfico 8, como é percebida essa contribuição para os docentes de ambos municípios.

Gráfico 8 – Nível de contribuição profissional para estes docentes sobre as formações continuadas ofertadas pelo município e pelo governo federal



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No município 1, os maiores índices ficam de 6 a 9 (nota) tanto para a formação continuada na rede municipal como para as formações ofertadas pelo governo federal. Percebemos que as baixas notas se referem somente para as formações de âmbito federal. Em relação ao município 2, percebemos que as formações que mais contribuem profissionalmente para o docente é aquela ofertada pela rede municipal. As formações de governo federal são mais enfatizadas neste município do que no outro.

Contrastando os municípios, percebemos que a formação continuada ofertada pelo poder municipal é o que ganha maior destaque. Salientamos que este índice é devido ao fato de que os municípios procuram atender às demandas que são postas pelos docentes, já os programas do governo federal são visados de forma global. Pensamos que, pelos níveis de satisfação dos docentes com as formações continuadas dos municípios, o trabalho realizado está sendo eficaz e percebido positivamente no contexto educacional local. No momento em que atribuímos uma nota pelo que estamos recebendo como processo formativo, nós nos responsabilizamos a avaliar, de forma geral, a formação continuada ofertada/realizada.

Como pesquisadores, compreendemos que essa nota foi pensada em seu sentido global da contribuição profissional, salientando que, implicitamente, a maioria dos professores estão satisfeitos com a temática abordada, o modo de realização, o aproveitamento em relação à profissão, as dificuldades encontradas e que permeiam o espaço escolar e com as inovações que surgem. Em relação ao aproveitamento com ações e programas do governo federal, também tivemos índices bons, no entanto, estes não foram os mais enfatizados.

Ao obtermos dados referentes às ofertas de formação por parte dos docentes, procuramos saber das responsáveis pela formação continuada no município suas opiniões sobre as formações ofertadas em âmbito federal. Em relação ao município 1, a secretária municipal de educação salientou:

A gente já tentou se inscrever no Parfor, mas não tivemos resposta. Muito programas federais são ilusórios. Pra mim, o Parfor sempre foi uma ilusão [...]

[...] tem o Pnaic em que, às vezes, se cai de paraquedas, mas o município participa porque nós gostamos no sentido da primeira proposta, mas que, depois, não foi o que se propôs[...] hoje parece que estão com dificuldade até de logística para entregar material. Nosso material foi parar lá em Porto Alegre. Parece-me que o governo federal anda meio perdido nos seus projetos, [...]

[...] os programas não são ruins, o problema é como chega, [...], a concepção é maravilhosa, mas na realidade eles não se efetivam.

[...] eu não vejo que os programas funcionam, as reuniões acontecem, as formações, as professoras, coordenações estão indo, mas no que

depender da formação do governo federal, ele não atende a expectativa, no sentido da realização [...]

[...]também tinha o PRADIME, mas também é um parto se inscrever porque tu não consegue nunca

A secretária de educação do município 1 citou experiências com o Parfor²¹, Pnaic e Pradime. Ela enfatiza sua importância quanto aos projetos, porém apresentou que há inúmeros problemas na execução, já que muitos não acontecem conforme o planejado. Salientamos que pode haver um desconhecimento ou uma dificuldade por parte dos municípios e dos professores em terem acesso às informações pertinentes para poderem se cadastrar nos programas.

Ao evidenciarmos dados sobre o Parfor percebemos um número elevado de docentes que já estão cursando/cursaram, pensamos que é necessário averiguar os canais de comunicação de como os programas chegam ou são divulgados nos municípios, pensando em estratégias para que os docentes tenham acesso para conhecimento e inscrição.

Sobre o PNAIC, citado também nas falas acima, percebemos que o programa era desconhecido e, repentinamente, a secretária percebeu-se envolvida nessa nova proposta de formação continuada que ainda não havia sido realizada no município. Houve a adesão ao PNAIC, porém uma frustração foi sentida em relação ao andamento do programa, pois uma expectativa foi criada, houve envolvimento no estudo, mas, como ela mesma salienta, o material que se esperava não veio, indo parar em outro município, ou seja, o andamento dessa política é que nos pareceu desorientada. O programa carece de um bom gerenciamento e falta um melhor diálogo dele com os municípios.

Em relação ao PRADIME, ela também enfatizou problemas para conseguir a adesão a ele. As tentativas ocorreram, porém não houve a efetivação das inscrições.

Tendo isso tudo em vista, nós nos perguntamos se os sistemas não estão funcionando ou será que, no gerenciamento, há inovações sobre as quais o município ainda não tem conhecimento? Será que essa tentativa de curso a distância é um espaço seletivo a determinados profissionais? Há situações que

²¹ Cabe salientar que o Parfor, conforme dados na página da Capes (www.capes.gov.br), atingiu 34.549 professores em serviço formados. Em 2017, seguiu em formação um total de 36.871 professores da educação básica.

transparecem ser mal resolvidas em relação a quem oferta, no sentido de estar havendo um descompasso entre o que as políticas propõem como formação e o que esses municípios vivenciam em seu cotidiano.

Percebendo esses enfoques com os programas de formação continuada do governo federal, os docentes, ao atribuírem suas notas, destacam sua preferência pelas formações ofertadas pelas suas redes municipais. Pensamos que estas últimas abrangem maiores especificidades do grupo local, sanando dificuldades que percorrem o momento.

Em relação ao município 2, a supervisora pedagógica relata:

[...] por enquanto é só o Pacto, muito boas as formações, de qualidade, muito relevante [...]eu acho o Pacto muito bom, tomara que continue [...] integrando os saberes [...] tem professores que buscam o novo, que querem, mas tem outros que não.

[...] eu acompanho o processo deles da mesma maneira, porém eu me foco na gestão do programa, e eles em realizar. Depois a aplicadora faz o processo com eles de formação e aí há a aplicabilidade e aí eu junto os dois processos de organizar o programa.

A supervisora acompanha o Pacto e suas formações e dá um ótimo conceito ao programa. Ela relata que, em seu município, o programa tem mostrado resultados satisfatórios. Alguns docentes apresentavam dificuldades em criar jogos para trabalhar com as crianças na alfabetização, mas, por meio de quem vai no Pacto e depois socializa, é possível perceber um melhor rendimento nesta prática escolar. Nesse município, foi citado apenas o PNAIC como programa de formação continuada (âmbito federal) aderido pelo município.

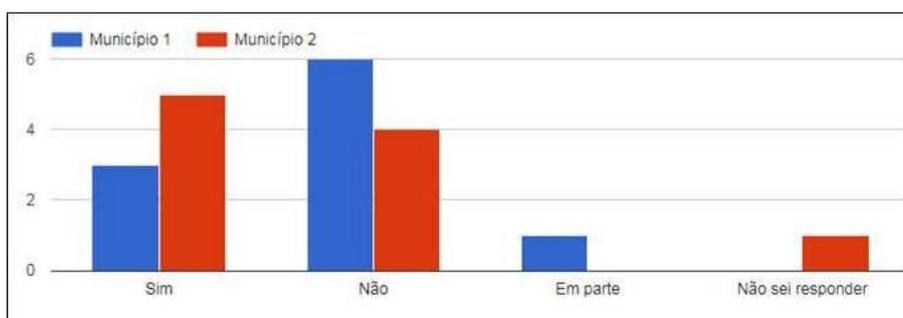
Ao compararmos os dois municípios, percebemos que no município 1 as formações de âmbito federal não são tão satisfatórias quanto no município 2 em relação à realização delas. Pensamos que, por ser um município de pequeno porte e com número pequeno de docentes, é possível ter um acompanhamento melhor, almejando maiores resultados.

Podemos evidenciar nossas inferências somente sobre o PNAIC no município 2, pois foi o único mencionado na fala da supervisora. Percebemos que a mesma, juntamente com os docentes, faz uso do programa e tende a visar melhorias nas práticas pedagógicas.

Sobre o município 1, os programas, quando chegam, são visados positivamente, porém, no momento de realizá-los, ocorrem impasses que fazem tanto os gestores como os docentes não participarem efetivamente dos mesmos.

Em outra oportunidade, pedimos aos docentes se os mesmos participaram nos últimos anos ou ainda participam de formações continuadas (ações/programas) ofertadas pelo governo federal nos quais o município tenha aderido. Podemos observar, no Gráfico 9, o nível de participação dos professores de ambos os municípios pesquisados.

Gráfico 9 – Participação dos docentes nas formações ofertadas de âmbito federal



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em relação ao município 1, obtivemos quatro respondentes que participaram/participam de programas de formação ofertados pelo governo federal. Eles salientaram qual foi a formação de que participaram e se consideraram satisfatório este processo, atribuindo sua relevância. Analisamos, a seguir, as respostas relativas aos programas:

M1S2 – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

M1S6 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Achei fraco e trouxe pouquíssimas contribuições para o trabalho pedagógico.

M1S7 – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Aqui só participei da última etapa que teve, só fizemos tarefas on-line. Poderia ser mais satisfatório.

M1S10 – PNAIC. Satisfatória, as trocas de experiências vivenciadas pelos educadores servem ou contribuem no planejamento das atividades. O material didático recebido também serve de apoio.

Uma docente do município destaca positivamente o PNAIC, visando sua relevância para seu cotidiano escolar. O Pacto vem sendo encarado como um

desafio para muitos educadores, uma vez que são leituras e tarefas que exigem do profissional participação e troca de experiências.

Analisando as relevâncias do PNAIC citados pelos docentes do município 1, dois sujeitos acreditam que poderia ser melhor no sentido da efetivação no trabalho pedagógico. Percebemos que isso pode ter ocorrido devido ao tempo em que os sujeitos estão imersos no curso de formação ou que a política do programa, para esses sujeitos, não ficou bem esclarecida, pois sabemos que o intuito do PNAIC, além de trabalhar a teoria, é funcionar com situações práticas e criar jogos/materiais pedagógicos em prol da alfabetização. Podemos visar detalhadamente informações no referencial teórico onde tratamos um pouco deste programa de formação.

Concluimos que quando o sujeito 10 salienta que o PNAIC contribui para o planejamento e serve como apoio para suas aulas, o aproveitamento desse docente é maior em relação aos outros no momento em que menciona o que o satisfaz no processo de formação. Pensamos que esse docente aprofundou seus saberes em relação à essa política e também está a mais tempo vivenciando seu objetivo e participando de momentos formativos.

Em relação ao município 2, observamos que 40% dos sujeitos participaram/participam das formações ofertadas pelo âmbito federal. Eles também consideram relevantes os programas, salientando:

M2S3 – PNAIC. Para mim foi a melhor formação continuada em relação à alfabetização. Também por ser uma formação por um longo período. Arrisco a dizer que o que sei em alfabetização aprendi no PNAIC.

M2S6 – Pacto. O Pacto ajudou muito para trabalhar na sala de aula com novos métodos e material disponível para o aluno e professor.

M2S7 – O Pacto. Considero muito satisfatório. O Pacto Nac. pela Alfabetização na Idade Certa veio para contribuir de um modo muito amplo, ou seja, em todos os sentidos, com nossa prática diária, suprimindo as nossas necessidades através da sua teoria e prática pedagógica.

M2S9 –PNAIC. Ótimo programa. Contribuiu muito porque era um programa que nos proporcionava muitas possibilidades de aprendizagem que contribuíram muito para o ensino aprendizagem.

No município 2, todos os sujeitos que responderam à questão foram citados acima. Percebemos que o PNAIC é importante para todos esses sujeitos e que esse programa contribuiu significativamente para a prática de sala de aula dos professores. Em relação aos respondentes do outro município, percebemos que o

programa do governo federal possui mais relevância. Os programas supriram mais as necessidades profissionais dos docentes do município 2.

Portanto, para ambos os municípios, o programa de formação continuada que foi citado pelos docentes foi unicamente o PNAIC, salientando que ele teve relevância e contribuições para a prática pedagógica de sala de aula. Hoje percebemos que a alfabetização requer cuidados para seu processo de aprendizagem, e o programa contribui significativamente para que ela seja feita de forma agradável, utilizando materiais concretos e pedagógicos, com diversas metodologias, para assegurar a alfabetização até o 3º ano dos anos iniciais.

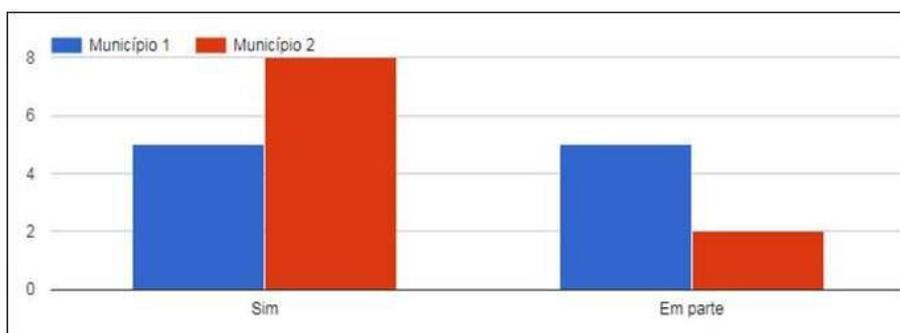
Pensando que esses projetos e programas de formação continuada servem para auxiliar na prática pedagógica do professor, visamos que os mesmos possam suprir lacunas deixadas pela sua formação inicial. Perguntamos o que os participantes pensavam sobre essa hipótese. Dessa forma, salientamos que ao submeter a pesquisa ao CEP, o mesmo, em sua plataforma, solicitou a hipótese de pesquisa, a qual redigimos. Por fim, viemos a confirmá-la juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para eles, os projetos e os programas de formação continuada realmente os auxiliam nas suas práticas pedagógicas.

Muitas circunstâncias nos levam a procurar formações continuadas para o desenvolvimento profissional docente, e uma delas, percebemos, que é devido às lacunas deixadas pela formação inicial. Sabemos que a formação inicial não consegue atender a todas as demandas da sociedade educativa em seu tempo formativo, precisando que o docente resgate suas necessidades depois, na formação continuada.

Acreditamos que Pimenta e Libâneo (2006, p. 41), contemplam essa mesma hipótese: “A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”. Dessa forma, juntamente com os sujeitos desta pesquisa, confirmamos a hipótese que submetemos ao CEP: “*A formação continuada de professores supre parcialmente as lacunas existentes da formação inicial e serve para auxiliar nos processos das práticas pedagógicas, no qual diariamente são encontradas dificuldades*”.

Observamos o índice dos municípios em relação a essa hipótese no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Representação dos docentes em relação à formação continuada suprir lacunas deixadas pela formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em relação às respostas obtidas, 50% dos docentes do município 1 acreditam totalmente que a formação continuada possa suprir as lacunas da formação inicial. Os outros 50% acreditam nessa hipótese em parte.

Já no município 2, 80% dos docentes dizem suprir totalmente e 20% parcialmente. O maior índice que comprova a hipótese é no município 2, e relativamente no município 1.

Pensando em obter uma resposta concreta, perguntamos exemplos sobre o que a formação continuada pode estar suprimindo ou supre lacunas da formação inicial. No município 1, os respondentes salientaram:

M1S1 – Formação na alfabetização.

M1S2 – Sugestões de livros, jogos, teóricos para estudo.

M1S7 – Nossa capacidade de aprender não se encerra com o término da graduação, por exemplo, sempre novas formações podem suprir nossas lacunas, desde que a pessoa esteja disposta a aprender e a (re)construir.

M1S9 – Acho que a formação continuada pode ajudar a superar alguns desafios, mas não vai sanar lacunas que existirem na formação inicial.

M1S10 – As práticas vivenciadas em sala de aula, quando ocorrem as trocas de experiências.

No município 2 os sujeitos salientaram:

M2S1 – Nas formas de alfabetização.

M2S2 – Novos métodos de ensino, através de brincadeiras, jogos, etc.

M2S4 – A formação continuada pode provocar mudanças na postura do professor, valorizando a teoria com a prática.

M2S5 – Ajuda a trabalhar com as crianças, com os alunos que necessitam de ensino diferenciado e com alunos que estão no início de sua escolaridade.

Obtivemos, das respostas, singularidades em relação ao que a formação continuada possa suprir de lacunas deixadas pela formação inicial. Acreditamos que os exemplos citados pelas docentes demonstram algumas situações/dificuldades que surgiram após a formação inicial e que o docente precisou sanar por meio de um processo formativo contínuo.

O sujeito 9, do município 1, visa que a formação continuada pode superar desafios dos docentes, porém não visa suprir lacunas existentes da formação inicial. Este sujeito se opõe, parcialmente, à nossa hipótese.

Observando as respostas dos municípios, percebemos que ambos revelam lacunas sobre a alfabetização, temática ampla que requer um olhar minucioso do docente atuante. Hoje, como pesquisadores, percebemos que o PNAIC, citado pelos docentes que fazem a formação, é um programa que auxiliou e continua contribuindo para o desenvolvimento do profissional sobre a alfabetização, fazendo com que os mesmos aperfeiçoem seus métodos e processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Percebo o PNAIC como uma das principais políticas de formação implantadas com resultados satisfatórios e significativos.

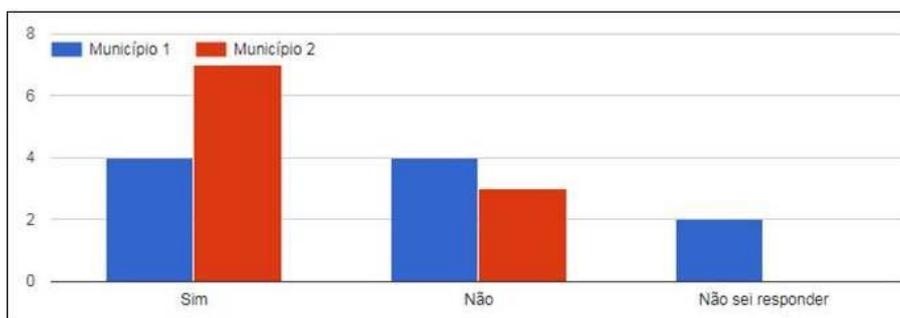
Relacionamos aqui o estudo de Pepe (2007), citado na revisão da literatura, pois a autora possui seu foco de discussão na alfabetização e sua hipótese é voltada aos processos formativos, vistos como insuficientes para motivar os professores a buscarem inovações para as práticas. Salientamos que, ao percebermos as respostas em comum sobre a alfabetização, este estudo vem ao encontro desta reflexão, pois pode estar ocorrendo lacunas nestes processos de formação que não dão conta de incentivar o docente.

No município 2, o S4 fala sobre a teoria e a prática no cotidiano escolar – assunto importante e que, muitas vezes, a formação inicial nos sustenta com teorias, porém a prática é pouco efetivada. Dessa forma, o desenvolvimento profissional de cada professor dar-se-á na prática e em períodos formativos. Para Pimenta e Libâneo (2006, p. 42.) “O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizem a formação dos professores”. Dessa forma, é importante lembrar que as formações continuadas não são somente aquelas ofertadas pelo município ou pelo governo federal, são também as que

buscamos por interesse próprio, procurando conhecimentos para apaziguar nossas inquietações.

Após confirmarmos nossa hipótese com os docentes atuantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e já sabendo suas opiniões sobre a formação continuada ofertada pelo poder municipal e os programas de formação do governo federal, visamos que, além destas, é relevante sabermos se esses sujeitos realizam outras formações por meio próprio (particular) a fim de sanarem suas dificuldades, anseios, dúvidas ou por quererem buscar mais conhecimentos em relação à educação. Observamos, no Gráfico 11, o percentual de respostas.

Gráfico 11 – Formações continuadas realizadas pelos docentes de forma particular/própria



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Percebemos que entre os dois municípios acima, é no segundo que os professores estão realizando mais formações de cunho próprio, sendo essas compreendidas por meio de cursos, seminários, graduações, pós-graduação, entre outras. Percebemos que a maioria dos docentes do município 2 e metade dos docentes do município 1 procuram sanar suas dificuldades, ou realizam, por interesses próprios, formações continuadas de forma particular, buscando conhecimentos que não são ofertados na formação continuada do município. Concluimos que esses docentes não se satisfazem por completo com o que é ofertado e que, no momento propício, buscam formações.

Contudo, havendo omissão do sistema sobre determinadas ofertas de formação continuada, os docentes e profissionais da educação podem justificar-se sobre isso para não buscar construir seu percurso profissional formativo. Pensamos que o município possui uma parte de suas responsabilidades e atribuições, demandando também que o docente possui outra parte, e é esta que no referimos

em construir seu percurso profissional de formação. Deste modo, lembramos de Formosinho (2009), citado em nosso referencial teórico, sobre seu conceito de desenvolvimento profissional, no qual percebemos que visa ser “um processo de aprendizagem/crescimento” (p.225).

Acredito que a busca constante do conhecimento só fortalece o profissional em relação à sua atuação, propiciando mais argumentos em relação às suas necessidades e buscando sanar suas próprias dificuldades mediante suas particularidades profissionais e pessoais.

Nessa mesma categoria, por tratarmos de qualidade, temáticas e necessidades dos docentes mediante a formação continuada, faremos algumas breves menções sobre o que encontramos nos documentos que nos foram fornecidos. Em outra oportunidade, solicitamos, na secretaria de educação e durante as entrevistas, documentos que norteassem a proposta de formação continuada nos municípios e outros documentos relacionados ao processo formativo.

No município 1, foi-nos disponibilizado o Projeto de formação do município, sendo que esse documento se compõe de: tema; objetivos; justificativa; fundamentação teórica; atividades. Percebemos que no projeto educacional de formação continuada ou proposta curricular, os objetivos se referem aos debates, à qualificação da prática, à reflexão e à socialização.

Na justificativa, percebemos que o propósito vem ao encontro da fala da secretária, pois acreditam que a formação é um dos principais fatores para a qualidade na/da educação. O documento salienta sobre o IDEB, o qual, durante a entrevista, também foi apontado como “concretude”, pois houve o aumento das notas desse indicador.

Percebemos que a fala da secretária condiz com a proposta de formação existente no município. Seus argumentos estão harmonizados com os objetivos e com as atividades que são realizadas durante o ano.

Cabe salientar, aqui, as atividades formativas que percorrem o ano letivo: curso de formação com gestores, reuniões gerais de formação com docentes e gestores, encontros pedagógicos, reunião com grupos dinamizadores, seminário permanente da educação infantil, grupo de estudos em alfabetização-PNAIC.

Dessa forma, a secretária afirma que o município possui uma política própria de formação continuada para professores municipais, pois essa proposta curricular perpassa todos os anos e dá-se continuidade.

No município 2, tivemos acesso ao projeto de formação continuada. Ele apresenta: contextualização; justificativa; objetivo; elementos teóricos fundamentadores; metodologia; plano geral de execução; estrutura organizacional; recursos estruturais; acompanhamento e controle; avaliação; cronograma de execução; estrutura de metodologia; práticas contempladas nas oficinas.

Nesse município, como já salientamos anteriormente, a formação continuada ocorre por meio de uma empresa contratada, que procura unir a teoria à prática. O documento fornecido pela supervisora tem como título: “Projeto pedagógico de formação continuada para professores do ensino fundamental e da educação infantil sob o princípio metodológico de oficinas pedagógicas”.

Em relação à sua justificativa, a fala da supervisora vem ao encontro, pois salienta a importância de oficinas pedagógicas para melhorar a prática e a qualidade educativa. O embasamento teórico que sustenta o projeto vai ao encontro das ideias de Paulo Freire e de Celestin Freinet.

A metodologia aplicada pela empresa consiste em trabalhar por oficinas. Cada oficina abarca uma temática/área (por exemplo: matemática, linguagem...) e, posteriormente, passa-se a conhecer, memorizar, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar. Esse é o processo feito em cada encontro de formação.

O plano geral de execução comporta cinco fases: a chamada, a aplicação das oficinas pedagógicas por professores capacitados, a realização das oficinas pedagógicas pelos professores, a aplicação das atividades e as técnicas em sala de aula juntamente com a avaliação.

Percebemos na categoria “Formação continuada ofertada pelo município e ações/programas pelo governo federal” que a maioria dos docentes salientam, com maior relevância, as formações ofertadas pelo poder municipal.

Em relação aos programas ou ações do governo federal sobre a formação continuada, todos os sujeitos que participaram desta pesquisa salientaram o PNAIC em suas respostas, e a maioria deles teve muita satisfação tanto na realização do programa quanto no aprendizado adquirido.

Em relação aos documentos aos quais tivemos acesso, o município 1 possui uma política própria de formação continuada, tendo, inclusive, um documento que todo ano é agregado ao que poderá ainda ser trabalhado com os docentes. Nesse documento, seguem as ações fixas que sempre ocorrem e, partindo delas, vão sendo incorporadas as necessidades percebidas.

No município 2, é contratada a empresa que organiza as oficinas que partem das necessidades dos professores as quais foram repassadas pela supervisora. Posteriormente, a formação é dividida em blocos de 4 horas para execução. A empresa realiza a formação, geralmente, três vezes no ano, totalizando 40 horas no final.

Ambos os municípios possuem uma formação continuada elaborada e pensada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora haja as diferenças, os dois demonstram querer sanar dificuldades dos docentes para que os mesmos consigam aprimorar suas práticas em busca de um ensino de qualidade.

Podemos observar, no Quadro 6, uma síntese comparativa sobre a formação continuada entre os dois municípios pesquisados na região do Alto Uruguai. Apresentamos, no Quadro 6, os principais destaques do texto arrolado nesta pesquisa.

Quadro 6 – Síntese comparativa sobre a formação continuada dos municípios

MUNICÍPIO 1	MUNICÍPIO 2
Possui política própria de formação	Possui projetos de formação.
Contrata uma empresa para algumas palestras ou cursos, mas somente para uma ou outra temática.	Contrata uma empresa exclusiva para elaborar toda a formação continuada anual.
Docentes receosos para aceitar participar da pesquisa.	Todos os docentes da rede responderam o questionário.
A pessoa que organiza as formações é secretária municipal de educação (cargo de confiança).	A pessoa que organiza o processo é supervisora educacional (concursada).
Município de médio porte.	Município de pequeno porte.
Formações com ações planejadas pela política implantada (reflexões, palestras, seminários, grupos de estudos, reuniões de grupos disseminadores).	Formações com cursos, oficinas, práticas, capacitações, reflexões.
Seleção de temáticas com discentes e docentes.	Seleção de temáticas apenas com os docentes.
Preferem formações ofertadas pelo poder municipal.	Preferem formações ofertadas pelo poder municipal.
Destaca-se o PNAIC pelos docentes como programa de formação continuada ofertado pelo governo federal.	Destaca-se o PNAIC pelos docentes como programa de formação continuada ofertado pelo governo federal.
Teoria e incentivo à prática nas formações	Teoria e prática nas formações.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No Quadro 6, é possível evidenciar aproximações, semelhanças e diferenças entre os municípios pesquisados sobre a formação continuada ofertada.

Acreditamos que a iniciativa de realizar formações nos municípios é um grande caminho percorrido a fim de obtermos qualidade na educação.

No próximo capítulo, partiremos para nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo principal conhecer como se dão os processos de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental em dois municípios da Região do Alto Uruguai, bem como as concepções de formação continuada dos professores e dos profissionais que pensam esse processo formativo. Além desse norte, a pesquisa nos proporcionou apreciar alguns documentos que foram fornecidos pelos municípios. Nesse processo, procuramos saber se as dificuldades encontradas pelos docentes são sanadas (ou parcialmente sanadas) pelas formações ofertadas no município.

Ao tecermos algumas considerações desta produção, percebemos que há preocupação por parte dos dois municípios em ofertar uma formação continuada que contribua para reduzir as dificuldades e para sanar os anseios dos docentes. Sabemos que nem sempre pode ser possível, pois, às vezes, contemplam-se algumas necessidades dos docentes, porém outras precisam ser resgatadas pelo próprio professor.

Percebemos que em ambos os municípios, os docentes têm a liberdade de exporem temáticas que inquietam seu fazer pedagógico para serem pensadas nas formações. Esse é um ponto positivo que proporciona flexibilidade de expressões entre o secretário/supervisor e o professor.

Salientamos que, no decorrer desta pesquisa, foi possível conhecer as formações continuadas dos municípios e perceber as diferenças e as semelhanças em relação ao processo ofertado. A comparação das entrevistas e dos documentos possibilitou que percebêssemos qual dos municípios possui uma política de formação continuada para professores e qual possui projetos de ação. Percebemos, nesta análise, que o Município 1 possui sua política própria de formação continuada, e o Município 2 possui projetos/ações. Penso que ao elaborar um documento com política própria, criando suas ações anuais, isso pode auxiliar os docentes a visar uma rotina na formação, pretendendo a qualidade no contexto educacional, aprendizagem dos estudantes e a qualificação profissional.

Em relação às concepções de formação continuada, constatamos que os docentes explicitam, em sua fala, a sua própria realidade. Seus conceitos condizem

com suas práticas, seus costumes de formação, suas percepções que se fazem presentes na escola sobre o que é formação continuada.

O estudo realizado nos permitiu aproximar concepções de formação continuada identificando semelhanças de pensamentos entre docentes em relação aos autores destacados no referencial teórico. Percebemos que os municípios possuem concepções diferentes, mas, apesar disso, há alguns aspectos que se aproximam, conforme fomos citando os sujeitos juntamente por similaridades de conceitos. No entanto, se há uma política de formação continuada implantada em um destes municípios, por que, então, surgem divergências em relação às concepções? Percebemos que, para os docentes, a concepção de formação gira em torno de aspectos próprios, ainda assim eles poderiam ter uma percepção coletiva sobre a formação continuada devido à política já existente.

Analisando os dados, o que nos indica é que as concepções de formação continuada apresentadas pelos docentes se aproximam de perspectivas reflexivas sobre a própria prática escolar. Percebemos o interesse dos professores por cursos/palestras/oficinas/congressos. A perspectiva de unir a teoria e a prática para a eficiência de um ensino de qualidade é algo sempre lembrado pelos envolvidos nas formações.

Investigamos e analisamos, também, a concepção da secretária de educação e da supervisora, que são as profissionais responsáveis por elaborar o processo de formação continuada. Percebemos que ambas se preocupam com a prática pedagógica ofertada na sala de aula e, conseqüentemente, com um melhor índice de qualidade para a educação de seus municípios.

Constatamos, nessa pesquisa, que os docentes dos dois municípios salientam sua maior satisfação com os projetos/programas de formação continuada ofertados pelo poder municipal. Diante desse contexto, é possível afirmar que as docentes de ambos municípios possuem um diálogo enriquecedor com as profissionais responsáveis por elaborar o processo de formação continuada no município.

Com relação às formações ofertadas pelo governo federal, percebemos que a maioria das docentes salientam o PNAIC como uma formação de qualidade e produtiva, a qual proporciona aprendizado e trocas de experiências nos encontros formativos. Essa é a mesma opinião da supervisora do município 2. Já, para a secretária do município 1, visamos, na nossa compreensão, que falta um

acompanhamento geral e minucioso do projeto por parte de quem gerencia o programa.

Ao concluirmos a pesquisa, percebemos que a maioria dos docentes confirma nossa hipótese inicial: a formação continuada pode suprir lacunas deixadas pela formação inicial do profissional. Acreditamos que continuar com essa hipótese nos propiciou salientar a relevância de diversas temáticas aqui citadas pelos docentes.

Ao concluirmos este estudo por meio da pesquisa bibliográfica, de campo e documental, podemos salientar nossas aprendizagens em relação ao caminho percorrido até chegarmos à realização da pesquisa com a aplicação dos questionários e o momento ímpar das entrevistas. A análise de dados nos proporcionou maior compreensão da teoria já encontrada, o que nos auxiliou a tecer caminhos para algumas considerações finais.

A formação continuada para professores precisa ter um olhar reflexivo para as práticas de sala de aula, pois reinventar/mudar/innovar nosso fazer pedagógico é um ato que proporcionará a nós, educadores, tornarmo-nos profissionais mais qualificados para atender as demandas impostas na e pela educação.

Partindo deste estudo podemos salientar a importância de realizar formações continuadas de modo particular ou ofertadas por meio do município/governo federal, a fim de sanar as necessidades que se apresentam no cotidiano escolar, visando oferecer ensino condizente com as políticas públicas educacionais que se instalam na escola.

As concepções que se destacaram na pesquisa foram citadas e analisadas com um olhar minucioso, procurando sempre aproximá-las de autores renomados sobre o mesmo assunto. Ao finalizar o estudo, podemos perceber que alcançamos seus objetivos, obtendo resultados satisfatórios e significativos na análise de dados, os quais poderão se estender até os profissionais responsáveis pelo processo formativo como um retorno da formação de seu município.

Este estudo nos enfatiza outras indagações, as quais poderemos aprofundar em estudos futuros: Quem é o profissional que, por meio de uma empresa contratada, passa a formar o docente? Pensamos também em pesquisar as tendências de formação continuada que predominam nos municípios da região do Alto Uruguai. Essas ideias surgiram no decorrer deste estudo e são relevantes para serem enfatizados em uma próxima oportunidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- ALFERES, M. A. **A formação continuada de professores no Brasil**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional**. I Conferência Municipal de Educação. Piracicaba - Secretaria Municipal de Educação. Texto, 2001.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANDRÉ, M. E.D.A de; ALMEIDA. **A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo**. Curitiba: Champagnat, 2010.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; DIAS, Rejane. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES** [online]. 2015, vol.35, n.95, pp.57-73. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010132622015000100057&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 3 maio 2016.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n. 65, ano VII (p. 42-44). ISSN: 1647-8975. maio 2012.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editores 70, 2009.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. Decreto n. 8752, 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF, maio 2016.

_____. **Documento orientador – PNAIC em Ação 017**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, jul. 2015

_____. **Planejando a Próxima Década e Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Guia geral**. Brasília, 2012, 10 p.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO T.; ALARCÃO I.; CELORICO, J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Portugal: Porto Editora, 2010.

CARMONA, Leila Valadares Faim. **Desafios de uma formação continuada numa escola com proposta transdisciplinar: um estudo de caso**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CESTARO, P. M. Uma proposta de formação continuada a partir da compreensão de professoras de educação infantil – **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 229-249, set. 2008/fev. 2009.

DAMASCENO, H. L.; BONILLA, M. H.; PASSOS, M. S. Inclusão digital no ProInfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 32-42, jan.-jun. 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 1999.

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. v. 17, n. 30, Salvador, jul./dez. 2008.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira [et al]. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Cad. Pesquisa, vol. 41, nº.144, São Paulo, set. /dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Victor Civita. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DEMO, Pedro. É preciso estudar. In: BRITTO, A. M. de (Org.). **Memórias de formação**: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: UFMS, 2007.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas** – princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17, n.8, abr. 2009

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação Continuada de professores no espaço tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.) **A escola mudou**. Que mude a formação de professores!. Campinas: Papyrus, 2010.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio Aparecido. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIDE, M. A., STEILE, M. C. B. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Portal Educacional do Paraná. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <[HTTP://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf)> Acesso em: 05 de abr. 2016.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

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

FORTES, A. B. **Aspectos fisiográficos, demográficos e econômicos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1956.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, (1999, 2012).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

HOFLING, H. de M. Estado e políticas (sociais) públicas. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed., São Paulo: Cortez. Coleção questões da nossa época, v. 14, 2011.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. **Carreira docente e valorização do magistério**: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. v. 27, n. 2 (80), maio-ago. 2016.

LEAL, Vanessa Soares. **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS**: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente. 2014. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 67).

LIBÂNIO, C. J.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G.(Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Construindo competências. **Revista Nova Escola** (periódico on-line), São Paulo, set. 2000. Disponível em: < <http://www.novaescola.com.br>>. Acesso em: 10 de ago. de 2003.

LIMA, R. S. **Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas particulares de Porto Alegre**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUDKE, M. **Avaliação Institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, Brasília, v.1, n.4, 1995.

_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999

_____. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARIN, A.J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 36. Campinas: Papyrus, 1995.

NEY, A. Formação de profissionais da educação. In: **Política Educacional**: organização e estruturada educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak. 2008. Cap. 8, p.169-184.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NÓVOA. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Vera B. (Org.). **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: Senac, 1996.

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J.; MAUÉS, O. In: OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. (Org.) **Trabalho na educação básica**: a condição do trabalho docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 63-90.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. **Educ. rev.** n. 44. Curitiba, abr./jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200013>. Acesso em: 01 maio 2016.

PEPE, Cristiane Marcela. **Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I**. 2007. 257 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Ponte, J. P. **O desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. S./l.: Educação e Matemática, 1994.

PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997

_____. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010.

RIPPER, Afira Vianna. **O preparo do professor para as novas tecnologias**.

RONSANI, I. L. Informática na educação: uma análise do PROINFO. **Revista**, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art8_16.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. S. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SAVIANI, Demerval. et ali. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação de cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, n° 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação: Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista semiestruturada

Pesquisa intitulada: “Formação continuada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais do Alto Uruguai”

O que você entende por formação continuada (concepções)?

De que maneira a formação continuada de professores ofertada nas escolas durante o ano letivo está auxiliando na prática pedagógica de sala de aula?

Dê exemplo(s) de dificuldades encontradas pelos docentes e que estão sendo sanadas ou parcialmente sanadas nesses processos formativos.

O município possui uma política própria de formação continuada ou ações de formação continuada?

Como ocorrem as formações continuadas que são ofertadas pela secretaria municipal de ensino?

Como a equipe organizativa conduz a escolha das (ou escolhe as) temáticas das formações?

Quais os entraves encontrados para a condução/realização das formações continuadas?

O município participa das formações continuadas ofertadas pelo governo federal? Atualmente estão participando de algum processo formativo nesse âmbito? Quais? Relatar a relevância.

Que aspectos considera relevante para obter um ensino de qualidade na rede de ensino de seu município?

APÊNDICE B

Questionário

Instrumento de coleta de dados

Data _____

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS-Campus Chapecó. A pesquisa inscreve-se no campo das Políticas Educacionais e pretende conhecer o processo de formação continuada de professores ofertada na rede municipal.

Sua participação, ao responder este questionário, é de grande relevância para este estudo.

Este questionário não deve ser identificado.

Perfil do entrevistado

Idade _____

Tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental _____

Formação (graduação, pós graduação, outros cursos)

Ano (turma) de atuação (neste ano): 1º (), 2º(), 3º(), 4º(), 5º().

Ano anterior: 1º (), 2º(), 3º(), 4º(), 5º().

1. O que você entende por formação continuada?

2. Em relação às formações continuadas ofertadas pelo município, qual sua opinião sobre as temáticas abordadas? Elas auxiliam na prática pedagógica do professor?

3. As formações ofertadas pela SMED suprem ou procuram sanar as necessidades que são encontradas na sala de aula pelos professores? () sim; () não; () em parte. De que forma? Comente sobre/quais as dificuldades encontradas em sua sala de aula.

4. Qual a periodicidade em que essas formações ocorrem?
5. Como são selecionadas as temáticas/conteúdos para as formações? Os professores participam deste processo de escolha? Se sim, como ocorre?
6. Você participa/participou nos últimos anos de alguma formação continuada ofertada pelo governo federal que tenha sido aderida pelo município? Qual? Considera satisfatória? Comente no que ela contribui diariamente.
7. Você considera a formação continuada um aspecto relevante para desenvolver um ensino de qualidade em sua rede de ensino? () sim; () não; () Em parte.
8. Relacione/escreva abaixo temática(s) que você considera relevante trabalhar em formações continuadas em serviço? Por quê?
9. Como você acha que deveria ser a formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Dê sugestões.
10. Em uma escala de zero (0) a dez (10) que peso você atribuiria, em termos de contribuição profissional, para a formação continuada na rede municipal e para formação continuada ofertada pelo governo federal?
formação continuada na rede municipal _____
formação continuada ofertada pelo governo federal _____
11. Você acha que a formação continuada pode suprir lacunas existentes na formação inicial?
() sim; () não; () Em parte
Caso responda sim, cite exemplos.
12. Além das formações ofertadas em âmbito municipal e federal, você realiza outras (cursos, pós-graduação, etc.), por meio próprio? Quais?
13. Há alguma colocação sobre a formação continuada em seu município que não foi mencionada neste questionário e que gostaria de falar sobre? () sim; () não.
Se sim, comente.

Obs: Os dados acima informados serão utilizados somente para fins de pesquisa e em possíveis publicações e divulgações científicas.

Desde já, agradecemos sua participação!

Contato: Neila Carla Camerini.

Telefone: 54- 91870977.

E-mail: neilacamerini@hotmail.com

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Formação continuada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais do Alto Uruguai”**. Nesta pesquisa, pretendemos “Conhecer as concepções de formação continuada dos profissionais responsáveis por este processo em alguns municípios do Alto Uruguai”. A pesquisa justifica-se sob relevância social e acadêmica por ser uma temática que nos traz reflexões acerca do assunto, requerendo estudos e análises a fim de contribuir à sociedade com conhecimentos aprofundados sobre o mesmo. Em virtude da produtividade acadêmica, sabemos que a formação continuada de professores pressupõe uma investigação contemplando a área educacional com uma abordagem instigadora e fundamental para compreendermos o objetivo da formação continuada em nossa realidade educacional e a qualidade desta formação para gerar mudanças significativas em âmbito social. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr.(a) está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada e terá como instrumento de registro o uso do gravador. Destacamos a importância deste recurso para fins de analisar os dados para a pesquisa.

Em relação aos riscos, consideramos que possa haver o não comparecimento ou a recusa de algum dos sujeitos da pesquisa em conceder entrevista, mesmo depois de ter aceitado participar dela. Durante a realização da entrevista, consideramos como risco o fato de que algum dos entrevistados se sinta desconfortável ou se negue a responder alguma das perguntas. Também, depois de concluída a entrevista, e mesmo assegurando o sigilo, o entrevistado pode não querer que o pesquisador utilize o material. Ainda, considera-se um risco que o entrevistado não aceite a gravação ou solicite que seja interrompida para que certas falas não sejam registradas nem utilizadas pela pesquisadora. No processo de entrevista, eventualmente, poderá ocorrer a exposição de ideias e de pensamentos

que não fazem parte do contexto das questões previamente elaboradas, pois se trata de uma pesquisa que envolverá profissionais responsáveis pela elaboração ou execução do processo de formação continuada local. Consideramos outro risco o não comparecimento ou a não aceitação do uso do material da entrevista por parte do entrevistado ou a não devolução dos questionários. Outro risco que poderá ocorrer é o fato de que algum dos sujeitos da pesquisa pode sentir algum desconforto ou tenha alguma dúvida em responder alguma pergunta. Caso isso aconteça, a pesquisadora poderá flexibilizar e recombina a data. Consideramos, também, que tomaremos medidas para não causar constrangimento aos participantes da entrevista. Caso isso ocorra, a conduta do pesquisador responsável será de interromper a entrevista até que a pessoa que está sendo entrevistada no momento se recomponha e, caso seja de vontade do entrevistado, será remarcado um novo horário. Caso seja necessário, será readequado o mesmo. Como última opção, será verificada a necessidade de cancelar o estudo. O objetivo está focado em trazer os participantes para o objeto de pesquisa que estamos desenvolvendo.

A pesquisa promoverá agregar conhecimentos acerca da formação continuada. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) no trabalho e nos dados relatados na pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa serão armazenados em um pendrive e ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão descartados.

Autorizo que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Autorizo

que o pesquisador obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo (serão identificados apenas por números), atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Formação continuada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais do Alto Uruguai”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Orientador da pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Neila Carla Camerini.

Nome da orientadora: Maria Silvia Cristofoli.

Endereço: UFFS-Campus Chapecó.

Fone: (54) 9187.0977

E-mail: neilacamerini@hotmail.com

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS.

UF: Santa Catarina (SC).

Município: Chapecó.

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Formação continuada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais do Alto Uruguai”. Nesta pesquisa, pretendemos “Conhecer as concepções de formação continuada dos profissionais responsáveis por este processo em alguns municípios do Alto Uruguai”. A pesquisa justifica-se sob relevância social e acadêmica por ser uma temática que nos traz reflexões acerca do assunto, requerendo estudos e análises a fim de contribuir à sociedade com conhecimentos aprofundados sobre o mesmo. Em virtude da produtividade acadêmica, sabemos que a formação continuada de professores pressupõe uma investigação contemplando a área educacional com uma abordagem instigadora e fundamental para compreendermos o objetivo da formação continuada em nossa realidade educacional e a qualidade desta formação para gerar mudanças significativas em âmbito social. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr.(a) está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada e terá como instrumento de registro o uso do gravador. Destacamos a importância deste recurso para fins de analisar os dados para a pesquisa.

Em relação aos riscos, consideramos que possa haver o não comparecimento ou a recusa de algum dos sujeitos da pesquisa em conceder entrevista, mesmo depois de ter aceitado participar dela. Durante a realização da entrevista, consideramos como risco o fato de que algum dos entrevistados se sinta desconfortável ou se negue a responder alguma das perguntas. Também, depois de concluída a entrevista, e mesmo assegurando o sigilo, o entrevistado pode não querer que o pesquisador utilize o material. Ainda, considera-se um risco que o entrevistado não aceite a gravação ou solicite que seja interrompida para que certas falas não sejam registradas nem utilizadas pela pesquisadora. No processo de entrevista, eventualmente, poderá ocorrer a exposição de ideias e de pensamentos

que não fazem parte do contexto das questões previamente elaboradas, pois se trata de uma pesquisa que envolverá profissionais responsáveis pela elaboração ou execução do processo de formação continuada local. Consideramos outro risco o não comparecimento ou a não aceitação do uso do material da entrevista por parte do entrevistado ou a não devolução dos questionários. Outro risco que poderá ocorrer é o fato de que algum dos sujeitos da pesquisa pode sentir algum desconforto ou tenha alguma dúvida em responder alguma pergunta. Caso isso aconteça, a pesquisadora poderá flexibilizar e recombina a data. Consideramos, também, que tomaremos medidas para não causar constrangimento aos participantes da entrevista. Caso isso ocorra, a conduta do pesquisador responsável será de interromper a entrevista até que a pessoa que está sendo entrevistada no momento se recomponha e, caso seja de vontade do entrevistado, será remarcado um novo horário. Caso seja necessário, será readequado o mesmo. Como última opção, será verificada a necessidade de cancelar o estudo. O objetivo está focado em trazer os participantes para o objeto de pesquisa que estamos desenvolvendo.

A pesquisa promoverá agregar conhecimentos acerca da formação continuada. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) no trabalho e nos dados relatados na pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa serão armazenados em um pendrive e ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão descartados.

Autorizo que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Autorizo

que o pesquisador obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo (serão identificados apenas por números), atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Formação continuada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais do Alto Uruguai”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Orientador da pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Neila Carla Camerini.

Nome da orientadora: Maria Silvia Cristofoli.

Endereço: UFFS-Campus Chapecó.

Fone: (54) 9187.0977

E-mail: neilacamerini@hotmail.com

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS.

UF: Santa Catarina (SC).

Município: Chapecó.

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br