

## Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica

*Vera Lúcia Lacerda*<sup>1</sup>

*Geovana Ferreira Melo*<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar aspectos da formação continuada de professoras que atuam na Educação Básica, em escolas públicas do Governo do Distrito Federal, que tenham participado de ações formativas promovidas pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE. A investigação foi orientada pelo seguinte questionamento: quais as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente? A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como ponto de partida a análise da literatura da área, tendo sido embasada, principalmente, pelos seguintes autores: Gatti (2009); Imbernón (2009); Marcelo Garcia (2009); Marcelo Garcia e Vaillant (2012); Melo (2007; 2009); Nóvoa (2000); Pimenta (2002). Os dados foram obtidos por meio de questionário e grupo focal dos quais participaram as professoras de duas escolas do Governo do Distrito Federal. A partir da análise de conteúdo dos dados são apresentadas as seguintes considerações: a formação continuada promovida pela EAPE é entendida como campo fértil para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade e com o envolvimento direto das professoras. A escola é um dos espaços privilegiados de formação, de construção da identidade profissional e dos saberes docentes, a serem associados com as experiências individuais e coletivas, que apontam para o

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como Professora da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. E-mail: [verall@netsite.com.br](mailto:verall@netsite.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil. Líder do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Apoio FAPEMIG. E-mail: [geovana.melo@ufu.br](mailto:geovana.melo@ufu.br)

desenvolvimento profissional das professoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Saberes Docentes. EAPE. Educação Básica. Desenvolvimento Profissional Docente.

*Formation and professional development of teachers of basic education*

**ABSTRACT**

This study has objective to analyze the contributions of the School of Education Professionals Enhancement - EAPE for the professional development of teachers.

The research was guided by the following question: what are the contributions of continuing education activities for teachers, promoted by EAPE for the professional development of teachers? The research, qualitative approach, had as its starting point the analysis of the literature of the area, having been grounded primarily by the following authors: Dubar (1997); Pepper (2000); Melo (2007); Nóvoa (2008); Gatti (2009); Marcelo García (2009); Imbernon (2010); Marcelo García and Vaillant (2012); Tardif (2014). The data were collected through questionnaires and focus group which participated teachers of two schools in the Federal District. From the following considerations of data content analysis are presented: the continuing education promoted by EAPE is seen as fertile ground for the professional development provided it is planned and carried out according to the specific demands of each situation and with the direct involvement of the teachers. Designing teaching experiences as a starting point for the construction of new knowledges, while in constant flux and sedimentation, allows reframing the preparation training processes. The school is one of the privileged spaces for training, construction of professional identity and teaching knowledge, to be associated with the individual and collective experiences, related to the professional development of teachers.

**KEYWORDS:** Continuing Education. Teaching Knowledge. EAPE. Basic Education. Professional Development.

\* \* \*

*Renova-te.  
Renasce em ti mesmo.  
Multiplica os teus olhos, para verem mais.  
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.  
Destrói os olhos que tiverem visto.  
Cria outros, para as visões novas.  
Destrói os braços que tiverem semeado,  
Para se esquecerem de colher.  
Sê sempre o mesmo.  
Sempre outro. Mas sempre alto.  
Sempre longe.  
E dentro de tudo*

Cecília Meireles

### **Para iniciar...**

É a partir da crença no ser humano, na capacidade de nos recriar e no desejo de buscar um maior entendimento das questões, que muitas vezes nos parecem habituais e quase sempre naturalizadas, que ousamos realizar este processo investigativo. O desenvolvimento da atividade docente não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor, pelo contrário, requer a compreensão das questões envolvidas no trabalho do professor, sua identificação e a busca de resolução de problemas inerentes ao cotidiano escolar. O objetivo desse tópico é apresentar como o processo de formação vem se delineando nas discussões e o que a literatura aponta sobre o tema. De acordo com André (2010, p. 179),

A constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área.

O avanço pode ser percebido na alteração do foco privilegiado das

pesquisas que passa a ser a formação permanente, as concepções, os saberes, a identidade e as práticas do professor em uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

A vinculação da prática do professor em sala de aula na formação é demonstrada por diversos autores: Imbernón (2009), Nóvoa (2008), Pimenta (2002), Flores (2014), Marcelo García; Vaillant (2009), Canário (2008), dentre outros.

Imbernón (2009) fundamenta que ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. As ações formativas, pautadas no neoconservadorismo, implicam em desencadear constante desânimo nos professores, em função do distanciamento em relação às suas próprias necessidades cotidianas impostas pela prática pedagógica, tendo como consequências:

O desconforto de práticas baseadas em processos de um expert infalível ou acadêmico (em que o professorado é tido como um ignorante que assiste a sessões que pretendem “culturizá-lo” profissionalmente) que tenta solucionar os problemas do professorado, muitas vezes sem experiência prática de formador, demandando metodologias diferentes na formação (IMBERNÓN, 2009, p. 21).

Tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional. Consequentemente, sua realidade do dia-a-dia em sala de aula também permanece inalterada. Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores e acaba promovendo o descrédito em programas e processos formativos, principalmente da educação básica.

Nesse sentido, Nóvoa (2008) afirma que não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” (p. 17) se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem a docência numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (p. 16). Para este autor produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores, mas que pouco reverbera em suas concepções e práticas pedagógicas. Entretanto, os professores não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram seu território ocupado por outros grupos (NÓVOA, 2008). Dito de outra forma, não se trata mais de saber o que é necessário fazer para melhorar as práticas pedagógicas, mas sim fazer a partir dos professores, para e *com* os professores.

Flores (2011) enfatiza que, “a participação e a agência dos professores e os seus propósitos morais assumem uma importância vital” (p. 182), pois “o modo como entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham – o seu profissionalismo – é vital para o sucesso da mudança e para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas”. A autora reafirma assim a urgência de se dar voz aos professores, a importância de ouvir o que pensam, sentem e a forma como realizam seu trabalho e como aprendem com ele, em uma perspectiva crítico-reflexiva-colaborativa.

Para Candau (1996), a formação continuada dos professores configura-se como aspecto especialmente crítico e importante para a implantação de qualquer proposta que se proponha a uma renovação das práticas pedagógicas e das escolas. A renovação e a melhoria da qualidade na atuação dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens, implicam considerar segundo Gatti (2009), a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais. Marcelo García e Vaillant (2009) defendem que os professores são a chave para se entender a dinâmica da mudança e de pensar os cenários educativos futuros.

Dessa forma, é oportuno lembrar as expressivas mudanças que a

sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Dentre essas mudanças está a quantidade de informações que disponibilizadas diariamente e a velocidade de sua propagação. A informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional, mas, embora semanticamente afins, esses termos não são sinônimos. Informação refere-se a tudo aquilo que é disponibilizado às pessoas. No entanto, a informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta.

Pimenta (2002) exemplifica esta diferenciação quando diz que conhecimento não se reduz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, a informação só poderá se transformar em conhecimento se houver atribuição de significado pelos professores no contexto da formação, caso contrário, se perderá rapidamente e não terá nenhuma influência nas práticas pedagógicas. Segundo este raciocínio, a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois tem como principal função possibilitar a construção do conhecimento, por meio de estratégias que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a escola tem apresentado escassas mudanças do ponto de vista de sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica. A educação reprodutivista, isto é, pautada na simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente nas escolas, mas já não faz sentido no mundo atual, pois pouco contribui para a formação de crianças, jovens e adultos.

Conforme ressalta Alarcão (2001), urge que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas e que responda às necessidades formativas de estudantes, conforme suas demandas. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados. O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se constitui a partir da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e

colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem em busca de renovação. Nesse sentido, mais do que nunca, professores e equipe pedagógica devem buscar possibilidades de apreensão do real, que está em movimento, que é marcado por contradições, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares, pedagógicos e aos paradigmas educacionais inovadores, sobretudo, como possibilidade de compreender a realidade escolar em que atuam, inserida em um contexto social, econômico e cultural mais amplo.

Ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem tem sido uma das perspectivas teórico-metodológicas das investigações realizadas não mais *sobre* esses profissionais, mas sim, pesquisas *com* os professores, o que muda completamente o objeto de estudo e sua abordagem. Conforme as contribuições de Nóvoa (2000), os caminhos mais efetivos para promover mudanças na educação básica demandam o consentimento e o engajamento dos professores, portanto, eles precisam ser ouvidos e considerados.

### **Formação de Professores: relevância de um conceito**

A formação de professores e suas especificidades tem provocado muitas discussões no campo da educação. Na formação continuada nota-se o que Imbernón (2009) chama de formação padrão baseada em um modelo de treinamento, tratada como um problema genérico. Nessa ótica, a formação ocorre com a fragmentação do conhecimento em diversos “temas” avulsos e indiferentes às práticas exercidas no dia a dia de sala de aula, ministrada por experts acadêmicos em cursos e seminários. Esses modelos de formação continuada atendem o discurso único que advoga a lógica de mercado. Neles o ser humano não é concebido como sujeito histórico singular e simultaneamente coletivo, ou seja, não é considerado como um ser de

cultura, dotado de consciência capaz de produzir sentidos e significados a respeito de sua realidade profissional (LACERDA, 2016).

Ao contrário, partimos do pressuposto de que, em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes, conforme as necessidades que a prática lhe impõe. No entanto, para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso investir na formação profissional docente com foco na valorização da pesquisa como estratégia formativa, o que irá reverberar no desenvolvimento da reflexão crítica da prática docente, em que a formação continuada seja considerada como prioridade.

Um ponto de destaque na formação docente é a necessidade desse novo perfil profissional para enfrentar os desafios da docência, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam efetivados e seus objetivos, de fato, alcançados. Isso demanda que os professores elaborem diferentes saberes profissionais, mas também que seja construída uma cultura institucional pautada na importância do trabalho coletivo (MELO, 2007). Nesse sentido, compreender a necessidade dos processos formativos de docentes é relevante para a melhoria e o aprimoramento das políticas educacionais, especialmente aquelas que têm como foco os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

As mudanças e incertezas advindas da sociedade influenciam as rotinas escolares e sobrecarregam os professores em suas funções diárias, provocando insegurança, desalento e a sensação de impotência frente aos desafios que comumente são enfrentados de forma isolada e solitária. Assim, os processos formativos necessitam constituir-se como espaços de convivência, de troca de experiências e, principalmente, de autorreflexão. De acordo com Imbernón:

A formação assume um papel que transcende o ensino, que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem

para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2002, p.15).

O professor deverá pensar em si mesmo e no outro, no que acredita, no que faz e como faz, em seus valores e atitudes inseridos em movimentos coletivos diários com os objetivos de ensino-aprendizagem. Movimentos que se produzem em todas as direções de sua vida e de seus convívios. Movimentos que o constrói no dia a dia e tecem seu desenvolvimento profissional e humano no transcorrer de sua vida. Canário (2008) enfatiza que o professor não ensina apenas o que sabe, ensina também o que ele é.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui-se como alicerce para as alterações nas práticas pedagógicas dos professores, pois, ao terem oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência, por meio da pesquisa e de outras experiências formativas, poderão rever suas opções teórico-metodológicas. A chance de compartilhar dúvidas, de dialogar com seus pares, o contato com pesquisas recentes, ou seja, ver e pensar a escola a partir de diferentes prismas, contribui, sobremaneira, para que os professores alterem suas crenças, concepções e práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado após a formação inicial, com o objetivo de munir os docentes de ferramentas que essenciais para o exercício profissional. É necessário, no entanto, que a formação inicial seja articulada à formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, acessível a todos que atuam na carreira do magistério, uma vez que são inúmeras as transformações do conhecimento na era tecnológica, portanto, as exigências para esse profissional são muitas e constantes.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), as

propostas de formação dos docentes têm apresentado baixa eficácia e, algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. Essa constatação foi publicada há quase duas décadas, sendo que os dilemas e dificuldades constituem-se praticamente os mesmos, no que tange à formação docente.

Conforme Marcelo García e Vaillant (2012), o papel do docente se transformou porque o professor se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido. Para os autores, é por meio da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens.

Moita (1992) indica que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage em seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo formativo. Nessa direção Pimentel (1993, p. 23) assevera que:

É ali, na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o homem encarnado, não o abstrato homem da especulação, está inteiro – emoção, afeto, pensamento, comportamentos... Ali, na realidade pré-reflexiva da cotidianidade, estão seu passado e seu presente, articulados na pessoa. Mais do que isso, o cotidiano é o *locus* da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual. Portanto, ali, nas “banalidades” do dia-a-dia, nos atos “à toa”, estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral. Será possível captar essa complexidade toda?

A reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, seus saberes e sua identidade deve pautar-se no entendimento de que eles são protagonistas de sua formação, compartilham seus conhecimentos e

significados “com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2009, p. 32). Isso significa a possibilidade de compartilhar e gerir a sua vida individual e em grupo, como profissional e como pessoa no mundo.

Sendo assim, pensar no conceito de formação docente nos remete a um conceito formal e outro informal. Marcelo García e Vaillant (2012) reafirmam essa ideia ao destacarem que os conhecimentos profissionais são gerados em espaços formais e, em muitas outras ocasiões, surgem em contextos informais. Os autores diferenciam, na formação docente, essas duas situações:

O aprendizado formal combina um alto *status*, conhecimento proposicional, assim como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializados como as universidades. O aprendizado informal, por sua vez, diz respeito às práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas (MARCELO GARCÍA e VAILLANT, 2012, p. 70).

Os professores têm o entendimento claro que há formação continuada na sua modalidade formal, que engloba cursos de qualificação – extensão e pós-graduação – e, ocorre também, a formação de modo informal, que se dá, entre outras formas, pelo convívio com seus pares.

Candau (1997) apresenta três aspectos basilares para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. A partir dessas premissas apresentadas pela referida autora, consideramos que a formação continuada deve ter como ponto de partida a compreensão das necessidades concretas do cotidiano escolar; em segundo lugar, que considere os saberes docentes e suas especificidades, como plurais, compósitos e em constante construção; por fim, que a prática pedagógica seja

objeto de constantes reflexões coletivas, em que os professores possam desenvolver suas identidades profissionais.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Pelo contrário, as propostas para formação profissional docente são construídas com eles, e não para eles (BEHRENS, 2007).

Nesse sentido, torna-se necessária a aproximação dos pressupostos teóricos e da prática pedagógica, bem como sua articulação, como salienta Pimenta (2002). Não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática serão suficientes para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico.

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática estão face a face, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Diante do exposto, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças nas atitudes dos professores quando contribuir para formar profissionais que compreendam a relevância de sua prática pedagógica e invistam na profissão, por meio de práticas ancoradas em referenciais teóricos que possam respaldar suas opções metodológicas. Sobretudo, professores conscientes de que a educação, não se resume à sala de aula ou à escola, mas encontra-se inserida em um contexto mais amplo, em constante movimento, marcado por contradições e constantes desafios.

## **Contornos da Pesquisa**

Nossa intenção foi desenvolver uma investigação de abordagem qualitativa, pois esta permite uma diversidade de enfoques para

compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (1994, p. 49).

O estudo focalizou duas escolas classe (anos iniciais do Ensino Fundamental), sendo uma do Plano Piloto, localizada na região central de Brasília e outra de uma das Regiões Administrativas do DF<sup>3</sup> com localização mais periférica. Essa opção por duas escolas situadas em regiões com peculiaridades próprias e com realidades distintas, justificou-se pela necessidade de compreendermos o alcance da EAPE no atendimento às necessidades formativas dos professores que atuam em diferentes espaços escolares, marcados por diferenças econômicas, culturais, sociais e de localização geográfica.

As escolas foram denominadas "Escola Plantar Educação I" e "Escola Plantar Educação II". A "Escola Plantar Educação I" se localiza em área mais periférica de uma das Regiões Administrativas do DF, situada à 31 km do Plano Piloto e a "Escola Plantar Educação II" está situada na região central de Brasília.

### **Formação: pelas vozes das Professoras**

A formação continuada tem se constituído como estratégia para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente, porque, conforme Gatti e Barreto (2009), a formação inicial tem se mostrado pouco eficaz frente às demandas postas ao trabalho docente nas escolas de educação básica. No entanto, essa perspectiva de formação continuada, como uma política compensatória da formação inicial, também não responde aos desafios da prática pedagógica, uma vez que os problemas são complexos e

---

<sup>3</sup>Diferentemente dos estados do país, Brasília não é dividida em cidades e bairros, portanto não há prefeituras. A capital é composta por 31 Regiões Administrativas (RA's) oficialmente constituídas como dependentes do Governo de Brasília.

derivam das necessidades formativas próprias de cada contexto.

As fragilidades da formação inicial são percebidas pelas professoras e constituem-se como fatores que as movem em busca de oportunidades de formação continuada. Ao serem questionadas a respeito da importância da formação continuada, ficou evidente sua necessidade, principalmente em função do abismo que há entre a formação inicial e a prática pedagógica. Tal característica foi marcante nos depoimentos das professoras, especialmente as que estão em início de carreira, conforme podemos ler<sup>4</sup> a seguir:

Fizemos faculdade juntas e até já falamos que o que você aprende na faculdade, praticamente, não serve para nada na aula, porque quando você chega aqui... você estuda tanta teoria lá: filósofos, psicólogos e quando você chega aqui não é isso. Você tem que saber musiquinha para começar o dia, a música do lanche, como que você vai dar determinada matéria...são coisas que você não aprende na faculdade, pelo menos assim... nós que fizemos Pedagogia... (Copo de Leite – Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

É impossível, em quatro anos, você sair um professor de todo.... Que leciona todas as áreas, alfabetização, do pré ao 5º Ano [...] Coisas que você já teve a sua fundamentação no curso de formação inicial e na formação continuada vai sanando essas dificuldades que vão aparecendo na sua prática. Defendendo um pouco o curso de Pedagogia, eu acho que não é uma coisa que se joga fora, acho que quando temos uma prática, a tiramos de algum lugar, senão, repetiríamos o trabalho da mãe, do tio, de casa que é ensinar o que você sabe (Gardênia – Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Porque querendo ou não é um caminhar e muitas coisas que aprendemos lá na formação inicial, hoje estão ultrapassadas (Glicínia – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

---

<sup>4</sup> Os depoimentos apresentados foram obtidos no Grupo Focal, tendo sido gravados e, posteriormente transcritos e textualizados, conforme padrões da norma culta, respeitado seu pleno sentido. As professoras foram identificadas por nomes de flores, para resguardar suas identidades. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Parecer consubstanciado nº 1.688.261.

Os depoimentos denunciam a distância entre a formação inicial, no curso de Pedagogia, que é a instância formativa para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. A professora ao apresentar a percepção de que o “que você aprende na faculdade, praticamente, não serve para nada na aula” explicita a histórica dicotomia entre teoria e prática, entre instituições formadoras e escola básica. Embora a Resolução CNE/CP Nº 02/2002 exija que a prática pedagógica tenha carga horária de 400 horas e deva ocorrer desde o ingresso no curso, o que se observa nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia é o distanciamento da formação com as realidades escolares (GATTI e BARRETO, 2009).

As professoras da Escola Plantar Educação I, por estarem em média no início de carreira, apresentaram mais fortemente a compreensão do distanciamento entre a formação inicial e o contexto concreto em que atuam. Ainda, ficou evidenciado que elas se ressentem de conhecimentos mais específicos dessa formação, por exemplo, a respeito da dimensão lúdica, de produção de materiais didáticos para alfabetização e letramento em português e matemática, educação especial e problemas de aprendizagem.

Diferentemente, na Escola Plantar Educação II, as professoras, por terem mais experiência profissional (entre 5 e 25 anos de trabalho na docência), demonstram uma outra perspectiva quanto a importância da formação continuada, mais relacionada com a necessidade de se atualizarem e de acompanharem as rápidas e intensas mudanças do conhecimento, conforme podemos observar:

Temos que estar abertas às novas aprendizagens. O mundo mudou, então é outro contexto. Nós vivemos de outro jeito, as famílias estão de outro jeito, na verdade nós temos que estar sempre adaptando a essa revolução de que as coisas estão mudando, evoluindo (Glicínia – Escola Plantar Educação II -

Grupo Focal).

No início, fazíamos (formação continuada) até porque era obrigatório, agora não, já procuramos o curso que queremos fazer, naquilo que se quer melhorar, nas habilidades [...]é fundamental mesmo, porque quando se busca conhecimento, o conhecimento transforma, transforma você. Você adquire aquela habilidade e o seu trabalho também vai melhorar, porque você começa a praticar e isso também vai transformar a vida de alguém. (Alfazema – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

[...]a quantidade de coisas novas, síndromes novas, transtornos e necessidades, muitas coisas que estão aparecendo nas crianças e nós não sabemos lidar com isso. Então na minha época, alguns anos atrás, quando você tinha um aluno com necessidade especial, em uma turma, era uma coisa raríssima. Hoje todas as turmas têm um tipo de aluno com necessidade especial e o importante dessa nossa preparação é nos armarmos de técnicas, de condições para abordar esse aluno, para alcançar esse aluno (Flor-de-Liz – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

A necessidade e a importância da formação continuada para as professoras da Escola Plantar Educação II estão diretamente vinculadas às novas demandas postas pela realidade, especialmente, os desafios relacionados à inclusão escolar. A professora Flor-de-Liz ao afirmar que “o importante dessa nossa preparação é nos armarmos de técnicas, de condições para abordar esse aluno, para alcançar esse aluno” demonstra o entendimento de que a formação continuada pode se constituir em estratégias de enfrentamento às situações de diversidade. Diante dessa compreensão, é que reafirmamos a importância dos programas de formação continuada serem planejados e desenvolvidos a partir das realidades concretas e dos problemas inerentes a ela. Conforme explicita Imbernón:

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto

de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação da autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2002, p. 81).

Essa premissa da formação continuada, articulada às demandas reais, está vinculada ao processo de autorreflexão dos professores com base em suas motivações, oriundas dos desafios enfrentados. Portanto, a formação assume relevância ao articular-se com as experiências, pois nela o professor encontra a possibilidade de construir novos conhecimentos e de ressignificar suas práticas pedagógicas. Para a Professora Alfazema:

[...] o conhecimento quando vem com experiência, tem mais força, porque aquela coisa certinha, você não sabe onde vai dar errado, mas quando é uma coisa assim... hoje mesmo eu já estou saindo daqui maior em conhecimento (Alfazema – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Ao reconhecer que está “saindo maior em conhecimento” a professora nos mostra que a atividade desenvolvida no grupo focal foi significativa, pois proporcionou espaço coletivo para troca de experiências, que se constituíram em aprendizados profícuos. Outras professoras participantes dos grupos focais, nas duas escolas, também destacaram a importância de serem ouvidas em suas necessidades, angústias, anseios e aspirações, sobretudo, porque puderam apresentar esses sentimentos livremente.

Dar voz aos professores, conforme nos ensina Nóvoa (1992), torna-se essencial para compreendermos como se constituem profissionais, como constroem suas identidades e seus saberes, como enfrentam os desafios da

prática, ou seja, quais concepções e crenças orientam sua docência. As vozes docentes são, portanto, ponto de partida para a efetivação da formação continuada, pois requer o consentimento, a intencionalidade e o comprometimento, conforme podemos ler no depoimento:

[...] Ir atrás, procurar uma coisa que a faculdade não me ensinou, mas ela me ensinou autonomia da pesquisa, procurar, procurar em várias fontes, me deu as ferramentas para eu poder seguir essa formação. Acho que a formação continuada é isso e também, além de tudo, é ter comprometimento e resolver os meus problemas, se você aceita as alternativas que ajudam a executar bem o seu trabalho, assim é essa a intencionalidade da educação [...] acho que depois do curso inicial, tudo isso entra um pouco na formação continuada. A disposição de ir atrás e também os cursos, as especializações, o mestrado [...] (Gardênia – Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Diante do exposto, evidenciamos a pertinente relação entre a formação inicial e continuada, em que a primeira se assemelha a um gatilho que dispara em direção ao desenvolvimento profissional docente. No entanto, a formação continuada somente poderá se efetivar e produzir efeitos, caso contemple as necessidades das professoras, se considerar e estender-se ao “terreno das capacidades, habilidades, atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo” (IMBERNÓN, 2002, p. 55). Nesse entendimento, os processos formativos devem ser organizados de modo a possibilitar que as professoras desenvolvam suas habilidades, seus saberes e destrezas, tendo em vista sua autonomia e adesão profissional.

### **Algumas Considerações...**

O conceito de formação implica compreender que se trata de um processo permanente, contextualizado e que requer o consentimento das professoras, pois sem a sua adesão, os processos formativos são

inviabilizados. Portanto, a formação deve ser planejada a partir das demandas reais de cada contexto, no sentido de possibilitar experiências significativas, tendo como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e coletivo dos professores.

A análise dos dados revela a distância entre a formação inicial e continuada, além de explicitar as dificuldades enfrentadas pelas professoras, principalmente no início da carreira. Diante dessa constatação, torna-se fundamental criar oportunidades para as professoras vivenciarem processos formativos que tenham suas realidades como ponto de partida, que a formação seja planejada e desenvolvida tendo como pressupostos as necessidades concretas impostas pela prática pedagógica. Nesse entendimento, os processos formativos devem ser organizados de modo a possibilitar que as professoras desenvolvam suas habilidades, seus saberes e destrezas, tendo em vista sua autonomia profissional e seu desenvolvimento docente.

Diante do exposto, apresentamos as seguintes conclusões: a formação continuada promovida pela EAPE é entendida como campo fértil para a elaboração e reelaboração dos saberes docentes, para a constituição da identidade profissional, para reflexão das práticas pedagógicas e, por conseguinte, para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade e com o envolvimento direto das professoras. A escola é um dos espaços privilegiados de formação, de construção da identidade profissional e dos saberes docentes, a serem associados com as experiências individuais e coletivas, que apontam para o desenvolvimento profissional das professoras.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, p. 6-18, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. O Paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N.3. 2007 p. 439-455.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. *Formação de professores - tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.

CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. *Anais*. p. 133-148.

FLORES, Maria Assunção. *Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores*. *PERSPECTIVA*, 2011. pp. 161-191.

GATTI, Bernardete A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. *Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_ e BARRETO, Elba Siqueira Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LACERDA, Vera Lúcia Resende. *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) no desenvolvimento profissional docente*. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG. 164 f.

MARCELO, Carlos García. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999. P. 17-30.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. N.08. 2009.p.7-22.

MELO, Geovana Ferreira. *Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007*. 229 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In:

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em fevereiro de 2017.