

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5065>**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: RELAÇÕES ENTRE SEUS
ASPECTOS FUNDAMENTAIS E AS PRÁTICAS INSTITUÍDAS****CONTINUED TRAINING IN SERVICE: RELATIONS BETWEEN ITS FUNDAMENTAL
ASPECTS AND ESTABLISHED PRACTICES****FORMACIÓN CONTINUADA EN SERVICIO: RELACIONES ENTRE SUS ASPECTOS
FUNDAMENTALES Y LAS PRÁCTICAS INSTITUIDAS**

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço
Universidade Estadual Paulista – Brasil

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza
Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista – Brasil

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar as relações entre os aspectos fundamentais da formação continuada em serviço e o modo como as práticas realmente se instituem no interior das escolas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base teórica e empírica, que lançou mão da análise de estudos que abordam o campo da formação continuada de professores e de dados provenientes de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O cotejo das informações coletadas por ambos os meios permitiu verificar incongruências entre o que se espera de uma formação continuada em serviço e o que as escolas, enquanto lócus dessa formação, propiciam aos seus docentes. Fatores como a dicotomia entre teoria e prática; a resistência docente às mudanças; o descompasso entre as expectativas dos professores e o que lhes é transmitido nas formações; a descontinuidade das iniciativas propostas; a desconsideração dos professores enquanto protagonistas de suas formações e; a ausência de orientações pensadas para subsidiar a prática docente, são apontados, neste estudo, como responsáveis por dificultar essa formação.

Palavras chave: Formação Continuada de Professores; Trabalho Docente; Educação Básica.

Abstract: This paper aims to present the relations between the fundamental aspects of continuing education in service and the way in which practices are actually instituted within schools. This is a qualitative research with a theoretical and empirical basis, which has used the analysis of studies that address the field of continuing teacher education and data from semi-structured interviews, applied to teachers in the initial years of Elementary School. The collation of the information collected by both means allowed to verify inconsistencies between what is expected of a continuing education in service and what schools, as a locus of this formation, provide to their teachers. Factors such as the dichotomy between theory and practice; teacher resistance to change; the mismatch between the teachers'

expectations and what is transmitted to them in the formations; the discontinuity of the proposed initiatives; the disregard of teachers as protagonists of their formations and; the absence of guidelines designed to subsidize teaching practice are pointed out in this study as being responsible for making this training difficult.

Keywords: Continuing Education for Teachers; Teaching Work; Elementary Education.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo presentar las relaciones entre los aspectos fundamentales de la formación continuada en servicio y el modo en que las prácticas realmente se instituyen dentro de las escuelas. Se trata de una investigación cualitativa de base teórica y empírica, que ha puesto en marcha el análisis de estudios que abordan el campo de la formación continuada de profesores y de datos provenientes de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a profesores de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. El cotejo de las informaciones recogidas por ambos medios permitió verificar incongruencias entre lo que se espera de una formación continuada en servicio y lo que las escuelas, como locus de esa formación, propician a sus docentes. Factores como la dicotomía entre teoría y práctica; la resistencia docente a los cambios; el desajuste entre las expectativas de los profesores y lo que se les transmite en las formaciones; la discontinuidad de las iniciativas propuestas; la desconsideración de los profesores como protagonistas de sus formaciones y; la ausencia de orientaciones pensadas para subsidiar la práctica docente son apuntadas en este estudio como responsables por dificultar esa formación.

Palabras clave: Formación Continuada de Profesores; Trabajo Docente; Educación Básica.

Introdução

Pensar e tecer reflexões acerca da formação continuada de professores, considerando seus avanços, entraves e possibilidades é uma atividade que requer um olhar atento às especificidades dessa modalidade de capacitação profissional. Por essa razão, antes de adentrarmos aos aspectos mais objetivos do presente trabalho, julgamos relevante resgatar, ainda que brevemente, a evolução da formação de professores em exercício no Brasil.

Nuanças em seu desenvolvimento e configuração. Essas podem ser, seguramente, apontadas como predicados que perpassam a formação continuada de professores, já que sua existência representa uma preocupação antiga e que vem sofrendo consecutivas modificações, como afirmam Gatti, Mello e Bernardes (1972), Andaló (1995) e Candau (2002).

Na década de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma expressiva ampliação consequente do advento da modernização social e do enaltecimento da racionalidade técnica, o que demandou recursos humanos mais qualificados para formar trabalhadores, tornando-se este o principal propósito da educação na época. Capacitar professores – compreendidos como meros reprodutores de saberes produzidos por especialistas – passou, portanto, a representar uma das facetas da modernização.

Nos anos de 1980, com a conquista dos direitos políticos, a história registrou uma participação um pouco mais intensa dos professores nas questões que envolvem a educação. Logo, as ações de formação continuada desses profissionais já não se restringiam mais aos assuntos de natureza técnica, mas passaram a abranger a conjuntura social em que a formação do professor estava inserida. No referido contexto, reconhecia-se a potencialidade dos programas de formação continuada na busca por respostas às principais demandas da categoria e pela garantia de uma aprendizagem permanente, consubstanciada na dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

De acordo com Silva e Frade (1997), o final da década de 1980 trouxe a influência de associações acadêmicas e dos professores universitários, que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores ocorresse na universidade. Essa perspectiva, na ótica dos referidos autores, não representou uma alternativa assertiva pelo fato de a universidade, muitas vezes, promover práticas e reflexões desvinculadas dos problemas reais enfrentados nas escolas, ou seja, porque nem sempre o que a universidade ajuíza como imprescindível traduz uma necessidade sentida pelas escolas e seus docentes.

Em contraposição às concepções explicitadas, caracterizadas pelo saber que sempre era produzido por profissionais não atuantes nas escolas, o início da década de 1990 enfatizou a formação do professor em serviço, argumentando-se que os ‘treinamentos’ ou ‘encontros’ dos quais os professores participavam não eram suficientes para gerar avanços na qualidade do ensino. Desse modo, passou-se a valorizar um formato de formação que consentisse ao professor participar ativamente da construção do saber em seu próprio local de trabalho.

Atualmente, o que se percebe é a tentativa de se privilegiar a formação em serviço, uma vez que ela é consensualmente concebida como a estratégia mais virtuosa para a promoção da criticidade e da reflexão-na-ação. No entanto, ainda podemos averiguar algumas falhas em se tratando da operacionalização e dos resultados das iniciativas de formação *in loco*. Perguntamo-nos nesse sentido: Por que, apesar das constantes mudanças, a formação continuada permanece gerando descompassos entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas? Motivados por questionamentos dessa natureza, idealizamos uma pesquisa conjunta. Na seção a seguir, detalharemos como se deu o seu processo de elaboração.

Delineamento da pesquisa: foco e escopo

Conforme explicitamos na Introdução, diante de questões que evidenciam falhas persistentes na formação continuada de professores, mais especificamente na formação em

serviço, vislumbramos a possibilidade de realizar uma pesquisa que nos permitisse identificar as raízes do problema.

Desse modo, no estudo que ora se apresenta, objetivamos investigar quais são as relações presentes entre os aspectos fundamentais de uma formação continuada em serviço e as práticas que ocorrem *in loco*, isto é, no interior da instituição escolar. Para tanto, inicialmente levantamos e analisamos o que revelam os mais renomados estudos da área da educação que se debruçam no campo da formação continuada a respeito de sua eficiência. Num momento posterior, aplicamos uma entrevista semiestruturada a professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a intenção de lhes dar voz para expressarem o que pensam sobre a validade da formação em serviço que recebem nas ocasiões destinadas a esse fim: o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Por fim, confrontamos os dados com o desígnio de produzir algumas inferências.

O que revelam os estudos mais relevantes do campo da formação de professores?

A partir de meados dos anos de 1990, os estudos que tematizam a formação de professores para a Educação Básica no Brasil cresceram exponencialmente. Isso vem sendo, desde então, amplamente discutido. Como ressalta Gatti:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

A preocupação com a formação de professores adquiriu relevo no âmbito das políticas públicas em nível mundial devido, principalmente, ao fato de que nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro registrou uma grande expansão de matrículas em todos os níveis de ensino. Desde então, diante do quadro pouco animador referente à educação brasileira, diversos estudos e programas vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de favorecer a construção de políticas públicas que possam reverter os baixos indicadores de desempenhos escolares apontados em todo o país.

Torna-se imperativo, portanto, considerar a formação continuada de professores um dos aspectos decisivos e uma das vias principais de acesso ao sucesso nas reformas educacionais e à melhoria da qualidade do ensino (ALARCÃO, 1998; BRASIL, 2002; GATTI, 2008; 2000; IMBERNÓN, 2010; UNESCO, 1998).

Os apontamentos resultantes de diversas pesquisas e debates presentes nos fóruns educacionais das últimas décadas nos conduzem a inferir que a formação continuada é essencial para que transformações, há muito desejadas, ocorram no cenário educacional brasileiro. Um dos mais relevantes documentos elaborados, os Referenciais para Formação de Professores- RFP- (2002), afirma que:

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 26).

Segundo Imbernón (2009, p. 34) “Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Assim sendo, mostra-se incontestável o fato de que a formação de professores é um dos elementos determinantes para que haja avanços na educação, constituindo-se uma modalidade capaz de promover o desenvolvimento econômico e profissional, além de agregar benefícios também à vida pessoal e social do profissional a qual ela se destina.

De acordo com Rosa e Schnetzler (2003), para justificar a importância destinada à formação continuada, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27).

No entanto, segundo Gatti (2008), à medida que assistimos à assimilação dessa posição, observamos o surgimento de iniciativas que, na realidade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e não necessariamente de uma formação que tenha como foco o

aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos por parte dos professores. Observa-se que, de modo geral, “ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 198).

Referenciando-nos em estudos que refletem a realidade da formação continuada em serviço no contexto brasileiro – foco do presente trabalho –, (ALTENFELDER, 2005; GARRIDO; CARVALHO, 1999; FERNANDES, 2008; PASSALACQUA, 2013) obtivemos algumas pistas que indicam falhas na efetivação de ações bem sucedidas. Dentre as principais razões que inibem o bom funcionamento da formação que resgata o próprio espaço escolar como lócus, destacam-se: a) a persistente dicotomia entre teoria e prática, ficando sempre a primeira em evidência; b) a resistência docente às recomendações de mudança de prática, derivada do receio ao ferimento da autonomia profissional; c) o descompasso entre as expectativas/necessidades dos professores e aquilo que lhes é transmitido durante as formações; d) a descontinuidade das iniciativas propostas; e) a não consideração dos professores como protagonistas e partícipes ativos de suas formações; f) a ausência de orientações pensadas para suprir os principais problemas encontrados na prática docente.

Uma vez constatados tais problemas na esfera da literatura, buscamos investigar se eles, de fato, se apresentam em uma determinada realidade, atentos aos aspectos passíveis de generalidade e, também, aos particulares. Assim, partimos para as contribuições baseadas em relatos na próxima seção.

O que dizem os professores sobre seu processo formativo?

A etapa empírica da pesquisa desenvolvida constou de observações *in loco* durante um semestre nas reuniões de HTPC de duas escolas públicas municipais – doravante denominadas **escola A** e **escola J** – de Araraquara, interior de São Paulo, e de aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores participantes destas reuniões.

Traçamos como objetivo apresentar e analisar os sentidos que os professores atribuem à formação continuada em serviço, considerando suas percepções no que tange às ações formativas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Araraquara, interior do estado de São Paulo - Brasil.

Para a coleta de dados, optou-se por entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que, de acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de ferramenta proporciona uma maior

interação entre pesquisador e pesquisado, além de permitir a captação imediata da informação desejada e proporcionar um aprofundamento dos pontos levantados.

Para apreciação dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a qual serviu como embasamento para o cotejo das contribuições de natureza teórica e prática.

Os sujeitos participantes foram catorze professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Araraquara, sendo sete de cada uma das escolas eleitas (A e J). No quadro abaixo, apresentando o nome fictício dos participantes, pode-se ter uma ideia do perfil de cada professor entrevistado por sua faixa etária, formação inicial e continuada, série que leciona, tempo de atuação na docência e tempo na atual escola.

Quadro 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome ¹	Idade	Formação	Série que leciona	Tempo de atuação	Escola em que atua	Tempo nessa escola
Ana Luíza	43 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização	3º ano	20 anos	J	1 ano
Amélia	42 anos	Pedagogia	1º ano	15 anos	A	4 anos
Ariana	30 anos	Pedagogia	3º ano	9 anos	A	2 anos
Beatriz	53 anos	Magistério e Pedagogia	3º ano	23 anos	J	3 anos
Bruna	32 anos	Pedagogia e Especialização	4º ano	3 anos	A	1 ano
Inês	45 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização	5º ano	18 anos	A	1 ano
Ingrid	38 anos	Magistério e Pedagogia	2º ano	17 anos	A	9 anos
Joana	31 anos	Pedagogia e Especialização	4º ano	10 anos	A	1 ano
Juliana	48 anos	Magistério e Pedagogia	5º ano	27 anos	J	11 anos
Luana	29 anos	Pedagogia e Especialização	2º ano	6 anos	A	5 anos
Luciana	49 anos	Magistério e Especialização	3º ano	24 anos	J	17 anos
Patrícia	31 anos	Pedagogia e Especialização	5º ano	8 anos	J	9 anos
Rosane	44 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização	3º ano	22 anos	J	1 ano
Saulo	60 anos	Licenciatura em Educação Física e Ciências Sociais	Professor de Educação Física	24 anos	J	13 anos

Fonte: Elaboração dos autores através de informação verbal extraída das entrevistas.

Através da análise das narrativas foi possível apurar que todos os docentes entrevistados atribuem grande notoriedade à sua formação continuada, apontando para a importância de manter-se sempre atualizado devido aos inúmeros desafios provenientes da docência, por meio da ampliação do saber pedagógico e da capacitação constante, visto que a

¹ Para assegurarmos o sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos, lhes atribuímos nomes fictícios.

cada ano eles têm um novo desafio diante de uma sala com necessidades e peculiaridades próprias. Neste sentido, destacam-se algumas falas:

- *O que você entende por formação continuada de professores?*

Bom... eu entendo que é tudo aquilo que amplia o nosso saber pedagógico né? É sair do básico, é ir além, e trazer a gente pra reflexão, porque a gente está trabalhando, a gente fica muito no automático, em qualquer trabalho né? E principalmente o trabalho com educação que é uma coisa bem complexa, porque envolve uma série de coisas: o aspecto emocional, psicológico, pra lidar com a criança, não só o intelecto. Então eu acredito que a formação continuada é fundamental (Professora Ana Luíza).

- *Você acredita ser necessário melhorar a sua formação?*

Eu acho, sempre! Ainda mais nos dias de hoje né? Porque a gente sempre tem alguma coisa nova para aprender, então não devemos parar nunca de estudar (Professora Patrícia).

Eu acho que sim, porque a gente nunca está completamente pronto, eu acho que a gente tem que aprender sempre mais e mais. Que nem esse ano, eu nunca tinha dado aula pro ciclo 2, eu tinha dado só para alfabetização, mas aí peguei um quarto ano e cheguei aqui sem saber por onde começar. Então eu acho que a gente nunca está pronto e acabado, a gente sempre troca experiências, conversa com um, conversa com outro, troca material sabe? Eu acho que isso ajuda muito. Eu senti bastante isso esse ano no ciclo dois, porque eu precisei de muita ajuda, eu falava assim 'Por onde eu começo? Pra onde eu vou? O que eu tenho que ensinar num quarto ano?' (Professora Luana).

Porém, no decorrer das entrevistas, ressalvas foram feitas pelos professores ao afirmarem que a formação continuada de professores é imprescindível desde que seja adequada e faça sentido a eles. E, através das respostas emitidas pelos professores foi possível constatar que o modo como essa formação vem sendo oferecida não representa contribuições expressivas às suas práticas, devido a incongruências na maneira como são realizadas, por apresentarem um distanciamento entre teoria e prática, gerando pouca aplicabilidade dos conteúdos das ações oferecidas em sua atuação. Nos estudos a respeito dessa temática, podemos constatar que tal preocupação é frequente, destacando a urgente necessidade de avançar a maneira como a formação continuada de professores é pensada e instituída, uma vez que os cursos oferecidos muitas vezes estão distantes da realidade educacional e por isso não refletem mudanças significativas e melhorias na prática educativa, como se pode perceber nas falas que seguem em resposta à questão:

- *Como você avalia os cursos de formação continuada? Eles contribuem de alguma forma em sua prática docente?*

Então, a formação continuada na minha concepção não condiz com a realidade da que é dada pela prefeitura, eu não concordo nem um pouco, é

só pra 'inglês ver'. Não tem nenhuma relação, não dá nenhuma continuidade, não faz parte da nossa realidade, da nossa prática. Então assim, na faculdade a gente via, trabalhava a importância da formação continuada e eu acho extremamente importante, sempre achei muito importante, mas infelizmente essa formação continuada que a prefeitura oferece pra gente está totalmente fora da realidade (Professora Inês).

Eu acho que são pouquíssimos e muitos são só de fachada, acaba contribuindo mais pela relação entre os professores da área, por causa dessa troca de experiências, e não por ser uma formação como deveria ser (Professora Patrícia).

Eu acho que o grande problema desses cursos de formação para professores é que eles ficam só na teoria... só na teoria. Eu lembro que eu tinha uma professora que eu não sei se você conhece, ela era de alfabetização e eu falava assim pra ela 'tudo bem, você já me falou de Emília Ferreiro, já me falou de Piaget, mas como eu alfabetizo? Me ensina a alfabetizar!' Ela falava 'isso você vai aprender quando tiver lá'. E eu falava 'não, eu tenho que aprender aqui'. E tanto é que quando você chega pra dar aula e cai num primeiro ano não sabe por onde começar, porque não sabe alfabetizar. Então acho que os cursos deviam ajudar mais nessas coisas da nossa prática (Professora Beatriz).

- Você acredita que a formação continuada de professores é necessária?

A formação que a gente recebe? Então eu acho que a nossa formação é muito escassa, muito pouca, porque todas as mudanças que tem na escola eles jogam pra gente e a gente fica meio perdida. Não tem uma formação que possa nos ajudar, é tudo muito vago, não ajuda no dia a dia, não ajuda em nada no que a gente precisa (Professora Juliana).

A professora Ingrid, em resposta à questão sobre como ela, hipoteticamente, organizaria um curso de formação continuada, respondeu que traria os temas provenientes de dentro da sala de aula, partiria das necessidades sentidas pelos professores, tendo em vista a realidade na qual a escola está inserida e as peculiaridades e características que a fazem única, trazendo contribuições e reflexões que girem em torno das questões relacionadas à sala de aula. E enfatizou que esse é o grande problema dos cursos destinados aos professores: não mostrar a realidade da escola, focalizando apenas teorias educacionais.

A Professora Joana concordou com esse aspecto ao enfatizar que os cursos deveriam partir da realidade dos professores, dos impasses enfrentados por eles na sala de aula, tendo em vista que:

[...] tinha que ter cursos que condizem mais com a nossa prática e não que fiquem presos somente na teoria. Porque quando você tá na faculdade você acha assim que as crianças vão sentar e você vai dar aquela aula linda toda construtivista, que você aprendeu na faculdade, nos estágios, mas quando você chega na escola pública não é nada disso (Professora Joana).

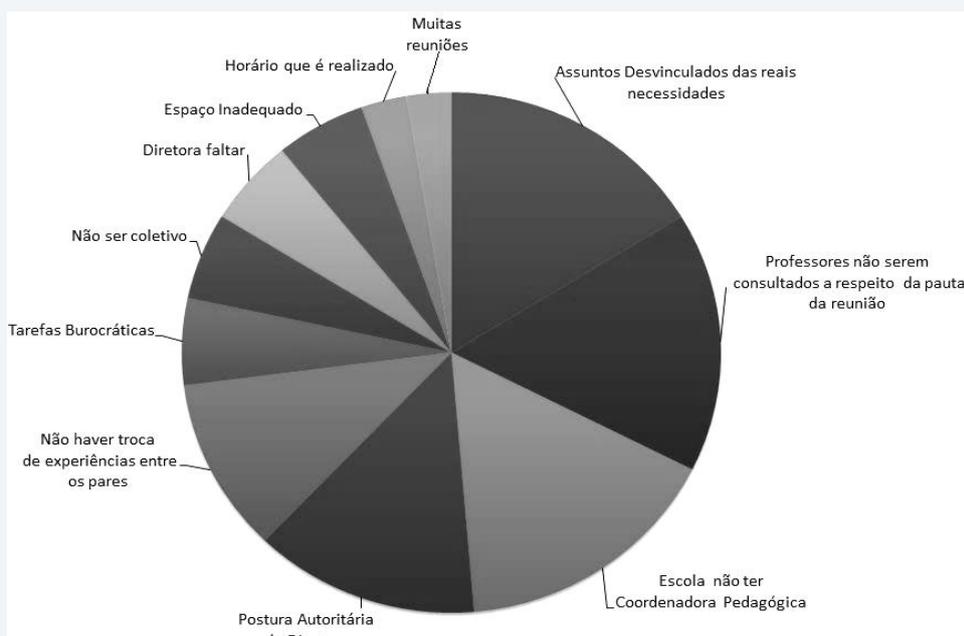
A professora Luana evidenciou que se fosse a responsável pela condução de um curso formativo, faria um levantamento de problemas junto aos professores, em que:

[...] o professor pudesse falar e expor as suas ideias. Porque não é só ler um texto e falar que o que tá escrito no texto é verdade, tem que partir da prática até a teoria e não da teoria vir pra prática. Ainda assim seria difícil, mas seria uma abertura de espaço pra trabalhar, pelo menos faria algum sentido para nós, seria mais útil (Professora Luana).

No que diz respeito a essa relação entre teoria e prática, é importante darmos ênfase ao fato de que se o saber prático for desvinculado do saber teórico, pode favorecer a construção de uma experiência empobrecida, regida apenas pelo senso comum. Enquanto, se o saber teórico não considerar o saber prático, dificilmente alcançará a reflexão por parte dos professores.

Em se tratando especificamente da formação oferecida nos momentos de HTPC, os relatos dos professores indicaram falhas em seu processo de condução. Calçados em tais relatos², optamos por elaborar gráficos capazes de sintetizar os principais fatores elencados. Os gráficos apresentados foram condensados segundo a frequência das respostas, com base nas orientações de Bardin (2011).

Figura 1– Fatores que indicam falhas no HTPC como Formação Continuada em Serviço na Escola A:



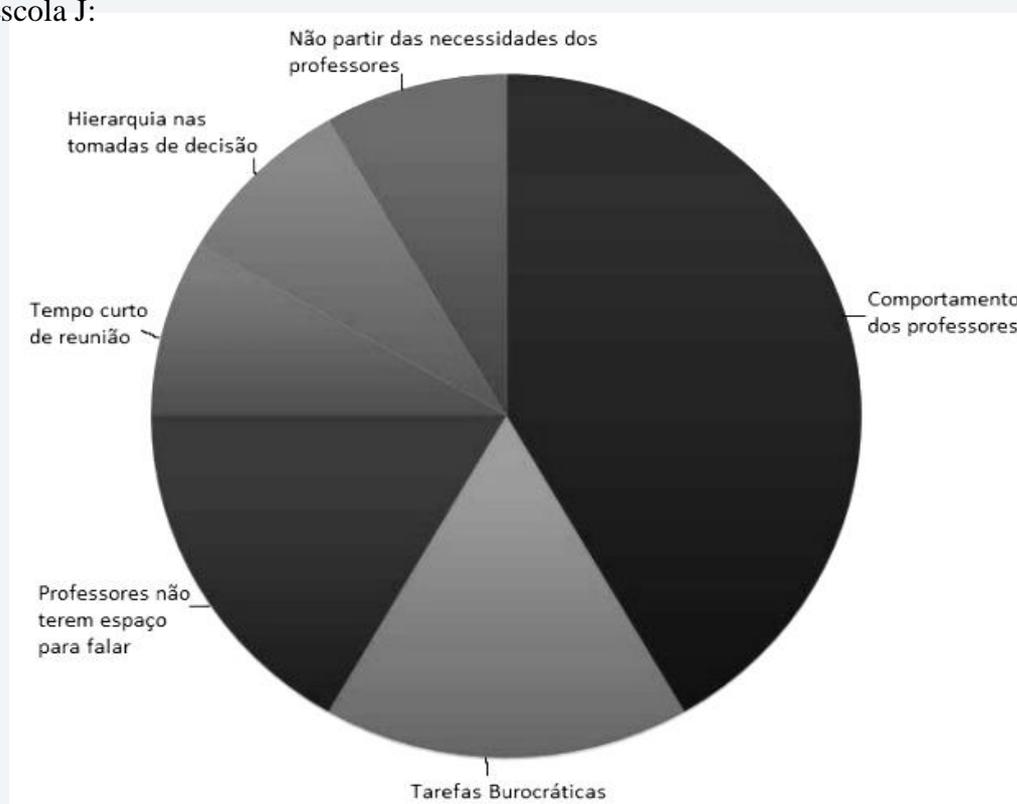
Fonte: Elaboração dos autores através de informação verbal extraída das entrevistas.

² O presente estudo utiliza os dados oriundos da pesquisa de Lourenço (2014), porém adotando uma perspectiva inédita. Nela, podem ser verificados os relatos na íntegra.

Na **escola A**, pudemos aferir que metade das respostas concentra-se em três fatores de maior abrangência, a saber: assuntos desvinculados das reais necessidades dos professores; professores não serem consultados a respeito da pauta da reunião; e o fato da escola não ter coordenador pedagógico. Fica nítido que os três aspectos negativos indicados com maior frequência estão diretamente ligados entre si. Afinal, se não há consultas ao professor sobre o que deveria estar em pauta nas reuniões formativas, os assuntos certamente serão desconectados de seus anseios. O fato de não contarem com a figura do coordenador pedagógico é outro elemento dificultador para o bom funcionamento do HTPC, já que a presença de um condutor da formação é extremamente importante.

Também foi substancial a quantidade de professores que mencionou a ausência de trocas entre pares, evidenciando o papel meramente receptor do professor nas ocasiões das reuniões. Certamente, essas respostas se deram em virtude de outro aspecto aludido: a postura autoritária da diretora escolar, pois uma gestão que não se apresenta como democrática inibe a participação ativa dos docentes não apenas em seu processo de formação, como em todos os assuntos que envolvem a escola.

Figura 2 – Fatores que indicam falhas no HTPC como Formação Continuada em Serviço na Escola J:



Fonte: Elaboração dos autores através de informação verbal extraída das entrevistas.

Nas entrevistas destinadas aos professores da **escola J**, os participantes demonstraram que o fator dificultador de maior incidência no andamento da reunião está diretamente relacionado ao comportamento resistente dos professores mais experientes, gerando um clima de trabalho desfavorável.

Na sequência, verifica-se que um número expressivo de entrevistados mencionou a falta de espaço para o professor manifestar suas opiniões, dúvidas e contribuições. Na mesma proporção, indicaram que as tarefas burocráticas sempre ficam em primeiro plano, restando pouco ou nenhum tempo para o desenvolvimento de uma formação profícua, focada no trabalho docente num sentido reflexivo.

Em suma, as falas destacadas demonstram que os professores entrevistados necessitam que as ações de formação continuada promovam uma sinergia entre os elementos fundamentais de seu funcionamento e o que se coloca em prática. Segundo o conjunto de percepções obtido, os cursos teriam maior aplicabilidade se considerassem a oitiva, proporcionando discussões entre pares em um espaço coletivo de aprendizagens e troca de experiências, valorizando a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho.

A esse respeito, Imbernón (2010) afirma que o predomínio de uma formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas dos professores e de seu contexto, faz com que os professores não vejam em tais ensinamentos uma possibilidade de transformação de suas práticas.

Se são realizados cursos de formação, estes não deveriam ficar apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade do estado da mesma, senão fizer demonstrações e simulações, para depois levar as questões para a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussão, em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar-se as diversas complexidades que forem surgindo. [...] Os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis. (IMBERNÓN, 2010, p. 37).

Os cursos desenvolvidos desta forma, por serem fundamentalmente técnicos, não motivam os professores para a reflexão crítica na ação, para o exercício contínuo de discussões acerca de sua atuação docente, seguindo assim um modelo de treinamento mecânico.

As propostas de formação mostram-se, nesse sentido, alheias à motivação dos professores, assumindo um formato que ignora o seu perfil e as suas necessidades formativas e culturais, impondo uma metodologia basicamente com a mesma estrutura. Ademais, os cursos geralmente não têm uma continuidade que possa auxiliar o processo formativo e, em geral, são desarticulados do projeto da escola, não proporcionando reflexões críticas sobre as suas dificuldades e nem meios para saná-las.

Acreditamos que alguns aspectos precisam ser repensados ao se planejar ações de formação continuada voltadas aos professores, com o intuito de adequar ou mesmo modificar completamente suas estruturas tendo vista que da maneira como se apresentam não atendem ao que se destinam.

O caminho a nosso ver, seria assim como Nóvoa (2001) e outros autores já afirmaram: dar voz aos professores, trazer à tona o que eles sabem e colocar esses saberes em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola e o fazer pedagógico, levando em consideração que na formação continuada em serviço os professores devem constituir-se protagonistas do próprio processo de conhecimento, e não meros ‘objetos’ dele.

Confrontando os indicadores teóricos e empíricos: algumas inferências

A terceira e última etapa da pesquisa configurou-se pelo cotejo dos dados provenientes dos estudos teóricos e dos elementos de natureza empírica. Podemos dizer que os pontos suscitados pelas pesquisas sobre formação continuada em serviço, foram visualizados nas falas dos professores entrevistados, implícita e explicitamente.

No que concerne à **persistente dicotomia entre teoria e prática**, notou-se a unânime manifestação dos professores nas diferentes perguntas que compuseram a entrevista. Para eles, embora o conhecimento teórico seja inegavelmente importante, se não estiver vinculado aos saberes experienciais, pouco ou nada acrescentará à sua formação e atuação docente.

A questão da **resistência docente às recomendações de mudança de prática** justificou-se pelo receio a questões de invasão à autonomia profissional, como exigências institucionais que possam interferir em ações relacionadas ao desenvolvimento de suas aulas, respaldadas em seus saberes experienciais (SCANFELLA, 2013). Tal verificação foi mais cognoscível nas falas dos docentes experientes, já que estes consideram que os longos anos de profissão lhes garantiram um repertório de conhecimentos abrangente que não precisa ser repensado ou alterado.

Com relação ao **descompasso entre as expectativas /necessidades dos professores e aquilo que lhes é transmitido durante as formações**, os professores mencionaram a ausência de informação sobre as pautas das reuniões, bem como da consulta às suas opiniões sobre a escolha das temáticas a serem abordadas nos encontros formativos. Sem conhecer os anseios e as dificuldades que os professores carregam consigo, dificilmente uma formação será capaz de atender àquilo que ela se destina.

Sobre a **descontinuidade das iniciativas propostas**, foi levantada diversas vezes pelos professores a recorrente tentativa de se focalizar uma temática relevante, que acabou por ser interrompida devido à má condução e/ou ao falho planejamento das reuniões. Ao não se dar prosseguimento a um assunto que parece ser motivador, do ponto de vista dos professores, o formador (geralmente representado pela figura do coordenador pedagógico ou pelo diretor escolar), negligencia o propósito da ação formativa, que é justamente despertar no corpo docente a consciência da importância de seu desenvolvimento profissional.

Como aludimos o assunto do desenvolvimento profissional docente, faz-se pertinente descortinar o indicador sobre **a não consideração dos professores como protagonistas e partícipes ativos de suas formações**, - amplamente citado nos relatos dos professores -, uma vez que ambos estão estritamente ligados. O conceito de desenvolvimento profissional relaciona-se ao de atuação profissional e profissionalização docente, e caracteriza-se como um processo que envolve autonomia e domínio de conteúdos escolares por parte dos professores para uma ação transformadora. Nessa linha de raciocínio, Fullan e Hargreaves (1992), complementam:

O desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em atos os seus próprios objetivos [...] O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objetivos em conjunto, durante todo o tempo (p. 5).

Por esse viés, compartilhamos a asserção de que se os professores não puderem ser sujeitos que fazem parte do delineamento de sua própria formação, permanecerão alheios ao que lhes for transmitido/ensinado, visto que:

[...] sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

Um último, mas não menos importante fator, sugerido pelas pesquisas teóricas e corroborado pelos nossos dados empíricos, refere-se à **ausência de orientações pensadas para suprir os principais problemas encontrados na prática docente**. Embora não defendamos a ideia de entregar ‘receitas pedagógicas’ para que os professores simplesmente as apliquem em contexto de sala de aula, compreendemos que sequer lhes fornecer pistas sobre como eleger estratégias diferenciadas de ensino, ou mudar estilos ineficazes de mediação de conteúdos, ou oxigenar práticas engessadas, é entregá-los à própria sorte. Professores precisam de respostas, de direcionamentos, de constantes discussões e reflexões conjuntas. Essa deveria ser, a nosso ver, a tônica das ações de formação continuada em serviço.

Considerações finais

Ao elaborar a síntese final das discussões realizadas nesta pesquisa torna-se essencial retomar a sua principal questão: Quais as relações presentes entre as práticas realizadas no HTPC e os aspectos essenciais definidores de uma formação continuada em serviço?

Partindo das premissas já apresentadas e consideradas por nós como definidoras de uma verdadeira formação continuada em serviço, constatamos através da análise dos dados, que o HTPC da maneira como vem sendo atualmente realizado nas escolas investigadas, não contempla, ou pouco contempla, os aspectos essenciais que definem uma formação continuada em serviço.

Acreditamos que, apesar do discurso sobre a formação continuada tendo a escola como locus ser bastante atraente e ter sido preocupação constante tanto para o poder público quanto para pesquisadores da área, existem vários aspectos que dificultam a maneira como essa formação tem sido efetivada no interior das escolas observadas.

Dada à amplitude dos fatores dificultadores, consideramos que, por si só, as reuniões de HTPC da maneira como foram realizadas nas escolas observadas, não conseguem abarcar a gama de potencialidades e diversidades de questões e reflexões que devem fazer parte de um processo de formação continuada de professores. Os dados desta pesquisa são unânimes ao demonstrar que os momentos que deveriam representar a finalidade de uma formação continuada acabam por sucumbir ao imediatismo das urgências cotidianas das tarefas burocráticas e pouco contribuem no que diz respeito à formulação de medidas para se

consolidar uma formação em serviço mais fundamentada em pressupostos teóricos e articulada aos saberes de cunho essencialmente pedagógico.

A análise dos dados e da literatura aponta para alguns aspectos que precisam ser pensados ao se planejar ações de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois ao contrário do que atualmente acontece, acreditamos que os cursos contínuos devem proporcionar elementos formativos para o professor, levando em conta suas expectativas e necessidades, e criando a oportunidade de abandonar práticas obsoletas.

Não obstante as falhas na operacionalização da formação em serviço, desvendadas no presente estudo, permanecemos defendendo que essa é a mais promissora modalidade por proporcionar ao professor um espaço de formação em seu ambiente de trabalho. Afinal, como desfecha Nóvoa (2001): “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 99-122.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005.

ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC / SEF, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 139-152.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (org.). **Teacher development and educational change**. Londres, Falmer Press, 1992.

GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 107, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina; MELLO, Guiomar Mano de; BERNARDES, Nara Maria Guazelli. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 1972.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

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

NÓVOA, António. **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SCANFELLA, Ana Teresa. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SILVA, Ceris Salete Ribas, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31- 37, jan./fev. 1997.

UNESCO. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, **Educação**: um tesouro a descobrir - Jacques Delors. Editora Cortez. SP, 1998.

SOBRE OS AUTORES:

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço

Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Integrante do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC /UNESP). Bolsista CAPES. E-mail: rayanaalonghin@gmail.com

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Doutoranda na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Alfabetização, leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA - UNICAMP) e do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC - UNESP). Bolsista CNPq. E-mail: nahytamaio@hotmail.com

Edson do Carmo Inforsato

Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara, e líder do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC - UNESP). E-mail: tamoyo@fclar.unesp.br

Recebido em: 06 de janeiro de 2018
Aprovado em: 23 de junho de 2018
Publicado em: 10 de maio de 2019