



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **02/08/2019**

Aprovado em: **04/08/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.18.06>

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

ANA VITORIA DUTRA AMORIM, NILMA FERNANDES DO AMARAL SANTOS

Resumo: Este trabalho tem como temática a formação continuada de professores que se relaciona com a história de cada pessoa e com o contexto sócio-histórico. O problema que levou ao presente estudo parte do seguinte questionamento: Quais os desafios e perspectivas da formação continuada na perspectiva de professores da rede municipal de Anápolis? Essa questão incidiu no objetivo geral de compreender os desafios e perspectivas da formação continuada. Como objetivos específicos têm: conceituar formação e formação continuada numa perspectiva histórica, teórica e com referência às leis; e analisar os desafios e perspectivas da formação continuada sob a ótica dos professores. A abordagem metodológica é qualitativa e com uso de questionário, o qual fora respondido por 16 professores que atuam em uma escola da Rede Municipal de Anápolis. Os resultados apontam para alguns desafios, como o da intensificação do trabalho docente e sua carga horária de trabalho. No que se refere às perspectivas há a compreensão da relação teoria e prática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática a formação continuada de professores e foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia. Entende-se que formar é “um processo de toda a vida, visto que nos humanizamos permanentemente, mediante nossas interações interpessoais” (ALVARO-PRADA; FREITAS, T e FREITAS, C., 2010, p. 369). Esse processo de formação está fortemente ligado aos fatores históricos de cada pessoa, além de se relacionar também aos fatores sociais cujas interações acontecem em diversos contextos da cultura humana.

O interesse por essa temática iniciou-se em uma experiência vivenciada no CEFOPE[1] (Centro de Formação de Profissionais da Educação), na cidade de Anápolis-GO, em meados de fevereiro de 2017. O curso tinha como enfoque a Educação Infantil e era voltado para professores que já atuavam na rede municipal de ensino. Entretanto, foram abertas exceções para aqueles que estavam na graduação, em sua formação inicial.

Além de ser uma questão de imprescindível importância, a formação continuada docente é designada por inúmeras discussões. Atualmente, ouve-se dizer que os docentes devem contribuir de forma ampla, flexível nos espaços educacionais. Todavia, isso representa a grande necessidade que esse profissional possui em desenvolver a sua prática de ensino em conformidade com as muitas exigências que são fomentadas.

O problema que levou ao presente estudo é: Quais os desafios e perspectivas[2] da formação continuada na visão de professores da rede municipal de Anápolis? Essa questão incidiu no objetivo geral de compreender os desafios e perspectivas da formação continuada. Os objetivos específicos são: conceituar formação e formação continuada numa perspectiva histórica, teórica e com referência às leis; e analisar os desafios e perspectivas da formação continuada sob a ótica dos professores.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, técnica de leitura e aplicação/análise de questionários realizados junto aos professores para compreensão da problemática sob a perspectiva dos mesmos. Entende-se o estudo qualitativo como sendo “o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE e ANDRÉ, 2005, p. 18).

No que tange os instrumentos da pesquisa, utilizou-se de aplicação de um questionário junto aos professores de uma escola da rede municipal de educação de Anápolis. O enfoque não foi exclusivamente a obtenção de respostas objetivas, ou a contabilização de respostas em grandes quantidades para se chegar a um determinado resultado, mas a compreensão acerca do fenômeno, neste caso, o da formação continuada de professores.

Para Marconi e Lakatos (2011), o questionário é um instrumento de coleta de dados, onde o pesquisador envia as perguntas ao grupo pesquisado e recolhe-o depois de preenchido. Trabalhar o questionário como procedimento de pesquisa é muito vantajoso, pois é possível obter a participação de diversos sujeitos em um único instrumento, no qual há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.

Formação continuada: conceito e abordagens

Pode-se dizer que aprender é mais do que receber ou obter informações e trata-se de tornar o aprendiz parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Alvaro-Prada, Freitas, T. e Freitas, C. (2010) apontam que formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente. Neste trabalho em questão, busca-se enfatizar o processo de formação do professor, especificamente sua formação continuada, sem deixar de mencionar a importância que a formação como um todo deste profissional possui.

Para compreender melhor este processo da formação continuada, é necessário o entendimento acerca do surgimento da formação docente no país. De acordo com Gatti (2010), o ensino das “primeiras letras” voltado a formação docente em cursos específicos, foi proposto no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Desde a sua criação, as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas das províncias. O modelo que se implantou era característico do europeu, mais especificamente o francês.

A primeira escola normal brasileira foi criada no Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, do ano de 1835. Na referida lei, constava que haveria na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária[3] e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo. (GATTI, 2010).

De acordo com Romanowski e Martins (2010), mesmo com a criação das escolas normais, o número de docentes formados adequadamente, era insuficiente para atender à demanda das escolas. Essa insuficiência fez com que o modelo de formação continuada se consolidasse como modo de suprimento, isto é, a oferta de formação em serviço.

Os cursos de licenciatura no Brasil surgiram a partir do ano de 1934, quando também passaram a ser ofertados em todo o território nacional, tanto em universidades como em faculdades. A formação em cursos de nível superior para o professor da Educação Básica no Brasil é indicada a partir das Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71, que já expressavam a exigência de formação em nível superior para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em 1940, a formação era impulsionada por inúmeras iniciativas, como a criação de órgãos e programas presenciais e a distância. Romanowski e Martins (2010) expõem que os objetivos desses programas estavam centrados, inicialmente, na formação dos professores de Escolas Normais Oficiais, que seriam os responsáveis pelo papel de multiplicar para o conjunto dos demais professores as inovações necessárias a serem introduzidas na prática pedagógica. Nessa fase histórica, segundo os autores, o escolanovismo ou movimento da escola nova era dominante e inseriu-se na formação docente. O destaque da formação considerava práticas de laboratório educativo, ou seja, era o professor quem colocava em prática as propostas indicadas nos estudos teóricos e com base nesta experiência poderia mudar a sua prática pedagógica.

É então, a partir do final da década de 1960, que a formação continuada passou a constituir-se complementação profissional como reciclagem e treinamento, sob o modo de cursos e também por meio de palestras. A ênfase dos conteúdos desses cursos eram a organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Romanowski e Martins (2010) apontam que os professores neste contexto da década de 1960, eram treinados para elaborar objetivos instrucionais que permitiam controlar a aprendizagem dos alunos e organizar mapas com percentuais de comportamentos atingidos, bem como elaborar questões de testes de itens tecnicamente corretos. É nesta fase que a concepção tecnicista perpassou a organização dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas.

Em 1970, a formação continuada caracterizou-se por ter a forma de aperfeiçoamento. O norteador dos programas de formação dos professores foram os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. De acordo com Romanowski e Martins (2010), tais conteúdos eram trabalhados em cursos de curta duração, palestras e seminários com ênfase na elaboração de conhecimentos por parte dos professores, em que se adotavam o mesmo formato dos cursos de formação inicial.

De fato, somente nos anos 1980 é que a ênfase das análises em educação se direcionou para questões sobre a organização pedagógica e dos currículos escolares. É importante enfatizar que nesse período, a formação continuada teve o enfoque voltado para a carreira[4] docente. A promoção dos professores era realizada levando em consideração a titulação, os cursos de nível superior de graduação concluídos após o ingresso nos sistemas escolares.

De acordo com Bazzo (2006), a década de 1990, pode ser vista como um momento de reformas educacionais no Brasil. Para a autora, o financiamento, a gestão, os currículos, a formação de professores, a avaliação, tudo foi revisto pelo Estado em seu afã de adequar a educação aos novos imperativos econômicos.

Gatti (2010) aponta que foi a partir da publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que foram requeridas algumas modificações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Um outro fator que merece destaque é que a formação continuada “efetiva-se desde longa data no Brasil, pois o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência” (ROMANOWSKI; MARTIN, 2010, p. 288). As autoras apontam ainda que, professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício é que iam adquirindo a prática profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) entram em vigor no ano de 2002, e nos anos posteriores, cada curso de licenciatura passa a ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme afirma Carniello (2014), as DCNs apontam para uma formação docente voltada para a prática em sala de aula, em especial quando propõe que tal formação aconteça em ambiente similar àquele onde o futuro professor atuará.

No caso do curso de Pedagogia, foi somente em 2006, que segundo Gatti (2010), depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os portar como licenciatura. Além disso, foi atribuído a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal.

Bazzo (2006), afirma que os pareceres CNE/009 e 28/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002 tratam das Diretrizes para a formação de professores da Educação básica em nível superior e queriorizam a noção de competências, o aligeiramento e o barateamento dos cursos, numa volta ao tecnicismo dos anos 1970, sem nenhuma real preocupação com a incorporação dos fundamentos da práxis. [5]

Ainda no que tange os aspectos legais, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) número 9.394 de 1996, aponta em seu título VI os Profissionais da Educação. Nesta categoria, estão todos os profissionais que de um determinado modo fazem parte do processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade. Ademais se encontram nestes parâmetros legais quais são as atividades que estes profissionais são designados a desenvolver.

Os enredamentos das atividades que estão em torno da formação continuada docente, são muito amplos, e estão totalmente vinculadas com a escola, com o ensino, com o currículo. A formação de professores abrange fatores relevantes que constituem toda a construção do ser professor, além de possibilitar o conhecimento de quem é este profissional. Conforme Romanowski e Martins (2010), a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente.

Conhecer o professor, em sua formação primária, isto é, básica e em como ele vai se construindo ao longo da trajetória profissional, são aspectos fundamentais para que se compreendam todas as práticas pedagógicas que circulam dentro das escolas. Nóvoa (1999) aponta que para se tornar professor, exige-se um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. Nessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

Conforme afirma Alvaro-Prada, Freitas, T. e Freitas, C. (2010), 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.

Visto isso, entende-se que a formação continuada de professores tem sido analisada como um processo constante de aprimoramento dos conhecimentos que são essenciais ao trabalho profissional, desenvolvido depois da conclusão da formação inicial, com o intuito de garantir um ensino digno e de melhor qualidade aos educandos envolvidos no processo.

Nascimento (2000) alega que as propostas de formação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das principais razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Essa ineficácia que é encontrada nos programas de formação continuada, possui forte ligação com a indiferença que é realizada por parte dos professores. Essa indiferença é notória, pois os professores dizem que certas atividades que se caracterizam por ser de formação, na maioria dos casos em nada contribuem efetivamente para o seu desenvolvimento profissional. Entretanto é preciso compreender acerca do caráter formativo dessas atividades, Candau (1997, p. 64) afirma que

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimento os e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade e crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em

interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

O processo de formação continuada deve promover espaços de compreensão do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de modo abrangente, no qual haja compreensão do contexto social, histórico, econômico que influencia os sujeitos e a organização do trabalho pedagógico da escola. O PNE (Plano Nacional de Educação) aponta em sua meta 16 que deve-se:

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

Esses documentos, leis e metas preveem a manutenção de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Além de proporem diversas ações, respaldadas na legalidade sobre os modelos de formação inicial e continuada, também enfatizam o contínuo processo de formação docente e também a valorização da carreira do magistério.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), a formação inicial de professores deve ser realizada em cursos específicos de licenciatura e pedagogia. No que diz respeito à formação continuada, esta deve ser feita em cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Neste caso, a responsabilidade passa a ser dos sistemas de ensino garantir a formação inicial e continuada em serviço aos professores.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas (ALVARO-PRADA; FREITAS, T.; FREITAS, C., 2010. p.374).

Embora esse processo seja de grande valor, e de notória relevância, vale ponderar que a formação continuada não ignora a necessidade de que o professor deve buscar por uma eficaz formação inicial. Mesmo aqueles educadores que já estão atuando no campo educacional que contaram com boa formação inicial, precisam realizar a formação continuada, já que o avanço dos conhecimentos e das tecnologias geram novos desafios à atuação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Identificação, Formação e Atuação Profissional dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 16 professores com a idade entre 26 a 45 anos e que atuam em uma escola da Rede Municipal de Anápolis, instituição que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Os sujeitos em sua totalidade são do sexo feminino.

Ao tratar de nível de escolaridade, 14 (87,5%) sujeitos da pesquisa possuem a graduação no curso de pedagogia, os outros 2 sujeitos possuem além da pedagogia, licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas. Além disso, os professores são em sua maioria (93,7%) especializados, o que aponta para possibilidades de ações pedagógicas conscientes e bem conceituadas. Podemos relacionar com a meta 16 prevista no PNE, na qual prevê formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, garantir a todos uma formação continuada em sua área de atuação.

Em conformidade com o Plano de Cargos e Carreira do município de Anápolis (2011), o adicional de titulação, formação e aperfeiçoamento para especialização é de 30% e a em média 32% para mestrado, com defesa e aprovação de dissertação. Percebe-se que não há uma grande diferença quanto a porcentagem das titulações. Esse aspecto pode não mobilizar os docentes na busca por estudos no mestrado e doutorado.

No que tange a atuação profissional, a pesquisa revela que 25% dos professores já atuam a mais de 6 anos na docência e que outros 43,7% dos docentes estão acima da média de tempo de experiência dos professores brasileiros, que é cerca de 14 anos (INEP, 2014). Ademais, 6 professores (37,5%)

cumprem uma jornada de 30 horas semanais e que outros 6 sujeitos (37,5%) trabalham 60 horas semanais.

Esses professores que atuam com carga horária de 60 horas semanais, duplicam suas jornadas de trabalho, como forma de melhorar o padrão de remuneração, o que, em muitos casos, é considerado uma variável que afeta negativamente o exercício profissional, visto que realizam cumprimento de diversas atividades, algumas no ambiente de trabalho, outras fora do espaço escolar.

Para Kuenzer e Caldas (2009), a sobrecarga da jornada, somada ao acúmulo de trabalho, diversificação de funções e às condições salariais, intensifica e representa a perda de privilégios de trabalho dos professores. Afirmam também: “Essas condições salariais e de trabalho acabam por produzir uma realidade que conduz à figura do professor tarefeiro, organicamente articulado ao cumprimento da função de repasse de conhecimento elementar” (p.36-37).

O acúmulo de trabalhos tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo: desde o professor não ter tempo para se alimentar adequadamente, seu cansaço excessivo, sua falta de tempo para estudo, planejamento de suas aulas, dificuldade de acesso ao lazer, bens culturais e representa grande desafio para a formação continuada.

Compreensões Acerca Da Formação Continuada

Ao saber que o desenvolvimento contínuo é uma forma de aprendizagem, que também pode se dar por situações menos formais, as professoras ponderaram em quais atividades de aprimoramento profissional elas participaram nos últimos 18 meses.

Tabela 01: Atividades de aprimoramento profissional das professoras

Atividades	Número de Professores (N=16)	-
-	N	%
Leitura de literatura profissional	12	29,2
Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar o nível de ensino da instituição	12	29,2
Participação da semana pedagógica	9	21,9
Assistir programas didáticos pedagógicos sobre formação de professores via TV ou Internet	8	19,5

Fonte: Resultados da tabulação dos questionários. Elaboração: Amorim (2018).

Na tabela 01, podemos observar que as professoras marcaram mais de uma alternativa. Essas atividades são de grande importância para os sujeitos, já que englobam diferentes formas de realizar o processo de formação continuada. Mesmo considerando a importância das ações indicadas anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, apontam que a formação continuada deve se dar em cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Neste caso, a responsabilidade passa a ser dos sistemas de ensino garantir a formação inicial e continuada em serviço aos professores.

As professoras afirmaram em sua maioria (57,1%) que tomam conhecimento dos cursos de formação continuada por meio da secretaria de educação, a qual envia ofício para a escola e este é apresentado aos professores durante reunião. Outros 33,3% afirmam buscar informações em instituições de ensino superior com ofertas de cursos. É o que comprova a tabela 02

Tabela 02: Meio de informação sobre ofertas de formação continuada

Meio de informação sobre ofertas de formação continuada	Número de Professores (N=16)	-

-	Nº	%
A secretaria de educação envia o ofício para a escola	12	57,1
A secretaria de educação indica que sou obrigada a fazer o curso	2	9,5
Busco informações em instituições de ensino superior com ofertas de cursos	7	33,3

Fonte: Resultados da tabulação dos questionários. Elaboração: Amorim (2018).

Ao serem questionadas sobre as metodologias usadas nos cursos de formação continuada que já haviam participado, 14 professoras responderam que algumas foram apropriadas, outras sem originalidade. É necessário que os conteúdos sejam significantes para os sujeitos.

Na tabela 03, podemos observar que há uma diversidade com relação ao horário que os sujeitos desejam realizar os cursos de formação continuada. Algumas professoras (35%) desejam fazer o curso no horário de trabalho, outras apontam ser melhor realizar na parte da noite, visto que, há certa preocupação com o acúmulo de atividades.

Podemos relacionar esse horário que os docentes desejam realizar a formação continuada com sua respectiva carga horária de trabalho. Muitos docentes afirmam desenvolver 60 horas semanais, e isso de certa forma explica a escolha por realizar a formação continuada no horário de trabalho.

Tabela 03: Horário para realização dos Cursos

Horário	Número de Professores (N=16)	-
-	N	%
Manhã/ contra turno	1	5
Tarde/ contra turno	1	5
Noite	7	35
Aos sábados	3	15
No horário de trabalho	8	40

Fonte: Resultados da tabulação dos questionários. Elaboração: Amorim (2018).

Os sujeitos da pesquisa foram questionados acerca da relação que eles fazem entre os conhecimentos elaborados nas atividades de formação continuada e a sua realidade escolar. Grande parte dos professores (62,5%) responderam que quase sempre relacionam os conhecimentos construídos com a realidade da sala de aula. Essa relação que os sujeitos fazem, apresenta a importante relação teoria e prática.

Na tabela 04, podemos observar quais são as maiores mobilizações que os professores possuem para realizar a formação continuada:

Tabela 04: Mobilização Para Realizar A Formação Continuada

Mobilização	Número de Professores (N=16)	
	N	%
Progressão na carreira	11	21,1
Determinação da SEMED	14	26,9
Incentivo Financeiro	5	9,6
Necessidade de diálogo e aprendizagem	9	17,3

Saber novas formas de atuar como profissional	13	25
---	----	----

Fonte: Resultados da tabulação dos questionários. Elaboração: Amorim (2018).

Ao analisar esses dados, tem-se que 26,9 % dos professores se mobilizam por meio de uma determinação da Secretaria Municipal de Educação. Este é um dado que nos chama atenção, já que as professoras, de certa forma, sentem-se obrigadas à realizar os cursos que lhes são ofertados. Podemos evidenciar neste caso, uma espécie de formação tutelada, na qual a mobilização do docente acaba se desenvolvendo por mera exigência externa.

Como se pode analisar na tabela 5 abaixo, cerca de 77,7% dos sujeitos da pesquisa afirmam que o maior trave para a realização de um curso de formação continuada é a disponibilidade de tempo exíguo.

Tabela 05: Entraves Para Realização Dos Cursos De Formação Continuada

Entraves	Número de Professores (N=16)	-
-	Nº	%
Disponibilidade de tempo	14	77,7
Pouca oferta	0	0
Cursos oferecidos que não ajudam a pensar a realidade da escola	3	16,6
Cursos que não propõem ampliação de meu conhecimento	1	5,5

Fonte: Resultados da tabulação dos questionários. Elaboração: Amorim (2018).

Para 50% dos professores o processo de formação é mais significativo quando inicial e continuado, pois um complementa o outro no processo de formação. É o que mostra a tabela 6 a seguir:

Tabela 06: Formação Enquanto Processo Significativo

A formação é um processo significativo quando	Número de Professores (N=16)	-
-	Nº	%
Inicial	1	6,25
Continuada	6	37,5
Ambas	8	50
Não tenho opinião formada	1	6,25

Fonte: Resultados da tabulação dos questionários. Elaboração: Amorim (2018).

Percebe-se que outros 37,5% dos professores apontam ser apenas a formação continuada a mais significativa, por ser uma formação permanente. Para Silva (2011), a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização.

Os sujeitos da pesquisa foram indagados a respeito da definição de formação continuada. A maioria dos sujeitos relaciona o conceito de formação continuada à prática vivida em sala de aula. P1[6] disse que formação continuada “é o processo de enriquecimento e aperfeiçoamento/ atualização dos conhecimentos visando uma transformação da prática profissional. Espero contar com cursos que realmente colaborem para a prática e que não fique apenas no âmbito da teoria”.

Nessa mesma linha de pensamento, P4 afirma que a “formação contribui na prática da sala de aula, algo aplicável e que venha contribuir com a realidade que se quer mudar. Espero sempre que nossos

“cursos não fiquem só na parte teórica ou burocrática, mas haja mais sentido prático com nossas vivências em sala.”

Percebe-se a relação teoria-prática como sendo um desafio a ser discutido na formação continuada. A esse respeito, destaca-se que a teoria promove nos sujeitos vários pontos de vista, oferecendo perspectivas de análise. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 49).

Para tanto, a formação de professores não pode ser desenvolvida como prática modeladora, entendida como apropriação de um modelo por meio da observação sem promover uma análise crítica daquilo que pretende imitar. Quando se estabelece no professor a prática modeladora, o mesmo situa o ensino e o aprendiz como componentes imutáveis, sendo esses não susceptíveis de mudanças (PIMENTA; LIMA, 2011).

Entendido como cumpridor de tarefas ou imitador de modelos, o trabalho docente se torna alienado, o professor não se reconhece como parte do processo, visto que é necessário compreender esta realidade. Segundo Silva (2011), a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas.

A LDB 9394/1996 trás especificações quanto à formação, indicando que esta deve acontecer de maneira sólida, eficaz e com vistas à qualidade tanto do profissional quanto do meio que este irá atuar. Ao considerar a formação do professor, é importante destacar o sentido que a legislação apresenta para a docência. De maneira explícita, esta comparece nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia via Resolução CNE/CP Nº 1/2006:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01, 2006).

Ainda com relação à formação continuada reduzida a prática, a P2 afirma que a formação continuada viabiliza o processo de reciclagem do profissional. A esse respeito destaca-se que até a década de 90, ano em que o modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada, os termos utilizados eram voltados para essa ideia de aprendizado como treinamento, capacitação e reciclagem. Marin (1995), afirma que o termo reciclagem não é adequado para referir-se à formação de pessoas, pois está associado à ideia de modificação de objetos ou materiais. Segundo a autora, o uso do termo treinamento, mesmo que utilizado nos dias atuais ainda é inadequado, visto que, se remete a uma ideia de formação padronizada.

Em contrapartida, alguns sujeitos responderam que é preciso entender a formação continuada como um processo indispensável para a totalidade pedagógica, como descreve P3: “Formação contínua é o aprimoramento do profissional de Educação, seja por cursos, por leituras, por troca de experiências com alguém que já saiba mais. Acho relevante e quase indispensável pois o mundo pedagógico não é estático, tampouco as necessidades dos alunos, o professor precisa ser um constante investigador”.

A professora P3 apresenta um importante elemento para a discussão teoria-prática: a investigação. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) e Ghedin (2007), ressaltam o papel da pesquisa como parte integrante da formação de professores. Para os autores, a pesquisa promove a reflexão a partir da realidade vivenciada, com a interpretação e análise dos fenômenos vivenciados, visando desenvolver um trabalho de transformação da realidade por meio da atitude investigativa e orientadora das atividades profissionais. Outra estudiosa da temática que também defende essa compreensão é Piconez (2012). Para ela, é a prática de reflexão, via pesquisa, que contribui para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática- teoria-prática; e tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira (PICONEZ, 2012 p. 23).

Com base na problemática de quais são os desafios e perspectivas da formação continuada de

professores em Anápolis, podemos dizer que os desafios encontrados na formação continuada nesta pesquisa se relacionam com a disponibilidade de tempo que os sujeitos possuem para realizar a formação continuada. Consequentemente outro desafio, é o entendimento por parte dos sujeitos no que tange a formação continuada, pois muitos professores relacionam a formação continuada apenas com a sua prática em sala de aula.

No que se refere às perspectivas, alguns sujeitos possuem a compreensão de que a formação continuada é um processo indispensável para a totalidade pedagógica e que é preciso estar sempre investigando, pesquisando a fim de promover a reflexão a partir da realidade que é vivenciada por cada um deles. Além disso, outra perspectiva que merece destaque é a compreensão que os sujeitos têm da relação teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos enfatizar o processo de formação do professor, especificamente sua formação continuada, sem deixar de mencionar a importância que a formação como um todo deste profissional possui. Inferimos que esse processo de formação está fortemente ligado aos fatores históricos de cada pessoa, além de se relacionar também aos fatores sociais cujas interações acontecem em diversos contextos da cultura humana.

Em resgate aos aspectos legais, segundo as DCNs (2015), entendemos que no que diz respeito à formação continuada, esta deve ser feita em cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Neste caso, a responsabilidade passa a ser dos sistemas de ensino garantir a formação inicial e continuada em serviço aos professores. Romanowski e Martins (2010), afirmam que a formação continuada no Brasil faz parte de um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores já que complementa a formação inicial, além de constituir condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente.

Evidenciamos assim que por meio da formação continuada, é possível que os sujeitos tornem-se mais investigativos para ponderar sobre todos os aspectos pedagógicos e, para além deles, propor estratégias com a finalidade de sanar as dificuldades e desenvolver mudanças significativas na totalidade docente em que atuam.

Ao retomar a problemática desenvolvida neste trabalho, foi possível identificar alguns desafios e perspectivas para a formação continuada. Um dos desafios endossados foi o da intensificação do trabalho docente, que acaba dificultando a realização da formação continuada por parte dos professores. Não obstante, alguns professores apontam nos dados já mencionados, que enxergam grandes perspectivas com relação a formação continuada de professores, fazendo com que haja maior compreensão da natureza dos saberes e as suas influências no processo do trabalho docente.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois por meio do levantamento bibliográfico e pela análise dos questionários, foi possível identificar que os professores estão tomados de exigências e acabam por priorizar o conhecimento sobre a prática. Para Bazzo (2006), esse é um movimento que tende a desvalorizar o conhecimento teórico e suas mediações pedagógicas, assim como a formação intelectual e política dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVARO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**: Curitiba-PR, v. 10, n.º 30, 2010, p. 367-387. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>

. Acesso em: 21 set. 2018.

ANÁPOLIS. **Lei Complementar Nº 211**. Estatuto e plano de carreira e remuneração do magistério público municipal. Câmara Municipal de Anápolis. Anápolis-GO, 22 De Dezembro de 2009 (Alterada Pela Lei Complementar Nº 252/2011; 319/2014). Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/go/a/anapolis/lei-complementar/2009/21/211/lei-complementar-n-211-2009-estatuto-e-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal>

. Acesso em: 19 set. 2018.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). **Leis Mineiras**. Lei Mineira n.º 13 de 13 de março de 1835. Microfilme. Caixa n.º 1 (1835-1851)

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília-DF, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 15 de Maio de 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024 linha de base**. Brasília-DF, 2015. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812 . Acesso em: 18 set. 2018.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 25-47.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção e cotidiano. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

CARNIELLO, Luciana Barbosa Candido. **Políticas de formação continuada de professores**: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Goiânia-GO, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3914preview-link0> . Acesso em: 19 jun. 2018.

GATTI, Bernadette. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**: Campinas - SP, v. 31, nº. 113, 2010, p. 1355-1379. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-3302010000400016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 19 jun. 2018.

GHEDIN, Evandro. Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores (as). In: II Encontro Estadual de Diática e Prática de Ensino. Anápolis-GO, **Anais...Goiás**: CEPED, 2007, v.1, p. 1-13. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/index.htm> . Acesso em: 15 out. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Nacional da Pesquisa TALIS**. Brasília-DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pesquisa-talis> . Acesso em: 15 de out. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Fernando (Orgs). **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividade. São Paulo-SP: Papyrus, 2009, p. 19-38.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 8ª ed. São Paulo-SP: Atlas, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo-SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADUREIRA, Arlene Isac Dutra; *et.al.* A avaliação como desencadeadora de uma política municipal de educação, com prioridade ao ciclo da alfabetização e formação continuada dos docentes. **Revista Anápolis Digital**: Anápolis-GO, v. 3, nº.1, 2012 p. 01-14. Disponível em: http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Arlene-Dutra_EllenDivina_Fernanda-Aparecida_Lorena-Silveira.pdf . Acesso em: 22 jun. 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Caderno Temático**: Belo Horizonte-MG, nº. 5, 2000, s/p. disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ljUJHQAACAAJ&dq=bibliogroup:%22Caderno+tem%C3%A1tico%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjTjOPkqvPeAhVLjpAKHXsiBZgQ6AEIKTAA> . Acesso em: 24 set. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª ed. São Paulo-SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTIN, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**: Curitiba-PR, v.

10, nº. 30, 2010, p. 285-300. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416> . Acesso em: 21 jun. 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas: Brasília-DF, v.17, nº 32, 2011, p. 13-31. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/html/1935/193519170003/> . Acesso em: 23 out. 2018.

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017. Disponível em:
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545> Acesso em: 23 out. 2018

[1] É um setor da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Anápolis que tem a responsabilidade de propor, viabilizar e executar a política de formação continuada dos professores e dos profissionais não docentes das unidades de ensino vinculadas à pasta. Disponível em:
<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/centro-de-formacao-de-profissionais-da-educacao/> . Acesso em: 20 Ago. 2018.

[2] Modo como se analisa determinada situação ou objeto.

[3] “A Instrução primária conta de dois grãos: no 1º se ensinará a ler, escrever, e a praticadas quatro operações arithmeticas; e no 2º a ler, escrever, arithmetica até as proporções, enoções geraes dos deveres Moraes, e religiosos.” (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Leis Mineiras. Lei Mineira n.º 13 de 13 de março 1835. Microfilme. Caixa n.º 1 (1835-1851)

[4] V - carreira é a trajetória proposta ao servidor no cargo que ocupa, desde o seu ingresso até o seu desligamento, segundo o tempo de serviço e desempenho profissional, escolaridade e tempo de exercício do cargo; (ANÁPOLIS, Lei complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2009).

[5] Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. (Curado, 2016)

[6] A letra “P” estará indicando a figura do professor.