



## **AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER DOCENTE**

### ***THE IMPLICATIONS OF THE CONTINUING EDUCATION PROCESS IN THE ACT OF TEACHING*** ***LAS IMPLICACIONES DEL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA ACCIÓN DOCENTE***

André Luciano Alves

Universidade La Salle. E-mail: pedagogoala@yahoo.com.br

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

#### **RESUMO**

O presente artigo discute a formação de professores, em especial a continuada, em suas propostas e concepções na América Latina. Busca propor e avaliar a implementação de uma proposta de formação continuada de professores do ensino fundamental e a qualificação da prática docente desses profissionais. O estudo desenvolve-se por meio da pesquisa-ação com aporte etnográfico. Os resultados da pesquisa apontam que, na América Latina, as concepções e práticas de formação continuada – heterogênea e sobre as quais está uma gama de práticas – ainda se sustentam na ideia de superação do déficit/lacunas deixadas pela formação inicial. Portanto, o desafio posto a ser enfrentado é de constituir os momentos de formação continuada de professores um espaço qualificador da prática docente e que, conseqüentemente, contribua para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação Continuada. Prática Docente. América Latina.*

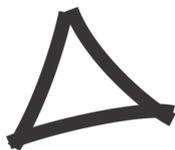
#### **ABSTRACT**

*This article discusses the formation of teachers, in particular the continuation, in their proposals and conceptions in Latin America. It seeks to propose and evaluate the proposal for continuing education of elementary school teachers and the qualification of the teaching practice of these professionals. The study was developed with the contribution of ethnographic research. The results of the research indicate that, in Latin America, the conceptions and practices of continuous formation – heterogeneous and which are a range of practices – are still based on the idea of overcoming the deficit/gaps left by initial training. Therefore the challenge presented is to constitute the moments of continuous formation of teachers, as a qualifying space for teaching practice and that, consequently, contributes to the improvement of student learning.*

**KEYWORDS:** *Continuing Education. Teaching Practice. Latin America.*

#### **RESUMEN**

*Este artículo discute la formación de profesores, en especial la continua, en sus propuestas e concepciones en América Latina. Busca proponer e evaluar la implementación de una propuesta de formación continua de profesores de enseñanza primaria y la calificación de la práctica docente de esos profesionales. La pesquisa desarrollase por medio de la investigación-acción con aporte etnográfico. Los resultados de investigación apuntan que, en América Latina, las concepciones y las prácticas de formación continua – heterogéneas y sobre las que está una gama de prácticas – todavía se sostienen en la idea de superación del déficit/de las lacunas dejadas por la formación inicial. Por lo tanto, el reto que se enfrenta es de constituir los momentos de formación continua de profesores un espacio calificador de la práctica docente y que, en consecuencia, contribuya a la mejora del aprendizaje de los alumnos.*



## 1. INTRODUÇÃO

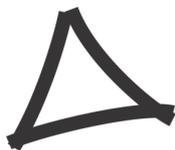
O presente texto é parte da pesquisa de Doutorado em Educação, em andamento, cujo objetivo principal é propor e analisar a escola enquanto espaço de formação continuada de professores e sua constituição em um espaço de qualificação da prática docente, através das contribuições da pesquisa-ação.

A América Latina está bem próxima de universalizar o acesso à educação básica, mas continua longe de vencer o desafio da qualidade (BALZANO, 2007). Por essa razão, coloca a formação continuada de professores como uma exigência, como elemento responsável pela renovação das práticas formativas, bem como favorecedora do desenvolvimento do conhecimento dos docentes e sua socialização profissional.

O Brasil também não se exime dos reflexos dos demais países da América Latina, ainda que tardiamente em relação aos seus vizinhos, e instala profundas remodelações no sistema educacional brasileiro com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9.394/96. E no que se refere à formação continuada de professores, aprova em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim a concebendo:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Nesse aspecto, o papel do professor ganha relevância como o principal agente de mudança na escola, tendo como eixo a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, o exercício profissional, bem como a pluralidade de concepções e práticas em que as formações



## Triângulo

acontecem. A formação continuada ganha espaço considerável como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, para combater a reprovação e também como viés de superação das lacunas da formação inicial, motivo de estar presente nas agendas de políticas educativas dos países da América Latina.

Este artigo se propõe, num primeiro momento, a problematizar a formação continuada de professores na América Latina, tomando por referência as contribuições da produção da região latino-americana neste campo, procurando dialogar para além do já instituído com a produção europeia e anglo-saxônica. Posteriormente, se contextualiza a formação continuada de professores no Brasil, refletindo-se sobre suas concepções e práticas em que se realizam. Em seguida, se apresenta o processo de pesquisa em curso, discutindo-se os resultados dos achados da pesquisa e buscando estabelecer algumas considerações em torno do objeto de estudo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Formação continuada de professores: um olhar para a América Latina

Ao retomar os estudos e reflexões sobre a formação continuada de professores, buscase olhar para a América Latina, no intuito de compreender como tem ocorrido o processo de formação continuada de professores nos países vizinhos do Brasil. Há um consenso, ao menos no discurso político e pedagógico, de que a formação continuada, embora com diferentes denominações em outros países, desempenha um duplo papel no sistema educativo: de um lado, a elevação da qualidade do ensino, e, por outro, o de proporcionar um melhor desempenho dos professores.

Ao tratar das oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas aos docentes em exercício para uma educação de qualidade na América Latina (DONOSO; INFANTE; LÓPEZ, 2013) estudos apontam alguns nós críticos no âmbito da formação continuada: a) as demandas não são guiadas pelas necessidades dos docentes e das escolas em que atuam; b) o baixo impacto das ações empreendidas desvinculadas das necessidades das escolas aliadas a metodologias tradicionais de capacitação, as quais não contribuem para uma reflexão crítica que conecte a aprendizagem e a motivação dos participantes; c) formações

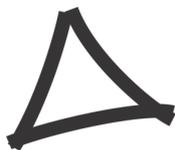
**Triângulo**

essas para um grupo amplo e heterogêneo de docentes sem levar em consideração suas diferenças pessoais; d) a falta de regulamentação sobre a oferta de formação para os docentes em serviço, o que constitui um sério problema; e, por fim, e) formações com conteúdos abrangentes sem levar em consideração a realidade das escolas e a aprendizagem colaborativa.

A crítica dos autores citados se dá na medida em que se ignora uma formação profissional contextualizada, articulada às necessidades reais da comunidade educativa e que prime pela troca de experiências dos docentes, na busca conjunta de melhores estratégias para resolver os problemas que se apresentam na prática docente cotidiana. Esses pontos críticos apontados se tornam importantes desafios a serem enfrentados, uma vez que devem assegurar o direito a uma formação continuada relevante e pertinente centrada na aprendizagem dos estudantes, que promova impactos significativos da formação nas práticas de ensino e, por conseguinte, na aprendizagem dos estudantes. Devem, ainda, possibilitar a construção de trajetórias de desenvolvimento profissional, distinguindo as diferentes etapas da vida docente, a implementação de mecanismos de regulação da oferta, da qualidade e relevância das formações e a promoção da aprendizagem colaborativa no contexto escolar.

Na Argentina, o Instituto Nacional de Formação de Professores – que na legislação de 2006 atribui a esse órgão, entre outras funções, a de revitalizar, desenvolver e promover a formação de professores no país – tem a função de promover a formação continuada baseada na ideia de articulação da formação inicial e continuada, em que a prática é uma fonte de saber na qual os professores geram conhecimento sobre o ensino.

Diferentemente, no Chile – pelo fato de as universidades manterem uma diversidade de cursos a serem ofertados aos professores, com maior autonomia no gerenciamento de seu processo de formação continuada – há uma variedade de possibilidades de formação continuada, desde a escolha de cursos até aqueles oferecidos em programas oficiais, visando o aprofundamento das demandas, porém sempre balizados por objetivos comuns de formação.



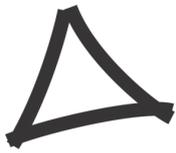
No México, por ser uma profissão de Estado, era este quem definia e regia todo o processo formativo, pois:

Até a década de 1990 a formação continuada não era prioridade na configuração das políticas educacionais mexicanas. Aquelas que tiveram lugar durante boa parte do século XX tinham, em grande medida, um caráter de ‘nivelamento acadêmico’. Ou seja: ofereciam o equivalente à formação inicial a professores que já estavam em serviço, mas que não possuíam formação para tal (primeiro aos que não tinham formação em nível médio e, a partir de 1984, aos que não tinham formação em nível superior) (KALMUS; SOUZA, 2016, p. 60).

A partir dessa data, passou-se a ter uma preocupação com a formação continuada, onde as propostas eram executadas pelas secretarias estaduais de educação, por meio de cursos que não resultavam na melhoria da qualidade da educação mexicana. Atualmente são ofertados cursos baseados na ideia da pedagogia de competência (KALMUS; SOUZA, 2016). O pressuposto é que seria necessário suprir uma falta de conteúdos necessários para que o docente realizasse sua tarefa educativa a contento. A cada início de ano letivo é realizado uma convocatória para que as instituições interessadas ofereçam suas propostas de cursos. Essas propostas passam pela avaliação de uma comissão de especialistas e, assim, constituem-se os Catálogos Nacionais com a oferta de cursos selecionados. As secretarias estaduais de educação elegem aqueles que dizem respeito a seu estado e os disponibilizam aos profissionais das escolas.

De acordo com VAILLANT<sup>1</sup> (2007, p. 3), há uma “[...] fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina”. A formação continuada na década dos anos 80 e 90 provocaram duras críticas na América Latina, devido às investigações mostrarem o pouco efeito dos cursos de aperfeiçoamento e da opinião dos próprios professores sobre o impacto dessas atividades, dada sua massividade e sua redução à

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências da Educação, pesquisadora uruguaia da área de políticas docentes, que desde 2004 coordena um projeto internacional sobre a profissão docente na América Latina.

**Triângulo**

concepção de compensar as insuficiências da formação inicial dos professores (VAILLANT, 2015). A autora aponta que:

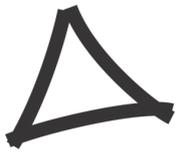
La expresión desarrollo profesional docente es sinónimo de otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. [...] la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del maestro como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento en servicio de los docentes. El concepto de desarrollo profesional docente es un concepto polisémico complejo y multidimensional. Se trata de una noción que tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas (VAILLANT, 2015, p. 2).

Como aponta FANFANI<sup>2</sup> (2005, p. 153) “[...] cada vez más, la profesionalización de los docentes ocupa un lugar destacado en la agenda de la política educativa en América Latina y el mundo, y así lo demuestra el creciente interés de la sociedade.” Ao referir-se à capacitação em serviço, coloca que a educação permanente é uma invenção necessária para responder às demandas que se geraram no mercado de trabalho, tendo em vista as diversas e constantes reformas políticas dos sistemas educativos, as quais vêm acompanhadas de novas exigências.

**2.2 Formação continuada de professores no Brasil**

A questão da formação continuada de professores, nos últimos anos, tem sido a preocupação de vários pesquisadores: Candau (1995), Nascimento (1996) e Davis et al. (2010), dentre outros, o que tem ficado evidente pela difusão da temática, pela mobilização em torno do assunto, a crescente produção teórica, as discussões em eventos oficiais, bem

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Políticas e Sociais, italiano naturalizado argentino, local onde exerce a docência e dedica-se à pesquisa no campo da formação docente na América Latina.



## Triângulo

como o investimento, por parte dos sistemas de educação com maior frequência na oferta de formação continuada de professores (GATTI, 2009).

Não só a oferta é crescente como também a terminologia referente à formação continuada, por vezes é variada, como também os enfoques e dimensões o são, mas todos convergindo para o papel do professor como seu principal agente de mudança da escola por meio de sua prática pedagógica.

Para Gatti:

É preciso considerar que a designação de formação continuada cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI, 2009, p. 200).

De acordo com Schmidt e Aguiar (2014), é antiga a preocupação com a formação continuada de professores no Brasil, datando suas primeiras experiências conhecidas em 1960, em parceria com o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Por outro lado, colocam que teve suas ações intensificadas a partir da década de 1980, “[...] mas foi somente na década de 1990 que passou a ser considerada estratégia fundamental para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.” (RIGO; HERNECK, 2015, p. 09).

A partir dos anos 90, as políticas educacionais vão atribuir ênfase excessiva ao que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo, no momento em que se buscava recuperar os professores como sujeitos de suas práticas. Essa ênfase dada à figura do professor e da sala de aula o coloca como responsável pelos problemas afetos à escola, sobretudo, responsabilizando-o pela sua falta de qualidade. Contraditoriamente, sua formação sofre um processo de desqualificação pelo esvaziamento de conteúdo. O que objetivam tais políticas é um professor tecnicamente competente, mas politicamente inoperante. A ideia de competência como orientadora para a formação continuada de professores tem servido, até os



## Triângulo

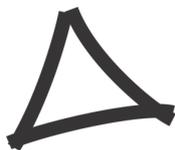
dias de hoje, não como avanço teórico e prático da educação, mas como exigência de adequação da educação às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Dadas mudanças que a educação brasileira tem passado nas últimas décadas, assim como nos demais países da América Latina, um estudo realizado (DAVIS, et al., 2010) – o qual analisa as modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros – a partir da preocupação com a qualidade da educação oferecida e com o desenvolvimento profissional dos docentes, buscou aprofundar em que circunstâncias a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país. O estudo revelou duas grandes abordagens de formação continuada: a que centra a atenção no professor, e outra que se centra nas equipes pedagógicas das escolas.

Da abordagem que se centra no professor, ainda que individual, entendem a formação continuada “[...] como um processo de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal” (DAVIS, et al., 2010, p. 88). Poder-se-ia destacar três estratégias: a) que se ocupa das características essenciais para o exercício profissional; b) a abordagem do déficit; e c) a pautada pelo ciclo profissional.

A primeira aborda o desenvolvimento de um projeto pessoal que busca a qualificação docente do ponto de vista ético e político, com o propósito de dar sentido à docência, tentando evidenciar as razões pelas quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que eles atribuem ao ato de ensinar. Só saber ensinar não basta para o bom professor; é preciso ser um crítico de si mesmo, sobre a profissão e seus alunos, para que possa lutar dentro e fora da escola pelo futuro desejado. A preocupação é desenvolver outras dimensões, além da técnica: a ética, a política e o aspecto emocional. Nesse sentido a formação continuada “[...] deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive” (DAVIS, et al., 2010, p. 85).

Por outro lado, a formação conhecida como abordagem do déficit tem como propósito superar as lacunas deixadas pela formação inicial, razão pela qual não se acredita que os professores tenham algo a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação



## Triângulo

e, por esse motivo, não há razão para consultá-los do que precisam ou no que esperam ser capacitados. As propostas tendem a ser uniformes e definidas por instâncias superiores, cuja meta é “atingir o conjunto de professores” (DAVIS; et al., 2010, p. 86), independentemente de outras variáveis. A estratégia é oferecer cursos, palestras e seminários no início e ao longo do ano.

Concepções essas que corroboram as ideias de Candau (1995), ao tratar da perspectiva denominada por ela de “clássica” na formação continuada de professores, cujos esforços estão calcados na renovação pedagógica, por meio da reciclagem dos professores. “Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘fazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida.” (CANDAU, 1995, p. 52). A autora aponta que alternativas de reciclagem são os cursos oferecidos pelas secretarias de educação ou encontros orientados para o desenvolvimento profissional do professor. Bem presente aqui, nesta concepção, a universidade como espaço onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e onde há o fortalecimento dos convênios com universidades para a oferta dos cursos de aperfeiçoamento, contexto esse em que a educação a distância ganha especial relevância no momento atual.

Por fim, dentro dessa abordagem centrada no professor, depara-se com a formação pautada pelo ciclo de vida profissional dos docentes, a qual é compreendida como algo de cunho pessoal, que busca aprimoramento no sentido de ganhar novos conhecimentos, superar os desafios e empreender mudanças. Aqui se faz necessário conhecer os estágios da carreira docente, para que seja possível identificar as necessidades e carências que os professores vivem, passando desde a formação inicial, pela entrada na carreira até se chegar à maturidade. Isso abriria um leque de possibilidades de projetos de formação continuada que necessitariam contemplar muitos e diversificados fatores, oferecendo, para tanto, múltiplas soluções.

O estudo de Davis et al. (2010) aponta que outra perspectiva – que visa superar a centralidade do professor nos processos de formação – busca colocar no foco o coordenador pedagógico e/ou a que coloca a escola como espaço genuíno de formação continuada, o que não é objeto deste artigo.



A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a formação continuada de professores ganha espaço considerável nas agendas políticas como forma de melhoria da qualidade da educação, no combate ao insucesso escolar e como aposta de qualificação da prática docente. Por outro lado, o acompanhamento no primeiro momento e a avaliação dos impactos das formações continuadas nas salas de aula ainda se mostram frágeis e carecem de ações pontuais que verifiquem sua eficácia.

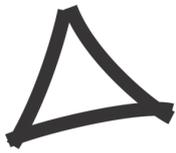
### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

O marco de referência para o presente estudo é a pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin (na década de 60, na área da Sociologia), conforme descreve Thiollent (2011, p. 20):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Envolve a transformação e a melhoria da realidade educacional, diferenciando-se da pesquisa convencional, uma vez que não está preocupada com o acúmulo de conhecimento, mas sim com um conhecimento vinculado com a prática. Neste contexto, ao destacar seu caráter reflexivo, mobilizador, gerador de conhecimentos interdisciplinares e de soluções coletivas, a pesquisa-ação aplicada à educação mostra-se com forte potencial de contribuição em processos de transformação das práticas institucionais, bem como no desenvolvimento da cidadania e do empoderamento, elementos essenciais para a mediação de situações de conflito (TOLEDO; JACOBI, 2013).

A pesquisa se dá no município de Alvorada/RS, no qual a participação dos docentes no estudo se deu por adesão voluntária, garantindo-se a observância dos aspectos éticos,



## Triângulo

envolvendo os professores do ensino fundamental que participam das formações continuadas oferecidas semanalmente pela escola.

### 3.1 Processo de Pesquisa

O processo de pesquisa-ação é definido ou caracterizado como uma espiral de mudança. Espiral essa que, segundo Esteban (2010), se caracteriza fundamentalmente por seu caráter cíclico, sua flexibilidade e interatividade em todas as etapas ou todos os passos de cada ciclo. no primeiro momento

No primeiro ciclo, após a apresentação da proposta de pesquisa e adesão dos professores, buscou-se, como pesquisador, conhecer e diagnosticar os problemas/necessidades do grupo de professores da escola em relação à formação continuada. Nessa ocasião, os professores responderam ao questionário (MARCONI; LAKATOS, 2010) composto de perguntas abertas e fechadas sobre três dimensões, buscando caracterizar o grupo de pesquisa, a prática pedagógica e a formação continuada. Durante este ciclo, foi realizada a apresentação dos resultados do questionário e a discussão dos aspectos relevantes (coincidentes e/ou contraditórios), buscando elucidar a(s) necessidade(s) e/ou os problemas(s) do grupo. Tal atividade se deu por meio da apresentação dos dados em *slides*, os quais foram problematizados pelo pesquisador em pequenos grupos e posteriormente no grande grupo, buscando relacionar os espaços de formação continuada e a prática docente. Momento esse de participação coletiva na discussão dos aspectos apontados e espaço para os participantes acrescentarem dados, validar informações e confirmar descobertas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O segundo ciclo foi o espaço de construção coletiva do plano de ação a partir das necessidades do coletivo de educadores, para programar soluções ou introduzir a mudança ou a inovação. Uma vez identificada a preocupação do grupo, foi o momento de planejar uma estratégia de atuação.

No terceiro ciclo, momento atual em que se encontra a pesquisa, é onde está ocorrendo o desenvolvimento do plano de ação elaborado coletivamente e a coleta de dados

**Triângulo**

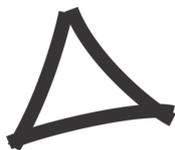
sobre a ação realizada, na qual a tarefa do pesquisador é proativa: informando e motivando os participantes sobre as ações realizadas, interagindo e interligando os mesmos em uma rede de apoio mútuo.

Durante esse ciclo, o pesquisador coleta dados de maneira contínua para avaliar cada tarefa realizada pelos participantes e o desenvolvimento da proposta, monitorando avanços, documentando os processos, identificando os pontos fortes/fracos e propiciando uma avaliação aos participantes por meio dos registros orais e/ou escritos de suas práticas/percepções, através da participação em pequenos grupos e a posterior socialização em grande grupo dos registros realizados, de forma a se constituir esse momento em um fórum de discussão das próprias práticas.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

Os dados coletados no primeiro ciclo, por meio do questionário, demonstraram que o grupo de pesquisa é composto em sua maioria do sexo feminino (93%), com idade entre 40 e 50 anos (48%), tendo entre 10 e 20 anos de atuação no magistério (43%) e entre 5 a 10 anos de atuação na escola de pesquisa (33%). Dos respondentes, 88% são professores, 7% atuam na orientação ou supervisão escolar e 5% na direção ou vice-direção da escola. No que se refere à formação, 41% possui curso de graduação, 54% com especialização e 5% dos pesquisados com mestrado, com carga horária de trabalho de 20 horas semanais em regime estatutário.

Com relação à caracterização da prática pedagógica, no que se refere ao projeto pedagógico da escola, apresentaram concordância parcial que o documento era de conhecimento pleno, que possuía clareza da missão da escola, que o projeto necessitaria de reformulação coletiva e que o mesmo era o resultado do trabalho coletivo da comunidade escolar. Discordaram parcialmente que o documento fosse atualizado e atendesse às necessidades do grupo, bem como o mesmo fosse a tradução viva do que acontecia em sala de aula. Porém se mostraram indecisos no que diz respeito ao projeto pedagógico ser o norteador de todas as ações na escola.

**Triângulo**

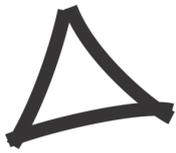
Em relação ao fato de a prática pedagógica proporcionar o resgate de valores, o desenvolvimento dos níveis de pensamento, a escola um espaço acolhedor e de integração, o sentimento de pertencimento, o domínio da leitura, cálculo e da escrita, o desenvolvimento do raciocínio lógico e o desenvolvimento da criatividade, entre outros aspectos avaliados, houve concordância parcial por parte dos participantes em relação a esses quesitos.

No que se refere ao professor, apresentaram concordância parcial sobre os itens de busca coletiva para a solução dos problemas e sobre a percepção da prática do próprio professor como garantia do direito de aprender. Apresentaram concordância total quanto a possuírem domínio do conteúdo e diferentes formas de trabalhá-lo, buscarem aperfeiçoamento constante do próprio trabalho com base na reflexão, assumirem um papel de investigador, incentivador, orientador e mediador da construção do conhecimento e ainda quanto ao diálogo constante ser o elemento do fazer docente. Apenas a forma como gerenciam a sala de aula como um espaço propício para a construção da aprendizagem apresentou concordância, total ou parcial, da grande maioria.

Com relação à concepção dos professores sobre o que entendem por formação continuada, evidenciou-se uma variedade de definições, desde cursos de graduação e pós-graduação, atualização, cursos, palestra e/ou oficinas de aperfeiçoamento/reciclagem, espaço de trocas voltadas para o aprimoramento/qualificação do fazer pedagógico, renovação do conhecimento/aprendizagem, repensar, avaliar e transformação da prática, busca de melhor desempenho e espaço de crescimento coletivo do grupo de professores com o intuito de ajudar a trabalhar melhor com o aluno.

Sob a denominação de formação continuada, os achados da pesquisa evidenciam a no primeiro momento imprecisão da concepção e apontam um vasto universo de atividades variadas e heterogêneas abarcado por essa designação, que são evidentes nos estudos de Gatti (2009) e Vaillant (2015).

Dos temas tratados nas formações oferecidas pela escola e, que foram relevantes para os professores pesquisados, foram citados 27 temas, destacando-se neurociência (22 citações), inclusão (20), planejamento (12), alfabetização (6), práticas motivadoras, metodologia e dificuldades de aprendizagem (5), avaliação, currículo adaptado, aprendizagem e inteligência emocional (4), PPP, violência e bullying (3). Outros assuntos,



## Triângulo

como realidade escolar, projetos, sexualidade, psicomotricidade, currículo, etc. foram citados uma única vez. Quando questionados sobre a contribuição das formações para a prática em sala de aula, 18 entendem que as formações contribuem, pois elas levam a reflexões sobre a prática, acrescentam novos olhares sobre velhos conceitos; 17 participantes entendem que as formações contribuem às vezes, por razões como: quando as mesmas estão ligadas a prática/aluno e quando as formações são mais práticas e menos teóricas. Quatro participantes entendem que as formações não contribuem, pois, as propostas quando apresentadas esbarram em questões estruturais físicas/burocráticas, são teorias pouco aplicáveis, não há uma formação continuada efetiva e que as que participam na escola pesquisada não contribuem.

Os temas tratados nas formações continuadas e indicados pelos pesquisados procuram suprir as falhas da formação inicial, na perspectiva do déficit, com o intuito de prover os conteúdos necessários para que o professor possa desenvolver seu trabalho pedagógico a contento e que consiga promover a melhoria da qualidade da educação e sua prática exitosa em sala de aula, o que os estudos apontam como um ledo engano.

Quando questionados sobre os assuntos de que gostariam que fossem contemplados nos espaços de formação continuada na escola e que contribuiriam para a prática docente, os achados mostram que se busca uma resposta às demandas impostas pelo mercado de trabalho e pela necessidade de a escola responder às demandas sociais. Na pesquisa foram citados 50 temas, elencados como importantes pelos pesquisados, dentre os quais: inclusão (9), tecnologia e currículo adaptado (5), interdisciplinaridade e inteligência emocional (4), prática, metodologia de ensino, projetos e avaliação (3), alfabetização, neurociência e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e oficinas de sugestões de atividades (2) e outros 27 assuntos foram citados uma única vez. Em relação à percepção sobre as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal não há um consenso, pois há: a) os que acreditam que não existe; b) os que reconhecem a existência; c) os que acreditam que não são significativas e não contribuem em nada, desinteressantes, desarticuladas da realidade, muito teóricas, um gasto desnecessário entre tantos argumentos apresentados; d) os que acreditam que são importantes, positivas, que contribuem para seu fazer pedagógico, que são significativas; e e) os que não possuem uma opinião formada. A ideia presente é a de

**Triângulo**

reciclagem ou a de formação pautada nas ideias de competência (KALMUS; SOUZA, 2016), bem como o enfoque das formações são variados como apontados nos estudos de Davis et al. (2010) e Fanfani (2005), ao referir-se sobre a preocupação das formações estarem nas agendas políticas da América Latina, o que aqui no Brasil não é diferente.

No segundo ciclo da pesquisa foram realizados três encontros para a discussão e definição das necessidades a serem pensadas e este foi o momento de problematização das necessidades do grupo de professores. Como o grupo de trabalho era constituído de professores do turno da tarde, foram contemplados os alunos do 5º ano (três turmas) e os dos 7º anos (cinco turmas), com a proposição de um plano de ação que atendesse os aspectos de motivação, vínculos e inclusão, problemáticas essas que permeavam as falas dos docentes. Após discussões e análise das situações que eram postas pelos docentes, chegou-se à conclusão de que a problemática que permeava as discussões era mais uma questão de metodologia, propriamente dita, o que, a partir de então, serviu de proposta para a elaboração do plano de ação, a ser realizado a título de plano piloto com essas turmas e posteriormente ampliado para o restante da escola, com os próprios professores servindo de multiplicadores da proposta.

Nesse contexto, durante as discussões e no planejamento das ações, surgiu algo inusitado, que foi a proposição pelo próprio grupo de professores de uns observarem as aulas dos outros e trazerem os registros realizados para discussão coletiva. Para tanto, um dos espaços de formação na escola foi utilizado para se instrumentalizar o corpo docente para a realização das observações (o que observar) e sobre a escrita descritiva da realidade observada de forma objetiva, distanciando-se na medida do possível de inferências e de julgamentos. Em se tratando de final de trimestre, com conselhos de classe e datas comemorativas, até o momento conseguiu-se realizar o relato das observações feitas apenas nas turmas dos anos iniciais (5º ano).

Os relatos realizados até o momento evidenciam que há pouca criticidade por parte dos docentes sobre o seu fazer pedagógico, o que corrobora os dados levantados no questionário aplicado. Nesse sentido, Freire (2011), ao tratar da consciência sobre o mundo, aponta:



Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no seu ser, seu estar no mundo se reduz a um não transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2011, p. 19).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a formação continuada ser elemento central das políticas dos países da América Latina, ainda se busca uma possibilidade de efetivá-la no cotidiano das escolas, de modo que a mesma possa contribuir para a qualificação da prática docente.

Acredita-se que a formação possa incidir diretamente no fazer docente, em especial na sala de aula, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino, aspecto esse visado nos países latino-americanos, porém ainda distante de concretizar-se.

Portanto, é preciso buscar novas alternativas de propostas de formação continuada, que possibilitem o enfrentamento dos dilemas que assolam a realidade educacional na América Latina, sobretudo com a elevação do nível de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a formação continuada de professores constitui-se em um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas, bem como o estudo em andamento carece de maior aprofundamento.

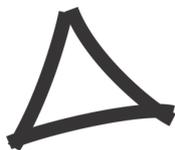
## 6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BALZANO, S. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: Consed/Unesco, 2007.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 2/2015 de 09 de junho de 2015. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: 20 out. 2016.

**Triângulo**

- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DAVIS, C. L. F. et al. (Ed.). Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (São Paulo) (Ed.). **Estudos & Pesquisas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- DONOSO, C. C.; INFANTE, C. E. B.; LÓPEZ, M. J. C. Docentes para una educación de calidad em América Latina: problemas y orientaciones de políticas. IN: TORRE, J. D. **Realidades y Prospectiva Educativa**. Venezuela, 2013. Tomo 1.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FANFANI, E. T. **La Condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. *Educ. Pesqui.* [online]. 2016, vol.42, n.1, pp.53-66. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>>. Acesso em: 27 set. 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- NASCIMENTO, M. G. **A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática**. In: Magistério: Construção cotidiana. São Paulo: Vozes, 1996.
- RIGO, J. S.; HERNECK, H. R. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental: expectativas e interesses da pesquisa educacional nos últimos 15 anos no Brasil**. Aveiro: Indagatio Didactica, 2015.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHMIDT, L. L.; AGUIAR, L. C. **Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil**. Revista Pedagógica: Universidad de Valladolid, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- VAILLANT, D. **Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo**. Barcelona, Editorial Octaedro, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latino américa**.(2007). Disponível em: <<http://denisevaillant.com/articulos/2007/PenEd2007.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

