

ARTIGO

Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente

Continuing education of the early-grade teachers in the primary education and its implication to the teaching work

La formación continuada de los profesores de los primeros años de la educación primaria y sus implicaciones para la docencia

Carina Rafaela de Aguiar

Universidade da Região de Joinville

Márcia de Souza Hobold

Universidade da Região de Joinville

Resumo

O presente artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa referente as ações de formação continuada para os docentes que trabalham nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da região sul do Brasil. O objetivo central é conhecer as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as características mais importantes que um curso de formação continuada deveria contemplar. Fundamentaram teoricamente os dados Imbernón (2009), Gatti (2009), Romanowski (2010) e Formosinho (2009). Entende-se a formação continuada como um processo contínuo de mudança e ressignificação, e não mais como um acúmulo de conhecimento por meio de palestras e cursos. A pesquisa

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 219-235	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

desenvolvida é do tipo *survey* e o questionário foi o instrumento de coleta de dados. Responderam ao instrumento de pesquisa, 140 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concursados, formados em pedagogia e com 40 horas de contrato de trabalho. Os resultados apontaram que as características que mais se sobressaem são o enfoque nas práticas pedagógicas e o envolvimento e participação do professor nessa formação. Assim, percebe-se o anseio dos docentes para serem ouvidos, e que seus conhecimentos e experiências vividas no cotidiano escolar sejam levadas em consideração na hora de planejar as ações de formação continuada. Os dados mostram que a Secretaria de Educação poderia se beneficiar com as ideias, opiniões e sugestões dos professores, caso os ouvisse sobre suas necessidades formativas.

Palavras-chave: Formação continuada de professor. Anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho Docente. Desenvolvimento profissional do professor.

Abstract

This article presents the preliminary data from a survey regarding the continuing education actions for teachers working with the early-grade students of the Municipal School Network in a city located in the southern Brazil. The central goal is to understand the perceptions of teachers in the early grades of primary education teaching, about the most important features that a continuing education course should include. Theoretically, Imbernon (2009), Gatti (2009), Romanowski (2010) and Formosinho (2009) substantiated the study. Continuing education is meant to be a continuous process of change and resignification, and not more as a buildup of knowledge through lectures and courses. The survey was carried out through questionnaires, which were used as tools to collect the data. The questionnaires were applied to 140 teachers working with the early grades of the primary education, having passed public service exams, having been graduated in Pedagogy and teaching 40 hours per week. The results showed that the characteristics that head most are the focus on the pedagogical practices and the teacher involvement and participation in this training. Thus, we can see the desire of the teachers to be heard, and that their knowledge and experiences in everyday school life are taken into account while planning the actions of continuing education. The data have shown that the Department of Education might be benefitted with the ideas, opinions and suggestions coming from the teachers, if their training needs could be heard.

Keywords: Continuing teacher education. Early primary school grades. Teaching work. Teacher professional development.

Resumen

Este artículo presenta los datos de una encuesta sobre las actividades de capacitación continuada para los profesores que trabajan con estudiantes de los primeros años de la educación básica en la Red Municipal de Enseñanza de una ciudad del sur de Brasil. El principal objetivo es comprender las percepciones de los profesores de los primeros años de la enseñanza primaria, sobre las características más importantes que un curso de educación continuada debe de ofrecer. Teóricamente los datos de la investigación se fundamentaron en Imbernon (2009), Gatti (2009), Romanowski (2010) y Formosinho (2009). Se entiende la formación continuada como un proceso continuo de cambio y redefinición, y no más como una acumulación de conocimientos a través de conferencias y cursos. En la encuesta desarrollada se utilizó de cuestionarios como herramienta de recolección de datos. Estos cuestionarios fueron contestados por 140 profesores de los primeros años de la escuela primaria, concursados, graduados en pedagogía y con 40 horas semanales de contrato laboral. Los resultados han indicado que las características que más se destacan son: el enfoque en las prácticas pedagógicas y el compromiso y la participación del profesor en esa formación. Así, hemos percibido el deseo de los maestros de ser oídos, y que sus conocimientos y experiencias vividos en el cotidiano escolar sean tenidos en cuenta en la planificación de las acciones de formación continuada. Los datos muestran que el Departamento de Educación podría beneficiarse de las ideas, opiniones y sugerencias de los profesores, si los escucharan acerca de sus necesidades de formación.

Palabras clave: Formación continuada de profesor. Años iniciales de la enseñanza básica. Trabajo docente. Desarrollo profesional del profesor.

Introdução

O tema dessa pesquisa é sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Considerar ouvir a “voz” dos próprios professores sobre como estão participando ou não de seu desenvolvimento profissional e, principalmente das ações de formação continuada, é importante, pois, sabe-se que o professor precisa ser ouvido, para pensar em ações, atividades ou espaços para que ele possa analisar sua prática. É importante que o docente possa expor suas necessidades formativas e que seja partícipe do seu processo de desenvolvimento profissional e

que a escola seja um lócus privilegiado de formação. Nóvoa contribui com a importância do espaço de formação nas escolas, quando comenta que “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2011, p. 49).

Tendo em vista a importância da formação continuada, para a constituição identitária do professor, mais do que nunca, se faz necessário pesquisar essa temática justamente aos docentes. Todavia, pergunta-se: estão sendo organizadas formações apropriadas para os professores? O que está sendo oportunizado aos docentes sob a nomeação de formação continuada? Os docentes estão participando desse processo de organização e elaboração dessa formação que é direcionada a eles?

Essa pesquisa teve como foco a especificidade do desenvolvimento profissional dos professores e a sua participação como coautores no planejamento das formações continuadas, ou seja, buscaram-se dados para conhecer as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as características mais importantes que um curso de formação continuada deveria contemplar. Compreende-se que está é uma tarefa essencial, já que será possível, com base nos dados obtidos, planejar políticas públicas para que o trabalho desses professores possa ser desenvolvido com mais efetividade e qualidade.

Fundamentação teórica

Quando pensamos em formação continuada, é preciso pensá-la como parte do ciclo de vida profissional dos docentes e diferenciá-la de desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2009) afirma que a formação continuada se revela ligada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais. Quando se fala em desenvolvimento profissional, a mesma autora discorre que essa se volta para os processos, para uma visão mais ampla do crescimento profissional, sendo que o objetivo não está atrelado somente ao desenvolvimento dos professores, mas também ao

aprendizado dos alunos. Ou seja, pressupõe a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos.

Já Marcelo Garcia (2009b, p. 09) defende que “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações para contribuir para a melhoria da política educativa da região”. Assim, é possível perceber o quanto é importante o papel do professor na escola, na comunidade ou/e na sociedade.

Segundo Gatti (2009, p. 93), “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas”. Desse modo, o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel central na formação dessa nova sociedade. Em meio a tantas novas exigências, o próprio professor muitas vezes fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, que meios pode utilizar para melhorar o seu trabalho e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças.

Em consequência, não podemos deixar de levar em consideração o crescente avanço, nos últimos anos, das discussões e ações para a formação continuada dos professores. Sobre esse pressuposto, Imbernón (2009, p. 7) contribui salientando que

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor (a) pesquisador (a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam, sobretudo nos papéis, e embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo.

O mesmo autor continua argumentando que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18). Nessa afirmação o autor deixa claro o quanto o desenvolvimento profissional dos professores é importante e necessário para formulação de novas políticas e práticas de atuação do professorado. Percebe-se que os avanços ainda são ínfimos sobre as ações efetivas de formação continuada dos docentes da educação básica, mas deixar de reconhecê-los seria no mínimo leviano. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 62, inciso primeiro, estabelece que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério**” (grifos nossos, site do MEC).

Percurso metodológico

A presente pesquisa é do tipo *survey*, tendo em vista o elevado número de professores participantes (140) e a intencionalidade de fazer um levantamento, ou melhor, uma amostragem, sobre a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma Rede Municipal de Ensino, de uma cidade localizada no Estado de Santa Catarina.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão para que os professores participassem da pesquisa: que fossem concursados, que estivessem trabalhando há mais de três anos na Rede, ou seja, não estivessem no estágio probatório, que tivessem a formação no Curso de Pedagogia e que trabalhassem 40 horas/aulas semanais na referida Rede.

O questionário, instrumento de pesquisa, era composto por 24 questões, abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram compiladas no Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e as perguntas abertas, foram digitadas na íntegra no programa *Excel*. Em seguida foram agrupadas, tendo-se em

vista identificar tendências, recorrências e contradições que constituíram categorias descritivas.

É importante relatar que além do questionário, também foi realizada a leitura dos documentos da Rede Municipal de Ensino que contextualizaram as ações sobre a formação continuada de professores, bem como a legislação vigente. O confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas auxiliaram na construção de um cenário que oportunizou identificar as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada que recebem da Rede Municipal de Ensino. Essa construção dialogada, entre os diferentes dados que constituem uma investigação, representa o que Lüdke e André (1986) reconhecem como a construção de uma porção de saber, por meio do confronto entre os dados, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado sobre uma temática em estudo.

Para garantir a validade e a confiabilidade das respostas às questões de pesquisa, interpretações foram sendo construídas com base nos dados oriundos dos questionários e do arcabouço teórico que fundamenta a investigação, tendo sempre em vista a questão central de pesquisa: quais as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino? Nesse sentido, é que se apresentaram os principais achados desta investigação tendo como norte responder a referida questão de pesquisa.

Análise e discussão dos dados

Para fins da apresentação dos dados dois eixos serão destacados: perfil ou principais características dos participantes desta pesquisa e as percepções dos docentes sobre as ações de formação continuada. Esta separação servirá apenas para uma organização didática da elaboração escrita, sobretudo tendo em vista que são dados que se complementam e se articulam.

Dados pessoais dos professores participantes da pesquisa

Participaram dessa pesquisa 180 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destes 180 que devolveram os questionários preenchidos, 140 foram considerados válidos, ou seja, atendiam aos critérios de inclusão já mencionados para participação na pesquisa. Os dados encontrados nessas respostas evidenciaram os conhecimentos, as percepções, os obstáculos e as experiências dos professores no que tange aos cursos de formação continuada.

Sobre as principais características pessoais dos docentes respondentes, salienta-se a preponderância da participação de professoras, sendo 138 (99%) e 2 homens (1%). Diante desse dado, se observa a recorrente feminização do magistério, principalmente em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Segundo relatório da UNESCO (2004, p. 43) “[...] o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado”.

Ao que se refere ao estado civil, 91 (65%) são casados, 20 (14%) são solteiros, 15 (11%) são separados/divorciados, 10 (7%) vivem em união estável e 4 (3%) são viúvos e cerca de 113 professores (88%) têm filhos. Isso mostra que, no caso dos respondentes a esta pesquisa, 72% (101) vivem em união estável.

Dos 140 professores, 128 (91%) já cursaram a pós-graduação em nível de Especialização, e somente um professor cursou o mestrado. Deduz-se que esse número tão baixo de professores mestres na Rede Municipal de Ensino seja oriundo do não-incentivo financeiro por parte do governo municipal para o ingresso no mestrado, bem como de, somente a partir de 2011, ter iniciado o mestrado em educação em uma universidade da cidade.

As percepções sobre as ações de formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental: o que revelam os dados

Para a análise que se segue, será destacada a percepção dos professores sobre as características fundamentais que um curso/palestra de formação continuada deve contemplar. A primeira pergunta analisada é “Assinale as duas características mais importantes de um curso que contribua para a sua formação continuada”. Como a questão era de múltipla escolha, os números apresentados se referem ao total de vezes que determinada alternativa foi assinalada, independente de sua combinação com outras alternativas. A opção “curso que enfoque a prática pedagógica” foi assinalada 120 vezes. Já a “curso que promova maior envolvimento e participação do professor” foi assinalada 71 vezes pelos professores participantes da pesquisa. A opção “curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor” foi assinalada 31 vezes. Por fim, “curso que enfoque aspectos teóricos” foi escolhida 27 vezes.

O que podemos perceber desse levantamento, é mais uma vez a preferência dos docentes por cursos de formação continuada que tenham como princípio a participação do professor e que, principalmente, enfoque questões da prática pedagógica. Tardif (2010) traz uma discussão muito pertinente quando fala nos saberes docentes. Trata-se de um campo de pesquisa ainda em ascensão, com meandros por explorar. O mesmo autor ainda esclarece o conceito de saber docente: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). São quatro os saberes destacados pelo autor: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Vale destacar que os saberes experienciais são constituídos na prática, mas também são permeados pelos demais saberes. Nóvoa (2011, p. 75) também contribui com esta discussão quando afirma que

É preciso reforçar os professores como “conhecedores”, construindo uma ação pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-ação. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em ação.

Desse modo, mostra-se claro o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo da sua experiência de vida sobre o seu trabalho. E esse conhecimento é importante, é fundamental, ele é saber. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação continuada oferecidos aos professores contemplem esses saberes, que seja aberto um espaço para a discussão e para a reflexão sobre os mesmos. Candau (1996, p. 146) também afirma que é

[...] fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida a nível cognitivo.

A segunda alternativa mais assinalada, diz respeito a maior participação e envolvimento do professor nos cursos de formação continuada. Lembrando Paulo Freire (1997) e o seu conceito de educação bancária, percebe-se um movimento dos docentes para não mais se aplicar esse tipo de educação. Na visão de Freire, esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber. Cria-se então uma relação vertical entre o educador e o educando.

O educador, aquele que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, por sua vez, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. E claramente, os próprios docentes não querem mais sentar e ficar horas “assistindo ou ouvindo” um curso que não promova a participação ativa.

A alternativa menos escolhida foi “curso que enfoque aspectos teóricos”. Esse dado vem reforçar essa ideia de que o professor precisa ser visto como um profissional ativo, que tem seus saberes práticos e que quer trabalhar os assuntos que o preocupa no dia-a-dia escolar. Muito pouco adianta ficar “depositando” questões teóricas sem que o professor seja ensinado a como relacioná-las com a prática. Vázquez (2011, p. 226) ressalta que “a atividade cognoscitiva por si própria não nos leva a agir”.

Paulo Freire propõe a Educação Libertadora ou Problematizadora, nela o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa; tornando-se ambos os sujeitos do processo da construção do conhecimento. “Neste sentido, a educação problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos [...]” (FREIRE, 1997, p. 71). Essa é uma característica que os professores valorizam nos cursos de formação continuada: o diálogo, a troca, a problematização. Desse modo, os docentes são vistos como sujeitos do próprio processo de formação continuada, seus saberes são valorizados, pois são ouvidos, compartilhados. Mais uma vez, Vázquez (2011, p. 234) completa “[...] a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a sua prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade”.

Candau (1996) lembra que a formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras, seminário etc., de

conhecimentos ou de técnicas. Mas precisa sim, ser vista como uma área de reflexão crítica, onde as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, se relacionam de modo recíproco.

Dessa forma, pelos dados obtidos nesta pesquisa, constata-se que o professor não quer mais ser ensinado por especialistas que nada tem a ver com o cotidiano da sala de aula. Em outras respostas, às demais perguntas do instrumento de pesquisa, o questionário, os próprios professores externam suas queixas quanto ao tipo de formação continuada que muitas vezes é oferecida a eles: “Nossa maior aflição creio é que muitas vezes se busca ‘copiar coisas das quais não fazem parte da nossa realidade, sendo que acho que se poderiam haver trocas na própria rede, entre profissionais daqui, com realidades próximas”. Outro professor continua: “Normalmente os palestrantes e formadores sabem menos que os professores e parecem que estão alheios aos problemas enfrentados pelos professores nas escolas”. Nóvoa (2011, p. 18) menciona essa questão quando destaca

a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A opção “curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor”, a terceira mais assinalada, (31 vezes), aponta para algumas questões pertinentes. Uma delas é a prática comum em cursos de formação continuada de trazer especialistas em autoajuda para falar aos professores. Palestras motivacionais, de liderança e até religiosas são apresentadas aos professores. Dentro da perspectiva teórica assumida, crítico-reflexiva, do âmbito progressista, não se entende o espaço disponibilizado para a formação continuada como um espaço aonde caiba esses eventos. É

preciso rever as concepções desses cursos oferecidos aos professores. Não se está querendo dizer que essas palestras são prejudiciais para a pessoa do professor. O que se quer ressaltar é a importância de que nesse espaço de formação continuada docente, possa haver uma sólida relação entre os aspectos pessoais e o contexto escolar. Imbernón (2009, p. 47) contribui quando afirma que: “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente”. O mesmo autor continua ressaltando a necessidade de levar em consideração a idiosincrasia das pessoas e do contexto no qual estão inseridas. Esse é um movimento que não faz parte dos cursos motivacionais. Uma de suas características mais marcantes é a generalização de contextos e ideias, o que serve para uma pessoa, pode servir para todas, independentemente de sua subjetividade, da sua história, da sua cultura.

Seguindo nesse caminho, outra questão analisada, indaga se os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação contribuem para sua formação continuada; dentre os 140 professores respondentes, 79% (111) responderam que sim. Já 10% (14) dos participantes responderam que não, 2% (3) que às vezes contribui e 9% (12) não responderam.

Nos espaços em que podiam comentar a opção assinalada, destaca-se uma resposta: *“Porém, este ano 2012 houve somente um de Ensino Religioso, não me lembro de outro. Obs.: Tenho saudades da época de cursos que transmitiam conhecimento!!!”*.

Nessa fala, nota-se quase um desabafo. O que seriam para esse professor cursos que transmitiam conhecimento?

Outro professor assinalou a mesma opção e complementou por escrito: *“Nos últimos cinco anos a Secretaria da Educação não ofereceu nenhum curso que contribuísse para minha formação”*. Em outros exemplos, os professores comentaram: *“Apesar de assinalar a questão ‘a’, os cursos oferecidos têm sido de pouca contribuição para a formação”*. Os professores revelaram a falta de formação continuada oferecida nos últimos anos quando dizem que *“há 6 anos não há cursos”*.

Também comentaram sobre a relevância dessa formação para os seus dilemas em sala de aula: “*Os cursos contribuem quando apresentam conteúdos que estejam de acordo com a realidade da escola*”.

Por fim, fica claro que os professores querem participar da formação continuada e aprender estratégias que possam ser aplicadas em sala de aula, bem como querem ser consultados, ouvidos e participar das discussões sobre as situações que vivem no cotidiano escolar, ou seja, precisam participar do planejamento das ações de formação continuada. Os dados demonstram que os docentes não querem apenas ficar sentados escutando uma pessoa falar sobre um determinado assunto para, ao término do encontro, perceberem que pouco foi discutido sobre o contexto social, cultural e histórico de que fazem parte e desempenham seu trabalho.

Considerações

Essa pesquisa desvela aspectos importantes para se entender, se pensar e se repensar a formação continuada desses professores. Para esse artigo apresentam-se dados parciais de uma pesquisa de forma que se contemplassem as percepções dos professores dos anos iniciais sobre as ações de formação continuada.

Ao conhecer as percepções dos docentes, participantes dessa pesquisa, têm sobre o que os cursos de formação continuada, ratifica-se a ideia de que professores, mais do que nunca, precisam ser envolvidos no planejamento de sua formação continuada.

Os dados revelaram que os professores estão ávidos para participar da elaboração e planejamento dos cursos destinados a eles, e que, muitas vezes, são preparados sem nenhuma consulta a priori ou a posteriori. Os professores não querem ser meros expectadores, não querem perpetuar a educação bancária propagada por Paulo Freire. Eles querem cursos que tratem de sua prática cotidiana nas escolas, que os ajudem a (re) pensar diferentes e/ou melhores estratégias para ensinar seus alunos. Os

professores não querem acumular, em seus currículos, palestras e cursos genéricos, eles querem pensar a prática, relacionar os conteúdos teóricos com o que vivenciam no dia a dia escolar, querem, como mostram os dados, a prática pedagógica no centro da sua formação continuada.

Destaca-se a necessidade de repensar as ações de formação continuada objetivando o desenvolvimento profissional do docente e, desse modo, salienta-se que os dados desta pesquisa, pelas “vozes” dos professores, poderão contribuir para a mudança e melhoria da formação continuada na Rede Municipal de Ensino, e quem sabe, em outras realidades da educação pública.

É importante que os professores e os gestores educacionais entendam a formação continuada como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Seguindo esse raciocínio, o desenvolvimento profissional não pode ser esporádico ou pontual; ele precisa ocupar um lugar central na carreira docente, sendo um objetivo permanente a ser alcançado.

Em síntese, a formação continuada dos professores dos anos iniciais precisa ser repensada, melhor planejada, deve haver uma consulta aos professores para saber quais assuntos, temas em que eles precisam se aprofundar, precisam saber mais. Os dados apontaram para alguns caminhos, que se bem estudados e preparados, podem se tornarem medidas públicas bem sucedidas. Fica aberto o desafio para que outras pesquisas se desdobrem e continuem a investigar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores.

Concorda-se com Romanowski (2010, p. 186) quando esta afirma que “[...] a formação continuada precisa constituir-se como política de desenvolvimento profissional e não apenas como relatórios de programas de investimento financeiro e treinamento de professores”.

Assim, para alcançar esse objetivo, se faz necessário a constituição de uma política de desenvolvimento profissional, faz-se necessário envolver os professores nas discussões, planejamento e avaliação do

processo de formação continuada. São os docentes, com suas reais necessidades formativas, contemplando o contexto histórico, social e cultural, que poderão ajudar a repensar/planejar ações, políticas ou programas de formação continuada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria. de Medeiros.Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: Tendência atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.140-152.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, São Paulo, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. ISSN: 2176-4360. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>>%3E.>. Acesso em: 10 mar. 2013.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, nº 8, p. 7-22, jan./abr.2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo. Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 219-235	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

OLIVEIRA, Formosinho Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

ROMANOVSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibipex, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Profa. Mrs. Carina Rafaela de Aguiar

Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille.

Professora de Ensino Superior na Associação

Catarinense de Ensino – ACE.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
e a Formação Docente - Getrafor.

E-mail: carinarafaaguiar@gmail.com

Profa. Dra. Marcia de Souza Hobold

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade Federal de Joinville – Univille.

Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
e a Formação Docente Getrafor.

E-mail: marcia.hobold@univille.br