

OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE SE CONSTITUEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ricardo Luiz de Bittencourt¹
Fernanda Ronsoni²

RESUMO: Este estudo analisou quais os espaços de formação continuada que se constituem nas escolas de educação básica. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em autores como Nóvoa (1992; 2002; 2009), Pimenta (1996), Garcia (1999), Alarcão (2001, 2010), Tardif (2014) e outros autores que se aproximam da temática do estudo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com 08 (oito) professoras graduadas em Pedagogia e que atuam há mais de cinco anos na educação básica. Por meio da análise dos dados, foi possível constatar que as professoras compreendem a importância da formação continuada no seu processo de construção profissional, bem como as trocas de experiências sobre a prática pedagógica vivenciadas no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência. Formação em serviço.

THE SPACES OF CONTINUING FORMATION THAT THERE IS IN SCHOOL OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This study analyzed the spaces of continuous formation that are constituted in the schools of basic education. In order to do so, we sought theoretical basis in authors such as Nóvoa (1992, 2002; 2009), Pimenta (1996), Garcia (1999), Alarcão (2001, 2010), Tardif (2014) and other authors who approach the subject of the study. The instrument used for the data collection was the semi-structured interview conducted with eight (8) teachers graduated in Pedagogy and who have been working in basic education for more than five years. Through the analysis of the data, it was possible to verify that the teachers understand the importance of the continuous formation in their professional construction process, as well as the exchanges of experiences about the pedagogical practice lived in the school context.

Keywords: Continuing formation. Teaching. Training in service.

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (rlb@unesc.net)

² Universidade do Extremo Sul Catarinense

INTRODUÇÃO

O processo de formação continuada é uma ferramenta imprescindível para nortear e orientar a prática pedagógica do professor. A formação continuada no contexto escolar oportuniza aos educadores o diálogo e a troca de experiências, de modo a contribuir para a construção dos saberes e do seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, pretendemos analisar os espaços de formação continuada que se produzem nos contextos escolares. Tal estudo é movido pela compreensão de que a formação continuada não pode deixar de ouvir as necessidades dos professores sob o risco de não atingir a sua principal finalidade de promover reflexões sobre as práticas educativas que se movimentam nas escolas. Nessa perspectiva, Alarcão (ano) enfatiza que a formação continuada deve se articular com a reflexão, ação e pesquisa num movimento contínuo de transformação da escola e de seus profissionais.

Para dialogar sobre a temática, este artigo é subdividido em quatro seções: inicialmente, apresentamos a introdução, as perspectivas atuais da formação docente e o reflexo da formação continuada no âmbito escolar. A quarta seção apresenta a metodologia e a análise de dados que foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com dez questões relacionadas à formação profissional, tempo de atuação, formação continuada, entre outras. Por fim, apresentamos as conclusões e as referências que fundamentaram o presente trabalho.

PERSPECTIVAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Diante das mudanças sociais, políticas, económicas e culturais que tem se produzido na atualidade, o contexto escolar e seus profissionais se transformam atendendo aos ditames do mercado. Assim, as políticas educacionais colocadas em circulação no contexto brasileiro de algum modo têm respondido a interesses nem sempre compreendidos pelos professores. Desde o início da década de 90 do século passado a formação de professores tem sido protagonista dos discursos de transformação da sociedade, da economia, da escola e de suas mazelas.

Os gestores da educação brasileira já compreenderam que toda mudança no contexto escolar passa necessariamente pelo professor e sua formação. De tal modo que se produziram políticas educacionais de formação inicial e

continuada com a intenção de qualificar os processos formativos. Há que se ressaltar que essas políticas se articulam com outras políticas centradas na gestão escolar, na avaliação em larga escola e recentemente na reestruturação do currículo na educação básica. Todas elas em algum momento produzirão efeitos sobre a escola e seus sujeitos. Compreendemos, portanto, que a escola pode se instituir como um ambiente de resistência ou de conformação com esse conjunto de políticas educacionais que não dão a voz aos professores. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode se estabelecer como processo reflexivo sobre a educação e seus efeitos na produção de seus sujeitos.

Em contrapartida, apesar das escolas de educação básica se constituir como ambiente privilegiado para o desenvolvimento profissional da docência, Saviani (2009, p. 149) destaca que "a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar."

Nóvoa (2002) prevê dois modelos de formação de professores. Os modelos estruturantes situam-se em concepções baseadas na transmissão de conteúdos já preestabelecida para grupos de professores, sem contextualização da sua realidade. Enquanto que os modelos construtivistas focam, inicialmente, na reflexão contextualizada, de modo que esse processo proporcionará a construção de um planejamento de formação continuada que norteará todo o processo formativo do profissional docente, de maneira a orientá-lo em suas práticas e dúvidas ao longo do percurso.

Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 26) assegura que o conceito de formação de professores deve ser entendido como:

A área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica [sic] e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa [sic], em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoraram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo [sic] de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Pimenta (1997) reconhece a necessidade da formação inicial, ao assegurar que essa formação não deve ser somente o processo pelo qual o professor se

submete para a aquisição de uma habilitação legal para o exercício do cargo, mas, que seja um requisito que contribua para a sua formação, assim como expõe Gatti (2014, p. 43):

[...] uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.

Nóvoa (2009) corrobora com o que foi exposto por Gatti (2014), ao referir-se que a formação inicial de professores deve propiciar nos primeiros anos de atuação momentos de autoformação, permeados de experiências pessoais, pelos quais o docente se permitirá construir um conhecimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 13-20) supõe que a formação de professores deve sustentar-se sob três aspectos essenciais: para *produzir a vida do professor*, o autor explicita que o desenvolvimento pessoal deve promover um pensamento autônomo, no sentido do professor poder desempenhar a função de formador e de formando da sua própria prática, contribuindo para que sua formação não se caracterize somente no acúmulo de conhecimentos ou metodologias, mas sim, um processo permanente de busca pela sua própria identidade enquanto docente. Assim, ao *produzir a profissão docente* requer-se que o desenvolvimento profissional assegure que a formação deva ser vista como um processo coletivo, que possibilite a construção de saberes articulados com as práticas educativas dos professores. Para *produzir a escola* parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento organizacional deve referir-se às transformações e adequações que responderão aos anseios da instituição escolar, o que concebe dessa forma “a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades [sic] distintas.” (NÓVOA, 1992, p. 18).

O REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO ESCOLAR

Ao compreender a necessidade da formação do professor em uma perspectiva a qual se valoriza a sua experiência, assim como seu próprio

processo de construção enquanto docente, é interessante levarmos em conta, também, as transformações da sociedade atual, uma vez que diante das:

[...] exigências crescentes da formação do 'homem completo' e da 'cidade educativa', a profissão docente se tem complexificado gradualmente, exigindo do professorado e desenvolvimento e o aperfeiçoamento de uma gama variada de competência de ordem científico-pedagógica, pessoal e social. (CUNHA, 2015, p. 119).

Alarcão (2010, p. 17) converge ao que manifesta Cunha (2015), ambos compreendem que as rápidas transformações ocasionaram diversas alterações no contexto escolar, o que impõe aos professores “[...] uma permanente aprendizagem individual e colaborativa.” Nóvoa (2002, p. 59) defende que: “A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.” Esses autores defendem a tese de que a formação de professores não pode estar desconectada de um projeto de sociedade, de trabalho coletivo e de formação humana para que espaços de ruptura, resistência e a transformação da escola e seus sujeitos possam ser empreendidas.

Fica evidente a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento do professor, uma vez que a articulação entre teoria e prática, ao qual o professor irá submeter-se constantemente, poderá tornar seus conhecimentos em situações de aprendizagem por meio de sua prática pedagógica. Assim, Cunha (2015, p. 248) evidencia que “a principal fonte de conhecimento não provém do exterior, mas reside na própria experiência e na reflexão, pelo próprio professor, sobre essa experiência.”

Diante dessa afirmação, é possível conceituarmos o termo de conhecimento conforme Tardif (2014, p. 36), como sendo “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Esses conhecimentos, segundo o mesmo autor, permeiam o saber-fazer do professor, uma vez que os saberes da formação profissional referem-se às diversas áreas do conhecimento que são transmitidos pelas instituições de ensino. Os saberes disciplinares se constituem como as diferentes áreas do conhecimento que são integrados à prática docente, que por meio dos saberes curriculares, os objetivos, conteúdos e métodos são definidos, a fim de que a partir dos saberes experienciais os professores os validem na sua prática docente e experiência pedagógica.

Portanto, Alarcão (2010, p. 44) vincula e reconhece esse processo pelo qual o professor vem se submetendo como sendo o processo do desenvolvimento do professor reflexivo. Segundo a autora, o “[...] professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” Nessas condições, Alarcão (2001, 2010) ao referir-se em relação à formação do professor reflexivo, assegura que as vantagens dessa proposta formativa no âmbito da escola, promovem ao professor inúmeros benefícios para o seu processo de construção. Em contrapartida, a autora manifesta as dificuldades existentes nesse percurso formativo, uma vez que a escola na sua dimensão educativa enfrenta inúmeros desafios para suprir as constantes mudanças atuais, o que exige que a instituição escolar reflita acerca das suas dificuldades e potencialidades, de maneira a oportunizar a diminuição e a resolução de problemas inerentes ao seu contexto.

Para a autora (2010), esse processo é possível na medida em que a instituição compreender que suas funções refletirão em todo o processo. Logo, poderá a ser considerada como um espaço propício para a formação de professores e possibilitará o desenvolvimento e a construção de uma instituição reflexiva. Portanto a partir do momento em que se concebe o contexto escolar como um local de desenvolvimento coletivo, é imprescindível que professores e instituição escolar caminhem juntos, de modo que possam viabilizar contextos e práticas baseados em metodologias com “a experiência, a expressão e o diálogo” (ALARCÃO, 2010, p. 49), a fim de que se promovam situações favoráveis para o processo do desenvolvimento do profissional reflexivo.

Nesse sentido, ao designarmos o conceito de escola reflexiva, Alarcão (2001, p. 25) a compreende como “[...] organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” Que acima de tudo:

[...] sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na sua comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. [...] Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. (ALARCÃO, 2010, p. 40).

Nessa ótica, fica evidente que a instituição, envolvida nesse processo de reflexão acerca das intencionalidades dos fazeres e saberes da docência,

considera todos os meios e contextos envolvidos, de modo que essa ação possa se tornar ainda mais prócia para cada objetivo a ser concretizado.

t

Ao se pensar em um projeto de formação continuada, que contemple todos esses requisitos e objetivos, Tardif (2014) supõe que é relevante pensar em uma metodologia que poderá proporcionar ao educador, momentos de pesquisa e debate acerca das suas necessidades, o que contribui não somente para sua formação, mas para o corpo docente como um todo, a começar que essa metodologia oportuniza, segundo Bragança e Perez (2016, p. 1165), “um conjunto amplo de ações que tem como intencionalidade a construção/reconstrução de saberes-práticas pelos professores/as.” Além de que, para Pimenta (1997, p. 6), esse processo é necessário para “ressignificar os processos formativos, a partir da re-consideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.” Assim, a preocupação pela formação continuada pode permitir que “os professores e toda a equipe gestora se mobilizem e se integrem num processo de reflexão”, que venha a melhorar o trabalho pedagógico do professor. (PASSOS, 2016, p. 169).

No mesmo sentido, Alarcão (2010), ao defender a formação de professores no contexto de trabalho, pressupõe caminhos como a reflexão, a ação e a pesquisa como elementos como enorme valor formativo, que darão origem as três construções teóricas, que serão desenvolvidas dentro do contexto da escola, como metodologias que auxiliarão o professor no seu processo de formação. Essas construções partem, inicialmente, do pressuposto da pesquisa-ação, que se caracteriza pela constante ação, observação, planejamento e reflexão de todo o tatear pedagógico a partir de um problema, que será possível analisá-lo por meio da reflexão e observação. Esse processo desenvolve-se ao passo que se compreende as observações realizadas, a experiência desse processo pode ser estudada, de modo a originar a aprendizagem experiencial, que por meio delas será possível tratá-las como ponto de partida para a solução de problemas, o que desencadeia um processo de pesquisa-ação, que somente foi possível prevê-la e concretizá-la mediante a abordagem reflexiva.

Podemos afirmar a importância de pensar a formação de professores no ambiente escolar, uma vez que pelo diálogo e pelas trocas de experiências poderá se instaurar, nesse ambiente, transformações das práticas pedagógicas. Conforme Nóvoa (1992), isso permitirá ao professor uma formação crítico-reflexiva, “proporcionando uma (re)construção permanente da sua identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 13). Nessa perspectiva, Carvalho (2005, p. 107) compreende:

A formação continuada, visualizada a partir da constituição da escola como comunidade compartilhada, pressupõe duas condições: o poder argumentativo das pessoas e grupos; pretensão de construir processos de formação continuada voltados para a ‘utópica’ de constituição de um novo coletivo escolar.

Perante a isso, torna-se um equívoco ao pressupormos somente a formação de professores centrada no acúmulo de conteúdos, sem considerarmos outras perspectivas formativas, embora segundo Carvalho e Simões (2002), muitos professores acreditam que esse processo só ocorre por meio de treinamentos, cursos, palestras e seminários. Esse fato surge devido aos currículos das instituições formativas priorizarem a transmissão e o domínio de técnicas, não oportunizando ao professor em formação espaços de reflexão sobre a experiência da sua prática e vivência em sala de aula. Esse equívoco de confundir formação continuada com transmissão de conteúdo ou de técnicas de ensino se aproxima de uma concepção de formação baseada em uma lógica instrumental. A formação continuada pode ser concebida como um processo formativo reflexivo que se estende por toda a vida profissional do professor. Admitindo, portanto, que a escola é o lugar ideal para essa proposta formativa, Libâneo (2015, p. 188) concebe a formação continuada em contextos:

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

Ao reconhecermos o contexto da instituição escolar como singular para a concretização de objetivos que culminam tanto na formação social e profissional do professor, quanto na qualidade de ensino, aliada a formação integral da criança, é necessário considerarmos que somente por meio de uma gestão democrática participativa é possível consolidar tais práticas nesse contexto. O gestor, nesse sentido, tem um importante papel, pois ele será o mediador que norteará essas práticas dentro da escola. Antes de tudo, ele deve compreender que:


Analisar os problemas, em seus múltiplos aspectos significa verificar a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, os resultados do trabalho que a equipe propôs atingir, [...] a adequação de métodos e procedimentos didáticos. (LIBÂNEO, 2015, p. 122).

O gestor ao compreender as dimensões educativas que permeiam o contexto da escola, poderá criar junto com a equipe diretiva e os professores, espaços de formação continuada como cursos, oficinas, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, elaboração de planejamento coletivo. Há que se promover ações formativas que desenvolvam a autoria docente não só na perspectiva da prática em sala de aula, mas também no registro reflexivo e na apresentação desses percursos formativos na forma de apresentação de trabalhos, relatos de experiência, escrita de artigos e outras estratégias de socialização das experiências docentes que se articulem a pesquisa. Portanto, fica evidente que somente por meio de uma gestão democrática em que se valorizem todos os sujeitos e todos os processos inerentes ao aprendizado do aluno será possível prever e propor uma escola reflexiva.

SOBRE A METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Compreendendo a importância da formação continuada na construção da identidade profissional do professor, é preciso considerá-la como uma ferramenta fundamental para direcionar a prática pedagógica docente. Esta pesquisa se inspira na abordagem qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio da pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, com 08 (oito) professoras graduadas em Pedagogia e que atuam há mais de cinco anos na Educação Básica, podendo ter também a habilitação em Magistério em nível médio. Para citá-las as identificamos com nomes fictícios, para assim preservar suas identidades. A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa a partir de um roteiro que se ajusta nesse processo de interação.

O primeiro contato com a escola e as professoras ocorreu no mês de agosto e as entrevistas foram realizadas todas no mês de setembro. Inicialmente, estabelecemos um contato prévio com a diretora da escola em que algumas professoras trabalham, pois a entrevista seria realizada no mesmo turno em que



elas atuam. As demais professoras, as datas para a entrevista foram agendadas por meio de mensagens. A entrevista foi gravada com o auxílio de dispositivo móvel e, posteriormente, transcrita para uma melhor análise dos dados coletados. A transcrição gerou um arquivo de dez páginas. A partir da leitura optamos por organizá-las em três categorias de análise: na primeira categoria abordamos os sujeitos da pesquisa, na segunda, a concepção de formação continuada na perspectiva das entrevistadas e na terceira categoria os espaços de formação continuada na escola.

Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa oito professoras, no período de 16 a 21 de setembro de 2018, todas do sexo feminino, que responderam oralmente a dez perguntas previamente elaboradas. Para melhor conhecimento dos sujeitos pesquisados foram elaborados os Quadros 1 e 2 abaixo para visualização das informações gerais sobre a formação das participantes, a rotina de trabalho e, também, sobre o tempo de atuação profissional na educação básica.

Conforme o Quadro 1, mais da metade das professoras entrevistadas possuem o Magistério, além da graduação em Pedagogia, e apenas três professoras realizaram a graduação em um ensino presencial, o restante cursou em instituição de ensino a distância. Nenhuma delas possui Mestrado ou Doutorado, porém, todas possuem uma ou mais especializações. A formação que mais está presente entre elas é a especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. Apenas três professoras realizaram a especialização em instituição de ensino presencial, uma em formação semipresencial e o restante realizaram a distância.

Já no quadro 2, como pode ser visto, as professoras Taís, Sabrina, Ana e Luíza possuem mais de 12 anos de atuação na educação básica. Cabe ressaltar que ambas possuem a habilitação em magistério, assim como a professora Júlia, e isso se torna um fator fundamental para a atuação durante todos esses anos, por mais que a graduação em licenciatura em pedagogia tenha ocorrido a partir dos anos 2000 para todas.

Quadro 1 - Formação e modalidade

SUJEITO	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Ana	X	Pedagogia Presencial	Metodologia de Ensino Presencial
Bruna		Pedagogia EAD	Psicopedagogia Clínica e Institucional Presencial
Carolina		Pedagogia EAD	Educação Infantil e Séries Iniciais. EAD
Jaqueline		Pedagogia Presencial	Educação Infantil, Séries Iniciais/ Educação Especial. EAD
Júlia	X	Pedagogia EAD	Educação Infantil e Séries Iniciais. Semipresencial
Luíza	X	Pedagogia Presencial	Educação Infantil e Séries Iniciais/ Coordenação Pedagógica Presencial
Sabrina	X	Pedagogia EAD	Educação Infantil e Séries Iniciais/Gestão Escolar. EAD
Taís	X	Pedagogia EAD	Educação Infantil e Séries Iniciais. EAD

Fonte: Dados de pesquisa - 2018

Quadro 2 - Carga horária de trabalho e tempo de atuação profissional na educação básica

SUJEITO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TEMPO
Ana	40 horas	23 anos
Bruna	20 horas	10 anos
Carolina	20 horas	07 anos
Jaqueline	20 horas	05 anos
Júlia	30 horas	08 anos
Luíza	40 horas	22 anos
Sabrina	40 horas	26 anos
Taís	40 horas	14 anos

Fonte: Dados de pesquisa - 2018

Com base nessas informações e observando o tempo de atuação e as áreas de especialização das entrevistadas, é possível perceber que todas possuem formação na área em que atuam. No entanto, a professora Sabrina possui especialização em Gestão Escolar, a professora Bruna possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e a professora Luíza possui especialização em Coordenação Pedagógica, o que não as impede de poder utilizar e contribuir como as demais professoras no cotidiano escolar e na sua própria prática pedagógica.

Concepções de formação continuada

Neste bloco pretendemos verificar quais as concepções de formação continuada, além de quais os procedimentos metodológicos presentes na prática pedagógica que se constituem na formação continuada de acordo com as falas das entrevistadas.

Quando perguntado a elas em relação ao que compreendem por formação continuada, assim como a sua importância, todas compreendem esse processo como sendo uma formação complementar a faculdade, que diante das inúmeras e crescentes mudanças que presenciamos, o professor tem que estar ciente dessas transformações. Nesse sentido, a professora Ana destaca que: “Eu entendo por formação continuada, como sendo um processo contínuo de aprendizagem, conhecimento e atualização. É muito importante, uma vez que é necessário estar a par das mudanças que estão ocorrendo e pra ter também uma visão ampla do mundo atual”. E a professora Bruna relatou que: “é uma ferramenta a mais depois da formação inicial, que vem para acrescentar no nosso cotidiano e na nossa prática pedagógica. Ela se torna uma ferramenta importante quando ela tem haver com a nossa realidade e a dos nossos alunos, uma vez que muitas das formações hoje não cumprem essa função.”


Logo é possível perceber que a concepção das professoras Ana e Bruna em relação ao conceito de formação continuada, pressupõe uma constante e permanente atualização, ao mesmo tempo em que elas creem que esses momentos formativos devem contribuir de maneira significativa com a sua prática pedagógica, assim como expõe Garcia (1999, p. 27) quando prevê que “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria de ensino”.

No momento em que perguntado a elas acerca de considerarem ou não sua prática pedagógica como uma formação continuada, todas responderam que sim e ressaltam que momentos como o planejamento, requer delas uma constante busca por metodologias e informações atualizadas, o que exige critérios de pesquisa e estudos. A fala da professora Taís se destaca quando vê a sua formação em momentos: “[...] como na elaboração do planejamento, de uma avaliação e de atividades diárias. Visto que, confrontar as ideias e experiências vivenciadas no dia a dia e delas fazer as associações com os problemas enfrentados na prática docente, me faz buscar respostas para os problemas em sala de aula”.

Nessa perspectiva, pode-se relacionar a fala da professora Taís com o que Cunha (2015, p. 112) evidencia sobre “[...] considerar a prática pedagógica como um modo de interagir com a realidade escolar, pela articulação da teoria com a prática, através da análise crítica e reflexiva (incorporação e sistematização de novos saberes e experiências)”.

Quando perguntado sobre a frequência dos registros dos planejamentos, todas as professoras realizam o registro dos seus planejamentos, sejam eles semanais ou quinzenais. A professora Júlia destaca que: “meus registros são diários, e ao escrever eu registro se já consegui atingir os meus objetivos, se eu não consegui o que eu posso fazer pra continuar e ter esses objetivos alcançados.” A professora Ana responde que: “Eu não realizo o registro, porém, todos os dias eu olho o resultado, se consegui atingir ou não meu objetivos propostos.” Podemos considerar que mesmo a professora Ana, sendo a única entrevistada, a dizer que não realiza o registro, ela procura, ainda sim, verificar os objetivos alcançados ou as dificuldades que surgiram no caminho, do mesmo modo a professora Júlia que busca constantemente avaliar a trajetória e os resultados de seu planejamento.

Ao questioná-las a respeito do acompanhamento dos seus planejamentos pela gestão ou coordenação da escola, a professora Jaqueline esclarece que: “Sim, ele tem acompanhamento da gestão da escola e da coordenadora da educação infantil do município.” A professora Taís diz que: “Meu planejamento tem acompanhamento da direção da escola, semanalmente. Eu faço o planejamento e entrego para direção olhar e fazer alguma ressalva se necessário. Trabalhamos em conjunto.” Como pode ser visto, o acompanhamento realizado pela gestão e/ou coordenação não cumpre somente seguir um critério avaliativo ou uma norma pedagógica, mas sim, conforme expressa Libâneo (2015, p. 121), “dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino,



analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem sucedidas.” Tal afirmação está presente em todas as falas das entrevistadas, principalmente, quando as professoras Taís e Jaqueline relatam que essa orientação pode promover trocas de ideias e sugestões quando se referem a possíveis intervenções realizadas pela gestora ou coordenadora. É evidente que assim como as elas consideram sua prática pedagógica como formação continuada, cabe-nos conceber esses momentos de trocas como sendo momentos formativos, visto que segundo Garcia (1999, p. 21), “a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formem”.

Ainda, referindo-se aos processos formativos no âmbito escolar, as professoras quando perguntadas a respeito do acesso que elas possuem ao Projeto Político Pedagógico das escolas em que atuam, todas responderam que possuem o acesso a esse documento. Em relação as suas contribuições no processo de elaboração e/ou reformulação apenas as professoras Ana, Taís, Luíza e Bruna dizem terem participado dessa etapa, assim como a Sabrina quando afirma que: “Como eu sou ACT³ fico nessa rotatividade todos os anos, e também, muitas vezes, nós não procuramos o Projeto Político Pedagógico pra ler, mas esse ano estou ajudando na elaboração de um Projeto Político Pedagógico”.

Diante das afirmações, podemos perceber que, como evidencia a professora Sabrina, o desconhecimento por parte desse documento, muitas vezes, pode ocorrer pelo próprio desinteresse do professor ou até pela alta rotatividade do corpo docente da escola, pois poderá levá-lo a não estar presente em momentos como esse, o que pode ocasionar um desconhecimento dos objetivos a serem alcançados pela escola durante o ano letivo. Quando indagadas acerca da interferência e a contribuição do Projeto Político Pedagógico na sua prática pedagógica, todas as professoras ressaltam a importância desse documento, como instrumento norteador da prática pedagógica. A professora Júlia enfatiza que o PPP “[...] contribui bastante na elaboração dos meus planejamentos e atividades pedagógicas, porque eu vou fazer as minhas atividades e planejamentos em cima desses objetivos. E ele interfere e contribui na medida em que toda a minha prática pedagógica vai

³Sigla que denomina Admitido em Caráter Temporário. Trata-se de uma categoria de professores substitutos contratados por meio de processo seletivo.

levar a conclusão desses objetivos, porque tenho que tê-lo como o ponto norteador do meu trabalho”.

t

Já a professora Carolina tem outra visão desse documento quando ressalta que: “[...] para mim ele é o resultado de um trabalho coletivo, que visa acima de tudo a organização dos objetivos que a escola quer atingir e o professor, ele tem que ter o conhecimento para poder contribuir com esse processo.” Diante dessas afirmações, e considerando o ponto de vista da professora Carolina, é importante compreender que sua fala vem ao encontro do que propõe Alarcão (2001, p. 76), quando diz que “[...] a construção desse projeto na escola só tem significado quando é resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas, em gestão participativas e colegiadas na produção do conhecimento referenciada na pesquisa ação.”

Dessa forma, é evidente a importância de conceber a construção do Projeto Político Pedagógico no âmbito coletivo, uma vez que esse processo não se limitará apenas em dinâmicas formativas, mas de certo modo, um processo pelo qual proporcionará ao professor perspectivas que poderão promover a mudança na cultura escolar, na medida em que ele tiver acesso e conhecimento dos objetivos inseridos nesse documento.

Os espaços de formação continuada que se constituem na escola de educação básica

Neste bloco, pretendemos verificar quais espaços de formação continuada que podem se constituir na escola, compreendendo por meio da fala das professoras entrevistadas, as suas participações em formações continuadas, à periodicidade das reuniões pedagógicas, a fim de averiguar a contribuição desses momentos para a formação, bem como se a escola em que elas atuam promove essas formações e se as elas concebem esse ambiente como espaço oportuno para o desenvolvimento dessas experiências formativas, além de como deveriam ser organizadas essas formações e que metodologias poderiam ser utilizadas.

Quando questionadas acerca das suas participações em formações continuadas, todas as entrevistadas dizem ter participado dessas práticas formativas. No que diz respeito à participação no sentido de contribuir com a elaboração desses projetos, apenas as professoras Júlia e Luíza afirmam ter participado desse momento ao longo da sua trajetória docente. Destacam-se as

falas: Júlia: “Sim, eu já participei de vários projetos. Na cidade de Cocal do Sul nós produzimos o Projeto Municipal da Educação Infantil, em 2014, e demos continuação em 2015. Eu não consegui ajudar a concluir, mais participei de grande parte do projeto.”; Luíza: “Sim, já participei do PNAIC⁴, e quando cursei pós-graduação em coordenação pedagógica desenvolvi um projeto de formação continuada para professores de Educação Infantil”.

Percebemos que é consideravelmente baixo o número de professoras que em algum momento de sua carreira docente participaram na elaboração ou até execução de programas ou projetos de formação continuada. Mas, em contrapartida, todas dizem terem participado em projetos, sendo o que mais prevaleceu entre elas foi a formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa) que, geralmente, é ofertado pela Secretaria de Educação do município. Em relação a esses programas Passos (2016, p. 168) diz que:

Grupos formados a partir de programas públicos [...] cumprem um papel institucional planejado, pois são criados com o propósito de investir no desenvolvimento profissional dos professores em diferentes níveis de experiência. Não se pode esquecer que esse espaço é atravessado pela dimensão humana e seus ocupantes vão nele e por ele se constituindo como pessoas e como profissionais.

Procurou-se saber se as escolas as quais as entrevistadas atuam, promovem formações. A professora Sabrina relata que a escola em que atua “[...] tem grupos de estudos, que os encontros são mensais com duas horas de estudos. O tema fica a parte da diretora, ela nos informa, nós estudamos e depois debatemos com o grande grupo”. A fala da entrevistada nos remete ao que ressalta Cunha (2015, p. 99):

[...] a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações não podendo ser encarada como uma mera preparação para um posto de trabalho [...]. Ela não é, pois, exclusivamente objeto de intervenção exterior e especializada, mas admite-se que os

⁴O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. A formação é destinada aos professores que atuam na Ed. Infantil, professores alfabetizadores e a um coordenador pedagógico por Unidade Escolar.

próprios contextos de trabalho, ao induzirem a reflexão e a pesquisa, são potencialmente formantes e qualificantes.



As demais professoras relatam que a escola não promove, e sim a secretaria de educação do município. Destacamos algumas falas como a da professora Ana: “As formações são realizadas pela secretaria da educação, e é feita uma vez por mês com temas diversos. Este ano estou tendo formações sobre a Base Nacional Comum Curricular, Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular Municipal e sobre avaliação”. Percebemos que essas formações promovem a integração de diversas áreas as quais o professor está constantemente presenciando no dia a dia escolar.

Ainda, em uma perspectiva em que se pode ou não conceber a escola como espaço formativo, quando questionadas se elas compreendem a escola como um espaço propício para a formação continuada, por unanimidade todas concordam com tal afirmação. As professoras Ana, Bruna, Jaqueline, Júlia, Luíza, Sabrina e Taís, consideram a escola, no sentido de poder existir a troca de conhecimentos e informações entre o corpo docente. A fala da professora Carolina se destaca ao compreender que a escola: “[...] pode contribuir para a compreensão da profissionalização docente, e a socialização entre os professores sobre suas práticas e metodologias utilizadas.”

Já a professora Sabrina, considera que o conselho de classe, por ser um dos momentos aos quais os professores se submetem ao menos bimestralmente, esse pode ser considerado também uma metodologia formativa, ao relatar que: “[...] o conselho de classe, que é uma troca de experiências, porque, por exemplo, o professor traz o que desenvolveu com a criança que estava com dificuldade, e ele acaba relatando todo o processo e outros professores vão aprender com isso.”

A partir do momento em que a professora Sabrina concebe o conselho de classe como um dos processos inerentes à praticamente todos os espaços escolares, é preciso considerar que o momento deixa de cumprir apenas uma função prevista em regimentos internos da instituição e passa a exercer uma função de formação.

Como já mencionado, o conselho de classe pode constituir-se como uma prática formativa no âmbito escolar. Nesse sentido, buscamos compreender também, a periodicidade das reuniões pedagógicas, e se elas contribuem para as suas formações. As professoras Ana, Bruna, Jaqueline, Júlia, Luíza, Sabrina e Taís dizem em que as reuniões ocorrem, em geral, mensal ou bimestralmente, e

dizem que esses momentos contribuem sim para o seu processo de construção do ser professor.




Porém, a professora Sabrina ressalta que: “[...] muitas vezes, as reuniões são mais a níveis de repassar comunicados, do que direcionado a um trabalho pedagógico. E a periodicidade das reuniões, elas somente são realizadas quando surge a necessidade de chamar os professores para conversar”. As reuniões quando encaradas desse jeito perdem o seu valor formativo e passam a se constituir apenas como uma burocracia a ser cumprida, assim como expõe Nóvoa (1992, p. 12-13) ao afirmar que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade [sic] educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos [sic] das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo [sic] docente.

Outro questionamento feito às entrevistadas buscava saber que outras metodologias poderiam ser usadas nesse processo, e como poderiam ser organizados esses encontros. Conforme a professora Carolina “poderia ser feito um levantamento das dificuldades enfrentadas pelos professores sobre os conteúdos que ele trabalha em sala de aula, e que como está a aprendizagem dos alunos, a fim de que se pudesse desenvolver oficinas pedagógicas e rodas de conversa para a troca de vivências.”

Ainda, sobre esse questionamento, as demais professoras sugeriram que metodologias como grupos de estudos, troca de experiências e, até mesmo, uma conversa com outros profissionais de diferentes áreas, como evidencia a professora Bruna: “Encontros quinzenais com professores e profissionais de outras áreas que possam estarem solucionando dúvidas dos professores, para que se possa trabalhar melhor em sala de aula.” Outras falas se destacam como a da Professora Taís: “As metodologias no meu ponto de vista deveriam estar voltadas para o lado prático, com amostras de atividades que deram certo, com elaboração de materiais concretos para serem usados em classe e com encontros organizados de forma bem acolhedora.” O relato da professora Taís evidencia uma compreensão de formação continuada centrada na prática, na



elaboração de materiais didáticos, o que pode contribuir para um esvaziamento do trabalho reflexivo do professor. Essa compreensão de formação como aprendizado de novas técnicas e materiais didáticos tem suas origens no movimento da escola nova. A formação continuada de professores deve se constituir como espaço de elaboração do pensamento teórico e não se fixar no pensamento empírico.

Parece, portanto, que as professoras entrevistadas do mesmo modo em que consideram a sua prática pedagógica como elemento formativo, vislumbram dentro do contexto escolar diferentes perspectivas, que ao serem abordadas de forma correta podem originar dinâmicas formativas. Passos (2016, p. 167-8) diz que “Somente participar dessa rotina não garante ao professor elementos para avançar em seu aprendizado. Se o professor não tem possibilidade de compartilhar as práticas realizadas em seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente.”

Foi possível perceber que grande parte das entrevistadas nunca teve participação na elaboração ou na execução de projetos de formação continuada, mas em compensação, todas constatam que a escola, em suas múltiplas dimensões pode ser considerada um espaço propício para trocas pedagógicas com o intuito de qualificar o professor, o que aumenta a qualidade da educação.

No conjunto, é possível intuir que os professores reconhecem a escola como lócus de formação de professores, mas centram sua compreensão de formação continuada na prática pedagógica de sala de aula. Essa posição assumida pelos professores demonstra uma concepção de docência muito restrita aos espaços da sala de aula e as atividades educativas que ali são produzidas. A docência precisa ser compreendida no seu conjunto que em muito extrapola o espaço de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa com intuito de verificar quais os espaços de formação continuada que os professores consideram constituírem nas escolas de educação básica, na perspectiva de professoras que atuam há mais de cinco anos na educação básica, demanda compreendermos que a formação continuada se constitui como um processo permanente e essencial na

construção do ser professor. Ao longo da pesquisa foi possível compreender diferentes perspectivas de formação continuada, dependendo do contexto ao qual ela pode ser inserida. Esse pressuposto surge na medida em que essas práticas formativas podem ser concebidas dentro do ambiente escolar.

Por meio dos dados coletados e, posteriormente, a análise de dados, ao se descrever as percepções das professoras, foi possível constatar que o problema do presente estudo, bem como os objetivos específicos foram alcançados, uma vez que, todas compreendem o conceito de formação continuada, e demonstram a devida importância dessa ferramenta como propulsora da construção de uma educação de qualidade, a partir do momento em que todas as entrevistadas declaram ter participações nas formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação dos seus municípios. As entrevistadas consideram sua prática pedagógica como formação continuada, assim como reconhecem que a participação em momentos como na elaboração de documentos, em específico o Projeto Político Pedagógico, é essencial para a concretização de objetivos que norteiam os seus fazeres pedagógicos.

Dessa forma, mediante as análises de dados apresentadas, a nosso ver, seria possível ampliar e aprofundar os dados que tivemos acesso, por meio da continuidade da pesquisa, dando oportunidade de investigarmos ainda mais acerca do tema que tanto interfere no cotidiano e na prática pedagógica do professor, visto que o curto espaço de tempo de que dispúnhamos não nos permitiu avançar nesse sentido. A pesquisa abre sempre espaço para novas pesquisas e nesse caso, caberia problematizar a concepção de formação continuada muito centrada no pensamento empírico, na prática pedagógica em detrimento da produção do pensamento teórico.

Em suma, as professoras expressaram por meio das suas vozes a necessidade de intercambiar experiências no âmbito escolar por reconhecerem a escola como um espaço propício para diálogos formativos, uma vez que, segundo as elas, a troca de experiências pressupõe aquisição de conhecimentos, sendo esse, um dos elementos essenciais no fazer pedagógico e docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação continuada em escola de tempo integral: narrativas de professoras. *Revista Educação & Realidade*, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016

CARVALHO, Janete Magalhães, SIMÕES, Regina Helena Silva, (2002). O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 171-184 p. (Séries Estado do Conhecimento, n.6). Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, p. 96-108, jan./abr. 2005.

CUNHA, António Camilo. A formação de professores. In: CUNHA, António Camilo. *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó, SC: Argos, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 07 out. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n.100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-14.

LIBÂNEO, José Carlos. “Princípios e características da gestão escolar participativa.” In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 6. ed. ver. e ampl. SP: Heccus, 2015. p. 113-122.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educacion*, Espanha, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. SP: Editora Papyrus, 2016. p. 165-188.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* [online], v.14, n.40, p. 143-155, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em 06/12/2018

Aprovado em 21/03/2019