



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Dalila Correia Leite

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES COM A PRÁTICA  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:  
conversando com uma escola**

Brasília, 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dalila Correia Leite

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES COM A PRÁTICA  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:  
conversando com uma escola**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Msc. Shirleide Silva Cruz.

Brasília, março de 2013.

**Dalila Correia Leite**

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES COM A PRÁTICA  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:  
conversando com uma escola**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Msc. Shirleide Silva Cruz.

---

Prof<sup>a</sup>. Msc. Shirleide Silva Cruz (Orientadora)  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr.Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Fabiana Margarita Lagar  
Universidade de Brasília

Brasília, 07 de março de 2013.

Dedico esse trabalho a Deus, aos meus amados pais Edivaldo e Rosineide, que sempre me apoiaram e incentivaram em todos os momentos, aos meus queridos irmãos pela cumplicidade, a toda a minha família pelo companheirismo, aos meus eternos mestres, que fazem parte do meu crescimento e formação, que me mostraram o verdadeiro sentido da educação: amor, vida, esperança e transformação.

*O que vale na vida não é o ponto de partida  
e sim a caminhada, Caminhando e  
semeando, no fim terás o que colher.*

*(Cora Coralina)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo diário milagre da vida e as inúmeras maravilhas concebidas.

Aos meus pais Edivaldo e Rosineide, que me são exemplo de amor, força, superação e dedicação, aos quais eu tenho profunda admiração.

Aos meus irmãos Daniele, Dayane e Júnior, pela amizade e compreensão ao longo dessa caminhada que é a vida, que sempre a meu lado me ajudaram a superar todo e qualquer obstáculo.

A toda à minha família que direta ou indiretamente torceram por mim, pelas minhas vitórias e conquistas. A chegada triunfante do mais novo membro da família, minha linda sobrinha, Manuela, que apenas com a sua presença alegre a nossa casa e nos enche de novas esperanças.

Ao meu namorado Renan, pelo amor e amizade, e por estar sempre presente e companheiro nos momentos em que precisei.

Agradeço aos meus amigos e amigas, presentes em todos os momentos desse processo, ajudando e compreendendo minhas faltas e falhas.

Agradeço a professora Shirleide Silva Cruz, que me orientou, dando-me todo o suporte para a elaboração e conclusão desse trabalho.

E, por fim, agradeço a todos que acreditaram em mim.

## RESUMO

Este trabalho buscou analisar as concepções de um grupo de docentes de uma escola do Distrito federal sobre quais as concepções de formação continuada dos sujeitos e as implicações com a prática profissional dos professores. A pesquisa tem como sujeitos vinte professores, sendo eles da Educação Infantil ao 1º ciclo do Ensino Fundamental. Na fundamentação teórica, realizamos um estudo em torno da formação continuada de professores, desde seu histórico, conceitos, estudos, políticas públicas e legislação, todos em torno da temática. Assim, buscamos identificar quais as concepções desses profissionais a respeito da formação continuada, bem como identificar as implicações dessas ações na prática profissional dos mesmos. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, mais especificamente de um estudo de caso, baseada na abordagem qualitativa, por considerar a significação dada aos fatos por quem os vivencia e conhecer a percepção dos docentes da instituição pesquisada. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, como uma ferramenta que produziu valiosas informações para a construção de um conhecimento científico. A análise realizada por este trabalho identificou que os professores participantes da pesquisa possuem uma concepção de formação continuada com conceitos arraigados por um modelo baseado na racionalidade técnica. Ou ainda percebem a formação com uma continuidade dos estudos, que ora se redimensionam para a aprendizagem e ora para a certificação. Também há no discurso dos professores um distanciamento entre a teoria e a prática, porém, essa dissociação da relação compromete uma crítica e reflexão da prática profissional. Apontamos a relevância de uma formação continuada docente significativa e que de fato considere o todo do processo de ensino aprendizagem, ou seja, uma formação que promova qualidade para a educação.

**Palavras-chave:** formação continuada, percepção, prática pedagógica

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the views of a group of teachers of a school's federal district over which the concepts of continuous training of the subjects and the implications for professional practice of teachers. Research has twenty teachers as subjects, they being from Kindergarten to 1st cycle of Basic Education. In the theoretical framework, we conducted a study around the continuing education of teachers, since their historical concepts, studies, public policy and legislation, all facing issues. Thus, we sought to identify which of these conceptions about the professional continuing education, as well as identify the implications of these actions in professional practice thereof. This was an exploratory, more specifically a case study, based on a qualitative approach, considering the significance given to fact by those who experience them and know the perception of the faculty research institution. For data collection questionnaires were used as a tool that produced valuable information for the construction of scientific knowledge. The analysis conducted for this study identified that teachers participating in the research have a concept of continuing education with concepts rooted by a model based on technical rationality. Or even realize the continuity of training with a study that is now resize to learning and prays for certification. There is also the speech of teachers a gap between theory and practice, however, this dissociation of the relationship undertakes a review and reflection of professional practice. We point out the relevance of a significant and continuing education teacher who actually consider the whole of the teaching-learning process, ie, a formation that promotes quality education.

**Key words:** continuing education, awareness, pedagogical practice

## ***LISTA DE GRÁFICOS***

***Gráfico 1 – Gráfico de porcentagem do tipo de instituição de ensino dos docentes que participaram da pesquisa \_\_\_\_\_ 33***

***Gráfico 2 – Gráfico que demonstra os resultados sobre as prioridades das ações de formação continuada elencadas pelos docentes \_\_\_\_\_ 37***

## SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	<i>09</i>
<i>CAPÍTULO I – A formação continuada de professores no brasil a partir dos anos 1990</i>	<i>14</i>
<i>CAPÍTULO II - Conceituando Formação Continuada</i>	<i>20</i>
<i>2.1- Perspectivas de Estudos sobre Percepções de Formação Continuada</i>	<i>22</i>
<i>CAPÍTULO III - Políticas Públicas e Legislação da educação continuada de professores</i>	<i>28</i>
<i>CAPÍTULO IV – Analisando formação continuada a partir da concepção docente</i>	<i>33</i>
<i>Considerações Finais</i>	<i>45</i>
<i>Referências</i>	<i>48</i>
<i>Apêndices</i>	<i>54</i>
<i>Apêndice A</i>	<i>55</i>
<i>Apêndice B</i>	<i>57</i>

**PARTE 1**

## MEMORIAL

Meu nome é Dalila Correia Leite, tenho 22 anos e estou concluindo o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). O grande orgulho da minha vida são meus pais e as suas origens. Meu pai, Edivaldo, é piauiense, de uma pequena cidade do sul do Piauí – Uruçuí, aos 13 anos de vida veio para Brasília, tentar uma sorte diferente daquela que era a realidade do interior do nordeste, que em geral se resumia a uma vida marcada pelo trabalho duro e as suas fragilidades, como era a realidade dos meus avos.

Assim que meu pai chegou a capital do país ele teve de se abrigar entre a casa de um parente ou outro, sempre com muita responsabilidade, trabalho e determinação ele buscou seu próprio sustento e um auxílio a sua família no PI. Certa vez, conseguiu um emprego em um supermercado, rapidamente foi promovido para o cargo de gerente. Nessa época ouviu boatos sobre a abertura de concursos públicos e sem hesitar participou de um dos concursos, foi aprovado e assumiu cargo como servidor público, o que é até hoje.

A família da minha mãe também marcada pelo sofrimento do Piauí na década de 60 veio para Brasília, onde minha mãe nasceu. Por volta da década de 70 o destino, acaso, ou como eu prefiro Deus cruzou o caminho de meu pai com o da minha mãe.

Meu pai já com certa estabilidade, logo que conheceu a minha mãe pela proximidade da localização onde moravam lhe pediu em casamento. Mesmo sendo muito novos, meus avos enxergaram em meu pai um bom e dedicado genro capaz de fazer a minha mãe muito feliz e vice-versa, por isso com o consentimento da minha mãe lhe cederam a sua mão.

Vejo que meus avos tinha razão, no ano de 2012, meus pais completaram 26 anos de casados, de muita cumplicidade, lealdade e companheirismo, juntos constituíram uma linda família, tiveram quatro filhos, cursaram o ensino superior – licenciatura ambos, e apresentaram para todos os membros dessa família a importância da educação. Para a nossa total e completa felicidade minha sobrinha nasceu em maio desse ano, e hoje é a alegria da casa.

Diante de tudo que já foi dito a minha família me define enquanto formação, ela é a responsável direta pelas minhas escolhas e sucessos. Por isso, hoje só tenho que

agradecer àqueles que tanto me incentivaram, protegeram e me ensinaram a persistir e lutar pelos meus sonhos.

A educação faz parte da minha história de vida de um modo muito particular. Desde que eu me entendo por gente, ao 1 ano  $\frac{1}{2}$  de vida, já frequentava o espaço escolar. Não com as finalidades formais, como aluna, mas como acompanhante da minha mãe, Rosineide, que era sócia de uma escola – Nossa Senhora de Lourdes, de educação infantil, próxima da nossa casa.

Ainda lembro-me que minhas irmãs mais velhas, Daniele e Dayane, já matriculadas estudavam na mesma, junto com alguns dos nossos primos da mesma idade que elas, Leonardo, Leandro, Fabíola e Lydiane. Por isso, guardo ótimas recordações desse espaço e dos momentos vívidos no mesmo. Talvez, por isso também, eu tenha preni a associar a escola a um espaço familiar capaz de proporcionar momentos inesquecíveis.

Minhas recordações da educação infantil também me direcionam para outra instituição muito presente ao longo da minha vida pessoal e escolar, a igreja. Nessa escola tínhamos ensino religioso, pois se tratava de uma escola católica e que era associada a uma igreja, construída no mesmo terreno da escola. Nas minhas recordações, e registros (fotos) lembro-me de várias músicas e apresentações religiosas.

Então, vencida a etapa da educação infantil, na qual a chave mestra era a diversão, tive que mudar de escola para ingressar no ensino fundamental, a primeira série. Nesse momento, tive um pouco, ou melhor, bastante de dificuldade de aceitar a minha nova realidade: novo espaço, novos colegas, professores, e ainda para piorar, eu não contava mais com a presença diária dos meus familiares que tanto me proporcionavam proteção e segurança.

No entanto, não há nada que o tempo não mude. Uma das minhas melhores amigas, Nayara, minha vizinha, filha da sócia da minha mãe na escola e que tinha a mesma idade que eu prosseguiu comigo nessa nova caminhada rumo à educação fundamental. E permaneceu comigo até a quinta série.

Nessa nova escola – Centro Educacional Jesus Maria José, outra característica muito próxima da primeira fez parte da minha formação, o ensino religião. Também, se tratava de uma escola católica, associada a uma igreja, sendo a mesma construída no mesmo terreno da escola, e onde abrigavam os irmãos, donos e diretores da escola, ou seja, em ambas a metodologia era semelhante, sendo que essa característica me confortava e tranquilizava.

Apesar de não ter a memória muito apurada, nesse período uma professora me marcou bastante, Adriana, ela ministrava as aulas de matemática e o seu jeito carinhoso e dedicado me fazia apreciar sua disciplina e me dedicar enquanto aluna. Lembro-me da sua aplicação para nos fazer aprender fração, em que um dia chegou a levar um bolo e o foi repartindo com a turma. Recordo-me ainda da sua letra arredondada e os desenhos caprichosos na lousa.

Ao término dessa etapa, ensino fundamental 1º ciclo eu e minha família tivemos que enfrentar um novo e maior desafio: em detrimento da distância do trabalho do meu pai tivemos que nos mudar de bairro, conseqüentemente, de escola. Logo, tivemos algumas dificuldades de escolhas, locomoção e adaptação. Lembro-me das nossas pesquisas em busca de uma nova escola, em que procurávamos informações a respeito de escolas, referências com pessoas próximas, e por segurança, optamos por visitarmos uma a uma, para tão logo, verificarmos aquela com a qual mais nos identificávamos.

Para minha surpresa, a nossa escolha (minha e dos meus irmãos – Daniele, Dayane e Júnior) foi uma escola – Centro Educacional Sagrada Família - de princípios religiosos, e que era dirigida por freiras, na qual contávamos com uma capela e o ensino religioso, como parte da grade curricular e metodológica. Nessa escola, concluí o ensino fundamental – 2º ciclo e o ensino médio.

Dito isso, foi na mesma que tive minhas melhores recordações da vida escolar. Apesar da imensa dificuldade inicial de adaptação, tudo aos poucos foi se encaixando perfeitamente. Meus professores, além da minha família, são os outros responsáveis pelas escolhas que fiz ao longo da vida. Sempre atenciosos e dedicados me guiaram pela e para a educação.

Um marcante exemplo disso foi o fato de na oitava série eu começar a ter maiores dificuldades na disciplina de matemática, até mesmo porque, dessa série em diante, a matemática torna-se muito abstrata, e outras disciplinas as inserem de modo discreto, como nas áreas da física, química e biologia.

Porém para me fazer superar essa dificuldade, um mestre muito importante (Edmar) me mostrou que nada é tão difícil, que com de dedicação e determinação não seja capaz de ser superado. O modo carismático, sério, engraçado e disciplinado dele mesclavam características essenciais para que juntos pudéssemos tranquilamente enfrentar a matemática, que nessa série é um trauma para muitos alunos.

Meu perfil de aluna é bem comum, não me considero nerd's, nem nada do tipo, mas sempre busquei ser uma boa aluna na escola, para não ter que dar trabalho para os

meus pais. Por isso, sempre busquei seguir o exemplo da minha irmã mais velha (Daniele), que como ela, eu era dedicada, estudiosa e tirava boas notas. Acredito que levei tão a sério essa história de tê-la como exemplo, que até hoje sigo os seus passos, na minha vida escolar ela sempre foi muito presente, atenciosa, participativa, amiga e me auxiliava e incentivava em todos os momentos.

Outros mestres ao longo da minha vida escolar me fizeram perceber que as dificuldades dos alunos não estão propriamente na matéria ou no conteúdo de suas disciplinas, mas sim na forma como são mediadas, ou mesmo pelos bloqueios que nós alunos temos e criamos em relação às mesmas. Aí entra a missão desses mestres dedicados, envolvidos e apaixonados pela educação (os quais eu tive o prazer de conviver e aprender com eles), em que precisam (re) apresentar suas disciplinas/conteúdos e desconstruindo mitos e medos.

Para isso me recorro de tantos recursos e alternativas que eles buscavam para nos ensinar algo; por exemplo: levar para a escola hidrôcarboneto no estado sólido para apresentar os estados dos gases – professora de laboratório de química; bolo para ensinar fração – professora de matemática; encenar peças para recitarmos poemas para todas as turmas da escola – professora de português; passeios para zoológico, museu, teatro, FUNAI, cinema e tantos os lugares, a fim de incentivar, recordar e apresentar nossa cultura e a riqueza da mesma.

No ensino médio, já no terceiro ano, no horário contrário comecei a cursar um cursinho pré-vestibular – Alub, junto com alguns amigos da escola. Com essa nova rotina, ganhei responsabilidades e liberdades que mudaram um pouco o meu perfil como aluna. Nesse momento, não soube aproveitar bem aquela oportunidade, então fui atrás de mais diversão, comecei a conversar mais, e fazer muitos amigos. Nada tão grave que eu não conseguisse aliar a minha aprendizagem formal a informal.

Essa etapa de vestibulares, para mim significou um momento de escolhas, decisões e abdições. Para entrar em uma universidade pública tracei algumas estratégias. Inicialmente em paralelo aos vestibulares me dediquei ao PAS (Processo de Avaliação Seriada) da UnB e ao SAS (Sistema de Avaliação Seriado) da UEG. Sendo que ambos é uma modalidade de seleção alternativa, realizada por pelas Universidades, para ingressar em cursos superiores de graduação, aplicada de maneira gradual, sistemática e cumulativa.

Eu obtive um maior conhecimento sobre o SAS da UEG - Formosa, pois a minha irmã Daniele cursou Pedagogia na UEG de Formosa e minha irmã Dayane tinha

acabado de passar no vestibular e ingressar para a mesma Universidade e para o mesmo curso.

No final de 2007, após ter concluído o ensino médio, prestei vestibular para a UnB, curso de direito, mas não fui aprovada. Finalizei a última etapa do PAS e escolhi o curso de fisioterapia, porém também não obtive a aprovação. Como plano “B” e última alternativa caso não fosse aprovada nas instituições públicas, também prestei vestibular para uma instituição particular, para o curso de direito, e fui aprovada. Na UEG finalizei a última etapa do SAS, no qual no término do processo obtive nota para escolher qualquer curso do polo de Formosa, e eu (junto com a minha família) escolhemos o curso de Pedagogia, por ser diurno, minha irmã já estar cursando e por eu me identificar com o curso.

No 1º semestre de 2008 ingressei na UEG no curso de Pedagogia, curso no qual eu já tinha certa afinidade familiar, pais e irmãs, afinidade essa, que só se aprofundou e veio ganhando força ao longo da minha caminhada acadêmica. No entanto, o meu calcanhar de Aquiles e da minha irmã (Dayane), era o percurso diário enfrentado para ir e vir da UEG, de Brasília a Formosa.

Durante todo o ano de 2008 aprendi e vivenciei momentos inesquecíveis na UEG, fiz amigos sólidos e verdadeiros, me envolvi em projetos que me fortaleceram e me direcionaram. Nesse espaço tive mestres de peso, os quais me fizeram enxergar que educar é mais do que formar cidadãos na sua essência, é muito, além disso: educar é ensinar a ensinar todos os dias, é aprender a aprender com aqueles que você ensina, é ter prazer e proporcionar prazer àqueles que em processo de formação confiam e depositam esperanças em você, ou seja, educar implica do início ao fim em amar.

No meu primeiro ano de faculdade me matriculei, como monitora, em um projeto que me marcou bastante: o Projeto Artesanato (PET) este me proporcionou uma promoção entre ensino, pesquisa e extensão. O propósito do projeto era uma parceria entre a universidade e a secretaria de educação, que juntos agiam contra a marginalização do menor e a criminalidade do mesmo. Nesse projeto, nós alunos da graduação de Pedagogia recebíamos os alunos da rede pública de ensino, no contra turno, e desenvolvíamos projetos / atividades lúdicas, recreativas e educativas que envolvessem temas como ética, valores, meio ambiente, artes, solidariedade e paz. Éramos orientados pela professora Betinha que com muito amor carregava o projeto sobre os ombros, por acreditar na finalidade do mesmo, por amor as crianças que e por acreditar na promoção de ensino-aprendizagem que o mesmo nos proporcionava.

O público alvo do projeto eram os alunos oriundos das periferias (mais sujeito e expostos a violência), estes possuíam um lado afetivo bem exposto e acolher, por isso recebiam-nos de braços abertos, lembro-me que muitos diziam que contavam os dias para voltarem para nosso próximo encontro, que acontecia semanalmente. A prefeitura também arcava com um lanche para os alunos que frequentavam o projeto.

Durante o ano de 2008 me dediquei quase que exclusivamente para a faculdade, no entanto, cansadas do desgaste do percurso diário, minha irmã (Dayane) em junho de 2008 fez prova de transferência para UnB e foi bem sucedida. E no final do meu 2º semestre de 2008, também busquei a transferência facultativa e fui aprovada.

Em 2009, já na UnB, muitas novidades fizeram parte da minha vida. Primeiramente na vida acadêmica, a mudança de instituição me fez reavaliar conceitos e abrir mão dos amigos que entraram comigo na universidade (UEG), o que de início foi bem difícil, e ainda tive que assumir uma nova postura/responsabilidade na UnB, que me foram exigidas ao longo do curso. Depois na minha vida profissional, desse momento em diante, aprendi a conciliar faculdade e estágio/trabalho, no horário contrário ao curso, sendo todos ligados à área da educação - escolas.

No 1º semestre de 2009, dei entrada ao processo de aproveitamento de estudos, o que consegui, porém, parcialmente, pois em algumas disciplinas tive que fazer um estudo complementar juntos a professores da área para completar a carga horária da disciplina, e obter cem por cento da concessão do crédito. Este foi para mim um procedimento puramente burocrático, sem grandes acréscimos acadêmicos.

Na UnB tive um grande amadurecimento pessoal e acadêmico, porém em diversos momentos, o excesso de burocracia e a liberdade de escolha, fizeram-me sentir perdida dentro da instituição, do curso e na qualidade de aluna. Percebi que, para que eu de fato fosse acolhida por essa comunidade acadêmica eu iria precisar me dedicar integralmente a mesma, ou seja, não poderia me dedicar aos estágios/ trabalho que havia iniciado, sendo que essa não foi a minha escolha. Pois aliar a prática a minha formação era e é gratificante, compensador e uma aprendizagem significativa na minha formação.

Ou ainda, eu precisaria ter ingressado na UnB acompanhando uma turma de calouros, o que não era o meu caso. Não correspondendo a nenhuma dessas expectativas da comunidade acadêmica, me deparei com uma caminhada solitária, na sua maior parte do tempo.

As greves curtas, ou longas fizeram parte da minha vida acadêmica. Neste ano de 2012, a mais recente e de cunho nacional, durou 89 dias, e por isso modificou por

inteiro o calendário acadêmico, obrigando as aulas restantes do primeiro semestre de 2012 serem dadas entre os dias 20 de agosto e 6 de outubro. Sendo que, as aulas do segundo semestre iniciaram no dia 29 de outubro e irão finalizar no dia 8 de março de 2013.

Todas essas alterações no calendário e na minha caminhada acadêmica, me fizeram alterar meus planos de vida. E para o momento, o meu plano e sonho resumem-se no mesmo: conseguir concluir minha graduação com sucesso. Para que isso me sirva não como etapa final de algo, mas como início e continuidade de tudo, de um novo momento, pessoal e profissional, abrindo um horizonte para novos conhecimentos/saberes e base para novas habilitações/capacitações. E para a conclusão de tal sonho, conto diretamente com o auxílio da minha orientadora Shirleide Pereira da Cruz e a contribuição da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Professoras que me guiaram e apresentação à necessidade de uma formação docente constituinte, coerente e continuada.

Neste segundo semestre de 2012, me dedico exclusivamente aos projetos 5 – TCC e 3 – fase 2, com as professoras Kátia e Shirleide e a disciplina “Seminário de Final de Curso” com o professor Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, disciplina que está sendo bastante esclarecedora e muito vem contribuindo para essa etapa de elaboração/pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso.

Durante vários momentos da minha vida me deparei com situações diversas e múltiplas, nas quais faziam parte os acertos e erros como consequência das minhas escolhas. Por isso, entre as minhas maiores e melhores escolhas, a qual eu considero um grande acerto, está a minha escolha por uma busca incessante do conhecimento. Hoje creio que a educação além de proporcionar a nossa sociedade a inclusão e a esperança, é a uma capaz da transformação.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de questionamentos que me instigaram durante o percurso acadêmico e formação. Na maioria das vezes sempre me preocupei em perceber o sujeito-professor, em processo ensino aprendizagem. Ou seja, como um professor aprende a ser professor e se transformar numa peça fundamental do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Sempre busquei, olhar o professor como aliado na construção do indivíduo, mediador do conhecimento e sujeito apto às contínuas mudanças do nosso dia a dia capaz de transforma-se em função das mesmas.

A formação continuada, as mudanças provenientes dela no fazer pedagógico e, conseqüentemente no desenvolvimento profissional docente, inicialmente me interessaram como tema de pesquisa no 2º semestre de 2012, num episódio simples, mas que me marcou. Quando cursava a disciplina Educação matemática, do professor Cristiano Muniz e me foi solicitado que elaborasse um jogo matemático, fiz um jogo de tabuleiro com as operações de adição e subtração. O grande diferencial nessa atividade foi à aplicação prática em uma escola pública da Asa Norte, lá tivemos uma aproximação com os alunos e agimos como mediadores dessa aprendizagem, essa experiência me apresentou a arte da troca, dar e receber conhecimento.

Outras experiências maravilhosas me inclinavam a estudar mais esse processo de formação do educador. Durante o meu curso me ver em formação e em ação, como estagiária, aprendendo com educadores que buscavam além da sua formação inicial aprender a aprender a modificar-se enquanto prática docente e inteirar-se sobre o novo foi fundamental para minha construção acadêmica e minhas escolhas durante meu percurso curricular.

Mais concretamente no 1º semestre de 2012, me matriculei no projeto 4 “Formação de Professores”, das professoras Shirleide Cruz e Kátia Curado, nele me identifiquei e participei de discussões e debates que me envolveram ainda mais com a temática. E na prática tive a oportunidade de realizar o meu estágio supervisionado, onde frequentei a mesma escola em que agora desenvolvi meu - trabalho de conclusão de curso. Foi inicialmente uma oportunidade de me envolver, conviver e observar os professores e alunos, e a relação entre eles nos diversos espaços, entre Educação Infantil ao 1º ciclo da educação fundamental.

Após essa experiência tão presente, resolvi me dedicar mais à temática da formação continuada de professores, na mesma escola em que fiz o estágio em função

da minha identificação com o trabalho que esta realiza. E pela curiosidade em relação aos possíveis resultados da pesquisa: saber se realmente a formação continuada é um fator de reflexão e mudança no fazer pedagógico dos docentes que agem nessa escola, bem como, quais as implicações dessas ações nesse fazer.

Apesar de no Brasil o movimento sobre os profissionais da educação tenha se iniciado na década de 1970, sua maior ênfase dá-se nos anos de 1990, em razão das discussões em torno da formação do professor e de sua profissionalização se intensificarem no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9394/96), a partir da qual os professores passaram a ser incluídos na denominação dos profissionais da Educação (art.61 e 67). Sendo que, um movimento mais geral, em relação a temática, emergia e se alastrava por vários países.

No contexto histórico da formação de professores no Brasil foi possível ver que se ganha mais sentido e força a partir dos anos 1990. Por isso, resolvi fazer um recorte temporal desse período até a atualidade, refletindo e dialogando com teóricos que analisam esse período. Concomitantemente com a Lei nº 9394/96, essa mesma discussão emergia por vários países, desenvolvidos e em desenvolvimento, na América Latina, por exemplo, palco de muitas reformas, em que destacavam os professores na construção de uma nova escola, que então se passou a almejar.

Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A, 2010, p.370).

Elegemos como questão norteadora do estudo a seguinte: Quais as concepções de formação continuada dos docentes e as suas implicações na prática profissional dos professores? Tendo, como objetivo geral: Analisar as concepções de formação continuada dos docentes da instituição CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) - Santa Paulina/DF, e por meio delas, identificar as suas implicações na prática profissional desses sujeitos. Para atingirmos esse objetivo definimos como objetivos

específicos: 1- identificar as concepções de formação continuada; 2- perceber por meio dessas concepções quais as prioridades que esses sujeitos elencam para participarem dessa formação; e 3- identificar as implicações e possíveis mudanças na prática profissional desses sujeitos, por meio dessas ações de formação continuada vivenciadas até o presente momento da pesquisa.

Sendo que, este estudo se faz importante, pois analisar a formação continuada de professores a partir das suas próprias percepções é torná-la significativa e contextualizada, uma vez que a mesma compreende o processo de ensino aprendizagem como um todo. Através dela, os docentes são capazes de criticamente refletir sobre o que na prática essa formação vem contribuindo para sua carreira profissional e pessoal, e por meio delas promover mudanças no seu fazer docente. (TARDIF, 2000).

A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2012, em uma escola pública do Distrito Federal, CAIC - Santa Paulina – Paranoá /DF, com uma amostra de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A opção pela pesquisa qualitativa e do estudo de caso decorreu da vantagem de ampliar a compreensão do histórico e das concepções da prática educativa mediado por elementos de reflexão e possibilitar conhecer as realidades dinâmicas do processo de formação docente continuada.

O estudo de caso teve por finalidade analisar as percepções de um grupo de 20 professores de um total de 42, da instituição CAIC – Santa Paulina - Paranoá/DF sobre as ações de formação continuada a partir da sua prática pedagógica. Esta é uma escola pública, uma região administrativa do Distrito Federal que acolhe na sua maioria alunos oriundo da comunidade do Paranoá e Itapoã e uma pequena minoria de condomínios e chácaras próximas.

A pesquisa exploratória permitiu-nos uma maior familiaridade entre o nós os pesquisadores e o tema pesquisado. Segundo André (2008), esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador uma aproximação com a temática envolvida a qual se está investigando, de modo que a pesquisa subsequente pode ser concebida com uma maior compreensão e precisão.

Optamos pelo estudo de caso por sua capacidade heurística, que ajuda a compreender a situação investigada e possibilita a reparação de novas relações e variáveis. Para André (2008), para se entender um caso particular levando em conta seu contexto e a complexidade, o estudo de caso se faz ideal. Uma das suas principais

qualidades do estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional.

Para a coleta de dados optamos por usar como instrumento o questionário, pois o mesmo permitiu aos respondentes uma maior privacidade por meio do anonimato e uma maior fidelidade nas respostas.

O questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008). É um instrumento de coleta de informação, utilizado em diferentes pesquisas.

O questionário está estruturado em folha de introdução que apresenta a pesquisa, a pesquisadora e os objetos da pesquisa, bem como a sua importância. Em seguida, estão distribuídas as perguntas, que se mesclam em questões fechadas (sete), por meio delas buscamos traçar um perfil dos respondentes. E questões abertas (nove), nas quais pude analisar as percepções e vivências em ações de formação continuada dos docentes, sendo também possível identificar mudanças na práxis pedagógica dos mesmos.

Segundo Vieira (2009), as vantagens da questão aberta é conseguir respostas que refletem, de fato, a opinião do respondente. Isso nos proporciona respostas inesperadas, que ajudarão a entender o assunto pesquisado. No entanto, o instrumento questionário teve um entrave: o retorno, uma vez que tive certa dificuldade na coleta do mesmo, utilizando de mais tempo para essa fase.

Para a construção da análise, inicialmente, utilizamos as informações advindas dos questionários, elaboramos tabelas e gráficos que nos mostraram objetivamente as prioridades de cada questão, e com esse volume de informação identifiquei as percepções que me apontaram as seguintes categorias: continuidade de estudos; aperfeiçoamento/aprimoramento e relação teoria e prática, através delas tracei um diálogo com o referencial bibliográfico, o que constituiu minhas conclusões e considerações sobre a problemática.

O trabalho está organizado de modo objetivo a fim de trazer inicialmente uma visão geral do estudo: a introdução, que se preocupa em apresentar amplamente o conteúdo da pesquisa. Em seguida, o histórico da formação de professores no Brasil, tomando como recorte temporal, dos anos 1990 a atualidade; conceitos; perspectivas de estudos sobre percepções de formação continuada; as principais políticas

públicas/legislação; e por fim, a análise dos dados coletados e as considerações finais, discutindo os resultados obtidos.

## **CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990**

Nos últimos dez anos a esfera da formação continuada é marcada por mudanças que implicam uma constante atualização daquilo que acaba de emergir, tornando indispensável uma constante reconceitualização. Nesse mesmo contexto, as abordagens sobre a reflexão da prática docente conta ainda com os insistentes discursos sobre a formação do professor, seja ela, inicial ou continuada que, ao mesmo tempo dá destaque ao seu papel na sociedade, o responsabiliza pelos impasses educacionais surgidos em todo esse contexto de mudanças.

Dourado (2001) elucida que através da educação é possível estipular relações com as transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, na conjuntura educacional nas últimas décadas do século XX, desde sua reestruturação produtiva do capital, a revolução técnico-científica, as profundas mudanças nos meios de comunicação até nas relações entre as instituições.

Tais transformações são refletidas em mudanças no mercado de trabalho, sendo que o foco da educação envolve a socialização dos conhecimentos científicos e históricos. E agem no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao contexto social e produtivo.

A partir dos anos 1990, que diante desse contexto histórico, econômico e político se solidificaram as reformas educacionais, essas garantiram mudanças envolvendo os vários níveis e modalidade de ensino; as diretrizes curriculares, referenciais curriculares e os parâmetros curriculares nacionais. Sendo que essas reformas foram instituídas através de acordos entre os países da América Latina, tendo por base as agências internacionais e direcionadas para a qualidade da educação básica. A respeito desse período, Santos (1996) apresenta o novo papel desenvolvido por esse profissional, e quais as novas e mais funções lhe são atribuídas:

[...] valorização de aspectos macrosociais, ênfase no papel do agente-sujeito, interesse pelas identidades culturais, desconfiança em categorias objetivas, com a ampliação do uso de instrumentos interpretativos, ocorrendo aquilo que muitas vezes é visto como um deslocamento das questões estruturais para as questões culturais (SANTOS, 1996, p.134).

Ocorre nesse período a busca pela compreensão do cotidiano, das práticas pedagógicas, tendo por referência a prática da prática e para a prática e que requer uma intervenção criativa e adaptativa às circunstâncias da sala de aula, ou seja, o professor é protagonista de seu desenvolvimento profissional e a reflexão é um fator importante nesse processo.

Na epistemologia da prática, nas concepções de Shön (1983) e Tardif (2000) que discutem a reflexão sobre a prática, o sujeito deve posicionar-se por meio de uma atitude de análise reflexiva, em que possam assumir uma postura de enfrentamento das situações conflituosas e desafiadoras, advindas do seu cotidiano escolar. Requer que o mesmo esteja sempre atento a todas as situações complexas que acontecem na sala de aula, procurando refletir antes, durante e após a mesma.

Uma vez que compreendermos a epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (Tardif, Maurice; *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*, Revista Brasileira de Educação, 2000,p. 10)

Uma vez que o conhecimento profissional dos professores é identificado como plural (TARDIF, 2000, p.54), logo as situações que ele irá defrontar em sala de aula no seu cotidiano também as são. Nesse sentido, as atividades docentes precisam ser consideradas no plano pessoal e profissional (NÓVOA, 1995), para que os professores possam rever a sua prática e construir de maneira mediada a sua própria formação.

Imbernón (2010) elucida que foi a partir dos anos 1970 que começaram a serem realizados estudos para determinar primeiras atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Foi também nesse período que se institucionalizou a formação continuada de professores, em que predominou um modelo individualista de formação, cada profissional buscava planejar sua própria formação por meio de seus interesses.

Em vários países a formação continuada se institucionalizou nos anos de 1970, e em outros países a partir da década de 1980. No caso da sociedade espanhola esse movimento foi quase que paralelo, ao que se culminou no início dos anos 1980 a quando foi alcançada a escolarização quase que total de sua população. Estes e outros avanços sociológicos sugeriram um grande avanço na escola (IMBERNÓN, 2010).

No entanto, a institucionalização da formação teve seu caráter negativo, uma vez que esteve historicamente envolto por uma racionalidade técnica. Que nesse sentido,

apenas se incumbiu de apresentar a educação por uma visão determinista e metódica das atividades desenvolvidas pelos professores, ou seja, o professor teve de resolver problemas instrumentais via seleção dos meios técnicos. Isso possibilitou um modelo de treinamento que pensou a formação como um processo meramente mecânico, em que o comportamento do docente pode ser modelado, sendo a formação elaborada por terceiros a parte desse processo.

A institucionalização da formação também teve suas críticas, uma vez que potencializou ainda mais um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda hoje perdura. Esse modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada.

Contrapondo a esse movimento da racionalidade técnica, a vertente dialética, que se direciona para a busca da transformação da sociedade, é identificada pelos autores Gramsci (1995) e Freire (1996) que, dentre outros, sugerem a necessidade de amplas e novas discussões sobre a temática, bem como, aprofundados estudos e pesquisas que apontem caminhos que nos possibilitem compreender melhor as relações entre teoria e prática nos processos de formação continuada de professores, refletidas em suas práticas pedagógicas. Para isso, necessitamos que formadores e pesquisadores que promovam formação a partir das concepções, do olhar e compreensão do professor, ponderando as necessidades dos mesmos e considerando-os com parceiros na construção desse saber.

Nesse sentido, a prática docente crítica construída a partir de um movimento dialético entre o fazer e o pensar a respeito do fazer, ou seja, a partir de reflexão crítica sobre a prática, pois é analisando criticamente a prática de hoje, e de ontem, e ainda conduzidos por um referencial teórico-metodológico que vá além da aparência, que podemos melhorar a prática de amanhã. Portanto, é fundamental que o professor tenha uma prática consciente e embasada, e seja subsidiada por teoria equivalente.

Por outro lado, nos anos 1990, houve um rápido desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais, a fim de mudar as salas de aula impulsionada pelas experiências exigidas nas reformas educativas. A formação continuada nesse período é percebida como um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.

No Brasil, a consolidação das reformas educacionais, instituídas a partir de acordos entre o país e as agências internacionais, teve por expressão mais efetiva, a Lei

de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, por meio da implementação de reformas curriculares, de um sistema nacional de avaliação e de mudanças na gestão da escola.

A formação de professores ganha um capítulo próprio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (Referenciais para a Formação de Professores - Brasil, 1999c, p.131).

Esses aspectos incentivaram novas atribuições aos profissionais da educação, ampliando a compreensão do trabalho docente e da sua formação continuada reflexiva e crítica.

A concepção de formação continuada é constituída pela ideia de formação permanente e pelo conceito de desenvolvimento profissional<sup>1</sup>. Nesse sentido, Rocha (2010) apresenta a sua concepção de formação docente:

A concepção de formação do professor representa a ideia de movimento, num *continuum* e deverá estar associada à profissionalização, incluindo a valorização profissional, salarial e condições de trabalho. Como parte desse processo de profissionalização a formação inicial deverá contemplar uma sólida formação teórico-prática, com ampla visão da educação, incluindo as políticas educacionais e a relação Estado-sociedade, e que tal conhecimento constitua-se em capacidade de posicionar-se e tomar decisões. É claro que uma formação inicial assim constituída não poderá ser substituída pela formação continuada. (ROCHA, 2010, p.108)

O autor ressalta um fator bastante relevante para o todo desse processo de formação continuada, a constância das ações, com um ideal de movimento e a relação

---

<sup>1</sup> Para Heideman (1990) o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

teoria e prática, presente como elemento reflexivo que enriquece o conhecimento crítico desse profissional.

A formação continuada da atualidade busca melhores e atuais alternativas para uma formação que atenda as necessidades da nossa geração e das futuras. Trata-se de uma formação na sua íntegra, que componha todos os agentes educacionais, governamentais e os espaços que proporcionam a mesma. Na análise de Imbernón (2010) o período correspondente aos anos 2000 até a atualidade se caracterizou pela crise da profissão de ensinar, por considerar que os sistemas anteriores não eram capazes de educar a população do novo século. Uma crítica um tanto quanto severa ao se considerar o sistema como um todo, e por desconsiderar todas as ações positivas em torno da temática realizadas antes desse período.

Então, partindo dessa reflexão surge a crise institucional da formação, em que se buscam novos horizontes para a educação, a formação e o papel de alunos e professores. Sendo assim, ganham forças os modelos relacionais e participativos na prática de formação.

Na concepção de Imbernón (2010) o sistema educacional do século passado encontra-se antiquado, e o autor sugere uma nova maneira de enxergar a formação e a educação. O atual período da formação configura-se como uma pausa, em que se busca novos horizontes e alternativas. Assim, todos que discutem ensino e formação são valorizados. A formação não precisa ser compreendida como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas como necessidade de determinar novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. O que nos leve a reflexão sobre o que aprendemos e o que ainda precisamos aprender.

Na atualidade, a busca da qualidade na formação de professores requer que se pondere a formação inicial de professores, e que se tenha uma atenção especial à formação continuada desse profissional com um olhar mais crítico e criativo. Elucidando a formação continuada como processo de reconstrução e reconstituição de uma formação contínua pensada a partir das concepções dos sujeitos que a compõe, dessa maneira, podemos fazer e pensar em formação fomentadas por mudanças na práticas pedagógicas desses profissionais. Logo, o processo deve primar por uma constância na reflexão desses sujeitos, espelhando-os para uma atuação melhorada.

Para se compreender a formação continuada docente é importante uma revisão histórica da mesma, nesse sentido Imbernón (2010) contribuiu vastamente. Para isso, focamos a década de 1990 como ponto de partida por se caracterizar o período auge

dessa formação no nosso país. Essa se fez necessária para a assimilação dos conceitos de formação identificados na pesquisa. E para análise de ações em formação constituídas e prestadas em favor da valorização da prática no fazer pedagógico e da teoria como embasamento para a construção de novos conhecimentos, que repensem velhas práticas, e se edifiquem novas.

## CAPÍTULO II - CONCEITUANDO FORMAÇÃO CONTINUADA

Para conceituar formação continuada a priori trouxemos os conceitos de formação de professores e de formação inicial docente, para então, definirmos formação continuada docente. Silva (2011) traz o conceito de formação de professores:

(...) é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional e político-pessoal, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional. (SILVA, 2011, p. 15).

Logo, a formação inicial é definida como sendo a “formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência da educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal” (BORGES, 2010, p.53).

E por fim, definimos a formação contínua como sendo um grupo de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com um fim formativo, elaboradas individualmente ou em grupo, que promovam tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional, no sentido de dispor de profissionais para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se colocam (GARCIA, 1995).

Para Imbermón (2010) a formação continuada requer uma essência de colaboração entre os professores, sem maiores obstinações, compreendendo uma organização estável nos cursos de formação de professores, que segundo o autor aponte para os seguintes valores: respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros. Permitindo que estes sirvam de suporte à formação, de contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam diferenciadas formas de pensar e agir diferentes. Tais atribuições contribuem para mudanças e inovações nas práticas.

Assim, buscando romper com as barreiras com antiquadas ações formadoras, a fim de se transformar a educação e construir um novo olhar para o ensino e a formação docente.

Diante dos desafios futuros a formação continuada deve gerar subsídios que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a (re)construí-la de novo, desmistificando conceitos e permitindo a atualização científica, didática e psicopedagógica de todos que participam desse processo.

A formação continuada não surge apenas para suprir deficiências da formação inicial, ela deve ser desenvolvida, visando às necessidades reais que os professores as refletem na sua prática cotidiana e nos novos desafios enfrentados a cada dia (GATTI, 2008). Sendo, ainda importante ressaltar que a formação inicial e a continuada não são processos isolados, mas integrados.

Visto que os alunos se transformam e que as questões são colocadas em sala de aula de maneira diferenciada a cada dia, é natural que os professores estejam em constante processo de ensino aprendizagem, daí a importância de sempre se desenvolver estratégias para responder às novas demandas e necessidades que se apresentam no cotidiano profissional. Essa realidade reafirma a necessidade de conceber uma contínua formação docente, que incluam as práticas e as teorias e que possam contribuir para um melhor desenvolvimento profissional.

A formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias de ensino e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000).

Se compreendermos assim a prática docente, o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

Os professores seriam assim sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Segundo Almeida (2005) estamos, então, diante de uma concepção da atuação docente que extrapola as balizas colocadas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente. E que enfatiza que os professores deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros.

Para Lima (2001, p. 30) a “formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de melhorias pela práxis”. Esse conceito tem como ponto de

partida e de chegada o trabalho docente, com base em dois princípios: o primeiro considera que o trabalho (do professor) é princípio educativo e o segundo, baseado na afirmativa de Pimenta (1994, p. 83), que a atividade docente é a práxis. Além de se considerar a prática nesse processo, é relevante que reconheçamos a teoria, como a responsável pelo conhecimento produzido tanto nas ações de formação, quanto nas questões em sala de aula. E é por meio da articulação desse pensamento que as transformações na educação auxiliaram na construção de críticas, almejadas pela democratização do ensino.

Dessa maneira, a formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional.

Nascimento (2003) compreende que formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Desse modo, compreendo a formação continuada como ações inovadoras, reflexivas, críticas e transformadoras, capazes de articular a aquisição de novos conhecimentos por meio da teoria e da prática, e fomentar implementação de novas práticas educativas, desenvolvidas pelos professores em atuação, que são realizadas ao longo da carreira docente.

## **2.1- Perspectivas de estudos sobre percepções em Formação Continuada**

Para Bolfer (2008) a formação continuada de professores é uma importante oportunidade para que os docentes reflitam sobre a prática pedagógica e sobre as relações interpessoais existentes no cotidiano escolar no contexto no qual estão inseridos, meio esse que envolve o âmbito psicológico, pedagógico, social, político e outros de ordem cultural.

Uma dificuldade frequentemente encontrada pelos docentes é a ausência de concordância entre o discurso – teórico originário do seu processo de formação, ou seja,

inicial ou continuado, e a prática pedagógica aplicada em sala de aula. Daí a importância de se refletir sobre as suas próprias ações, práticas e concepções.

Altenfelder (2004, p. 151) aponta que “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como locus importante de formação continuada”.

Na análise da relação entre concepção e prática, é consenso entre vários os autores (MONTEIRO, 1992 E MANRIQUE, 2003) a necessidade de se saber se há e qual a articulação/influência entre as duas, se essa relação pode gerar mudanças de uma ou de ambas, envolvendo-as de modo sutil e dialético. Monteiro (2002) destaca o caráter não racional das concepções, uma vez que estas concepções abarcam valores, crenças e preconceitos o que prejudicam a conscientização sobre elas próprias, o que repercute no processo de mudança das concepções e práticas docentes.

Em geral, a formação continuada de professores busca, em alguma medida, programar dinâmicas de ressignificação e aprofundamento de conhecimentos necessários à prática docente, além de investigar intervenções inovadoras no sistema educativo. Tais ideias, embora não excludentes, não são facilmente conciliáveis, visto a profusão e diversidade de interesses, objetivos e agentes envolvidos no processo (PARSAL, MARTINS, 2005).

Sendo preciso investigar sobre a importância das intervenções inovadoras no sistema educativo, ela aponta para uma formação continuada que promova mais qualidade no ato educativo, uma conscientização da prática, que de maneira reflexiva e crítica melhorar o fazer pedagógico, sem que haja um modelo único ou pré-determinado, mas próprio da ação refletiva de cada docente.

Nesse sentido, Schnetzler (1996), aponta três necessidades que têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores: a) contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica; b) superação do distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; c) rever uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Nos cursos de formação continuada há uma grande dificuldade em associar a teoria com a prática; nestes, aprende-se teorias educativas, sociológicas, psicológicas e

filosóficas e, no entanto, muitos desconsideram o cotidiano escolar. (ALVARADO-PRADA, 1997).

Nesse contexto, não são consideradas as concepções dos docentes, público dessa formação descontextualizada, isso porque não se pode promover uma formação significativa, sem que haja uma relação direta entre teoria x prática, e sem que se considere o principal de sujeito desse processo: os docentes capazes de inovar e mudar suas práticas.

Conforme Menezes (2003, p. 317), o ato formativo “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitadas e petrificadas.” Desta maneira, ao professor é atribuída uma constante reflexão sobre suas práticas.

Ou seja, o professor deve articular a aprendizagem do aluno à sua formação continuada junto com dinâmica construção do conhecimento profissional, concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática. Considerar a concepção dos docentes sobre sua própria formação continuada e analisá-la por meio da mesma, é uma forma de “fazer” formação continuada de docentes contextualizada e de qualidade e que de fato responda as expectativas dos mesmos.

Para Dubar (1997) as concepções de formação continuada podem ser apreciadas a partir da disposição do conhecimento dos profissionais que se identificam com os seus espaços de trabalho. Ainda nesse sentido, Dubar (1997) ressalta que existe certa resistência por parte desses profissionais a participar de processos de formação continuada por não se identificarem com as propostas. Por isso, o autor sugere que as referências para propostas em ações de formação continuada se deem a partir das concepções dos próprios profissionais, abrangendo assim, assuntos e modelos, portanto aceitos. Em uma instituição escolar, a formação continuada deve iniciar pela identificação do “lugar” de onde os professores “se enxergam”, para então, via análise de suas próprias concepções formativas os docentes possam, paulatinamente, auxiliar o processo de mudanças das condutas nas práticas docentes.

Nesse panorama, Canário (1995, p.14) sinaliza o prestígio que se tem ao conceber os professores como profissionais formados efetivamente num trabalho coletivo, que tenha como foco de estudo e reflexão suas próprias práticas docentes, bem como, identificar o espaço da escola como um lugar onde os professores buscam a

aprendizagem para o seu cotidiano, e ainda geram conhecimentos no campo pedagógico.

Daí a importância de se pensar em uma efetiva formação continuada, que ocorra de maneira coletiva, formativa, envolvendo todos os sujeitos desse processo. Ribeiro, Teixeira e Ambrosetti (2004, p.17) consideram que as necessidades de um professor não são contemplativas e apenas individuais, mas “são também do grupo a que pertence o professor” e, portanto, da escola como um todo.

As percepções acerca da formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados similares, porém, muitas vezes ambíguos e imprecisos, tais como, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas.

Partindo das contribuições de Marin (2000), destacamos algumas diferenças entre eles: reciclagem - mudanças profundas, que desconsideram os saberes existentes; treinamento - destreza, exercício repetitivo e condicionante; capacitação - desenvolvimento de habilidades; aperfeiçoamento - ideia de completude e acabamento; e formação - ações em processo de constituição.

Ainda hoje há uma considerável presença de programas de formação que ressaltam ações de treinamento ou de capacitação dos professores, normalmente trata-se de cursos de curta duração. Para eles, o professor é compreendido como técnico, por assumir a atividade profissional como essencialmente instrumental, referenciando-se ao princípio da racionalidade técnica.

No entendimento de Nóvoa (1991), a formação não ocorre por acumulação de conhecimentos, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. É necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo a apropriação de processos de formação e dar-lhes um sentido no âmbito de sua história de vida. Estar em formação é um processo de investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional.

Argumentando sobre identidade, Nóvoa (1997) apresenta três maneiras de construção da mesma na formação docente:

a) o desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor. O autor considera que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a auto-formação participada e o pensamento autônomo do professor. A formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional. b) o desenvolvimento profissional, significaproduzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado pois, profissionais competentes tem capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. O que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor. c) o desenvolvimento organizacional, segundo o autor, refere-se a produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola comoo um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, a formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar. Entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais (NÓVOA, 1997, p.25-31).

Na compreensão final do autor, ressignificar a identidade vale entender que a identidade do professor não se resume a uma única, mas que é constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional.

A promoção da formação continuada no lócus da escola deve possibilitar mudanças no fazer pedagógico do professor e, ainda, na cultura escolar. É nesse sentido, que mais e novas práticas de gestão e participação democrática vem sendo traçadas. A formação continuada na escola deve se organizar para intermediar pesquisa e formação, com permanente reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a fim de entender suas práticas e teorias.

Freire (1996) destaca que para haja uma análise docente sobre sua formação é necessário que os professores sejam sujeitos inerentemente pesquisadores. A ascensão da pesquisa aliada à prática reflexiva é algo propício da natureza do professor, sendo vislumbrado que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996) e que o desenvolvimento da prática constitui-se pela meditação do pensar e pensar o que fazer.

Partindo da análise dos autores citados (FREIRE, 1996; , NÓVOA, 1996; TEIXEIRA E AMBROSETTI, 2004) e outros, a formação continuada, então, favorece ao professor a aquisição de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda a oportunidade de compartilhar experiências coletivamente, cooperando com seus colegas, encontrando, assim, formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula, da escola e da formação pessoal e profissional.

Para dar profundidade e legalidade à formação/educação continuada docente, as leis educacionais e políticas públicas vem contribuindo para a expansão e solidificação de inovadoras e transformadoras maneiras de se constituir formação.

Nesse sentido, o próximo capítulo explana as contribuições da legislação e das políticas públicas na formação continuada.

### **CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Nos últimos anos do século XX, a formação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Essa ideia também foi incorporada aos setores profissionais da educação, demandando o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em refutação aos impasses do nosso sistema educacional.

Assim, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pelas pressões do mundo do trabalho e pela constatação, pelos sistemas de governo, da dimensão em que se constatavam como precários os desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Segundo Gatti (2008) “as políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações”.

Inicialmente é relevante apresentar o conceito de políticas públicas para isso Boneti (2007) como o produto da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações sociais de poder, relações estas constituídas pelos grupos políticos e econômicos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Diante desse conceito, notamos que o Estado concretiza suas intenções por meio das políticas públicas, logo, elas são o Estado em ação.

No Brasil, há uma tentativa em se atender a toda essa demanda. No entanto, sobressai o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas, que muitas vezes, é de suprimento a uma formação inicial precária, o que não garante um aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Por isso, muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram o caráter de programas compensatórios. Distorcendo das discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais no desempenho relacionados aos avanços, renovações e inovações de suas áreas de atuação, na promoção da criatividade pessoal e em grupos profissionais, em função da conciliação das produções científicas, técnicas e culturais.

Dois programas de políticas públicas de formação continuada se destacam na literatura educacional, ambos implementados na segunda metade dos anos de 1990, são eles: o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental, e o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria

Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996).

Alguns programas de formação continuada surgem apenas para completar uma formação inicial dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede, ou seja, já está em efetivo exercício de sua função docente.

Também foram estimuladas nas políticas de governos as propostas de aprimoramento de gestores. E outros projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais. No entanto, como Gatti (2008) coloca, a expansão da oferta de propostas em formação continuada precisa preocupar-se e considerar a “criteriosidade”, uma vez que valide a eficácia desses cursos no processo educativo como um todo, que de fato esses cursos promovam formação e qualidade no ensino. Daí a importância de se unir essas iniciativas a universidades conceituadas e avaliações externas desenvolvidas por iniciativas públicas.

Nesse sentido, Gatti (2008), contribui, apontando que:

De modo geral, notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvidas sob os auspícios dos poderes públicos quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos entusiasmadas em regiões mais desenvolvidas socioeconômica e educacionalmente (GATTI, 2008, p 61).

A formação continuada se faz parte integrante e primordial nesse processo de democratização do ensino. Segundo Weber (2002) a legislação educacional busca recapitular interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, ainda, aponta as inclinações para o debate acadêmico e social que se enfrentam na eleição do formato institucional que passou a ser legitimado em cada período legislativo.

A respeito da legislação no contexto histórico da formação, Gatti (2008) reconhece que:

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados

aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas. (GATTI, 2008, P.68).

Nesse sentido, a história explica a legislação, e vice-versa, uma reflete e influencia a outra no processo educacional. Foi a partir de meados da última década do século passado que a expansão da oferta de programas ou cursos de formação continuada se deu significativamente. A LDBEN n. 9.394/96 veio afrontar os poderes públicos quanto a essa formação. A lei, assim, configura-se como um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e a considera em vários de seus artigos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ressaltou a formação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF<sup>2</sup> deu respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, e ações de formação continuada dispondo de recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerciam funções nas redes públicas.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), nos desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases, por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Sendo que, o artigo 1º prevê, em seu inciso II, "programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados", e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo "desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores". Todas essas contribuições legais serviram e servem de apoio ao crescimento da discussão de formação docente de qualidade.

---

<sup>2</sup>Atualmente temos em vigência um novo fundo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que lança um novo olhar sobre a escola pública. Diferente do Fundef, que financiava apenas o ensino fundamental, o Fundeb investe na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. O novo fundo atende, em suas necessidades específicas, diversas realidades dos alunos por série, idade e locais onde estudam.

Um dos caminhos mais apontados que tem sido disseminado pelas políticas públicas hoje para a educação continuada é a educação a distância ou a mista (presencial/a distância). As novas tecnologias que permeiam a educação a distância, estão intimamente relacionadas à política de formação continuada.

Para Moraes (2000) os professores devem se apoiar na relação teórica e prática, para que essa redimensione o seu papel, evoluindo de meros transmissores de conteúdos para gestores de projetos pedagógicos unidos às novas tecnologias. Assim, a formação continuada docente, pensada através da educação a distância relaciona-se à pesquisa, à organização dos conteúdos em uma lógica hipertextual, em que ambos sejam articulados da mesma maneira e que ultrapasse a relação hierarquizada e linear, respeitando uma organização transversal, em uma 'perspectiva de janelas'. Visto que, aumentam-se as possibilidades de troca de ideias, de informações, de saberes múltiplos. Dessa forma, é o interesse do grupo que direciona o processo das ações em educação a distância, favorecendo modificações na forma de pensar e compreender o mundo.

No entanto, são necessários cuidados com a expansão da oferta indiscriminada de ações em formação continuada de qualidade pelo ensino a distância, conforme as críticas de Freitas (2007) a essa expansão:

A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p.1214).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) editou em 8 de junho de 2007 a resolução n. 1/07 que abriu novo espaço para as políticas de formação continuada nessa modalidade, cujas aplicações dependeram de sua incorporação pelas diferentes instituições, por delimitar o oferecimento desses cursos, sem reduzir a flexibilidade quanto a sua oferta e seu funcionamento. Essa nova resolução do CNE surgiu com a preocupação da expansão em ações de formação continuada, o que pontuou para a

validade da qualidade dos cursos oferecidos, o que se apresentaram na rubrica de pós-graduação *lato sensu*, direcionando-os para política pública nos aspectos formativos e para as diversas áreas objeto desses cursos que devem obter por resultado a educação.

Em suma, sobre o caminho percorrido pela formação continuada, Gatti (2008) identifica que:

Uma década é pouco tempo, em termos históricos. Nesse período ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, avaliaram-se algumas das iniciativas, discutiram-se teoricamente questões de intencionalidades, fundamentos e princípios, mas esse caminhar é recente. Entretanto, já oferece questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país. (GATTI, 2008, p.68).

Compreendendo as contribuições histórica, política e legislativa voltadas para a formação continuada do professor até o presente momento, almejamos para que essas se ampliem e propiciem professores bem preparados, atualizados e que planejem de maneira reflexiva aulas agradáveis aos seus alunos e, conseqüentemente, ofereçam educação de qualidade.

Nessa direção, Libâneo (2004), nos faz refletir sobre:

(...) a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004. p. 228).

Devemos tomar consciência que a formação para educação precisa também incluir a promoção da lei e de políticas públicas eficientes, que protejam e resguardem direitos e deveres em torno de uma educação de qualidade. E para que essa tomada de consciência aconteça em nosso país, ainda há muito para ser feito, considerado, analisado e refletido, sendo necessária uma luta coletiva de toda a sociedade.

## **CAPÍTULO IV – ANALISANDO FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOCENTE**

De acordo com o proposto inicialmente pelo questionário, traçamos o perfil dos professores. A amostra compreendeu 20 professores da escola CAIC – Santa Paulina/DF. Em que foi constatado que 85% dos respondentes eram do sexo feminino e, os outros 15% do sexo masculino. Essa característica endossa o fenômeno social já conhecido no contexto histórico/político educacional brasileiro da feminização da profissão docente.

Sobre a feminização do magistério na escola elementar liga-se ao processo de construção do sistema de educação popular na sociedade brasileira. Condições de trabalho e de salário insuficientes espelham-se uma postura de descaso por parte do Estado para com o ensino público. Isso gera um afastamento dos professores do sexo masculino e as políticas públicas passam essa responsabilidade para as mulheres, em que elas deviam mais conservar os princípios morais, do que a profissionalização das professoras. (CHAMON, 2006).

A média das idades dos professores da instituição foi de 37,25 demonstrando que o grupo de professores participantes da pesquisa é um grupo experiente e podem já ter participado de uma socialização profissional de tal modo que tenham estabelecido mudanças em suas vivências e ações em sala de aula. Aspecto que pode ou não ter relação direta também com as ações de formação continuada vivenciadas.

Nesse sentido, Dubar (1997) aponta que para a aquisição de uma identidade profissional é necessário um processo de socialização secundária. A socialização secundária é definida como "interiorização de submundos institucionais especializados" e/ou a "aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho" (BERGER E LUCKMANN, 1983, p. 173-190; DUBAR, 2000, p. 99). Nesse sentido, a "aquisição" de "saberes" são relativos às atividades desenvolvidas. A eficácia da socialização secundária implica em uma relação que una os saberes profissionais propostos e a socialização primária, essa socialização é desenvolvida pela criança através da incorporação de um "saber de base", que depende das relações que se estabelecem entre a família e a escola, permitindo a construção e antecipação das condutas sociais (BERGER E LUCKMANN, 1983). Essa composição dos saberes da formação inicial, dos adquiridos via formação continuada e as

experiências do cotidiano escolar provocam nesses profissionais uma maior segurança e maturidade na atuação.

Todos possuem como formação o curso de Pedagogia. Além do curso de Pedagogia, cinco professores também possuíam uma segunda graduação, sendo elas, educação física (Sujeito 3), Estudos sociais (Sujeito 5), Biologia (Sujeito 12), Letras (Sujeitos 15 e 16) e geografia (Sujeito 19).

A média do ano de formação foi entre 2004 e 2006. Quanto à natureza da instituição de ensino o equilíbrio foi notório, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: Leite, 2013, questionário aplicado às professoras do CAIC Santa Paulina do Paranoá/DF.

O mesmo não ocorreu em relação às modalidades de ensino, escolhido pelos professores, em que 99% dos professores cursaram a modalidade de ensino presencial e apenas 1% pela modalidade a distância.

Quanto solicitado que os professores definissem formação continuada de acordo com as suas percepções, houve uma predominância nas respostas da concepção de continuidade dos estudos, proporcionando-lhes aprendizagem e certificação. Também apareceu com frequência no discurso dos professores as palavras aperfeiçoamento e aprimoramento, e ainda a indicação de uma certa articulação da formação continuada com uma concepção da relação teoria e prática.

Nesse sentido, nos debruçamos em três categorias presentes nos discursos dos professores, foram elas: 1- continuidade de estudos; 2- aperfeiçoamento / aprimoramento e 3- relação teoria e prática.

A primeira categoria que destaca uma continuidade de estudos, como concepção de formação continuada aponta ora para a aprendizagem, isso pode ser identificado na resposta do Sujeito 14 que afirma “*Quanto mais se aprende se ensina melhor*”, ora para a certificação, conforme relata o Sujeito 4: “*Considero aquela em que o profissional se*

*gradua; adquire certificação [...]*. Segundo Freitas (2003, p. 1114) “[...]a certificação dos professores muitas vezes aparece associado a avaliação do trabalho docente, o que acaba por não propor um processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores”. Assim, reafirma um espírito de individualidade, competitividade e aponta para o professor a responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar de cada aluno. Ou seja, uma formação continuada muito centrada no indivíduo e distante de um processo de desenvolvimento profissional mais coletivo.

Quanto a segunda categoria as palavras aprimoramento e aperfeiçoamento também têm destaque no discurso dos professores, parecendo se aproximar de uma ideia de formação continuada pautada pela formação como um modelo de treinamento. Conforme referido no histórico, essa categoria vislumbra a lógica da racionalidade técnica que se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Esse modelo de treinamento<sup>3</sup> por muito tempo se caracterizou como modelo de formação continuada. Esse modelo de treinamento trouxe para a educação uma visão determinista e metódica das atividades desenvolvidas pelos professores, na qual o professor resolveria problemas instrumentais por meio da seleção dos meios técnicos. Tratava-se de um processo mecânico, que se caracterizava pelo um comportamento modelado por parte do docente (MARIN, 2000).

Sobre essa discussão, o Sujeito 1 descreve o que compreende por formação continuada: “*Aprimorar meus conhecimentos*”. Semelhante a ele, o Sujeito 17 compreende: “*Muito importante para aprimorar meus conhecimentos*”. Sendo que o Sujeito 5, ressalta que: “*Estar em formação continuada é estar em constante aperfeiçoamento dos estudos.*” E o Sujeito 11, afirma que pretende fazer outras ações de formação continuada - “*Para maior aperfeiçoamento.*” Segundo Marin (2000) o termo aperfeiçoamento reflete uma ideia de completude e acabamento, o que se contradiz com uma visão de formação continuada como movimento, num *continuum*, tal como nos indica (ROCHA, 2010).

Essa concepção ainda hoje tem uma considerável presença nos programas de formação, assim como, nas descrições de formação continuada dos docentes que responderam a pesquisa. Esses programas que reforçam mais ações de treinamento, por meio dos termos “aperfeiçoamento” e “aprimoramento” dos professores, geralmente,

---

<sup>3</sup>O modelo de treinamento na educação inscreve-se como uma ação metódica, repetitiva, mecânica e sistematizada.

trata-se de cursos de curta duração, em que o professor assumiu a atividade profissional como naturalmente instrumental, é um técnico, referenciando-se ao princípio da racionalidade técnica (NÓVOA, 1991).

A terceira categoria reflete a percepção da relação teoria e prática na formação continuada. A pesquisa constatou que essa última categoria aparece timidamente no discurso do professor, uma vez, que quando lembrada, por vezes aparece desassociada, e/ ou fazendo uma maior referencia a prática. Por exemplo, para os sujeitos 8 e 19: “*A formação continuada contribui para a melhoria da prática em sala de aula*”.

Quando são feitas considerações pelos professores sobre a teoria está parece estar a serviço da prática, não constituindo assim uma unidade com vistas à práxis. Para elucidar essa práxis reflexiva, Pimenta (1994) considera o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico. E sobre o mesmo assunto, Libâneo (2004), nos faz refletir sobre: “... a formação continuada poder possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciencia das dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.” Nas concepções de Shön (1983) e Tardif (2000) para que essa prática ocorra, o sujeito deve posicionar-se por meio de uma atitude de análise reflexiva, requerendo que o mesmo esteja sempre atento a todas as situações complexas que acontecem na sala de aula, procurando refletir antes, durante e após a mesma.

Já o sujeito 10 compreende formação continuada, como: “*Estudos realizados durante toda a vida profissional que auxilia na reflexão e aperfeiçoamento da prática. Podendo ser tanto na própria instituição que trabalha, sendo estudos em grupos ou individual, oferecido por instituições como a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) e outras*”, essa concepção apesar de envolver as demais categorias pela sua amplitude, enfatiza mais o – aperfeiçoamento da *prática*, parecendo desconsiderar sua a relação com a teoria. Contudo, sua resposta nos remete a compreensão de que a formação continuada pode ser entendida como processo de reconstrução e reconstituição da experiência, um processo de melhoria permanente do desenvolvimento individual e coletivo dos professores.

Para Bolfer (2008) a formação continuada de professores se dada no cotidiano escolar e no contexto no qual estão inseridos, meio esse que envolve o âmbito psicológico, pedagógico, social, político e outros de ordem cultural, para assim, atender a complexidade do todo do processo de ensino aprendizagem. Reconhecendo a escola

como espaço que melhor permite essa formação, (ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A, 2010) pontua que o desenvolvimento humano acontece no caso dos docentes, nos contextos de seu trabalho, exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.

Nesse sentido, se faz importante levar o professor a identificar as concepções que embasam as teorias discutidas nos encontros de formação e relacioná-las com o sua ação na escola e diferenciar o 'saber' da 'ideologia' (CHAUÍ, 1997). O 'saber' ou conhecer pressupõe compreender, analisar e aplicar profissionalmente os novos dados e descobertas cujo acesso lhes é possibilitado, uma vez, que não é possível desassociar a teoria da prática. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 25), considera que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a auto formação participada e o pensamento autônomo do professor.

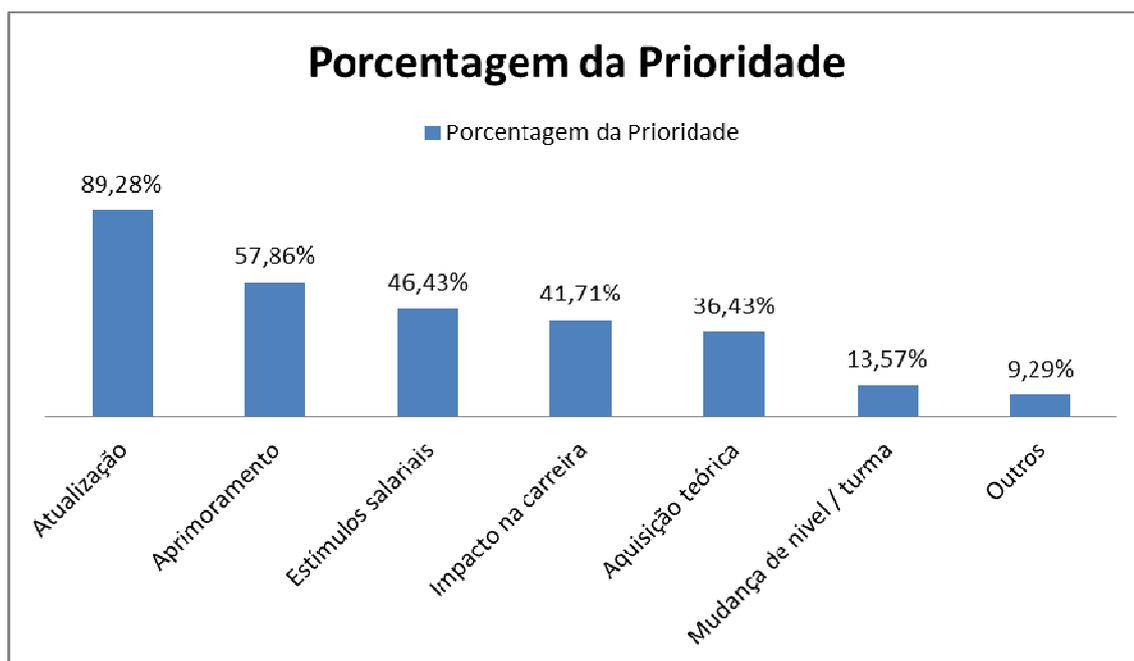
Representando essa concepção, o Sujeito 2 descreve: *“As ações de formação continuada me proporcionaram segurança nas interferências pedagógicas, objetividade nas ações, consciência, entre outras”*.

É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000). Nesse sentido, uma das características da formação continuada apoia-se no princípio de que professor deve correlacionar uma sólida formação teórica à tomada de consciência do seu próprio desenvolvimento profissional. Para ilustrar, essa concepção, Rocha (2010) associa a concepção de formação (inicial e continuada) a um movimento contínuo, que valorize a profissionalização, através de uma sólida formação teórico-prática resultante da capacidade do profissional de se posicionar e tomar decisões. A fala do Sujeito 17 nos remete, assim, a esta relação, ao se referir a teoria e prática: *“A relação deve ser bem direta: formação continuada versus reflexão e mudança da prática pedagógica. Os cursos/ações que não proporciona a reflexão ou mudança não acrescentam em nada”*.

Todos os professores responderam que desejam realizar futuras ações de formação continuada, sendo as ações mais apontadas por eles foram: mestrado/pós-graduação, e os cursos diversificados. Os motivos dessas escolhas variaram entre

motivação/realização pessoal, fazendo parte da maioria, o interesse por estar relacionado à sua área de atuação, e em menor escala, para suprir defasagens na formação inicial e aprimoramento/aperfeiçoamento de conhecimentos. Essa última característica reforça a visão de formação continuada sob a lógica de acabamento, tal como discutimos anteriormente.

Para ilustrar os resultados sobre as prioridades das ações de formação continuada elaboramos o gráfico 2 abaixo:



Fonte: Leite, 2013, questionário aplicado às professoras do CAIC Santa Paulina do Paranoá/DF.

Os resultados apontam que as prioridades dadas pelos professores em ações de formação continuada, em primeiro lugar, com 89,28% estão o investimento em atualização profissional, ligada ao processo de formação contínuo, como aponta a primeira categoria. Em seguida, eles buscam o aprimoramento da práxis, com 57,86%, segunda e terceira categoria, depois, estímulos salariais, com 46,43%, impacto na carreira, com 41,71%, aquisição de teoria, com 36,43%, também dissociada da prática e conforme o quadro é menos considerado, mudanças de nível/turma, com 13,57%, e por fim, outros, correspondente à realização/satisfação pessoal, com 9,29%.

Os Sujeito 8 e Sujeito 13 apontam também o uso da ludicidade em sala de aula e outros ambientes. E o Sujeito 12 expôs uma experiência em particular:

*“Quando trabalhei com uma turma de 3º ano, tive que buscar os ensinamentos do curso: BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) – teoria e prática (bingo, jogos, atividades lúdicas na área de alfabetização).”*

Conforme a fala do sujeito 12, essa experiência condiz com uma particularidade desse processo de formação docente, uma vez que, é reconhecida nessa fala a busca do docente pelo conhecimento para atuar em diferentes níveis. Para Freire (1996, p.29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, essa afirmativa confirma a necessidade dessa constante busca pelo conhecimento em educação. Nóvoa (1996) Teixeira e Ambrosetti (2004) consideram que a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda de compartilhar experiências coletivamente, cooperando com seus colegas, na realidade são maneiras inovadoras de praticar formação.

O percentual das respostas relacionadas aos estímulos salariais e ao impacto na carreira aparece na pesquisa quase que equivalente e nos fazem inferir que muitos os docentes as percebem apenas como parte da remuneração. Sendo que estas também compõem as condições de trabalho dessa categoria, e como tal pressupõe valorização e reconhecimento desses profissionais.

Apesar de aparecer em última colocação no quadro, a realização, satisfação e/ou interesse pessoal foi bastante lembrada nas demais respostas, o Sujeito 2, lembra que participa de “*Cursos com temas do meu interesse*”. O Sujeito 6 pretende “*fazer outras ações de formação continuada de interesse pessoal*”, e o Sujeito 10 pretende fazer mestrado “*Para minha satisfação pessoal e profissional*”. O Sujeito 16 é categórico e relata que só pretende fazer ações de formação continuada que lhe forem interessantes, pois “*Não gosto de fazer cursos de formação por fazer. Eles tem de despertar o meu interesse e me serem úteis*”.

Nessa vertente, Dubar (1997) ressalta que existe certa resistência por parte desses profissionais a participar de processos de formação continuada por não se identificarem com as propostas. Por isso, o autor sugere que as referências para propostas em ações de formação continuada se dêem a partir das concepções dos próprios profissionais, abrangendo assim, assuntos e modelos, portanto aceitos. Em uma instituição escolar, a formação continuada deve iniciar pela identificação do “lugar” de onde os professores “se enxergam”, para então, via análise de suas próprias concepções

formativas os docentes possam, paulatinamente, auxiliar o processo de mudanças das condutas nas práticas docentes.

Para maioria dos professores (80%), as vivências em formação continuada proporcionaram a construção de habilidades, conceitos, saber fazer, que hoje os professores executam em sala de aula, ora auxiliam diretamente na prática pedagógica como também no aumento do prazer em continuar na carreira. O sujeito 4 é o único a fazer referência a essa questão do prazer, contudo nos faz novamente destacar a perspectiva de estudo de Dubar (op. cit) sobre a construção da identidade profissional dando-se de forma interdependente entre o profissional e o pessoal.

A respeito dessa relação do prazer em exercer a profissão apontada pelo Sujeito 4, Codo et al (1999) nos lembra que o processo de ensino aprendizagem media vínculos afetivos, então, quando o trabalho docente é realizado e reconhecido, o sofrimento inicial, transforma-se em prazer, através do reconhecimento de um esforço primeiro. Sobre o sofrimento inicial, alguns autores, coloca que o professor estabelece a sua identidade profissional em um mínimo de três anos de experiência, sendo que o “choque de realidade” (TARDIF, 2002) ocorre mais enfaticamente no primeiro ano da atividade docente. Marcelo Garcia caracteriza o primeiro ano de docência como sendo “um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos –, caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114).

Os outros 20% dos professores apenas ressaltaram que depende do curso, podendo assim, contribuir ou não para a sua práxis pedagógica.

Entre os momentos mais citados pelos professores das modificações sofridas nas concepções/ posturas advindas das ações de formação continuada vivenciadas até o momento, destacam-se: as ações do cotidiano, as quais se associam o as atividades desenvolvidas e as mudanças consequentes delas. Esse aspecto pode nos levar a concluir que os sujeitos atribuem a relevância dada pelos sujeitos à dimensão prática como um elemento importante da formação continuada.

Outros sujeitos indicaram, porém em menor quantidade, que tais mudanças se referiram à sua capacidade de produção de textos e relatórios bem como modificou o grau de sistematização que alcançaram no planejamento das atividades. Esse aspecto destacaria uma certa relação estreita entre a formação continuada e a formação teórica-crítica do professor, proporcionando-lhes formas de sistematizar e organizar seu pensamento sobre a realidade de trabalho que o cerca. Sendo assim, Rocha (2010)

ressalta um fator bastante relevante para o todo desse processo de formação continuada, a constância das ações, com um ideal de movimento e a relação teoria e prática, presente como elemento reflexivo que enriquece o conhecimento crítico desse profissional.

No que diz respeito aos incentivos de políticas públicas pela instituição de ensino (CAIC - Santa Paulina) 20% dos professores disseram que não há incentivos. O Sujeito 3, por exemplo, justifica dizendo que *“Os cursos são impostos, faltam opções de cursos e os a distância são inviáveis”*. Já para o Sujeito 10, a problemática representa uma bastante conhecida nas políticas em geral no nosso país: *“As mudanças no governo não possibilitam a continuidade dessas ações.”* Nesse sentido, os Referenciais para formação de professores reconhecem no que se refere à administração, organização e metodologia da formação continuada que existem dificuldades na gestão:

[...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo par outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo. (BRASIL, 1999, p. 46)

Deste modo, Galindo e Inforsato (2007) analisam que a formação continuada dos professores não é eficaz sob propostas irregulares e descontínuas, ainda que em âmbitos mais estruturados e que componham a gestão educacional. O que segundo esses autores, o presente momento, exige uma decisão definida e precisa acerca dos objetivos da formação continuada para os anseios de uma sociedade em mudança.

Apesar da grande maioria dos professores (80%) considerarem que há incentivo da política local para a realização de ações de formação continuada o Sujeito 15 apresenta uma realidade dessa institucionalização nem sempre tão exitosa e, de fato, não permite um real processo de formação continuada docente:

*“Todos os professores são liberados um dia da semana para participarem de curso na EAPE no horário de trabalho, e ainda*

*considerando em um contexto maior, o GDF incentiva financeiramente o profissional que busca a formação continuada. Mas, ainda acho que se peca por não investir na formação continuada no próprio local de trabalho através de grupos de estudos.”(Sujeito 15)*

Cabe lembrar que a EAPE era mais centralizada, mas em 2012 instituiu unidades descentralizadas. Ainda que haja uma liberação uma vez por semana pela instituição e do incentivo financeiro do GDF (Governo do Distrito Federal), o tempo e locais destinados não permitem uma efetiva realização de ações de formação continuada, mas assemelha-se a propostas marcadas pela fragmentação de suas ações, sugerindo uma formação “(des)continuada” e descontextualizada, que proporcionam apenas um acúmulo de ações formativas/certificações. Alvarado-Prada (1997) faz uma crítica a muitos dos cursos de formação onde só se adquire teorias educativas, sociológicas, psicológicas e filosóficas e, no entanto, ignoram o cotidiano escolar. Isso é observável no impacto que os professores sofrem no início de carreira, ao encarar a realidade da escola e da sala de aula. Sendo que, esses cursos apenas oferecem aos educadores um conjunto teórico do conhecimento, que se dá de modo descontínuo, e fora do seu contexto.

Sobre essa forma de pensar formação, observamos que não são consideradas as percepções dos docentes, público dessa formação descontextualizada, isso porque não se pode promover uma formação significativa, sem que haja uma relação direta entre teoria e prática, e sem que se considere o principal de sujeito desse processo: os docentes capazes de inovar e mudar suas práticas.

Os outros 20% afirmaram que há sim esse incentivo, e justificaram apontando a oferta de cursos, principalmente da EAPE; palestras e programas; no momento/horário da coordenação pedagógica, quando são liberados para participarem dessas ações.

Para finalizar o questionário os professores se posicionaram diante da frase: “A formação continuada diz respeito ao processo de adequar a prática à necessidade de ensino que a sociedade atual exige, requer uma mudança de mentalidade e uma percepção que estamos em constante construção de novos conhecimentos”.

Todos os professores concordaram com a afirmação. Para o Sujeito 10 “*A constante formação permite mudanças e aquisição de novos conhecimentos*”, a maioria

dos professores, citou a necessidade de acompanhar as mudanças impostas pela sociedade o que requer uma constante atualização. O Sujeito 13 relata que *“Os cursos de formação continuada mantêm os professores sempre informados das mudanças e adaptações da prática pedagógica”*.

Em virtude das cobranças no mundo do trabalho, como exposto por Gatti (2008, p. 58), tornou-se forte a “imperiosidade da formação continuada como requisito para o trabalho”. No entanto, não se pode perder de vista as reais funções e necessidades da formação continuada como requisitos para dinamizar a experiência profissional e a reflexão sobre a mesma que reforce para a melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem, presente na percepção do Sujeito 19:

*“A formação continuada nos faz rever velhas práticas, repensá-las e quando preciso construir novas, maneiras e estratégias de adquirir e transmitir o conhecimento” (Sujeito 19)*

Por isso, hoje o professor precisa estar consciente de que é uma parte do todo que se denomina educação e assim como as informações, as tecnologias evoluem, a educação também deve seguir evoluindo e se modernizando. Para isso, o professor deve acompanhar essa evolução e fazer parte da inovação e transformação da escola, pois está inserido no contexto e na vida da instituição.

A formação teórica e prática do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino ou vice-versa.

Por fim, esse estudo reconhece mediante as concepções dos próprios docentes o valor da teoria, da reflexão e do conhecimento, indispensáveis à construção/reconstrução da práxis. Diante do discutido e apresentado, estudos, ações, legislações e políticas públicas educacionais para a formação devem ser pensadas/repensadas para atingir a estas questões, apontando para a direção da construção de uma formação continuada que possa ao mesmo tempo, realizar-se no tempo e espaço escolares, ou seja, de maneira contextualizada. E ainda assim, alcançar o professor nos seus projetos de ascensão profissional e satisfação pessoal, fundamentando teoricamente sua práxis educativa.

Diante da análise da pesquisa, algumas fragilidades são apontadas no cerne dessa formação. Então, devemos ter como ponto de partida as concepções construídas pelos próprios docentes e presentes no seu discurso, para assim, rever ações reflexivas de formação, sem que se haja um foco desses somente para um estudo contínuo para a aquisição de conhecimento, ou para certificar; para a promoção de um modelo historicamente ultrapassado – aprimoramento; ou ainda para a relação da teoria e prática dissociadas. Nesse sentido, formação implica reflexão como ação sistemática de compreensão da realidade, e está presente em todos os momentos e lugares educativos, e como tal precisamos pensá-la na sua principal essência – como subsídio para a qualidade no processo de ensino aprendizagem, ou seja, na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo analisar as percepções de formação continuada dos docentes, e por meio delas, identificar as suas implicações na prática profissional desses sujeitos.

O professor deve articular a aprendizagem do aluno à sua formação continuada junto com a dinâmica construção do conhecimento profissional, concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática. Considerar a concepção dos docentes sobre sua própria formação continuada e analisá-la por meio da mesma, é uma forma de “fazer” formação continuada de docentes contextualizada e de qualidade e que de fato responda as expectativas dos mesmos.

A partir da definição dos professores de formação continuada, trabalhamos com três, categorias oriundas da análise das percepções dos sujeitos integrantes da pesquisa, provenientes das mesmas: 1- continuidade de estudos; 2- aperfeiçoamento / aprimoramento e 3- relação teoria e prática. A primeira categoria destacou a continuidade de estudos como concepção de formação continuada apontada ora para a aprendizagem, ora para a certificação. A segunda categoria contempla a lógica da racionalidade técnica que se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Trata-se de um processo mecânico, que se caracterizava pelo um comportamento modelado por parte do docente. Já terceira categoria reflete a percepção da relação teoria e prática na formação continuada foi constatada pela pesquisa que essa última categoria aparece timidamente no discurso do professor, uma vez que, quando lembrada, por vezes aparece dissociada, e/ ou fazendo uma maior referencia a prática.

Reconhecemos que as percepções analisadas estão inseridas em uma realidade única, uma amostra de professores, de uma determinada escola, de uma determinada região, ou seja, não podemos concluir que esses resultados representam o todo da concepção docente de formação continuada. No entanto, serve de contexto para construções de formação continuada para essa instituição. Um estudo maior, com uma amostra mais relevante, que tenha os cuidados de investigar essa formação continuada também por meio de outros e mais elementos/instrumentos metodológicos, poderia nos apontar direcionamentos para a reelaboração de processos formativos significantes na prática profissional docente e qualidade e até mesmo nos apontar para outras perspectivas.

Nesse sentido, a pesquisa apontou para necessidade da formação continuada que ultrapassem: concepções desatualizadas de formação continuada e a dicotomia entre teoria e prática. Sendo notáveis diante da percepção dos docentes as dificuldades em promover processos de formação continuada nos quais permeia articulação teoria e prática, e nas quais os discursos não venham impregnados da concepção de um modelo de treinamento, dos anos 1980.

Diante das considerações apontadas pelos professores em suas concepções e os estudos que envolvem a formação contínua docente precisamos enxergá-la como um processo contínuo, integrado ao cotidiano dos professores e da própria instituição escolar. De modo geral, a formação continuada do professor necessita ainda fazer parte do projeto político pedagógico, das legislações educacionais e de políticas públicas efetivas. Seguindo essa linha, ela não pode ocorrer de forma esporádica e/ou fragmentada. Almejamos uma escola definida por um referencial teórico metodológico que aprofunde essa perspectiva, na busca de elementos para uma prática transformadora, disponibilizando condições de tempo e de aplicação na prática pedagógica.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Para mim, muitos são os planos para o futuro, mas para a realização de todos eles dependo diretamente dessa etapa fundamental, que é a conclusão do curso de Pedagogia. Em breve essa etapa será um sonho alcançado, e base para outros.

Pois, desde que comecei meu curso em 2008, eu já havia um encantamento pela área da educação, desse momento em diante, atuo na área e sou completamente realizada pelo que faço. Mas sei que o primordial para minha paixão é a minha contínua busca por novos conhecimentos, informações, habilidades, competências, fazendo da minha formação um meio de aperfeiçoamento da minha prática.

Para esse ano de 2012, recebi uma proposta para atuar em sala de aula, essa que para mim é uma realidade desejada e esperada. Também será uma oportunidade para que por meio das minhas próprias percepções eu possa auto avaliar minha práxis pedagógica, possibilitando-me exercitar a auto reflexão e inovar com as mudanças decorrentes da mesma e dos novos tempos.

Em paralelo a essa experiência, quero dedicar-me a uma sólida ação de formação continuada, dedicando-me a um mestrado na área educacional, que me permita com mais propriedade discutir e aprofundar as temáticas apresentadas nesse trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão**. Porto: Porto, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação contínua de professores em face às múltiplas possibilidades e aos inúmeros parceiros existentes hoje**, in: *Cadernos*. Rio de Janeiro: TVE - Salto para o Futuro, 2005.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.

ALVARADO-PRADA, L. E FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A, **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**; Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO PRADA, Luís E. **Formação de docente em serviço**. In: Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté, SP: cabral Editora Universitária, 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A., **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**, 6.ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa em Educação, n. 13).

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1983.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuidade professores universitários**. Piracicaba, SP, 2008.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**, 2007.

BORGES, I.P.A. e SILVA, E. F. da (Org). **A escola mudou. Que mude a formação de professor!** Campinas: Papyrus, 2010. P.53.

BRASIL, **Referenciais para formação de Professores / Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, 1999.

CANÁRIO, Rui: (1995). **Gestão da escola**: como elaborar o plano de formação.

CARVALHO, J. S. F. **Sobre o conceito de formação**. Revista Educação. Ed. 137. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12511>> Acesso em: 21 set. 2008.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério**: ambiguidades e conflitos. BH: Ed. Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: O discurso competente e outras falas. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CODO, Wanderley; ODELIUS, Catarina. Salário. In: CODO, Wanderlei. (Coord.)

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990**. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DUBAR, Claude: **‘Formação, trabalho e identidades profissionais’**. In: CANÁRIO, Rui. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto/POR: Porto Editora, 1997. (Coleção “Ciências da Educação”, 25).

DUBAR, Claude. *La socialisation*. Paris, Armand Collin, 2000.

**Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. Parte IV, cap.11, p 193 -203 EdUFSCar, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paze Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203 – 1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Revista Educação e Sociedade*. V. 23, N. 80. Campinas: Setembro, 2002.

FREITAS, H.C.L. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

GALINDO, Camila Jose, INFORSATO, Edson do Carmo, **As políticas de formação continuada de professores:** entre discursos e ações (UNESP/Araraquara), 2007.

GARCIA, 1995. **Formação contínua de professores**, BOLETIM 13; AGOSTO 2005. Disponível em: [www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf), acesso em: 03/12/12.

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Atlas S.A, São Paulo, 2008.

GRAMSCI. **A concepção dialética da História.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HEIDEMAN, C. (1990). **Introduction to staff development.** In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Lei n. 9.394/96, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**, Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 271.

MARIN, Alda Junqueira. (org.): **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas/BRA: Papyrus, 2000.

MENEZES, C. M. A. **Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, Aline M. de M. (orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

MORAES, Gelcivânia Mota Silva. **Novas tecnologias no contexto escolar. Comunicação e Educação**. São Paulo, [18]: 15 a 21, maio/ago. 2000.

NASCIMENTO M. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. In: Magistério: construção cotidiana. CANDAU, V.M. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.  
**Concepções e práticas de formação contínua de professores**. IN: Universidade de Aveiro. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARDAL, L. A.; MARTINS, A. M. **Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**, Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura; TEIXEIRA, Myrian Boal; AMBROSETTI, Neusa Banhara: (2004). '**Educação continuada: o olhar do professor**'. In: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (org.). Formação de professores e campos de conhecimento. São Paulo/BRA: Casa do Psicólogo.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dourados, 2010. *CODO*, W (coord.). Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação Ed. Vozes: Petrópolis, 1999. 432p.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituinte ao instituído**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo, HUCITEC, 1996.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba:UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SCHÖN, D. A., (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York: JosseyBass.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **A formação de professores na perspectiva crítico – emancipadora**. In: LINHAS CRÍTICAS: Revistas da Faculdade de Educação. UnB: FE/UnB, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.13, pp. 05-24. ISSN 1413-2478.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WEBER, S. **Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem**: repercussões na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11. Goiânia, 2002. Goiânia: ENDIPE, 2002.

**PARTE 2 – APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa de campo – Carta de  
Apresentação para aplicação do questionário**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia que culminará num estudo monográfico, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Shirleide Silva Cruz, cujo objetivo é pontuar quais as ações de formação continuada mais praticadas pelos docentes da escola CAIC Santa Paulina-DF, bem como, identificar a influência e as modificações dessas ações na prática pedagógica dos docentes. A pesquisa tem a finalidade de promover a constatação de informações (levantamento) e promover o conhecimento, por isso será garantido aos respondentes o sigilo da identificação dos mesmos. Desde já, agradeço a todos que se identificaram com a pesquisa e colaboraram tornando possível a sua realização.

Atenciosamente,  
Dalila Correia Leite – 09/0066871  
E-mail: dalila1428@gmail.com

**APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa de campo – Questionário  
proposto aos professores**

**QUESTIONÁRIO**

## A- PERFIL

1- Sexo: ( ) Masculino / ( ) Feminino

2- Idade: \_\_\_\_\_

Sobre sua **formação profissional**, responda:

3-Formação: \_\_\_\_\_

4- Ano em que se formou: \_\_\_\_\_

5- Instituição de graduação: ( ) Pública ( ) Privada

6- Modalidade: ( ) Presencial ( ) À distância

7- O que você entende por formação continuada?

---

---

---

8- Quais outras ações/cursos de formação continuada você participou?

---

---

9- Pretende fazer outras ações/cursos de formação continuada?

( ) Não.

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Por quê?

---

---

---

10-Caso a resposta acima seja afirmativa, por qual motivo pretende fazer outras ações/cursos de formação continuada? Marque por ordem de prioridade:

( ) Atualização profissional

( ) Estímulos salariais

( ) Aprimoramento da prática

( ) Mudança de nível ou turma

( ) Aquisição teórica

( ) Impacto na carreira

( ) Outro (s). Especifique: \_\_\_\_\_

---

11-As vivencias em formação continuada proporcionaram a construção de habilidades, conceitos, saber fazer, que você hoje executa em sala de aula?

---

---

---

12- Para você, pessoalmente e profissionalmente, qual a relevância dessas ações / cursos de formação continuada?

---

---

---

13-Descreva um momento(s) em que você notou a influencia e/ou modificações sofridas em sua posturas/concepções advindas das ações de formação continuada já vivenciadas:

---

---

---

14- Quais são às relações entre ações de formação continuada e a sua prática pedagógica?

---

---

---

15- Para você, a presente instituição de ensino incentiva as ações / políticas pública de formação continuada? ( ) Sim ( ) Não ( ) Justifique:

---

---

---

16-Leia a frase abaixo e se posicione:

A formação continuada diz respeito ao processo de adequar a prática à necessidade de ensino que a sociedade atual exige, requer uma mudança de mentalidade e uma percepção que estamos em constante construção de novos conhecimentos .

(  ) Concordo. (  ) Discordo.

Justifique:

---

---

---