



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAMILLA SOUZA XIMENES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

RIO DE JANEIRO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAMILLA SOUZA XIMENES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ligia Karam Corrêa de Magalhães

RIO DE JANEIRO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte dias do mês de agosto de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**, de autoria da graduanda **CAMILLA SOUZA XIMENES**, DRE 115037576, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: Dr^a Elaine Constant Pereira de Souza, Dr. Reuber Gerbassi Scofano e Dr^a Ligia Karam Corrêa de Magalhães, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 14h, a sessão foi aberta, convidando-se a/à candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota dez (10,0). A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 15h30. E, para constar, eu, Ligia Karam Corrêa de Magalhães, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e a candidata.

Ligia Karam Corrêa de Magalhães - Professora Orientadora

Elaine Constant Pereira de Souza - Professora Membro da Banca Examinadora

Reuber Gerbassi Scofano - Professor Membro da Banca Examinadora

Camilla Souza Ximenes - Candidata

Ligia Karam Corrêa de Magalhães
Presidente da banca

Dedicatória:

Dedico estas palavras, primeiramente, aos meus familiares: Carlos, Monica, Caroline e Allison, e também aos colegas que estiveram do meu lado durante toda a minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Minhas primeiras palavras de gratidão sempre serão, primeiramente, a Deus que me sustentou e me capacitou durante toda a minha caminhada e creio que foi por intermédio d'Ele que minhas forças foram renovadas cotidianamente para continuar lutando pelos meu sonho de estudar numa Universidade tão privilegiada como a UFRJ.

Agradeço à minha família pelo amor, pelo carinho, pelas palavras de ânimo, pois sou eternamente grata e feliz por ter uma família que sempre me apoiou.

Me dirijo, neste momento, em individual a cada um. Agradeço ao meu pai Carlos que desde quando eu era criança me presenteou com sua sabedoria e carrego dentro de mim seus ensinamentos como exemplo. Agradeço à minha mãe Monica pelo amor e pelo cuidado que tem para comigo, pois sei que todos os seus esforços são reconhecidos e tem um significado enorme na minha vida. Agradeço à minha irmã Caroline pela amizade e por ser meu suporte nos dias nublados. E, por fim, agradeço ao Allison por todo carinho configurado em ações e palavras que me amparam.

Muito obrigada aos meus colegas de classe e, principalmente, às minhas amigas Maria, Adriana, Aline, Carol e Fernanda que estiveram ao meu lado durante todo o percurso acadêmico e que me incentivaram a prosseguir e não desistir dos meus sonhos e nem desistir da minha profissão. Preservo a palavra amizade porque são essenciais na vida de todo ser humano.

Gratidão à minha orientadora, professora e doutora Ligia Karam Corrêa de Magalhães pelo auxílio, pelas conversas, pelas sugestões de leitura, pelas correções, pela paciência e pelo carinho.

Agradeço aos funcionários, gestores e aos professores dessa instituição tão maravilhosa, da qual pude participar como discente, e tive o privilégio de estar junto como parte fundamental e integrante da UFRJ.

RESUMO

O presente trabalho discute sobre a “Formação Continuada de Professores”, onde buscamos compreender os caminhos da formação docente, investigando as formulações das políticas educacionais, que englobam também, a oferta de cursos de formação continuada, com vistas a permanente construção do conhecimento. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, na qual foram analisados os documentos do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), os programas de formação de professores alocados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019 e o Projeto de Resolução CNE/CP NºXXX/2020 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); além dos autores citados abaixo, dos quais subsidiam o trabalho de campo realizado no “Colégio Y”. Nosso estudo toma por base autores que defendem processos formativos que privilegiam o diálogo, o pensamento crítico e a reflexão do trabalho docente, dentre eles: Freire (2013; 2015), Pimenta (1995; 1997), Nóvoa (1992; 2013; 2015), Saviani (2009), Costa (2002), Louro (1997). Para complementar a pesquisa documental e bibliográfica foi realizado um trabalho de campo, objetivando compreender a importância e sentidos atribuídos à educação continuada para professores em exercício. Verificamos que apesar de algumas falas coincidirem entre os professores, a respeito da questão central sobre a formação continuada, há divergências nas respostas, pois alguns colocam incisivamente o quão importante se faz o aprimoramento dos professores por meio de cursos de capacitação em perspectiva conteudista como sendo essencial para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chaves: Professores, Ensino-aprendizagem, Formação continuada.

ABSTRACT

The present work discusses the “Continuing Education of Teachers”, where we seek to understand the paths of teacher education, investigating the formulations of educational policies, which also include the provision of continuing education courses, with a view to the permanent construction of knowledge. To this end, we conducted a qualitative bibliographic research, in which the documents of the National Education Plan (PNE 2014-2024), the Law of Guidelines and Bases of National Education 9.394/96 (LDB), the training programs of teachers allocated to the Coordination for the Improvement of higher Education Personnel (CAPES) and the National Curriculum Guidelines for the initial training of teachers for Basic Education and the Common National Base for the initial training of teachers of basic education (BNC-Training) through Resolution CNE/CP N°2, of December 20, 2019 and the Draft Resolution CNE/CP N°XXX/2020 that defines the National Curriculum Guidelines for the Continuing Education of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Education of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training); in addition, we have the authors mentioned below, of which they subsidize the fieldwork carried out at “School Y”. Our study is based on authors who defend training processes the privilege dialogue, critical thinking and reflection on teaching work, among them: Freire (2013; 2015), Pimenta (1995; 1997), Nóvoa (1992; 2013; 2015), Saviani (2009), Costa (2002), Louro (1997). In order to complement the documentary and bibliographic research, a fieldwork was carried out, aiming to understand the importance and meanings attributed to continuing education for active teachers. We verified that statements coincide among them. Regarding the central question about continuing education, there are differences in the answers, because some teachers point out incisively how important is the improvement of them through training courses and how the content methodology is essential for the students’ learning.

Keywords: Teacher, teaching, continuing education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	12
1.1 - Breve histórico sobre a formação continuada no Brasil	12
1.2 - Formação continuada nas políticas educacionais	21
1.3 - Análise sobre a educação continuada na perspectiva pedagógica crítica	30
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
2.1 - Metodologia, pesquisa bibliográfica e trabalho de campo	36
2.2- Campo de pesquisa e sujeitos da pesquisa	37
2.3- Instrumentos de pesquisa	39
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	59

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores se configura como uma etapa necessária ao longo da vida, viabilizando a ampliação de conhecimentos, na contextualização do trabalho junto aos sujeitos aprendizes, suas trajetórias de vida, seus saberes, suas demandas. Desta forma, professores e estudantes ganham em seus processos formativos. Para Selma Pimenta: “Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 1997, p. 12).

Isto é, tanto a teoria quanto a prática são relevantes para a formação do professor, principalmente no que diz respeito às trocas realizadas no ambiente escolar. No entanto, a Educação Continuada é vista apenas como treinamento, sem levar em consideração o aprofundamento de conhecimentos, com isso, ela sofre críticas por parte de pesquisadores e estudiosos que defendem que a escolarização se faça para além do conteudismo, mas sim como processo de formação de sujeitos reflexivos e críticos capazes de promover mudanças advindas de demandas de seu entorno social.

O tema em questão é a formação continuada de professores e, para tanto, a escolha metodológica recai sobre a pesquisa de cunho qualitativo, com o estudo bibliográfico de políticas educacionais que legislam sobre a formação continuada, bem como análises e críticas tecidas por estudiosos no tema. Complementando o caráter qualitativo foi feita uma pesquisa de campo no interior de instituição de ensino “Colégio Y” (o nome da instituição será apresentado dessa forma para proteger a identidade dos funcionários e a imagem da escola), onde foi aplicado um questionário (é necessário ressaltar que somente nove docentes responderam a este questionário, enquanto o décimo sujeito da pesquisa não repassou o questionário), além disso, conta com dez entrevistas com professores, tudo isso compõe os instrumentos da pesquisa, objetivando compreender a formação continuada de professores e de que maneira isso vem a contribuir no trabalho docente e como isso interfere, inclusive, investigar os impactos ocasionados dessa “formação” na vida dos alunos, ou seja, se o ensino e aprendizagem ocorrem, de fato, dentro da sala de aula.

Com relação aos objetivos específicos, são apontados dois: o primeiro está relacionado à essa formação continuada, se ela vem para contribuir positiva ou negativamente tanto no trabalho docente quanto na vida dos alunos (didática, dinâmica e relação professor-aluno); o

segundo objetivo está focado no funcionamento desse projeto de “formação continuada de professores” dentro da própria instituição escolar e, assim, examinar se os professores investigados a consideraram eficaz.

Para fundamentar este estudo, diálogo com autores de referência no campo em estudo, e que me permitiram fazer as análises e síntese ora apresentada. São eles Selma Pimenta (1995; 1997), Antônio Nóvoa (1992; 2013; 2015), Saviani (2009), Freire (2013; 2015), entre outros autores, além dos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), programas de formação docente da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019 e o Projeto de Resolução CNE/CP N°XXX/2020 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Este trabalho nasce quando da realização do estágio realizado no ano de 2017, onde algumas impressões e questões me instigam a partir das entrevistas feitas nesse período, pois havia embates e opiniões divergentes com relação à própria coordenação e os alunos: enquanto a coordenação afirmava que os professores eram qualificados por conta dessa formação continuada, os alunos declaravam que sentiam “certa defasagem” quanto ao ensino, já que as práticas realizadas eram tradicionais e conteudistas.

Em aproximadamente um ano, conversei com alunos, professores, com funcionários, com a coordenadora, e tudo isso resultou, também, numa relação de confiança estabelecida entre os atores dessa escola, ou seja, houve uma criação de laços afetivos. Esses fatores foram determinantes para a escolha do objeto de estudo, no incentivo da realização dessa pesquisa de campo, por conta da possibilidade de obter respostas aos objetivos traçados às questões sobre como funciona a formação continuada docente e, mais especificamente na escola pesquisada. É importante colocar em destaque as diferentes visões entre a coordenação e os estudantes, pois enquanto a coordenação coloca que a formação continuada é um fator de “excelência profissional” através de cursos em que os docentes realizam para se aprimorarem (isto é, a qualificação não está baseada somente na realização de cursos, mas também é

fomentada pela troca de experiências vividas entre os docentes, em contrapartida os estudantes sentem os impactos dessa formação, seja ela boa ou ruim. Dessa maneira, essa pesquisa procura contribuir para as reflexões sobre a trajetória docente como forma de repensar as suas práticas e também ser uma maneira de incentivar os professores a refletirem sobre seu trabalho.

No ano de 2017, eu estava no quinto período do curso de pedagogia e, logo no início do ano, por meio da disciplina "Prática de Ensino em Magistério", comecei o meu primeiro estágio no "Colégio Y". Confesso que não era a instituição de ensino, da qual, eu desejava realizar o estágio, por conta da distância e pelo deslocamento da minha residência até a escola, já que eu poderia optar por um colégio no bairro onde resido, no entanto, por conta da burocracia e informações omitidas pelos funcionários da instituição do meu interesse em fazer o estágio, escolhi realizar este estágio no "Colégio Y." Quanto à organização e atendimento ao estagiário, os funcionários da instituição foram bem receptivos e acolhedores. Tive a oportunidade de acompanhar duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio (3003 e 3004), no turno da tarde, as quartas e sextas-feiras. Cada turma apresentava características distintas e ficava mais perceptível essa diferença com o passar do tempo. No caso, a proximidade com alunos, possibilitou a criação de um vínculo maior o que permitiu conquistar a confiança de alguns estudantes. Para minha gratificação fui convidada à participar da cerimônia de formatura e, com isso, pude perceber como o meu trabalho de estagiária do Curso de Pedagogia estava sendo reconhecido pelos alunos e pela instituição como um todo.

O estágio me possibilitou compreender se esse grupo de estudantes estaria ou não interessado em continuar a trajetória como docente, cursar a faculdade de pedagogia ou algum curso de licenciatura. E, em muitos casos, pude notar que diversos alunos entraram no Ensino Médio nessa instituição, ou por falta de opção, ou por imposição, ou então, em pouquíssimos casos, dentro desse universo de estudantes, traduzia o sonho em estar numa instituição de ensino de magistério para posterior ingresso na Pedagogia ou em algum outro curso de licenciatura. Quanto à profissão docente e as escolas normais, Antônio Nóvoa aponta:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992, p.3).

Logo após o estágio de Prática de Ensino em Magistério, realizei o segundo estágio, de "Gestão Escolar", dentro da mesma instituição, no "Colégio Y". Já nesse estágio, eu estive próxima de dois funcionários na secretaria da escola para acompanhar o trabalho da parte burocrática. Dessa maneira, também criei um vínculo de amizade muito grande com esses funcionários, pois conversávamos sobre diversos assuntos (tanto para ajudar no trabalho de pesquisa do estágio quanto conversas pessoais), onde me foi oportunizado a aprender como executar certas tarefas dentro dessa função. Em geral, os índices de qualidade do ensino dessa instituição se apresentavam elevados, de acordo com pesquisas realizadas.

Diante dos motivos destacados, escolhi, também, o "Colégio Y", como foco de pesquisa de monografia exatamente por essas questões de vínculo criado com a escola. Tanto que, após esses dois anos, em 2019, retornei ao colégio para conversar com a coordenadora de que escolhi o "Colégio Y" para investigar sobre educação continuada, como uma composição dos instrumentos relevantes dessa pesquisa. Ela se apresentou extremamente solícita em querer me auxiliar, possibilitando que eu tivesse acesso aos professores e, assim, poder entrevistá-los e aplicar meu instrumento de pesquisa.

Quanto aos escritos de Selma Pimenta sobre a formação desse docente, ressalto o fator reflexivo durante o trabalho do professor e a valorização tanto do contexto pessoal quanto do profissional, bem como a importância do ambiente escolar ao colaborar nesse processo de formação.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma prática de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 1997, p. 13).

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o artigo 63 legisla que "Os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis." (BRASIL.1996).

Para Nóvoa, a identidade profissional docente não deve estar baseada somente numa matriz técnica ou científica, mas que as práticas de formação estão pautadas, principalmente, na reflexão e autocrítica do trabalho desse professor:

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 7).

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1.1. Breve Histórico sobre a Formação Continuada no Brasil

A formação docente envolve diversas contribuições de estudos referentes à reflexão sobre sua prática, o pensamento crítico, à auto-formação (tanto profissional, como humana), além do desenvolvimento da sua identidade como professor. Pode-se dizer que inúmeros fatores influenciam na formação docente, no contexto brasileiro. No entanto, a partir da intervenção do governo na educação, essa perspectiva fica comprometida.

Quanto aos motivos dos quais levaram a necessidade de serem estabelecidas escolas no Brasil, foram: a elevada taxa de natalidade, a diminuição da taxa de mortalidade de crianças e o movimento de migração da população rural para a área urbana. Diante desses fatores que mobilizaram o governo a investir na educação, leis começaram a serem estabelecidas para que crianças estivessem na escola, e não pelas ruas. Esse momento histórico, logo no final do século XIX e no início do século XX, juntamente com a urbanização, e uma nova estrutura de conceito de “ser brasileiro”, de pertencer a um país, impulsionaram os políticos a desenvolver um sistema educacional que fosse essencial para a sociedade, no entanto, essa nova perspectiva foi gradual, tanto para os docentes quanto para os discentes. Numa ótica vários escritos de Saviani (2009, p. 143) sobre formação continuada “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.”.

Relacionado ao crescimento da cobertura escolar, foi necessário que instituições para a formação de professores também fossem estruturadas, para atender a um quantitativo considerável de estudantes. Dessa forma, foram criadas as escolas normais, com esse propósito de formar professores e profissionais da educação (incluindo, nesse caso, gestores).

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida do quadro dos projetos de

escolarização de massas, mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário (NÓVOA, 1992, p.3)

Nessa necessidade de atender às demandas da sociedade, durante esse contexto histórico, Selma Pimenta (1997) traz como questão a respeito da formação de professores e a responsabilidade dessa profissão nesse período: “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.” (PIMENTA, 1997, p. 6)

Saviani (2009, p. 143), classifica em seis períodos o processo histórico da formação docente, desde o século XIX até os dias atuais, tendo em vista as diversas transformações no contexto educacional. Esses períodos foram caracterizados como: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), Organização dos institutos de educação (1932-1939), Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação no padrão das escolas normais (1939-1971), Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996) e Advento dos institutos de educação e das escolas normais superiores (1996-2006).

Os “Ensaio intermitentes de formação de professores” corresponde ao primeiro período (1827-1890), caracterizado pelas aulas régias e as reformas pombalinas, com as escolas dos jesuítas e cursos superiores, no entanto, o governo dessa época pouco investia na educação, já que esta era destinada à elite. Não havia regularidade quanto às escolas normais, ou seja, elas eram fechadas e reabertas frequentemente (BORGES, AQUINO e PUENTES, p. 97).

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144)

No segundo período “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais” (1890-1932), o currículo escolar e os conteúdos científicos foram a base para a formação de professores, pois a partir desse momento, a preparação dos docentes, baseada numa boa estruturação e numa boa instrução, fariam com que esses profissionais da educação tivessem adequada qualificação para atuar nas instituições escolares.

Quanto ao terceiro período descrito por Saviani, foi um momento em que a formação docente estava marcada pela “Organização dos institutos de educação”, cujos nomes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho merecem destaque, já que os institutos de educação tiveram iniciativas por esse organizadores, para serem reformuladas com o objetivo de terem seus espaços para além do ensino, ou seja, que alcançassem também uma característica científica. Decorrente dessas reformas, a Escola Nova foi uma idealização desse período, na qual propunha um modelo pedagógico-didático (para retificar os “defeitos” ocasionados pelo tradicionalismo das Escolas Normais) e ênfase de caráter científico. No Distrito Federal, o Instituto de Educação foi implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo foi implantado por Fernando de Azevedo, em 1933. A iniciativa para a criação dos Institutos de Educação objetivava implementar as novas exigências da pedagogia com um caráter mais científico, trazendo respaldo para um modelo pedagógico-didático durante o período de 1930.

Ainda nesse período, Saviani aponta sobre a necessidade de uma maior escolarização por conta da implementação das indústrias no Brasil no início da década de 1930.

Com isso, houve o aumento da demanda de professores e, para tanto, foi imperativo a criação de Universidades, onde esses profissionais da educação pudessem ser formados para exercício da carreira. O projeto da Escola Nova estava impregnado de pensamentos para a frente deste período, pois a ciência e a transmissão dela, como também uma formação de docentes para os ensino primário, secundário e superior, respectivamente, eram reflexões profundas. No entanto, o projeto escolanovista não frutificou exatamente pela ausência da preparação de professores e pelo conceito pedagógico tradicional da época, além disso a educação era voltada somente para as classes mais abastadas da sociedade.

A partir da Constituição de 1934 documentos e instituições Estatais foram criados para consolidar o sistema educacional no Brasil, como o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o documento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases - regulamentada, apenas, em 1961), o MEC (Ministério da Educação), todos eles com o objetivo de legitimar aquilo que significa educação, além de abranger sujeitos inseridos na formação docente.

Os dispositivos constitucionais caracterizam o plano com a natureza de uma lei de diretrizes e bases, organizadora da educação nacional, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, e com a função da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos

aos problemas de educação, e com renovação em prazos determinados (BRASIL, 2011).

O quarto período foi denominado por organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação no padrão das escolas normais (1939-1971). Compreendido de 1939-1971 foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com cursos de formação de professores, tanto em Licenciaturas quanto em Pedagogia, através do Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939.

Os cursos de Licenciaturas formavam docentes para atuarem nas escolas secundárias, enquanto o curso de Pedagogia formava professores para atuarem nas Escolas Normais. De acordo com o Decreto Lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946, o Ensino Normal estaria dividido em dois ciclos: o primeiro era referente ao ciclo ginásial com duração de quatro anos, e o segundo ciclo estava relacionado ao curso colegial secundário, com a intenção de formar regentes para atuarem no ensino primário. Entretanto, por conta do regime militar e pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, houve a Reforma Universitária, onde a educação sofreu diversas mudanças com a tendência liberal tecnicista, em que o objetivo era adequar a educação à perspectiva política e econômica do período militarista, do qual estava preocupado com a produção capitalista.

Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70 - 80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente, que ocorrem nas organizações escolares (PIMENTA, 1997, p. 5).

A “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971-1996), quinto período é marcado pela mudança na nomenclatura dos ensinos primário e médio, passando a ser denominados como primeiro e segundo graus, respectivamente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 (BRASIL, 1971). Como consequência, as Escolas Normais desapareceram e são instituídas e habilitadas as escolas de segundo grau para o exercício de magistério voltado para o ensino no primeiro grau. A partir da década de 1980, o governo desenvolve os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de “ajustar” a formação docente, pois ela demonstrava certas precariedades e defasagens, principalmente na habilitação para o ensino primário.

No início dos anos 80, quando já havia alguns estudos e pesquisas denunciando a precariedade de funcionamento da Habilitação Magistério, o Ministério da Educação através da Secretaria de Ensino do Primeiro e Segundo Graus, articulou vários órgãos do sistema de ensino, congregando vários educadores, a fim de discutir e propor alternativas para a formação de professores (PIMENTA, 1995, p. 64).

Ainda na década de 80, diversas ideias e concepções de educadores foram fundamentais, sobretudo na busca de romper o pensamento tecnicista que permeava a educação à época. Essas novas reflexões traziam críticas não colocadas em discussão, anteriormente, tais como, a preocupação e aprimoramento da formação docente, as subjetividades e particularidades de cada professor, além de uma perspectiva emancipadora de educação.

No último período, “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006), Saviani aponta que a LDB 9.394/96 seria o primeiro passo para mudanças no aprimoramento da profissão docente. No entanto, a nova lei não supriu as necessidades na formação de professores, pois tanto os cursos de Licenciaturas quanto o curso de Pedagogia se apresentavam, ainda, precarizados. quanto a qualificação profissional.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ainda que a LDB legisle sobre os níveis de formação requeridos para o exercício do magistério, era considerável a quantidade de docentes que somente possuíam formação no Ensino Médio, no curso de Magistério, para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, tendo em vista o Conselho Nacional de Educação com a Resolução CP n. 1/99 (BRASIL, 1999): “Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação profissional, continuada e complementar para o magistério da educação básica”, ou seja, a LDB legisla novas exigências para a formação de docentes em institutos superiores com qualificação em nível de mestrado e doutorado.

Com a Resolução CNE/CP I, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, houve uma crítica no desenvolvimento das competências do corpo docente em formação.

Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 106).

Os autores apontam que, em relação aos ajustes e estruturação dos currículos na formação de professores no Brasil, os conceitos tradicionais que permeiam, ainda, a educação, além das ações neoliberais, cuja sociedade capitalista e excludente propõe estratégias voltadas para “beneficiar” grupos mais abastados da sociedade, são alguns dos obstáculos enfrentados quanto às questões do ensino.

(...) está se buscando um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. Desse modo, a proposta como tal, avança, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação (...) (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 108).

No processo histórico de formação docente e de como os conhecimentos eram estruturados, para se obter um “bom” professor, diversas vezes foi colocado em evidência as mudanças nas formulações de documentos oficiais (LDB 9.394/96, as DCNs, dentre outros), como um meio de provocar transformações na educação, tanto no currículo escolar, quanto no estabelecimento de técnicas a serem aplicadas pelos professores para obtenção de um ensino exitoso. Em outras palavras, o currículo estaria sobreposto naquilo em que o ensino-aprendizagem, de fato, deveria propor dentro do ambiente escolar: o processo de humanização e construção de um indivíduo crítico e reflexivo. Dessa forma, os saberes formais recebem destaque, enquanto os saberes da experiência demonstram pouca relevância.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos - em que se destacavam os temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar, Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder, os saberes científicos, ganhando importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental, no ensino, são os saberes científicos (PIMENTA, 1997, p. 9).

Dessa forma, uma educação de cunho emancipadora, cuja formação está pautada no ensino-aprendizagem, na formulação de ideais onde os docentes são crítico-reflexivos e há

troca de experiências com outros profissionais da educação, são alguns dos aspectos relevantes à uma formação de qualidade.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho (PIMENTA, 1997, p. 7-8).

Uma das características atribuídas à formação continuada, foi a finalidade de ter que dar conta da defasagem na Educação brasileira, da qual, incluiu a formação inicial dos docentes, ou seja, a formação continuada veio com esse propósito de cobrir lacunas desde a formação inicial, no entanto, entra a questão do ensino-aprendizagem e de que maneira essa docente poderá colocar em prática todos os conhecimentos no decorrer de sua carreira no interior de uma instituição de ensino.

Com relação ao processo de formação continuada, se faz necessário o acompanhamento e atualização, além de programas de formação e cursos de capacitação desse conjunto de professores. Entretanto, uma das críticas que entra em debate seria o pequeno espaço de tempo para a reflexão do trabalho docente e discussão com seus colegas de profissão para a construção contínua e aprimoramento no decorrer da carreira.

A feminização do magistério é aspecto relevante no processo histórico da profissão docente, pois a sala de aula, o cuidar de crianças, todo o contexto escolar era como se fosse uma extensão do conceito de ser mãe e dona de casa (essa perspectiva permeou até metade do século XX). Então, lições como cuidados com a higiene, como, por exemplo: era regra a criança estar limpa ao entrar e sair da escola, lavar as mãos antes das refeições, a professora encaminhar os alunos para exames médicos, etc. Ou seja, ser professor, nesse período, era estar atento às necessidades da turma, principalmente com os cuidados.

Um dos principais motivos que levaram a decorrência do público feminino ser inserido na educação, foram as mudanças sociais e econômicas

Alterações no mercado de trabalho associado ao avanço do capitalismo, incremento no processo de escolarização com o aumento do número de matrículas de meninas, mudanças na mentalidade/representação enfatizando o magistério como ocupação feminina e protagonismo feminino (SÁ e ROSA, 2004 *apud* CASTANHA, 2015, p. 199).

A coeducação ou escolas mistas foram um dos fatores decisivos da inserção das mulheres nas instituições escolares. Inclusive intelectuais e autoridades dessa época (meados do século XIX), apoiavam a inclusão do público feminino nas escolas.

As fontes analisadas permitem afirmar que os debates e encaminhamentos em torno da coeducação foram elementos centrais para o processo de feminização do magistério. Em torno deles, um número cada vez maior de indivíduos, sejam eles autoridades, professores e intelectuais se dispuseram à defesa do trabalho das mulheres no magistério primário, levando à construção de bases legais que garantiram ou estimularam o trabalho feminino nas escolas (CASTANHA, 2015, p. 199).

Pelas ruas das cidades e em vilas foram desenvolvidas escolas mistas, por conta do movimento em defesa da coeducação, além disso, por meio desse processo de mudanças na educação, foram criadas instituições escolares para atender o público feminino, a partir do período de 1850.

Influenciados pelo sucesso do modelo norte-americano e de vários países da Europa, muitos intelectuais, professores e autoridades passaram a defender a introdução da experiência nas escolas públicas brasileiras, pois nas escolas particulares já havia uma prática mais efetiva (CASTANHA, 2015, p. 200).

Em alguns momentos, foram realizados contrapontos a respeito dessa educação mista, pois, de acordo com Castanha (2015, p. 200), embora Costa Cunha e João José Pinto Júnior estivessem de acordo com a ampliação das escolas mistas e com o trabalho das mulheres no magistério (criação de escolas normais femininas), em contrapartida, Manuel José Pereira Frazão e outros educadores consideravam que a coeducação poderia produzir “males consideráveis”, já que a inserção de meninos com maus costumes e meninas recatadas juntos numa mesma escola, provocaria um problema para a educação.

De acordo com o político Antônio de Almeida Oliveira, a união entre meninos e meninas numa instituição de ensino mista era vantagem em termos econômicos, pois com a junção de ambos os sexos nos mesmos colégios, haveria uma redução no número de escolas, já que investir em duas instituições causaria gastos onerosos. No que está relacionado às condições políticas, a coeducação traria certa vantagem porque seria mais fácil organizar as instituições e ter esse controle no ensino desse alunado.

Logo no final do século XIX, foi defendida por Almeida Oliveira a inserção de mulheres no trabalho com as crianças, nas primeiras fases da educação, pois a mulher era considerada bondosa, simpática e paciente em ensinar.

Nas províncias do Mato Grosso e do Rio de Janeiro, a partir do ano de 1870, as escolas normais mistas funcionavam em dias alternados para se evitar o contato entre meninos e meninas. Já em 1880, as instituições funcionavam de forma regular, sendo que os meninos e as meninas só mantinham contato dentro da sala de aula. De acordo com Castanha (p. 207), “tais medidas se mostraram eficientes e estimularam o ingresso das mulheres no magistério, segundo indicou o relatório da comissão encarregada de fazer uma avaliação geral na Província no ano de 1882”.

Por meio dessas medidas que promoveu o crescimento da inserção das mulheres no magistério, as autoridades consideravam os resultados obtidos por elas melhores do que os obtidos pelo público masculino, segundo Castanha (2015, p. 207) “Além de estar crescendo a procura pelas escolas normais por parte das mulheres, a maioria delas apresentava, aos olhos das autoridades, resultados mais satisfatórios que dos homens.”.

Ainda nesse período, até a metade do século XX, a profissão docente era considerada uma função de prestígio, pois os professores eram profissionais respeitados pela sociedade, pelos pais ou responsáveis e, principalmente pelos alunos. Isto é, o docente, por ser uma profissão cuja reputação era elevada, em certos locais, ele poderia atuar, até como um juiz de paz ou um tabelião (década de 1950).

No final da década de 1940 e ao longo da década de 1950, fica evidente o crescimento e a predominância das mulheres na profissão docente, principalmente porque não permitiam o ingresso de rapazes no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como também, reforçando a ideia da feminização no ensino primário.

Por este argumento podemos perceber que no Rio de Janeiro esta fase de ouro da profissão docente aconteceu quando a feminização do magistério já estava consagrada, em uma época que profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino, com emprego garantido ao formar-se na rede pública de ensino e com uma remuneração significativa (RABELO, 2018, p. 142).

Entre as décadas de 1960 e 1970, com a predominância da ditadura militar, diversas mudanças ocorreram e afetaram, inclusive, o professorado e o ensino-aprendizagem, pois havia intensa burocratização na edição dos livros e manuais para os professores, além disso,

em meio a toda essa conjuntura, ocorre a introdução do termo “tia” para designar a professora, então a tia seria uma autoridade sobre as crianças.

Se essa nova denominação parecia revestir o espaço escolar de características familiares, poderia ter como efeito, no entanto, o favorecimento do ‘anonimato da professora’, já que, chamando-as todas indiscriminadamente de tias, os alunos e alunas deixavam de identificá-las por seus nomes próprias (LOURO, 1997, p. 473).

Já no final do século XX, em 1990, há uma grande diferença entre a quantidade de professores e professoras nos anos iniciais do ensino fundamental, já que, enquanto 38.854 professores (do sexo masculino, no caso), haviam 554.955 professoras, isso no ano de 1991. Em 2009, são 66.416 professores e 655.097 professoras, ou seja, há um crescimento disparado entre o público feminino com relação aos homens nos primeiros anos do ensino fundamental

Dessa forma, com o crescente número de mulheres, a feminização do magistério também se expande em termos quantitativos, ainda mais no final do século XX e início do século XXI, até por conta de um certo afastamento dos homens na docência. Além disso, esse é um dos primeiros locais de profissionalização feminina, fazendo elas defenderem essa oportunidade.

Na próxima seção, será abordado sobre a formação continuada nas políticas educacionais, considerando especialmente a LDB 9.394/96, o PNE 2014-2024 e os programas de educação continuada (CAPES), com destaque para a noção do desenvolvimento de competências ao longo do processo formativo docente. Também nos debruçamos sobre as formulações mais recentes que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica e instituem Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, respectivamente a BNC-Formação inicial através da Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019 e a BNC-formação continuada através do Projeto de Resolução CNE/CP N°XXX/2020.

1.2. Formação Continuada nas Políticas Educacionais

A discussão sobre a formação continuada, a partir de meados do século XX até o presente momento, se tornou uma das prioridades tanto nas formulações das políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal, quanto nos estudos e pesquisas

acadêmicas, voltados para a qualificação e o aprofundamento da formação dos professores em todos os níveis de ensino da Educação Básica, objetivando a melhoria do processo do ensino-aprendizagem dos discentes.

Diversas propostas e documentos oficiais foram elaborados pelo Estado, onde a educação e a formação desses professores foram tomadas como essenciais. Dentre esses documentos, estão o segundo PNE 2014-2024 e a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases). Além disso, serão discutidos os programas de educação continuada veiculadas pela CAPES, como uma agência do Governo que passou a atuar junto a formação inicial e continuada da educação básica a partir de julho de 2007, quando foi homologada a Lei n. 11.502 (BRASIL, 2007) que delegou à CAPES a função de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, com o propósito de capacitação de professores através de outros programas oferecidos, como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o Programa de Residência Pedagógica, o ProF Licenciatura (Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica) e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

De acordo com a LDB 9.394/96 no Artigo 67 “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996), além disso é ressaltado que o “Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” no Inciso II (BRASIL, 1996). Ou seja, o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes está como um dos aspectos mencionados dentro desta lei, além do piso salarial e da carga horária para estudo, são perspectivas para o aperfeiçoamento da prática docente, já que esse aprimoramento envolveria, inclusive, os rumos em que a instituição de ensino do qual esses professores estão inseridos.

Diante desse aspecto, a partir da década de 1990, mais pontualmente em 1995, ocorre uma ressignificação do trabalho e da educação, através de uma nova organização das relações de poder e das relações sociais, como também uma nova estrutura da produção e do trabalho, principalmente por conta das novas políticas educacionais que investem num ensino mercantilizado, isto é, essas mudanças no sistema escolar tomaram um rumo do qual o Estado estabeleceu reformas estruturais no plano institucional e administrativo da educação.

Por meio disso, associações público-privadas, além da crescente onda tecnológica e cursos de formação ofertados pelo modo virtual e a comunicação que culmina esse período, todas essas mudanças impactaram o sistema educacional brasileiro corporificadas pelas reformas das quais atingiram a formação de professores.

Ocorreram mudanças nas políticas públicas no âmbito educacional que interferiram na formação docente, cujas implicações estão presentes no trabalho docente desenvolvido em todos os níveis de ensino, com destaque na Educação Básica (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 19).

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), a meta 18 traz como segunda estratégia a inserção de acompanhamento dos docentes que estão iniciando suas carreiras, como uma necessidade de incluir cursos de aprofundamento, cujas propostas são “ensinar” aos docentes os conteúdos e metodologias que serão lecionados aos alunos.

Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014).

Além disso, na estratégia 16.1 do PNE, há um interesse de crescimento ou “expansão” na formação continuada para os professores a nível de pós-graduação, por conta dos incentivos oferecidos no ensino superior e, assim, esses docentes estejam capacitados a lecionar nas escolas públicas. Com isso, a colaboração mencionada é realizada em esfera Federal, Estadual e Municipal, entretanto, não há referências na estratégia sobre como é realizada essa formação continuada.

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Portanto, ao longo deste documento, são estabelecidos programas de aperfeiçoamento para o desenvolvimento de competências na capacitação dos professores, cujos projetos promovem o “fomento” através da oferta de cursos, estabelecendo os trâmites da maneira de como ensinar nas escolas. Em contraponto a isso, lecionar significa criar, refletir práticas

pedagógicas em contextos econômico, sociais e culturais em que atua e, assim, atender demandas próprias do processo de ensino-aprendizagem juntamente com os alunos. Entretanto, as políticas públicas de educação proporcionam o que se pode ser chamado de “engessamento” nas práticas docentes. Conforme nos aponta Paulo (1996) *apud* Magalhães e Azevedo (2015), ensinar não está relacionado a conteúdos, mas sim, em trabalhar conjuntamente com os sujeitos da escola:

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (...) (FREIRE, 1996 *apud* MAGALHÃES E AZEVEDO, 2015, p. 21).

Entrando numa vertente sobre a análise educacional dos estudantes, aquilo que consta a estratégia 7.2, entra em questão um percentual em que tanto os alunos do ensino fundamental quanto os alunos do ensino médio, atinjam um nível suficiente de aprendizado ou “proficiência” durante os cinco anos dessa lei.

No quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado e em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejado (BRASIL, 2014).

No último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejado (BRASIL, 2014).

Entretanto, não fica claro o significado de “nível de aprendizado suficiente”. Além disso, essa meta coloca que, em uma estimativa de dez anos, todas as crianças serão 100% proficientes em todas as disciplinas, com níveis de alfabetização e aprendizado atingidos com excelência. Segundo Leher (2015), isso implicaria numa vertente econômica e social, pois para alcançar essa “proficiência” todos os indicadores sociais deveriam estar equiparados a todos os estudantes, com boas condições de vida, uma educação realmente de qualidade. Enfim, uma série de fatores iriam interferir para que essa meta fosse executada.

É importante deixar evidente que analisar a educação do país por meio das expectativas atribuídas pelo MEC com números e dados, nos faz compreender como as políticas educacionais mediante diversos programas de capacitação, interferem na formação

docente e, conseqüentemente, no processo de construção do conhecimento dos próprios alunos. Assim, os professores se tornam vulneráveis e impossibilitados em contribuir no desenvolvimento do conceito de humanização na vida dos discentes.

Na educação básica, este processo vem ocorrendo por meio de uma miríade de iniciativas articuladas que pretende erodir os últimos fundamentos públicos da educação em prol de uma escola em que o que é dado a ensinar está limitado a livros didáticos e, cada vez mais, a apostilas elaboradas por corporações (...) (LEHER, 2015, p.3).

Com relação à LDB 9.394/96, o Capítulo VI, nos seus Artigos 61 a 65 do Título Dos Profissionais da Educação cujos artigos tratam da formação docente na educação básica, colocam a capacitação e o aperfeiçoamento como fatores que permeiam o processo da formação continuada. De acordo com o Artigo 61: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos (...)”, logo em seguida, é colocado um desses fundamentos: “(...) A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (...)”. A LDB faz certas considerações à lógica de capacitação e aperfeiçoamento como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da carreira, pois significa o aprimoramento dessa prática docente. Isto é, entra em questão a perspectiva de “treinamento” aos professores, para os alunos melhorarem o desempenho através dessa “capacitação”.

Ainda na LDB 9.394/96, no Artigo 63, há referências sobre os Institutos Superiores de Educação, por meio de cursos formadores na especialização de docentes para a educação infantil e nos primeiros anos da educação do ensino fundamental: “(...) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (...)” (Inciso I); no inciso segundo é legislado sobre programas que estão disponíveis para docentes com nível superior: “(...) programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (...)” (Inciso II); e, por fim, programas oferecidos para diversos níveis educacionais: “(...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” (Inciso II). Dessa forma, a formação docente está pautada na ideologia de competências, cujos programas visam o aperfeiçoamento para os professores saberem ensinar, como as autoras colocam:

Portanto, centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do “como fazer o ensino”. Aqui são apagados os contextos plurais (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 20).

É válido destacar que, antes da criação desta LDB 9.394/96, o conceito de reciclagem e capacitação estavam presentes desde a década de 1970, com o objetivo de que os professores alcançassem resultados pela associação de conhecimentos científicos produzidos no interior das universidades, do aprimoramento e atualização de conteúdos, como também, a inserção de técnicas no ensino. Mediante a uma tendência de treinamento, o propósito disso tudo era acelerar o ritmo de produção do conhecimento para, conseqüentemente, melhorar o desempenho do alunado.

Por mais que se reconheça que as vertentes descritas representam tendências que se cruzam e mesclam, não há dúvidas de que existe hoje, neste macro cenário, um embate entre levar avante os ideais e pressupostos de uma educação republicana ou os de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação como bem social ou de uma educação como serviço (CASTRO & AMORIM, 2015, p. 40).

Diante do exposto, conforme o contexto educacional apontado através da LDB, dispõe que o significado da docência está resumida apenas pelo acúmulo de conhecimentos através de cursos ou técnicas de aprimoramento.

No entanto, a formação continuada deveria estar além de programas de qualificação e aprimoramento, além de teorias conteudistas, além de projetos com o foco de “ensinar para ensinar”. Se faz necessária uma educação na qual os docentes e educandos desenvolvam suas subjetividades, na formulação de pensamentos, por meio da troca de saberes e das experiências, para, assim, haver uma ampliação de visão de mundo.

No processo de aquisição de conhecimento por via experiencial não se adquire unicamente saber-fazer, mas também saber e saber-ser, ou seja, efectuam-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. A aquisição de conhecimento e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendiz (...). (CAVACO, 2002 *apud* CASTRO E AMORIM, 2015, p. 50).

Com isso, nós somos sujeitos inconclusos, inseridos em um permanente processo educativo, por meio de trocas e experiências, pelas vivências das quais, antes mesmo da

escolarização, temos a capacidade de ensinar e aprender. Nesse aspecto, Paulo Freire (2001) *apud* Castro e Amorim (2015) ressalta o conceito de educação permanente, que está além do desenvolvimento profissional, mas numa dimensão experiencial, onde os sujeitos estão em um constante aprender, inseridos no mundo para a ocorrência de transformações. Dessa maneira, ele não concorda com uma formação docente mercadológica, da qual programas ensinam como lecionar através de conteúdos voltados para “melhorar a educação”

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (FREIRE, 2001 *apud* CASTRO E AMORIM, 2015, p. 45).

No que se refere à formação continuada de professores, o MEC disponibiliza diversos programas e cursos com o objetivo de oferecer aperfeiçoamento aos docentes para lecionarem. A CAPES oferece o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o Programa de Residência Pedagógica, o ProF Licenciatura (Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica) e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Cada um desses programas tem destaque na formação continuada dos professores, com a proposta de “capacitação e aperfeiçoamento do profissional docente”.

O objetivo é consolidar em todos os lugares do Brasil, os cursos de mestrado e doutorado, com o estímulo da formação inicial e continuada de docentes para atuarem na educação básica e no ensino superior de maneira presencial e à distância, além de investimentos na formação de recursos humanos e o acesso e divulgação da produção científica.

Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2008).

O Pibid é um dos programas com o propósito de inserir os discentes no campo da prática das escolas públicas de educação básica, além de disponibilizar bolsas aos alunos da licenciatura, cujos projetos são desenvolvidos pelas instituições superiores (IES). Com isso,

geralmente são formados grupos de vinte e quatro a trinta discentes, que terão o acompanhamento de, em torno, três professores da escola pública inserida para observação, e um docente da instituição de ensino superior; dessa forma, é necessário que o aluno esteja ainda na primeira metade do curso para participar desse programa. Em relação aos objetivos do programa, são: viabilizar desde o começo da formação, reflexões sobre a prática docente no dia-a-dia das escolas públicas, como também, fomentar a formação de professores em nível superior e aumentar a qualidade da formação inicial dos docentes através do incentivo na integração entre ensino superior e educação básica.

Quanto ao Programa de Residência Pedagógica, articulado aos outros programas da CAPES, se insere na Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é aprimorar a formação dos licenciandos mediante sua inserção no contexto da educação básica, a partir da segunda metade do curso. Com a regência da sala de aula, intervenções pedagógicas, entre outras atividades, acompanhadas pelo professor da Instituição Formadora o Programa intenciona o aprimoramento das habilidades e desenvolvimento das competências com vistas a qualidade do ensino nas escolas de educação básica, além de promover o aperfeiçoamento na formação dos discentes durante o curso:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018).

Sobre o ProF Licenciatura (Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica), incentiva as Instituições de Ensino Superior (IES), na busca de elevar a qualidade da formação dos cursos de licenciatura de formação de professores.

Diante disso, são realizadas atividades de projetos do Pibid e pelo Programa de Residência Pedagógica da CAPES, mediante aos acordos na utilização de recursos às instituições para serem executadas ações promovidas no estabelecimento institucional, com a presença de licenciandos nesse projeto, sendo eles acompanhados por supervisores coordenadores ou docentes.

Ainda nessa perspectiva, o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), tem como finalidade incentivar, como também, oferecer gratuitamente aos profissionais do magistério que já atuam na sala de aula e que não possuem formação

específica, cursos para desenvolver a qualidade da educação dos professores, além disso, cabe salientar que um dos seus objetivos tem sido “(...) estimular o aprimoramento dos projetos pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.” (BRASIL, 2019).

Os programas disponibilizados pela CAPES, para a formação continuada de professores, traz uma perspectiva técnica, por meio da capacitação de docentes para o mercado de trabalho, como também, um panorama que se limita ao aperfeiçoamento da prática docente em que coloca o professor como um mero “executor” da metodologia de aprimoramento (MOTTA, 2009).

Dentre as últimas formulações temos a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica que instituem a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019 e o Projeto de resolução CNE/CP NºXXX/2020 que define as Diretrizes e a BNC à formação continuada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação Básica, no Capítulo III referente à organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, o Art 8º propõe “Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos”, logo em seguida é colocado “(...) o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta (...)” (Inciso I), mais adiante, no inciso quarto vai ser abordado a respeito das inovações do mundo contemporâneo “(...) emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (...)” (Inciso IV).

Novamente, os projetos educacionais estão voltados à uma concepção baseada na competência profissional por meio de cursos e treinamentos dos docentes, além de uma abordagem conteudista sem que haja uma reflexão alicerçada no trabalho e ausência da construção do pensamento crítico. Em contraste a isso, Nóvoa coloca em discussão

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

A BNC-formação continuada, dando seguimento à formulação voltada para formação inicial de professores (BRASIL, 2019) aponta no Capítulo 1 "Do Objeto", Art 3º, de acordo com as exigências que recaem sobre o docente:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do Professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica (I) Conhecimento Profissional; (II) Prática Profissional; (III) Engajamento Profissional (BRASIL, 2020).

Ou seja, a política educacional relacionada à formação continuada permanece atrelada ao conceito de capacitação e a processos de aprendizagem com metodologias conteudistas. Como contraponto, Castro e Amorim (2015), colocam que o desenvolvimento profissional está além de técnicas estipuladas mediante às Diretrizes.

Outra forma, bastante diversa, de distinguir os dois conceitos seria aproximar a educação continuada da ideia de educação permanente e, por outro lado, considerar a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada (CASTRO e AMORIM, 2015, p.39).

Consoante a essa perspectiva, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) também apresenta, como iniciativas, a incentivos e pesquisas sobre a qualidade da formação continuada de professores, por meio de políticas públicas e programas governamentais para o aprimoramento do trabalho docente dentro do âmbito regional (Brasil), como em diversos países da América Latina. Com isso, será exposto, em linhas gerais, sobre esse panorama no próximo tópico, ou seja, a respeito de um órgão privado discutindo e defendendo a educação a partir do conceito de capacitação do trabalho docente.

Dessa maneira, diante do exposto a respeito dos aspectos da formação continuada que permeiam o contexto brasileiro, a próxima seção trará uma análise sobre a educação continuada na perspectiva pedagógica crítica, com entrelaçamentos e discussões da educação inserida nessa metodologia de aprimoramento e capacitação.

1.3 . Análise sobre a educação continuada na perspectiva pedagógica crítica

Com relação às dificuldades e desafios enfrentados pela docência, pode-se dizer que, no meado do século XX, com o incentivo de políticas educacionais direcionados a democratização da educação, houve um crescimento na cobertura escolar, ou seja, aumento da taxa de alunos matriculados o que demandou maior quantitativo docente. Com isso, para “equilibrar” esse contingente, foi necessário estabelecer uma medida de formar o mais rápido possível professores para atender essa demanda. Houve a flexibilização das exigências para o acesso da carreira docente e baixa seletividade dos professores, havendo reflexos na questão econômica e social na carreira dos professores já que o salário era extremamente baixo e na concepção da sociedade exercer essa função era também uma vocação. Com isso, a formação docente começou a apresentar uma baixa qualidade, pois o Estado estava preocupado somente em atender à demanda de alunos, ao invés de estar atento à questão de ensino-aprendizagem:

Como foi possível recrutar tantos professores novos com tamanha rapidez? A resposta dos países latino-americanos consistiu, por um lado, flexibilizar os requisitos para o acesso à docência e, por outro, em expandir a formação dos futuros professores, muitas vezes de forma pouco regulamentada. A combinação dessas soluções gerou um grande número de graduados em cursos de carreira docente, mas com uma formação que nem sempre era de qualidade (ELACQUA, HINCAPIÈ, VEGAS & ALFONSO. 2018; p.44).

Numa perspectiva crítica reflexiva, a formação humana do professor equivale a um processo de descobrir a si mesmo, por meio da autoformação e da própria reflexão da profissão docente, vinculadas aos conhecimentos próprios do campo em que atua e de suas práticas cotidianas, aliadas à capacidade crítica dos pensamentos em torno da realidade que o circunda. Para Paulo Freire, a leitura do mundo que nos cerca interfere nas particularidades do homem:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida... (FREIRE, 2015, p.118).

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha (FREIRE, 2013, p. 58).

Como os docentes têm presenciado impasses durante a sua formação, pois se encontram, muitas das vezes, impedidos da autonomia que lhe permitam refletir e desenvolver o pensamento crítico, principalmente por conta da concepção mercadológica e do conceito cientificista para melhorar a educação, é necessário fazer a seguinte colocação:

No primeiro Dia era o Verbo, e o Verbo se fez carne! Por que? Por que não nascemos da carne, nem do sangue, mas do Desejo, da Palavra. Nascemos de uma alquimia verbal. A palavra é, portanto, construtora de mundos, mundos habitados pelo Desejo! Infelizmente, o discurso cientificista tornou o Homem incapaz de reconhecer seus próprios desejos, que se perderam num esquecimento imposto (FREITAS, 1997 *apud* ARAÚJO, ARAÚJO E SILVA, 2015, p. 66).

Trazendo para a formação continuada de professores no Brasil, as reformulações no campo da educação pretendidas durante a década de 1990 pelo documento “Referenciais para a Formação de Professores”, adequaram as reformas educacionais para ajustar uma política pública de formação docente, determinando-os em programas do governo:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa educação sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Os caminhos delineados pelo contexto histórico, social e científico, colocam diversas perspectivas, das quais permeiam até hoje na conjuntura atual da educação, que estão inseridas na realidade do país, principalmente naquilo que se refere à estruturação do perfil docente. Trazendo como referência os autores Araújo, Araújo e Silva, eles trazem a seguinte colocação em cima dessa discussão:

Podemos afirmar que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram à priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira (ARAÚJO; ARAÚJO & SILVA, 2015, p. 59).

Dessa forma, de acordo com os autores acima, nota-se que ocorreram reformas na política pública quanto à formação continuada de professores em escala nacional, viabilizada

em programas de governo por conta da qualificação profissional, principalmente por uma perspectiva de escolarização e de transferência de conteúdos. Entretanto, diversos autores, como Evangelista e Shiroma (2004) *apud* Magalhães e Azevedo (2015), se colocaram na posição de repensar diante dessas políticas educacionais

(...) a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (...) (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004 *apud* MAGALHÃES E AZEVEDO, 2015, p. 25).

Como foi mencionado anteriormente no tópico “formação continuada nas políticas educacionais”, de acordo com os modelos, cursos e programas vigentes nas políticas educacionais, sobressai o aprimoramento da docência com implicações nefastas ao trabalho do professor voltado ao preparo do estudante para atuar no mercado de trabalho. Dentro desse aspecto, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) faz diversas referências a respeito dos países da América Latina (como taxa de escolaridade e desempenho acadêmico) e coloca como parâmetro de ensino o desempenho dos alunos através da metodologia de capacitação dos docentes:

Professores eficazes são aqueles que conseguem promover a aprendizagem entre seus alunos. Mensurar com precisão a eficácia do professor representa um desafio. Não seria adequado utilizar simplesmente o nível de desempenho dos alunos de um professor. Afinal, o desempenho dos alunos não é apenas um indicativo da eficácia do professor, mas também reflete em grande parte o histórico dos alunos e fatores contextuais (ELACQUA, HINCAPIÈ, VEGAS & ALFONSO, 2018, p.6).

Em contraponto a isso, a formação docente é um processo do qual está além da perspectiva de aprimoramento da profissão, isto é, ela também compreende a formação humana, por meio da construção de seus pensamentos e reflexões a respeito da realidade, além de seu inacabamento que se refere às novas formas de aprender e reaprender. Nisso, se faz necessário defender que a educação deveria possibilitar oportunidades de uma formação continuada baseada na humanização e desenvolvimento pleno dos professores, principalmente nos aspectos afetivos, morais e cognitivos

É preciso ficar claro que o sentido da formação humana não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de

formação de professores. Só os formadores de professores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação como um projeto de existencialidade na sua vida (ARAÚJO, ARAÚJO & SILVA, 2015, p.67).

Diante disso, retomando a formação de professores numa perspectiva humana, nas práticas de formação continuada dos docentes (que se faz necessária para a construção da subjetividade e leitura de mundo) entrariam em confronto com as políticas públicas, já que direcionam os professores por meio de diretrizes ao aperfeiçoamento do professorado, como também o desenvolvimento de competências mediante a modelos de programas. Nesse sentido, Paulo Freire (FREIRE, 2013), coloca a importância do ler e escrever que está além do fazer mecânico, mas da maneira como o ser humano se expressa, expõe seus sentimentos, suas realidades e enxerga o mundo que o circunda e como a escola poderia colaborar nessa prática.

Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2013, p. 69).

Dessa forma, se as instituições de ensino estimulassem os alunos ao prazer da leitura, da escrita, do diálogo e das trocas entre docentes e discentes durante todo o percurso escolar, não haveria inseguranças nos momentos de expressar críticas construtivas sobre qualquer assunto colocado dentro da sala de aula. No entanto, por conta das diretrizes de aprimoramento e capacitação de professores, além de currículos colocados como “métodos de ensinar”, tanto os docentes como as escolas não avançam muito nesse aspecto de formação humana:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. O professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria ao outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (FREIRE, 2015, p. 162).

No próximo capítulo apresento o processo do qual me levou ao campo de pesquisa, isto é, as características do trabalho de campo, os sujeitos e instrumentos de pesquisa. Com

isso, será investigada sobre a formação continuada dentro do ambiente escolar e compreender como os docentes interpretam essa formação (como aprimoramento, capacitação ou formação humana), se também há trocas com os alunos e a construção do pensamento crítico.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 . Metodologia, Pesquisa Bibliográfica e Trabalho de Campo

(...) a metodologia está intimamente relacionada ao pesquisador, com seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar singular sobre a realidade a ser pesquisada, sua forma específica de problematizar esta mesma realidade. A metodologia está, portanto, estreitamente ligada aos objetivos do pesquisador e às formas pelas quais pensa sobre a realidade, sobre seu papel no interior da mesma (...) (IVENICKI & CANEN, 2016, p.1).

Pensar em um trabalho monográfico antes de realizá-lo, na minha concepção, é apenas um projeto com uma amplitude e uma abrangência de assuntos diversos, e traçar um caminho de raciocínio sem se perder no meio da trajetória é bem difícil. Mas, graças às leituras, às pesquisas, aos escritos anteriores deste trabalho e as conversas com a orientação correta, acredito que estou trilhando um bom caminho. Por meio de toda essa estrutura de apoio, surgiu a necessidade de escrever, como monografia, sobre a formação continuada de professores.

Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo (ROLNIK, 1993, p. 246).

Encontrar um tema, caminho de pesquisa e motivações para este trabalho, não foi tão simples, pois ele esteve em elaboração desde 2017, ou seja, durante três anos. A simples ideia em pesquisar no campo e a ação de pesquisa são perspectivas totalmente diferentes, é como Nóvoa (2015) coloca:

Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos a tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento (NÓVOA, 2015, p.14).

Diante desse aspecto, o trabalho monográfico procurou como forma de metodologia agregar instrumentos da pesquisa por intermédio da coleta de dados no ambiente institucional de ensino, como também análise documental para embasamento e consistência da escrita, para

compreender como os autores refletem sobre o tema e as observações dentro da escola, que engendram a pesquisa.

Nesse momento do trabalho monográfico apresento o desenvolvimento metodológico da pesquisa, como também a escolha metodológica, instrumentos e sujeitos e, dessa forma, foram evidenciados diversos desenlaces e resoluções para as questões levantadas (se a formação continuada contribui positiva ou negativamente e como funciona dentro da instituição investigada), mediante a formação continuada de professores.

Em um panorama metodológico, a pesquisa tem caráter qualitativo e está relacionada ao interesse de investigação quanto à realidade da educação e da formação continuada, de acordo com a perspectiva de cada professor entrevistado, além de autores de referência no campo da formação docente inicial e mais especificamente continuada, como forma de embasamento na escrita. Dessa forma, a construção metodológica deste trabalho está atrelado ao desenvolvimento de como esses questionamentos permeiam nossos pensamentos

O tema de meu trabalho de monografia foi pensado enquanto cursava Didática, disciplina obrigatória do curso de \pedagogia, e onde tive o prazer de participar, também, como monitora. Essa experiência foi abrindo meus horizontes, mesmo que prematuramente, para aprofundar meus estudos sobre educação continuada de professores da educação básica. Já a escolha da instituição de ensino onde realizei a pesquisa, se deu a partir da realização do estágio obrigatório da disciplina “Prática de Ensino em Magistério”, em 2017, pelas possibilidades encontrar as respostas às questões, como: (1) quanto tempo de docência, (2) o que significa formação continuada, (3) se foi realizado algum curso durante a formação, (4) se a formação continuada está além de cursos e (5) se isso reflete em seu trabalho como professor.

As trocas, as conversas e relatórios feitos durante a pesquisa de campo foram essenciais para compreender a perspectiva dos professores no que diz respeito à formação continuada. Em alguns momentos fui surpreendida durante os diálogos porque muitas das leituras em cima de autores críticos (Pimenta, Freire...), me fizeram observar que para alguns docentes a formação continuada está dentro da formação humana, enquanto outros docentes, não compreendiam esse panorama como algo positivo dentro de suas práticas.

2.2. Campo de pesquisa e sujeitos da pesquisa

O campo de pesquisa deste trabalho monográfico é uma instituição de ensino, denominado Colégio Y¹, voltado ao magistério (formação de professores), localizado no município do Rio de Janeiro.

Nesse aspecto, o terreno de pesquisa escolhido, por ser uma escola normalista, favorece na construção desde o início para a elaboração deste trabalho monográfico, pois há um respaldo e qualidade de estudo ainda maior dentro desse campo de análise. Aqui é colocada, em síntese, a originalidade da pesquisa, por intermédio da metodologia abordada na monografia, como Costa (2002) expõe:

(...) A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação (...) (COSTA, 2002, p.148).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados dez professores de diferentes áreas do conhecimento: pedagógica, matemática, biologia, filosofia, língua portuguesa, educação física. Destas, nove foram realizadas com professoras e uma com professor. Com relação ao questionário, dos dez sujeitos participantes da pesquisa, apenas o professor não respondeu ao instrumento, tendo sido obtidas respostas das nove professoras.

Durante o trabalho de campo, obtive maior aproximação de docentes do sexo feminino, principalmente por meio das questões da pesquisa, pois me parecia ter liberdade para conversar e debater o assunto, do que a aproximação de docentes do sexo masculino por diversos fatores: dentro dessa instituição há uma quantidade maior de mulheres que são profissionais do ensino do que professores homens, além disso, a única entrevista realizada com o docente do sexo masculino foi bem curta, só trazendo as respostas necessárias à pesquisa, com pouco aprofundamento no diálogo.

Docentes participantes da entrevista	10 sujeitos
Docentes participantes do questionário	09 sujeitos

Figura 1: Quantidade de docentes que participaram da entrevista em comparação com a quantidade de docentes que participaram do questionário.

¹ O nome da escola, assim como o nome dos professores não foi mencionado em atendimento a solicitação feita pela instituição e pelos sujeitos participantes da escola, a fim de resguardar sigilo.

Professores entrevistados	10
Docentes do sexo masculino	01
Docentes do sexo feminino	09

Figura 2: Quantidade de professores do sexo masculino e do sexo feminino.

Antes do início da pesquisa, a coordenação solicitou um ofício da faculdade de educação oficializando a minha entrada na escola de forma que professores e funcionários estivessem cientes de minha presença quanto da realização da pesquisa de campo. Também me foi solicitado acesso ao projeto da pesquisa onde estavam colocados os objetivos e encaminhamentos metodológicos. Dessa forma, todos os segmentos da escola participaram direta ou indiretamente deste trabalho.

O campo de estudo para a análise de dados no desenvolvimento da pesquisa se tornou essencial para a monografia, como Nóvoa (2015) coloca “Ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la”. (p.19)

Diante desse aspecto, foi por intermédio do diálogo com os docentes e dentro do trabalho de campo que consegui entender como cada docente apresenta sua análise particular sobre a educação, além de me fazer enxergar a maneira como cada um desses professores lidam com a docência, pois “É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos.” (NÓVOA, 2015, p.16-17).

2.3. Instrumentos de pesquisa

Inicialmente, a análise documental e o estudo da produção acadêmica de autores de referência no tema possibilitaram a conhecimento teórico sobre o tema deste trabalho monográfico. Em segundo momento, o trabalho de campo permite a compreensão e aprofundamento da importância da formação continuada, a partir da fala dos sujeitos da investigação. Para tanto, foram elaborados dois instrumentos de pesquisa que se complementam na coleta de dados. O primeiro foi uma entrevista semi-estruturada realizada com 10 professores e, o segundo foi um questionário aplicado aos mesmos dez professores, mas respondido apenas por nove deles, conforme o quadro da “Figura 3”.

As entrevistas semi-estruturadas (Anexo 1) apresentaram como questões principais: (1) o tempo que cada um tem como docente e dentro da instituição de ensino (tempo de docência na escola e tempo de magistério), o trabalho e metodologia exercidos como professor, (2) o significado de formação continuada e (3) se ela está além da formalidade (como leitura de livros, filmes assistidos, curiosidades encontradas na *internet*, etc.). Em resumo, será apresentado o roteiro da coleta de dados no anexo deste trabalho.

No que diz respeito ao questionário, que também foi um dos meios utilizados para compor a pesquisa, somente nove professores responderam às perguntas objetivas,

Quanto às questões que instigaram e permitiram análise na instituição de ensino (campo de pesquisa), elas estavam em desenvolvimento desde o período em que realizei o estágio de Magistério (2017), no entanto, no estágio o meu olhar era um pouco “despreocupado” com relação a decisão de escolha da escola, mas contribui como argumento dessa trajetória de me colocar na condição de pesquisadora.

Ao que se refere à análise documental e o aprofundamento deste trabalho, de acordo com a pesquisa de campo, são relacionados, como componentes de instrumentos de pesquisa Ivenicki & Canen (2016), Nóvoa (2015), Rolnik (1993) e Costa (2002), pois são fontes bibliográficas que contribuem no processo deste quefazer.

Os instrumentos aplicados possibilitaram a elaboração da pesquisa, a partir da reflexão sobre o tema e, por fim, da escrita deste trabalho monográfico. Como Nóvoa (2015) coloca sobre a escrita e o desenvolvimento do trabalho acadêmico como expressão pessoal:

A escrita acadêmica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. Verdadeiramente, é no momento da escrita que se define o trabalho acadêmico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador (NÓVOA, 2015, p.17).

Além disso, como pesquisa e investigação, Nóvoa considera que é realizada por intermédio de avanços dentro do campo de análise:

A investigação faz-se com saltos e sobressaltos, mas exige uma continuidade de condições, de infra-estruturas e de grupos. É esse patrimônio que nos permite chegar onde nunca chegaríamos sozinhos. Não podemos descansar na luta por políticas científicas que valorizem o conhecimento (todo o conhecimento), que valorizem a ciência (como ciência e como cultura). Não podemos aceitar, como infelizmente está a acontecer no nosso país, que haja interrupções, quebras, que se cortem fios que demoram muito tempo a consertar, a reconstruir, a refazer (NÓVOA, 2015, p.16).

Dessa maneira, pesquisar é processo que torna fundamental o exercício de reflexão, de metodologia, de obstinação que leva à prática da escrita, e Costa (2002) coloca em linhas gerais que “(...) pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia (..) muita dedicação à leituras, muita persistência e domínio de habilidades para expressar-se, acuidade e curiosidade estão entre os requisitos de quem se dedica à pesquisa.” (p.150).

No próximo capítulo intitulado “análise da pesquisa de campo”, será apresentado mais claramente a respeito das análises das entrevistas com os professores, algumas respostas das falas deles e comentários embasados dentro de autores que abordam a respeito da formação continuada dos docentes.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Diante da pesquisa de campo, foram realizadas diversas visitas à escola selecionada. Dentro desse universo, foram entrevistados dez professores (nove mulheres e um homem), já que o quantitativo de mulheres na instituição era maior do que de homens (como já foi ressaltado no 2.2 campo de pesquisa e sujeitos da pesquisa). Com isso, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada docente, ou seja, em um único dia de visita, já se conseguia, no máximo, três entrevistas.

Foram feitas as seguintes questões que nortearam a entrevista semi-estruturada: quanto tempo de docência, o que significa formação continuada, se foi realizado algum curso durante sua formação, se a formação continuada está além de cursos (numa maneira informal) e se isso refletiu durante seu trabalho dentro da sala de aula como professor (se houve algum retorno).

Nesse primeiro momento, será considerado um apanhado de recortes a respeito das entrevistas realizadas nessa instituição de ensino “Colégio Y”, isto é, somente uma exposição do panorama das respostas obtidas. No segundo momento, serão feitas as devidas análises das respostas frente às entrevistas e no terceiro momento será observado o resultado do questionário em cima do conceito de formação continuada.

A professora nº 1, com onze anos no magistério como professora da disciplina pedagógica. Dentro desse contexto, estar atualizada e “antenaada” com os assuntos de interesse dos alunos são elementos fundamentais para sua formação, por isso já realizou mestrado em história da educação e faz cursos de pequena duração por EAD (Educação a Distância). Ela concorda com uma formação continuada mais informal (leitura de livros, filmes, periódicos, *internet*), já que ela busca artigos pela *internet* para aprofundar seus conhecimentos; no entanto, há dificuldades para conversas e trocas com os outros docentes por causa da correria do dia-a-dia. Sua experiência mais recente com essa formação continuada mais “informal” foi através de um filme que assistiu do qual, todos os professores assistiram para realizar uma avaliação com os alunos voltada, principalmente, para as disciplinas pedagógicas.

A professora entrevistada nº 2 possui trinta e um anos de magistério e ministra a disciplina de biologia, então ela se dispõe em sempre estar se atualizando e, com isso, como a ciência está evoluindo e se modificando, então há essa necessidade, principalmente durante as aulas e na própria formação docente, como ela mesma coloca “*Em sala de aula, aquela aula*

só de você escrever no quadro, aquilo não dá mais certo hoje em dia, não tem como. Então, você precisa se atualizar, se modificar". Ela fez cursos de férias na própria UFRJ, entre outros, voltados para a área de biologia. Em relação à divulgação dos cursos online, EAD e presencial, geralmente são publicados na *internet*, pelas redes sociais,. Quanto à formação continuada relacionada ao modo informal, ela relata que é super válido, que um filme ou uma notícia de jornal ajuda a melhorar a qualidade da aula. Sua experiência mais atual foi a leitura de um livro "*homo neanderthalensis*" e deu um aspecto completamente diferente em sua aula; além disso, ela comenta que assistiu a um filme que fazia parte de um projeto com os professores para elaboração de um trabalho com o alunado. Dessa forma, isso auxiliou na vida de um aluno que descobriu que estava perdendo a visão por intermédio da própria história do filme.

O terceiro professor entrevistado é da disciplina de matemática e, para ele, a formação continuada consiste na capacitação para solucionar as dúvidas dos estudantes, além de estar atento às mudanças para receber esses discentes com técnicas diferentes. Esse professor afirma ter realizado cursos, como: pela SEEDUC (no entanto ele não especificou o nome) e outro de capacitação, como o IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), pois houve uma diferença na ministração da disciplina e no melhor aproveitamento dos estudantes. Para ele a leitura de livros como Malba Tahan ou assistir a um filme podem ser inseridos na sua bagagem para contribuírem durante as aulas; em sua entrevista. Ele conta que leu sobre uma reportagem da qual aborda sobre taxa de juros e ele utilizou esse recorte do jornal para trabalhar isso numa turma do 1º ano do Ensino Médio e, com isso, nesse processo ele desmistifica junto com os jovens a questão do "pra quê eu vou usar isso?".

No que consiste o relato da quarta docente entrevistada, há sete anos no magistério como é professora e bacharel em educação física. Dentre os recursos utilizados para sua atualização, fez cursos sobre jogos eletrônicos, em educação especial, saúde e educação preventiva; além disso, ela estabelece um cronograma como docente de ler dez livros ao ano, assistir documentários e incluir textos base para sua disciplina. Dentre uma das atividades realizadas com a turma, ela utilizou a *internet* para compor uma tarefa sobre drogas lícitas e ilícitas. Comparando as fotos em relação ao aspecto de um usuário de drogas e um morador de rua. Nesse dia, a escola estava fazendo uma feira de ciências onde havia trocas de conhecimento entre alunos e professores.

Com relação à quinta entrevista, a professora leciona a disciplina de biologia, está há vinte e nove anos nessa profissão como docente e compõe o corpo de professores desta escola desde o início do ano de 2019. Ela realizou mestrado na UFRJ pelo Museu Nacional em botânica e, em sua perspectiva, acredita que a formação continuada é essencial no processo de conhecimento, no entanto, teve dificuldades para aprofundar mais ainda seus estudos por conta da ausência de tempo, já que trabalhava em diversas instituições de ensino. Contudo, isso não a impediu de fazer alguns cursos de especialização de curta duração, além disso, realizou um curso voltado para visitar vários biomas na Mata Atlântica, e esse estágio teve um período de três dias em Teresópolis, na Serra dos Órgãos. Essa professora acredita que é válido pesquisar na *internet* notícias, ver vídeos e filmes focados no ecossistema para ter maior embasamento em suas aulas e em sua formação.

A sexta docente entrevistada é professora de filosofia, está desde meado de 2013 atuando nessa instituição de ensino e há onze anos no magistério (desde 2008). Se especializou em filosofia moderna e contemporânea, no entanto, nunca fez nenhum curso de aprimoramento. Quanto à formação continuada baseada em outros artifícios (leituras, filmes...), ela não apresenta respaldo ou situações concretas que pudesse apresentar, ou seja, essa questão para ela não está clara em sua profissão (houve certa dificuldade para compreender o que significava essa formação continuada para ela). Porém, como experiência disso, houve um momento do relato em que ela utilizou “*memes*” da *internet* para levar aos alunos o assunto sobre o presidente Jair Bolsonaro quanto à retirada da disciplina de filosofia das escolas

Quanto à sétima professora entrevistada, atualmente está como docente da disciplina pedagógica e atua quatro há anos nessa instituição, embora exerça o magistério há trinta anos. Quando jovem, fez curso de normalista em três instituições diferentes durante o ensino médio (adicional), como também aprendeu técnica em alfabetização na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e técnica em saúde, pois constava no currículo escolar da época. Realizou diversos cursos paralelos, como curso de psicologia para crianças com deficiência e em psicologia educacional e, recentemente, vem fazendo o curso de fisioterapia. Já fez diversos concursos públicos, trabalhou na prefeitura do Rio de Janeiro, foi diretora de uma escola privada durante dezesseis anos, foi coordenadora geral entre os bairros de Jacarepaguá, Bento Ribeiro e Marechal Hermes. Mesmo tendo uma gama de experiência durante sua trajetória como profissional na educação, ela admite que a leitura de revistas, como também assistir o

noticiário, colaboram na sua formação, além disso, ela também percebe que os jovens trazem diversos conhecimentos dentro da sala de aula. Em seu relato, não há a presença de uma experiência recente com os alunos sobre formação continuada.

A oitava entrevista foi com uma docente da disciplina de pedagógicas, ela possui onze anos de magistério e dez anos no “Colégio Y”. Dessa forma, ela realizou especialização em orientação educacional e pedagógica, mestrado em ciências sociais, cursos de extensão, um desses cursos foi o de LIBRAS (para educação especial) e se especializou em pedagogia empresarial, já que ficou por dez anos trabalhando na área de capacitação e formação de servidores públicos. Com relação à formação continuada, ela coloca que quando se envolve numa atividade que requer maior conhecimento busca em artigos, revistas, filmes, livros, canais na *internet*, *blogs*, ou seja, há uma preparação além do essencial para compartilhar e agregar conhecimento junto com os jovens estudantes “*(...) pra formação de professores eu faço mais. Eu busco ver alguns documentários, toda vez que eu me vejo numa atividade que eu preciso de um conhecimento a mais, eu vou em busca de documentários, às vezes filmes, livros, artigos, revistas (...)*”. Seu exemplo mais recente foi numa turma em que lecionava história e filosofia da educação, onde ela elaborou uma tarefa sobre memória da educação; nisso, a professora assistiu ao filme “o doador de memórias”, incluindo um texto e material avaliativo sobre memória da educação, com isso, ela fez os alunos se questionarem e refletirem sobre o significado do conhecimento como indivíduo e como professor “*E se a gente não tivesse mais as nossas memórias históricas, como seria a nossa civilização, como seria a nossa formação, como seria a nossa educação?*”.

A nona professora entrevistada leciona a disciplina de geografia, está no magistério há mais de trinta anos, possui vinte e dois anos dentro dessa escola e fez pós-graduação em meio-ambiente. Para ela, formação continuada é de grande importância para o professor e para o aluno, ou seja, cada vez que esse profissional se atualizar, melhor para exercer seu trabalho com qualidade, além disso, a formação continuada ajuda o professor a não ficar “preso somente no quadro”.

Por fim, a décima entrevistada é uma docente que ministra a disciplina de língua portuguesa, graduada em português - inglês e português - literatura e realizou sua especialização e mestrado em língua portuguesa. Para ela, a formação continuada significa a introdução e o estudo de estratégias e metodologias dentro da aula, como também o conceito de “aula imagética” com a utilização de recursos tecnológicos, mas para as turmas de ensino

médio, eles aprendem tanto com recursos modernos quanto pelo método tradicional. Com isso, ela acredita que apesar do docente fazer especialização, a prática é que traz base e orienta na profissão. A professora nº 10 não colocou nenhuma experiência recente, somente expõe a necessidade do conhecimento da tecnologia entre os professores e leitura de livros que colaboram durante seu processo de ensino.

Nesse segundo momento da análise dos dados da entrevista, foi avaliado diante das respostas de todos os dez professores entrevistados, como a formação continuada influencia seu processo de conhecimento dentro da sua profissão, quantos deles acreditam que essa formação está além da metodologia e das suas capacitações (ou seja, que dentro dessa formação há trocas, há diálogos, etc) e quantos deles apresentaram experiências concretas com os alunos por meio de tarefas com significância, que vão além de “transferir conteúdo”.

É necessário destacar que alguns docentes conseguiram se aprofundar na conversa da entrevista, ou seja, estavam mais “confortáveis” para responder às questões com maior tranquilidade, enquanto outros tiveram mais dificuldade de conversar sobre o assunto da formação continuada; por isso, coloco como evidência o docente de nº 3 (professor de matemática), a docente de nº 6 (professora de filosofia) e a docente de nº 9 (professora da disciplina de geografia).

Assim, somente nove docentes responderam à questão estipulada “*quanto tempo de docência?*” (o único que não respondeu foi o professor nº3, de matemática), no entanto todos os dez participantes responderam à indagação “*realizou algum curso durante sua formação?*”. Nem todos os professores apresentaram alguma experiência concreta durante sua profissão (sobre a questão “*como isso se refletiu em seu trabalho?*”), dessa forma, os docentes nº 7, nº 9 e de nº 10 não trouxeram durante o diálogo alguma tarefa que tenha trabalhado junto aos alunos e como isso poderia contribuir

É necessário colocar em discussão a respeito da pergunta “*como isso se refletiu em seu trabalho?*”, como foi citada acima que os professores de nº 7, nº 9 e nº 10 não apresentaram referências sobre suas experiências como docentes, já que as práticas cotidianas abordadas dentro da sala de aula atuam também como um dos fatores que compõem o desenvolvimento da profissão e colabora na autoformação e aprendizagem do professor, por meio de práticas crítico-reflexivas. Se faz relevante a valorização da prática profissional, pois constituem a relação de ação-reflexão-ação como forma de um quefazer contínuo do qual abrange o

compartilhamento de conhecimento entre professores e alunos. Nóvoa discute sobre como o diálogo e as trocas entre os professores também são ferramentas essenciais para a profissão

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dão corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p.14).

Foi verificado que todos os dez docentes responderam à questão “*qual o significado de formação continuada?*”, porém quando indagados sobre se “*a formação continuada está além de cursos (numa maneira informal?*”, os sujeitos da pesquisa de nº 3, nº 6 e também de nº 10 são mais incisivos no panorama de formação continuada no aspecto formal. Para o professor nº 3, ele acredita que a leitura do livro de matemática ajuda no conhecimento ou pesquisar no jornal sobre o assunto estipulado de taxa de juros também seria um apoio, mas ele não consegue encontrar maior profundidade dentro dessa formação continuada “fora da caixinha”, ou seja, ele naturalizou esse modelo de qualificação e treinamento em seu processo docente. Já a professora de nº 6 (filosofia) não tem uma perspectiva definida a respeito desse contexto “informal” de busca, processo e compartilhamento de conhecimento. Quanto à docente de nº 10, ela também define sua resposta à metodologias de aprimoramento com cursos de mestrado e garante que a tecnologia é artifício essencial para conquistar a atenção dos alunos durante a exposição dos conteúdos. Diante desse aspecto, foi analisado que todos os dez professores responderam à questão sobre “*como isso refletiu durante seu trabalho?*”, pois todos eles estão em busca de um desenvolvimento profissional em suas práticas docentes.

Diante da questão sobre a formação continuada, os docentes citados acima (nº 3, de nº 6 e de nº 10), que são incisivos na formação da qual se baseia somente na capacitação e aprimoramento da própria profissão, possuem uma concepção rígida sobre a educação, que se resume em exposição de conteúdo, como também o conhecimento de técnicas e uma abordagem com métodos de ensino (utilização de artifícios tecnológicos para facilitar a ministração da aula e a abordagem do conteúdo), sem que haja a presença de uma prática que valorize a reflexão do processo docente e o compartilhamento de experiências que possam acrescentar em seu trabalho docente.

Em contraposição à essas técnicas abordadas (aulas interativas ou tecnológicas, baseadas somente em materiais didáticos) como maneiras de ensino dentro da sala de aula, de

acordo com Nóvoa (1992), é necessária uma formação em que os professores atuem com pensamento livre e independente, que colabore no desenvolvimento de sua identidade.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.13).

A realização de cada entrevista foi essencial para desvendar as diversas facetas de cada professor e sobre sua reflexão a respeito da formação continuada, das quais todas elas contribuíram como processo de compreensão a respeito das particularidades e vivências desses docentes. Nesse sentido, Nóvoa (2015, p. 18) aponta que “Um investigador em Educação tem de aprender a conhecer para além das evidências e a encontrar um equilíbrio que lhe permita lidar com a forma depreciativa como tantas vezes se olha para a sua acção”.

Então, diante de todas essas questões sobre a educação, há uma reflexão que corrobora acerca da necessidade de mudanças que permeiam a dinâmica das salas de aula, através de novas práticas pedagógicas advindas da formação continuada, como novamente Nóvoa (1992, p. 17) coloca “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”.

Por fim, neste terceiro momento, apresento a análise dos nove questionários respondentes, uma vez que o professor de matemática não repassou suas respostas neste instrumento, apenas na entrevista.

Questionário	Sim	Não	Não respondeu
A formação continuada colabora na formação docente?	9	0	
Já participou de algum tipo de formação continuada?	8	1	
A formação continuada atua como forma de atualização?	8	1	
Há incentivo da instituição escolar?	8	1	
Em sua trajetória, houve mudança no contexto educacional?	8	0	1

Figura 3: Resultado do questionário sobre formação continuada.

Algumas questões já haviam sido respondidas durante as entrevistas e foram colocadas em destaque e comentadas acima, então não serão evidenciadas novamente, no entanto, é válido colocar outros pontos como questionamento, tendo em vista explicações detalhadas quanto ao levantamento da análise da pesquisa.

Levando em consideração a questão “*Há incentivo da instituição escolar?*”, somente um único sujeito respondeu que não há incentivo relacionado às trocas de conhecimento com outros docentes, por meio de conversas, debates, reuniões. Dessa forma, percebeu-se que, diante desta resposta, não há uma regularidade quanto a esses encontros. Mediante a esse aspecto, é papel fundamental da instituição de ensino também promover encontros para trocas de conhecimento entre funcionários e docentes da escola, pois colabora, também, no processo de sua prática como professor. De acordo com Nóvoa, novas práticas podem acarretar mudanças dentro do ambiente escolar e no próprio trabalho exercido:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centrados na escola (NÓVOA, 1992, p.17).

Ao analisar a pergunta “*Em sua trajetória, houve mudança no contexto educacional?*”, oito sujeitos responderam que ocorreram mudanças e apenas um docente não soube responder. Essa questão se tratava de transformações que ocorreram no ambiente escolar, que é um espaço coletivo, com tomada de decisões muita das vezes realizada em grupo que, inclusive, depende do empenho dos professores para, dessa forma, obter desenvolvimento profissional. Como não houve uma resposta porque o sujeito se absteve a responder, é importante trazer a compreensão do quanto se faz necessária essa mudança no contexto onde o docente está inserido e, outra vez, Nóvoa faz esse apontamento

Os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992, p.17).

Dessa forma, com base no levantamento da análise de dados, verifica-se que em alguns aspectos os docentes coincidem suas respostas, no entanto, há divergências sobre o significado de formação continuada que, apesar de ocorrerem mudanças ao longo de anos a respeito dessa concepção, ainda assim existem docentes que acreditam nessa perspectiva direcionada à metodologia conteudista e que o aprimoramento e a atualização são caminhos favoráveis para a obtenção do conhecimento. Além disso, se faz relevante, inclusive, a experiência cotidiana, já que a prática coletiva e as trocas agregam no quefazer do professor (durante a análise, alguns profissionais da educação não tiveram experiências em seus relatos que foram decisivos para esse processo de aprendizado). No que diz respeito às questões como apoio escolar e transformações no ambiente educacional, são aspectos dos quais se faz necessária a colaboração (participação) de todos os sujeitos dessa instituição de ensino para a ocorrência de uma modificação de atitudes e reflexões na profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender a formação continuada e todo esse processo por meio da realização de pesquisas bibliográficas, como também na análise de dados mediante a questionários e entrevistas com a participação de docentes, além da observação entre professor e sua relação com a formação continuada.

Percebeu-se que ao investigar sobre a educação, ocorreram diversas mudanças sobre o conceito do ensino ao longo dos anos, no entanto, apesar de todo esse dinamismo, entre o final do século XIX até os dias atuais, ainda assim, constata-se que o panorama educacional tem a configuração de aperfeiçoamento e atualização docente, principalmente por conta da intervenção de políticas educacionais.

No primeiro capítulo, foi realizado um breve resumo a respeito do panorama da formação continuada no Brasil (final do século XIX até os dias atuais), com a inserção de escolas normais e do curso de Pedagogia, a participação de órgãos públicos para a educação promovendo a formulação do currículo escolar, a preparação de qualidade dos professores, além da consolidação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), do MEC (Ministério da Educação), da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a formulação do PNE 2014-2024 (Plano Nacional de Educação), como também o desenvolvimento de programas de formação continuada como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituem a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019 e o Projeto de Resolução CNE/CP N°XXX/2020 que define Diretrizes e BNC à formação continuada. Dessa maneira, verificou-se que a formação continuada está baseada no aperfeiçoamento profissional continuado, além de constituir uma proposta da qual os conteúdos e metodologias são vieses para a capacitação docente, com isso o contexto educacional equivale à técnicas de aprimoramento e à teorias conteudistas. Entretanto, como foi abordado no final deste capítulo, com a “perspectiva pedagógica crítica”, o contraponto está justamente na maneira desse “fazer pedagógico”, pois se faz necessária uma educação em que alunos e professores desenvolvam subjetividades, por meio das trocas de saberes, como coloca Paulo Freire;

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 2013, p. 64).

No Capítulo 2, foi abordado sobre os “procedimentos metodológicos” e o motivo do qual me levou a investigar acerca da formação continuada, com a exposição do campo, dos sujeitos e dos instrumentos deste trabalho monográfico. Mediante a isso, foram realizadas entrevistas com dez professores, a elaboração do questionário com a participação de nove docentes e seus referentes resultados obtidos, além da observação da instituição de ensino e o estudo bibliográfico para o embasamento da escrita. Dessa forma, constatou-se que no “Colégio Y” há um quantitativo maior de docentes do sexo feminino em comparação aos docentes do sexo masculino dentro desta escola.

Já a terceira parte deste trabalho, foi feita a “análise da pesquisa de campo”, com os dez professores entrevistados e os nove sujeitos que participaram do questionário, com seus respectivos resultados. De acordo com as respostas durante as investigações, o estudo revelou que, apesar da maioria dos docentes adotarem uma formação abrangente, com trocas de conhecimento e com ações reflexivas sobre seu trabalho, mesmo assim, ainda existem professores que são incisivos em permanecer e acreditar numa metodologia que se resume na capacitação, sendo ela o melhor recurso para a formação de profissionais da educação.

Desse modo, as contribuições deste trabalho nos faz compreender mediante aos estudos bibliográficos, juntamente às análises de dados, o quanto a Educação Continuada no Brasil está atrelada à intervenção governamental de programas para capacitar professores, com a intenção de “garantir” treinamento aos docentes, sem que haja um aprofundamento de conhecimentos e reflexão baseada na profissão.

Com isso, essa pesquisa procura contribuir com considerações e apontamentos sobre a trajetória docente como forma de repensar as suas práticas e também ser uma maneira de incentivar os professores a refletirem sobre seu trabalho através de uma escolarização que se faça para além do conteudismo e, assim, promover mudanças oriundas do entorno social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.** In. Formação continuada e práticas formadoras. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan - abr., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

BRASIL (1964) Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Câmara dos Deputados. Brasília. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. MEC. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

BRASIL. decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939. **Da Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Brasília. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

BRASIL. decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Brasília. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 21 de julho de 2020.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília. 12 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 21 de julho de 2020.

BRASIL/MEC. (1968). Lei n. 5.540, 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília. 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 21 de julho de 2020.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP I, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

BRASIL/MEC. (2011). **O Planejamento Educacional no Brasil.** Fórum Nacional de Educação. Brasília. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

BRASIL/MEC (2009). Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES - História e Missão.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

BRASIL/MEC. Lei Nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 22 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO.** Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília. 2019, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 24 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO.** Projeto de Resolução CNE/CP Nº XXX/2020. Brasília. 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/resolucc3a3o_fcd_cne_maio_2020.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília. SEF/MEC.1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

CASTANHA, A. P. **O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas.** Revista Histórica da Educação, v. 19, n. 47, set - dez. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283661311_O_PROCESSO_DE_FEMINIZACAO_DO_MAGISTERIO_NO_BRASIL_DO_SECULO_19_COEDUCACAO_OU_ESCOLAS_MISTAS>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** In. Formação continuada e práticas formadoras. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan - abr., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

COSTA, M. V. **O diálogo entre a ciência e o mundo: uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras.** In. Caminhos Investigativos II - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação Rio de Janeiro, 2002, p. 143-156.

ELACQUA, G.; HINCAPIÈ, D.; VEGAS, E; ALFONSO, M. **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo.** BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Washington D.C. 2018. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** 22 ed. São Paulo. Paz e Terra. 2015

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013

IVENICKI, A.; ALBERTO, C. **Metodologia da Pesquisa: Rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro. Editora Ciência Moderna LTDA. 2016

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação.** Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 12 de mar de 2020.

LOURO, G. L. Mary del Priore (org.). **Mulheres em sala de aula**. In. História das Mulheres no Brasil. 7 ed, p. 443-481. São Paulo. Contexto. 1997. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

MAGALHÃES, L. K. C; AZEVEDO, L. C. S. S **Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. In. Formação continuada e práticas formadoras. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan - abr., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

MOTTA, V. C. **Ideologias do capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo**. Revis. Trab. Educ. Saúde, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov./fev. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r225.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa. 1992. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em 13 de mar de 2020.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

NÓVOA, A. **Carta a um Jovem Investigador em Educação**. Investigar em Educação - IIª série, Número 3, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/83/82>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Cortez Editora. São Paulo. 1997. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/ee36/b1c05fa7209105a2d1b7a50755f10ee37f10.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

RABELO, A. O. **Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil - história e atualidade**. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Rio de Janeiro, vol. 17, nº 35, diciembre 2018, pp. 133 - 152. 2018. Disponível em: <<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/600/475>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

ROLNIK, S. **Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Cad. Subj. São Paulo, v.1, n.2, p. 137-274, set./fev. 1993 Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Acesso em 19 de mar 2020

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de educação v. 14 n. 40 jan./abr. Campinas. 2009. Disponível em: <<https://www.sinte-sc.org.br/files/1081/Texto%20%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

ANEXOS

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Formação Continuada de Professores

I - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA A COLETA DE DADOS NA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

1. Quanto tempo de docência?
2. Significado de formação continuada
3. Realizou algum curso durante sua formação como docente?
4. A formação continuada está além de cursos (numa maneira informal)?
5. Como isso refletiu durante seu trabalho?

II - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (MAGISTÉRIO)

- a) Escola
- b) Professor
- c) Disciplina
- d) Tempo de Magistério

Olá!! Gostaria de sua participação para a minha pesquisa monográfica de conclusão do Curso de Pedagogia. Sua ajuda será de extrema importância!!

1. Você acredita que a formação continuada colabora na formação docente em geral e na sua formação em particular? () Sim () Não

Por que? Como?

2. Você já participou de algum tipo de formação continuada?

a) Em quais cursos? Quais os benefícios desta (s) formação (formações)?

b) Caso a resposta for “não”, justifique a resposta.

3. Você considera necessária a formação continuada como linha de atualização dos conhecimentos de sua área de atuação, bem como de suas práticas pedagógicas?

Sim Não

Por que?

4. Há incentivos da instituição escolar para participar de projetos e cursos para formação continuada do corpo docente? Sim Não

5. Na sua trajetória docente você percebe alguma mudança no contexto educacional?

Sim Não