



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E HUMANIDADE NÍVEL MESTRADO-PPGECH**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**HUMAITÁ/AM
2021**

CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA MENEZES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

**HUMAITÁ/AM
2021**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M543f Menezes, Cristiane Cruz de Oliveira
A formação continuada na interface da prática pedagógica de professores: um estudo com docentes da educação básica / Cristiane Cruz de Oliveira Menezes . 2021
155 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação continuada. 2. Prática pedagógica. 3. Percepção docente. 4. Desenvolvimento profissional docente. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Essa dissertação foi desenvolvida com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudos.



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas



PROPESP
Pró-reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação da UFAM

CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA MENEZES

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), defendida e aprovada em 24 de junho 2021 pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:



Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Reis da Silva
Presidente/Orientadora

Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof.ª Dr.ª Eliane Regina Martins Batista
Membro Titular Interno – PPGECH/UFAM



Prof. Dr.ª Janilse Fernandes Nunes
Membro Titular Externo – PPGECEMAT/UFN

Humaitá/AM, 24 de junho de 2021.

DEDICATÓRIA

“Por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu o fortalecerei; eu o segurarei com minha mão direita vitoriosa”

Isaías 41:10

Dedico este trabalho a Maria das Graças Tavares Cruz, minha mãe (in memoriam).

Ao meu pai João Bastos de Oliveira, que mesmo longe sempre esteve presente.

Ao meu esposo Evanizio Marinho de Menezes Júnior, que é meu maior incentivador e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos João Vitor, Samuel Vitor e Mariane Vitória, eles são a Luz para minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é a razão da minha força e perseverança, que cuida de mim e que nunca me abandona nos momentos de aflição, por me acalmar, abençoando-me para continuar firme, em busca dos meus ideais, a ele toda honra e toda glória seja dada.

À minha orientadora professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva pela compreensão, paciência e orientações, os quais foram essenciais para realização deste trabalho.

Ao meu esposo Evanizio Marinho de Menezes Júnior pelas palavras sábias e motivadoras nos momentos difíceis, pelo carinho e atenção dedicado a mim durante todo esse processo. Mas, principalmente, por acreditar em mim.

Aos meus filhos João Vitor, Samuel Vitor e Mariane Vitória, eles são a Luz para minha vida.

A minha mãe Maria das Graças Tavares Cruz que, infelizmente, não se encontra mais presente entre nós, mas, que me ensinou o sentido da vida.

Ao meu pai João Bastos, que mesmo longe sempre esteve presente.

Aos meus irmãos, Jaisemar, Jaiseneide, Maria Cristina e Edite, que sempre acreditaram em mim, incentivando-me!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, que contribuíram para o crescimento intelectual.

Aos colegas de turma, em especial, Dnávia, Leoniza, Laura, Elias, pela amizade e companheirismo nas horas difíceis.

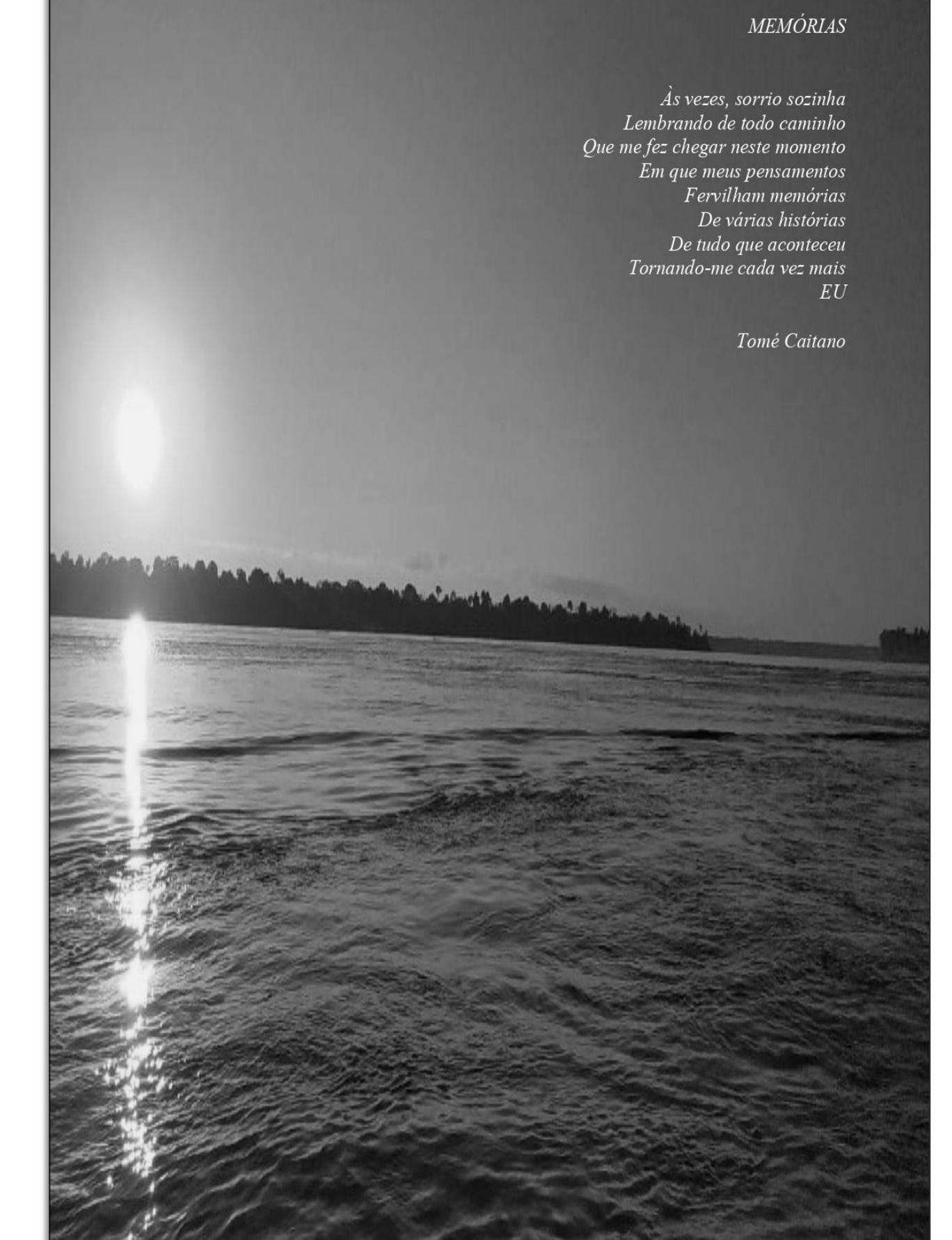
Às avaliadoras Dra. Eliane Regina, Dra. Janilse Fernandes, deste trabalho pelas contribuições na defesa deste trabalho.

E aos profissionais colaboradores desse estudo, sem os quais não seria possível a execução.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela bolsa concedida.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desse estudo.

Muito obrigada!



MEMÓRIAS

*Às vezes, sorrio sozinha
Lembrando de todo caminho
Que me fez chegar neste momento
Em que meus pensamentos
Fervilham memórias
De várias histórias
De tudo que aconteceu
Tornando-me cada vez mais
EU*

Tomé Caitano

MENEZES, Cristiane Cruz de Oliveira. **A Formação Continuada na interface da Prática Pedagógica de professores: Um estudo com docentes da Educação Básica**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá -AM, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada, em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas. Considerando que essa formação passou a ser uma das apostas da educação para o desenvolvimento profissional docente e, certificando-se das constantes mudanças que ocorrem no cenário educacional que requerem dos profissionais investimentos na própria formação, a pesquisa elencou como objetivo principal analisar as contribuições da formação continuada, em nível de mestrado, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores da educação básica, de escolas da rede estadual do município de Humaitá/AM. A pesquisa foi delineada a partir da abordagem qualitativa apoiada na fenomenologia, utilizando a técnica da entrevista narrativa para dar voz e vez a nove professores(as), com a titulação de mestre. A interpretação dos dados seguiu a trilha teórica da Análise de Conteúdo e o aporte teórico-metodológico se fundamentou em estudos de Nóvoa (1999, 2013); Marcelo García (1999, 2009); Souza (2006, 2007); Huberman (2013); Cunha (2012, 2013, 2014); Bardin (2014); Silva (2015, 2019) e outros que discutem a temática em suas pesquisas. No anseio de responder à problemática e alcançar o objetivo maior da pesquisa, foram definidos objetivos mais específicos: identificar o perfil dos docentes que fizeram a formação continuada em pós-graduação stricto sensu; descrever os desafios e dificuldades em relação à prática pedagógica dos professores; analisar as implicações da formação continuada para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente. Os resultados indicaram que: i) o percurso autoformativo para a docência apresentou momentos de aproximações e singularidades (necessidade financeira, apoio familiar, resiliência); ii) no percurso de atuação profissional os professores ingressaram sem nenhuma prática anterior iii) as experiências na formação continuada foi permeado de desafios e dificuldades, e outros adversos requerendo dos professores resiliência, mas de intensa aprendizagem; iv) a percepção dos professores acerca da formação que vivenciaram foi a ressignificação da prática pedagógica; v) o processo formativo emergiu implicações positivas para o desenvolvimento das disciplinas que lecionam e para o desenvolvimento profissional docente; vi) em suas vozes a formação se configura com a aceção de apropriar-se de uma aprendizagem permanente que fortalece e potencializa o exercício da prática e do trabalho entre os pares e em coletividade na escola. A formação continuada estimulou, também, a percepção de si, provocando nos professores mudanças para a construção de nova imagem e atitudes mais ativas, autônomas e críticas de suas próprias práticas.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática pedagógica; Percepção docente; Desenvolvimento profissional docente.

MENEZES, Cristiane Cruz de Oliveira. **Continuing Education at the interface of the Pedagogical Practice of teachers: A study with teachers of Basic Education**. 2021. 155 f. Dissertation (Master in Science and Humanities Education) - Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA), Federal University of Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2021.

ABSTRACT

This research had as object of study the continuing education, at master's level, developed in the Graduate Program in Teaching of Sciences and Humanities of the Institute of Education, Agriculture and Environment, Federal University of Amazonas. Considering that this formation has become one of the bets of education for the professional development of teachers and, making sure of the constant changes that occur in the educational scenario that require professionals to invest in their own formation, the research listed as main objective to analyze the contributions of continuing education, at the master's level, for the development of pedagogical practices of basic education teachers, from state schools in the city of Humaitá/AM. The research was designed from a qualitative approach supported by phenomenology, using the narrative interview technique to give voice and turn to nine teachers with a master's degree. The interpretation of the data followed the theoretical path of Content Analysis and the theoretical and methodological contribution was based on studies by Nóvoa (1999, 2013); Marcelo García (1999, 2009); Souza (2006, 2007); Huberman (2013); Cunha (2012, 2013, 2014); Bardin (2014); Silva (2015, 2019) and others who discuss the theme in their research. In the eagerness to answer the problematic and achieve the major objective of the research, more specific objectives were defined: to identify the profile of teachers who undertook continuing education in stricto sensu post-graduation; to describe the challenges and difficulties in relation to the teachers' pedagogical practice; to analyze the implications of continuing education for pedagogical practice and for teachers' professional development. The results indicated that: i) the self-training path for teaching presented moments of approximations and singularities (financial need, family support, resilience); ii) in the path of professional performance the teachers entered without any previous practice iii) the experiences in continuing education were permeated with challenges and difficulties, and other adverse ones requiring from the teachers resilience, but of intense learning; iv) the teachers' perception about the formation they experienced was the re-significance of the pedagogical practice; v) the formative process emerged positive implications for the development of the subjects they teach and for the teachers' professional development; vi) in their voices, the formation is configured with the meaning of appropriating a permanent learning that strengthens and enhances the practice exercise and the work among peers and collectively at school. The continuing education also stimulated the perception of self, provoking in teachers changes for the construction of a new image and more active, autonomous and critical attitudes of their own practices.

Keywords: Continuing education; Pedagogical practice; Teacher perception; Teacher professional development.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Relação de Trabalhos catalogados a partir do descritor Percepção Docente -PD (TEDE/AM).....	36
Quadro 2 - Relação de trabalhos catalogados a partir do descritor Percepção Docente-PD (BDTD).....	37
Quadro 3- Trabalhos selecionados por apresentarem aspectos semelhantes (D- FC).....	41
Quadro 4- Trabalhos selecionados por aspectos semelhantes (D- PP)	42
Quadro 5- Aspectos metodológicos apresentados nas produções	43
Quadro 6- Eixos e dimensões estruturadores da análise	88
Quadro 7- Perfil dos participantes da pesquisa	90

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Localização Geográfica do município de Humaitá- AM.....	58
Figura 2 -Abordagem do Método	62

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Número de trabalhos catalogados por descritor	38
Gráfico 2- Trabalhos selecionados por apresentar aspectos semelhantes com a pesquisa	39
Gráfico 3- Autores citados nos trabalhos selecionados no descritor Formação Continuada....	40
Gráfico 4- Autores citados nos trabalhos selecionados no descritor Prática Pedagógica.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFOPE	Centro de formação dos profissionais de educação de Anápolis
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe Português
CEPAM	Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FC	Formação Continuada
FINEP	Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCD	Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. GÊNESE DO CAMINHO TRILHADO DA PESQUISA.....	23
1.1 Origem do estudo: trajetória acadêmica e profissional.....	24
1.2 A construção inicial: os primeiros apontamentos.....	28
1.3 O que refletem as pesquisas sobre a formação continuada.....	32
1.4 Reflexões a partir das análises dos descritores para seguir as investigações.....	45
2. PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	48
2.1 Tecendo a metodologia.....	48
2.2 Enfoque de abordagem metodológica.....	50
2.3 Procedimento da técnica e instrumento da coleta dos dados.....	54
2.4 O caminho percorrido em busca dos professores participantes e o lócus da pesquisa.....	56
2.5 O percurso da coleta dos dados nos passos da entrevista narrativa.....	58
2.5 Análise e interpretação dos dados.....	61
3. O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	63
3.1 O contexto histórico e aspectos conceituais da formação continuada.....	63
3.2 Um olhar sobre as tendências clássicas da formação continuada.....	72
4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	79
4.1 A importância da formação continuada na prática pedagógica do professor.....	79
4.2. As implicações da formação continuada na prática reflexiva do professor.....	84
5. PONTO DE CHEGADA: O ECO DE SUAS VOZES.....	87
5.1 COMPREENSÃO INICIAL SOBRE OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	89
5.2 Eixo I – PERCURSO (AUTO)FORMATIVO NA PROFISSÃO DOCENTE.....	91
5.2.1 Trajetória Acadêmica.....	93
5.2.2 Trajetória Docente.....	98
5.2.3 Trajetória Profissional.....	104
EIXO II - FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	107
5.3.1 Conceitos, significados da formação continuada na prática pedagógica.....	108
5.3.2 Desafios e dificuldades na formação continuada e na prática pedagógica.....	112

5.3.3	Implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional docente...	117
5.4	EIXO III–FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES	120
5.4.1	Contribuições da formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica.....	121
5.4.2	Percepção de si como professor da disciplina após a formação continuada.....	124
5.4.3	Autoavaliação de si após a formação continuada.....	126
6.	TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	130
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	145
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	146
	APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	152
	ANEXOS	153
	ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	154

INTRODUÇÃO

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores

(António Nóvoa)

A formação continuada é uma tônica que tem gerado discussões significativas na comunidade acadêmica e científica acerca da formação de professores. Essa temática, segundo Vasconcellos e Bernardo, (2016, p. 208), tem provocado inúmeras produções, sendo um espaço de muita pesquisa.” No entanto, o estudo em tela requereu posicionamento de compreensão do que se trata, efetivamente, na área da educação este tema. Diante dessa necessidade, ou seja, de melhor aprofundamento o estudo partiu de uma inquietação para o entendimento da construção dessa ação formativa, a partir do olhar de professores que vivenciaram em seu processo formativo experiências em nível de mestrado, como possibilidade de investimento no desenvolvimento profissional docente.

Vale destacar que a complexa realidade atual da escola pública, vem sendo bastante questionada quanto a qualidade do ensino. Na contemporaneidade em que o direito à educação tem se expandido, o cenário educacional brasileiro tem se apresentado com turmas, cada vez mais heterogêneas, em que o público em faixa etária regular ou não põe a escola diante de novos e constantes desafios. Diante dessa realidade, não só a escola e sua gestão administrativa, mas, também, o corpo docente tem se mostrado frágil frente as demandas que emergem desse contexto e um dos aspectos desafiadores está na formação inicial e continuada, pois acreditamos que é uma possibilidade de enfrentamento desses novos desafios. Havendo, portanto, necessidade de práticas pedagógicas que respondam às expectativas didático-metodológicas de turmas diversificadas que requerem dos docentes postura mais ativa e dinâmica no exercício do ensinar e aprender.

Diante do exposto, percebe-se que na linha de frente estão os professores que recebem diante de si maior carga de responsabilidade no processo do ensino e aprendizagem, por isso, não é difícil percebermos que o discurso pelo fracasso escolar vem permeado de apontamentos que culpabilizam os professores. Não que queiramos isentar esses profissionais de suas responsabilidades, contudo, existem outros fatores que precisam ser levados em consideração, não só por parte do micro, mas, por parte do macrossistema educacional. Assim, todos são

responsáveis pelo processo educacional em prol de uma educação de mudanças e transformações sociais.

Frente as demandas se visualizam a necessidade de políticas públicas que incentivem e efetivem programas de formação continuada, uma vez que o processo formativo acontece, também, na escola por ser um espaço propício que de forma sistemática e organizada pode usufruir de sua autonomia para propiciar ações formativas ao seu quadro docente. Assim, fazendo-se valer de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento de respaldo para a capacitação e aperfeiçoamento tem a possibilidade de envolver os professores e mobiliza-los em seu fazer pedagógico, apoiados pela gestão administrativa e pedagógica da instituição.

A formação continuada no sistema educacional é um processo contínuo de relevância para o desenvolvimento profissional docente, principalmente, para aqueles envolvidos diretamente no processo do ensinar e do aprender. Dessa forma, é importante o empenho individual, mas, também, coletivo, no sentido de somar forças para valorização do trabalho docente em que o processo formativo esteja na pauta da gestão escolar, como umas das prioridades a serem concretizadas. Por isso, é importante que a formação continuada esteja sempre na mesa de diálogos em busca de interlocuções abertas e passíveis de serem atendidas, visando mudanças na realidade da escolar.

Diante do contexto atual, a formação continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurando a todos os profissionais da educação plenitude na sua capacidade de intervir de forma consciente, autônoma e crítica. Desta forma, optou-se em estudar sobre a temática, com a finalidade de trazer à tona a importância de investimento na formação de professores da Educação Básica.

Sendo assim, o início desse estudo foi definido a partir da elaboração do projeto de pesquisa, com a proposta de responder às inquietações sobre esse tema em questão. Os passos iniciais foram em busca de referenciais teóricos que dialogassem a respeito da temática e foi possível encontrar alguns teóricos que auxiliaram na primeira etapa da pesquisa, porém, quanto mais se procurava conhecer sobre o assunto, surgia a necessidade de adentrar em leituras mais aprofundadas como de livros e artigos em revistas científicas na modalidade física ou digital. Assim, através das leituras esse processo foi sendo construído, paulatinamente, e isto proporcionou maior familiaridade com os textos que remeteram as informações básicas sobre o que está sendo pesquisado. Segundo Solé (1987) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, que ela conduz a um objeto e quando ativamos esse ato sempre alcançamos

alguma finalidade, preenchendo-nos de informações que são fundamentais para construir uma concepção.

Nessa perspectiva, as aulas das disciplinas no curso de mestrado de 2019, também, foram de grande ajuda na construção do trabalho, pois, as leituras, as discussões, os seminários apresentados e as produções científicas, proporcionaram subsídios teóricos específicos para o aprofundamento de conhecimentos que foram importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Desse modo, conhecendo a relevância da formação continuada para o desenvolvimento do profissional docente, percebe-se que o caminho percorrido foi longo, mas satisfatório, haja vista que a aprendizagem acontece por toda a vida.

Diante do mencionado e da relevância da temática, temos a consciência que há, ainda, um caminho a ser percorrido, no sentido de conhecer e aprender a respeito da formação continuada e, também, sobre a formação docente e suas particularidades. Visto que, o estudo nos proporcionou a trajetória de idas e vindas que sempre requereu muitas leituras, em que possibilitou no primeiro momento ir em direção à pesquisa exploratória, intencionando um olhar mais geral sobre a temática.

O estudo exploratório não só permitiu ir além para conhecer o assunto de forma mais abrangente, mas, possibilitou a familiaridade com o problema, deixando mais compreensível para a concepção de insights e ideias em seu desenvolvimento, dessa forma, essa categoria de pesquisa ajudou aprimorar as abstrações e descobrir novas percepções, como, também, exigiu uma revisão da literatura que conduziu para uma discussão mais estruturada sobre o assunto.

A aquisição de conhecimento sobre o assunto em questão ajudou assimilar a importância da pesquisa bibliográfica, uma das fases exploratórias do estudo que se caracteriza de forma disciplinada, crítica e ampla. Disciplinada, no sentido de requerer uma prática sistemática. Crítica, por estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de estudo. Ampla, porque deve dar conta do “estado da arte”, ou do “estado do conhecimento”.

No que concerne, as leituras exploratórias realizadas mostraram dissemelhança entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica: no sentido que a primeira apresenta aspecto diferente no posicionamento de sua pesquisa de campo, pois onde se realiza a coleta dos dados constitui-se o próprio espaço da bibliografia, o local onde se busca o assunto a que se objetiva a estudar. Enquanto, a segunda se configura na necessidade que todas as categorias de pesquisa requisitam a revisão bibliográfica, no qual, envolve esforçar-se para adquirir conhecimentos com relação aos eventos inquiridos na bibliografia especializada. Além disso, na pesquisa bibliográfica, a investigação se caracteriza a partir das reflexões de autores e obras selecionadas, é onde se constrói os dados e se adquire a aquisição de conhecimento intencionado. Assim, a

pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador, ter acesso a diversos dados de inúmeras publicações e, também, ampliar o seu referencial teórico. Ademais, ajuda ampliar o conhecimento prévio sobre o problema a respeito, do qual se procura responder.

Além da revisão bibliográfica, outro espaço para construção do processo de aprendizagem também se desenvolveu com a participação em eventos científicos, pois as produções e socializações, bem como, os minicursos contribuem de forma positiva para o desenvolvimento de pesquisa, podendo expandir o raio de conhecimentos teóricos do pesquisador, dando luzes a outros temas que possam aprofundar ou enriquecer o trabalho.

Diante do exposto, trazer ao campo da pesquisa a temática foi na possibilidade de aproximação da realidade dos docentes que estão inseridos no contexto de sala de aula. Mas, tiveram a iniciativa de investir em seu processo formativo mesmo estando em serviço e acharam espaço para se qualificar profissionalmente. As leituras realizadas nesta caminhada para a fundamentação teórica sobre a temática revelaram uma demanda bem significativa de pesquisas que estudaram a formação continuada e suas contribuições, bem como, demonstraram que esse assunto tem estado em foco na atualidade, pois caminha conforme as necessidades da educação e sempre está em evidência. Por isso, essa investigação expôs a importância do problema, na perspectiva de buscar respostas e alcançar os objetivos planejados. Para Gil (2002, p. 26) “Os interesses pela escolha de problemas de pesquisa são determinados pelos mais diversos fatores. Os mais importantes são: os valores sociais do pesquisador e os incentivos sociais”. Desse modo, não se pode elaborar um problema mediante a uma simples observação de estratégia com métodos enrijecidos e arranjados.

Considerando, que o problema proposto se refere à realidade em que os professores locais, participantes desta pesquisa, ainda, não tinham sido protagonistas de estudo a respeito do tema, por isso julgamos ímpar a oportunidade de visibilidade a estes profissionais, dando-lhes vez e voz para exporem suas percepções sobre si, sua formação, suas práticas e outros aspectos que enlevasse o estudo. Assim, pelo proposto buscamos responder o seguinte problema. De que maneira a formação continuada, em nível de mestrado, tem contribuído para as práticas pedagógicas de professores da educação básica que atuam nas escolas públicas estaduais no município de Humaitá/AM?

Então, para ajudar a responder o problema proposto, foi elaborado o objetivo geral com o intuito de analisar as contribuições da formação continuada, em nível de mestrado, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores da educação básica, de escolas da rede estadual de Humaitá/AM. Caminhando nesta direção os objetivos específicos foram assim definidos:

- Identificar o perfil dos docentes que fizeram a formação continuada em pós-graduação stricto sensu;
- Descrever os desafios e dificuldades em relação à prática pedagógica dos professores;
- Analisar as implicações da formação continuada para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente.

As pesquisas em que a formação continuada é o objeto de estudo, vem mostrando a relevância para o desenvolvimento profissional docente, bem como, as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas de sala de aula. Segundo a 3.^a versão do Parecer CNE/CP n.º 02/2015 (atualizada em 18/09/2019), que obedecendo ao dispositivo na legislação educacional e em deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE), junto ao CONSED com representatividades regionais, tem se aprofundado nos debates sobre os critérios estruturantes da formação continuada. Esse documento tem como proposta fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 02/2015. No qual, pretendeu-se estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

As pesquisas a respeito dessa temática têm sido intensas e relevantes no país, isso demonstra uma preocupação com o caminhar dessa ação formativa como colaboradora para desenvolvimento do ensino, haja vista, que esse processo tem benefício para o amadurecimento profissional docente, por motivos que implicam, diretamente, na construção de novos conhecimentos e de novas práticas dentro do contexto de sala de aula. Neste sentido, este trabalho foi no viés de compreender a formação a partir da percepção dos professores que vivenciaram esse processo formativo e, acreditou-se ser possível de análise e reflexão sobre o significado dado em suas práticas pedagógicas no exercício da docência.

Diante do exposto, algumas questões nortearam o estudo: Que significado os professores dão a formação continuada que fizeram? Como ressignificam/ressignificaram suas práticas pedagógicas depois da formação? Como se autoavaliam profissionalmente depois do mestrado concluído? Estas questões ajudaram no delineamento da coleta dos dados em que os professores foram os protagonistas na cena deste trabalho. Pimenta e Franco (2008, p. 55) afirmam que: “Temos observado que muitos cursos, capacitações e programas de formação continuada de docentes nem sempre têm conseguido resultados relevantes na direção de capacitar os participantes a fazer de suas práticas espaços de transformação e recriação de saberes”.

A realidade da docência tem exigido da formação docente um aprendizado que articule conhecimentos entre os saberes teóricos e a prática, como, também, tem implicado que o processo da construção do professor deve ser permanente, para que o mesmo possa se emancipar diante de suas práticas educativas. Desse modo, o anseio e inquietação de realizar esta pesquisa se justifica, também, pelo fato de trazer a lume outros diálogos sobre essa temática e propor uma reflexão da prática e da teoria do docente a partir de sua própria percepção.

Assim, com o propósito de responder as indagações levantadas, esse estudo tem a perspectiva de suscitar mais conhecimento e reflexão sobre o processo da formação continuada e sua contribuição para a qualidade da prática do ensino e da aprendizagem. E sob esta ótica, a intenção de apresentar de maneira crítica os resultados obtidos, direcionou o olhar reflexivo para a importância da formação como um processo contínuo e necessário ao longo da vida.

A pesquisa está organizada em seis partes. A primeira descreve a **Introdução**, em que situa o leitor em relação ao problema levantado, ao objeto de estudo, o objetivo geral e as questões norteadoras que orientaram a pesquisa.

O capítulo I – **Gênese do Caminho Trilhado da Pesquisa**: apresentamos a origem do estudo e faz uma breve síntese da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como, faz a constituição inicial dos primeiros apontamentos sobre o objeto de estudo e, por fim, busca-se refletir sobre o que as pesquisas já concluídas nos Programas de Pós-graduação no país tem dialogado e discutido sobre o tema da Formação continuada, em que se faz uma reflexão dos descritores selecionados para as investigações.

O capítulo II – **Passos Metodológicos da Pesquisa**: enunciarmos a metodologia e seus contornos, situando os enfoques particulares da pesquisa qualitativa e da pesquisa narrativa. Apresentando o campo empírico do estudo e, os instrumentos para a materialização da coleta dos dados, como também, os procedimentos utilizados para as análises e a interpretação dos dados. O fechamento dessa etapa está organizado a partir dos referenciais teóricos que serviram de alicerce para a construção do diálogo, apoiando-se em autores como Gil (2002) Minayo (2010), Creswell (2007), Chizzotti (2013), Bogdan e Biklen (1994), Husserl (1989), Moreira (2002), Merleau-Ponty (1999), Bardin (2016), dentre outros.

O capítulo III – **O Cenário da Formação Continuada de professores no Brasil**: fazemos a reflexão sobre o contexto histórico dos aspectos conceituais que o processo da Formação continuada dos (as) professores (as) tem vivenciado no espaço do ensino público e, também, faz uma consideração sobre a formação de sua caracterização marcada por diferentes épocas e objetivos diversos. Para tal, buscou-se fundamentos em autores como: Freitas (2004), Gatti; Mello; Bernardes (1972), Frigotto (1996), Batista (2017), dentre outros.

O capítulo IV – **A Formação Continuada e a Prática pedagógica:** expõe a contextualização sobre a conexão da formação continuada sob a prática pedagógica, no sentido de dialogar com teóricos como essa ligação se constitui no exercício didático do professor em sala de aula. Assim, buscamos entender como ocorre o enlaçamento desse processo formativo no chão da escola, fazendo uma articulação do envolvimento dos docentes com o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

O capítulo V – **Ponto de Chegada: O eco de suas vozes:** ressaltamos a compreensão inicial sobre os protagonistas da pesquisa e os eixos, e dimensões estruturadores da análise, em que faz um diálogo a partir das narrativas produzidas pelos participantes acerca do percurso (auto)formativo na profissão docente abordando três dimensões que são a trajetória acadêmica, docente e a profissional. O segundo eixo é sobre a formação continuada e a prática pedagógica, em que reflete sobre conceitos, significados da formação continuada na prática pedagógica, desafios e dificuldades na formação continuada e na prática pedagógica e, por fim aborda as implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional docente.

O terceiro e último eixo constrói uma conversa acerca da formação continuada e seus reflexos, na prática dos professores, contemplando as dimensões acerca das contribuições da formação continuada para a ressignificação da prática, percepção de si como professor da disciplina após ter vivenciado a formação continuada e a autoavaliação de si após a formação continuada.

Dessa forma, o que se evidenciou a partir de suas vozes, a dinâmica que não apenas descreve a realidade, mas convida à produção de conhecimento individual e coletivo, potencializando os movimentos de reflexão acerca das experiências vivenciadas a partir de teorias e práticas.

Por fim, destacamos o capítulo VI – **Tecendo algumas considerações:** em que ressaltamos alguns resultados sobre as análises realizadas nas narrativas dos participantes da pesquisa, onde evidenciaram que a formação continuada, em nível de mestrado que vivenciaram contribuiu, de modo geral, com novas experiências, conhecimentos e saberes que despertou para uma nova visão do cotidiano pessoal e profissional acerca da prática pedagógica no contexto da docência, bem como os conduziu a questionarem suas próprias práticas e, também, a buscarem novas leituras para aquisição de conhecimentos. Evidenciaram a necessidade de entender o contexto em que desenvolvem suas práticas e, também, o autoconhecimento pessoal e profissional, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente para a construção de uma nova imagem do ser professor, mais ativo, autônomo e crítico de suas próprias práticas.

CAPÍTULO I

1. GÊNESE DO CAMINHO TRILHADO DA PESQUISA

Ter a oportunidade de narrar a trajetória de uma pesquisa entre o vivido e o experienciado é demonstrar não apenas resultados obtidos, mas possibilitar nos caminhos, novos sonhos para desvencilhar o “Caminhos das pedras”.

(Aline Martins de Almeida)

O capítulo descreve os caminhos trilhados por esse estudo onde foram delineadas as etapas em que se deu a delimitação do tema, a definição do problema e dos objetivos que nortearam o estudo em si. Além da escolha do lócus e dos sujeitos que participaram da pesquisa. A investigação foi ao encontro da aproximação do objeto “Formação Continuada” a partir da percepção dos professores que deram sentido à pesquisa com suas participações de forma voluntária. Dessa forma, os sujeitos selecionados para o desenvolvimento do estudo são professores das escolas públicas estaduais que pertencem ao quadro da Secretaria Estadual de Educação no Município de Humaitá-AM. São participantes que tiveram vez e voz para narrarem sobre suas experiências e vivências no âmbito da formação continuada em nível de mestrado e a contribuição desse processo formativo para suas práticas pedagógicas.

É relevante que se analise e reflita sobre a formação continuada e como os professores ressignificaram suas práticas pedagógicas depois desse processo formativo e, também, como se autoavaliaram profissionalmente depois do mestrado concluído. Em vista disso, os caminhos trilhados conduziram os percursos desta pesquisa em busca de melhor compreensão e aproximação sobre as contribuições do processo contínuo de formação. Portanto, antes de dar evidência ao objeto de estudo, não poderia deixar de rememorar minhas experiências que são lembranças em mim registradas de minha trajetória de vida, percorrida por caminho não linear rumo à formação docente.

1.1 Origem do estudo: trajetória acadêmica e profissional.

*Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas,
O resto é a sombra,
De árvores alheias.*

(Fernando Pessoa)

Início refletindo os versos de Fernando Pessoa que nas entrelinhas revela a importância de cuidarmos do nosso jardim regando as plantas e amar as rosas que mesmo cheias de espinhos exalam perfumes e expõem beleza. Fazendo uma analogia, o cuidar de si requer nutrir-se de esperança e vontade de ver os sonhos realizados, acreditando que a realidade sempre se constitui em torno do que sonhamos ou sobre aquilo que queremos que se torne realidade. Diremos, portanto, que é importante regar todos os dias nossos sonhos, porque, eles são as flores que alimentam e, enfeitam o jardim de nossa vida, são eles que nos direcionam a caminhar sempre com a esperança e expectativa de viver um amanhã melhor. Contudo, a vida não nos permite viver em um mundo de sonhos vazios sem perspectivas. Como diz a música de Gabriel (O Pensador), “não adianta olhar para o céu, com muita fé e pouca luta”. E foi com a vontade e disposição de ver meus sonhos realizados me motivei a investir em minha qualificação a nível de mestrado, digo este é um deles.

No decorrer de minha escolarização percebia que o gosto pelo ensinar estava despertando em mim, mas ao mesmo tempo emergiam dúvidas e a necessidade de melhor compreensão das peculiaridades do processo educacional, mas aos poucos fui assimilando a importância de trilhar por esse caminho e a realidade vivenciada hoje em minha formação continuada tem influenciado positivamente para a concretização desse sonho.

Diante disso, essas razões estimularam e foram as propulsoras para trazer ao campo da pesquisa a temática e, na perspectiva de trazer em relevo as inquietações e motivações dessa escolha, um pequeno memorial de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional é compartilhado nesse estudo.

Nascida de uma comunidade ribeirinha localizada à margem direita do Rio Madeira no município de Porto Velho (RO), de uma família composta de cinco filhos. Meus pais analfabetos das letras, mas instruídos pelo mundo, sempre mostravam aos filhos que o melhor caminho era o da escola. Meu pai sempre dizia: “aproveitem a oportunidade que a vida dá, porque, eu não tive essa oportunidade”.

A trajetória de vida de meus pais (relembra) a época dura dos seringais, onde a única opção era trabalhar para sobreviver e a educação formal, praticamente, não existia. A geração deles foi de uma criação autoritária e rígida, de valores patriarcais muito forte que, de certa forma, foi elemento motivador na construção da personalidade ¹e caráter² dos filhos.

Aos sete anos de idade comecei os estudos em uma escola que apesar de ter uma estrutura muito simples e precária foi um ambiente que sempre me trouxe muita alegria, conhecimento e aprendizado. Naquela escola, onde estudei até a quinta série do ensino fundamental, tive o meu primeiro contato, de fato, com os livros e foi ali que iniciou a minha experiência existencial com a leitura. Como diz Freire (1983, p.12) “Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo”.

Com o objetivo de garantir melhores condições nos estudos e oportunidades de trabalho para os filhos, meus pais resolveram migrar para a capital do Estado onde foi possível continuar os estudos, chegando a concluir o ensino médio técnico, antigo “Magistério”. Formada em 1999, iniciei a minha carreira de docente, trabalhei em algumas escolas particulares. No entanto, como a vida é uma caixinha de surpresa, surge em 2004 a oportunidade de regressar à minha comunidade de origem, trabalhando na escola em que dei os primeiros passos da vida escolar.

Participei de dois projetos: O Programa Mais Educação, criado em 2007 pelo Ministério da Educação, esse projeto tinha como proposta desenvolver nas escolas estaduais e municipais uma agenda de educação integral, através de várias atividades optativas, em que sua proposta de ação ampliava a jornada escolar do discente com o objetivo de garantir que esse tempo a mais do aluno na escola proporcionasse de fato melhorias na sua aprendizagem. Contudo, em 2016 esse programa teve uma reformulação, denominado: O Programa Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº17/2017, nessa nova versão as atividades de ensino estão, somente, direcionadas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental.

O outro foi PROJOVEM Campo - Saberes da Terra, um projeto educacional designado para jovens agricultores familiares com a idade entre 18 e 29 anos que por motivos diversos

¹ A personalidade é uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio as relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação da sua atividade. O autor afirma que a personalidade, configura-se como uma formação integral, cujas qualidades sistêmicas são engendradas pelas relações sociais, nas quais cada indivíduo assume papel de sujeito da atividade. (LEONTIEV, 1978, p 135)

² O caráter está proposto como a dimensão total das atitudes individuais que singularizam e identificam com o indivíduo por meio da forma como essas atitudes se apresentam. (SILVA, 2005, p. 302)

não conseguiram terminar os estudos na idade certa. O objetivo do programa era realocar os sujeitos ao processo escolar e, como isso, promover o crescimento intelectual e, também, proporcionar sua formação social e qualificação profissional. A partir dessa experiência veio a necessidade e desejo de continuar os estudos e fazer um curso superior.

Nesse tempo já estava casada e com dois filhos pequenos, isso não foi impedimento para ingressar na universidade. O sonho foi se concretizando, e os desafios enfrentados não me fizeram desanimar, mas me motivaram a continuar, por isso consegui fazer a graduação de Licenciatura em Matemática. A escolha por esse curso foi bastante pensada, pois, na escola, na qual estava trabalhando necessitava com urgência de professor nessa área, naquele espaço tinha apenas um docente habilitado para a disciplina e, outro formado em Pedagogia que dava aula de Matemática para o ensino fundamental II.

A partir desse período e dessa lacuna de formação emergiu em mim as primeiras inquietações sobre a formação de professores. Essas experiências e acontecimentos me direcionaram o olhar para a importância da formação inicial na área específica para atuar no ensino. Ingressei no ensino superior e foi um período extremamente rico de aprendizagem, em que me fez valorizar mais a formação docente e, também, reconhecer que a formação inicial não forma um profissional completo e acabado, pois, participando de atividades escolares, sentia que ainda faltava muito a aprender. Segundo Marcelo García e Vaillant (2012, p. 63) “A formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Em concordância com os autores, a formação inicial é o início de um longo caminho de aprendizagens, pois a profissão do professor requer que a aquisição de conhecimentos se estenda ao longo da vida.

Concluída a graduação, surge a oportunidade de emigrar para o município de Humaitá no sul do Amazonas, domiciliada nessa cidade senti a necessidade de buscar novos conhecimentos e experienciar novas emoções em relação aos estudos. Como diz a poeta amazonense Violeta Branca (1998, p. 29) “Trago em mim a inquietação: meus olhos vivem ávidos de paisagens novas que deem à minha sensibilidade arrepios de emoção! [...]. Tenho a inquietação de desvendar o desconhecido, pelo prazer de sentir a sensação do imprevisto”. Acredito que, ser professor é ter a emoção de ensinar e de aprender, de buscar e visualizar novas paisagens, ter prazer, sobretudo, de investir em sua formação para desvendar o desconhecido. Assim, com o pensamento de sempre estar descobrindo o desconhecido, ingressei em 2016 em uma nova graduação na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Campus de Humaitá, dessa vez optei em cursar a Licenciatura dupla Letras: Língua Portuguesa/Língua Inglesa.

Nessa segunda graduação consegui compreender melhor a conjuntura da formação inicial, talvez seja, pela maturidade emocional e psicológica que foi sendo adquirida no decorrer do desenvolvimento da idade ou dos desafios e dificuldades que surgiram na trajetória da vida. Por entender a significância da formação, foi importante aprofundar e participar dos programas de pesquisa e extensão oferecido na segunda graduação, nestes foram vivenciadas experiências importantes que contribuíram de forma significativa na minha formação. Compreendo, sobretudo, como é válido e expressivo para formação inicial, a participação ativamente da tríade que movimenta as universidades públicas para a formação docente.

O ensino, a pesquisa e a extensão, contribuem de forma positiva no caminhar das Licenciaturas, essa tríade comporta a dinâmica que oportuniza o desenvolvimento de projetos, que permitem ao futuro profissional de educação experienciar e conhecer a realidade do ensino e a rotina da escola pública. Foi através de alguns projetos desenvolvidos nesses períodos vivenciados na segunda graduação que tive a oportunidade de conhecer o funcionamento do contexto escolar do município (Humaitá) lócus da pesquisa.

Nessa segunda licenciatura surge a oportunidade de investir em uma formação continuada e, como os meus olhos são ávidos de novos desafios, ingressei no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Vivenciando o novo ambiente, vários sentimentos foram experienciados, a princípio tudo era novo, a sensação de descoberta, de empolgação, em que ao mesmo tempo refletia angústia e inquietação que flutuava na mente, transformando-se em ansiedade. Às vezes, me perguntava se conseguiria concluir e, durante várias leituras realizadas refleti o pensamento do professor Gadotti (2011, p.17), quando expõe que: “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”. Então, se, eu sonhei eu sou capaz de realizar!

Neste contexto, fui gradualmente entendendo o ambiente no qual estava inserida, assim, entre a beleza dos sonhos e a realidade vivenciada ia vencendo as inquietações e, a partir disso, foi sendo construída a experiência na pós-graduação. Entre olhares e conversas, novas amigas foram sendo constituídas com respeito, bem como, as novas possibilidades foram surgindo, com isso foi se criando um espaço, apoiado em leituras, reflexões e novos diálogos, alguns produtivos, outros nem tanto, mas, sempre respeitando opiniões que se apresentavam diferentes, diante disso, foi se abrindo caminhos e vencendo as pedras. Isso nos fez lembrar, o pensador e poeta (Fenando Pessoa) “Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.”

Neste sentido, estou erguendo o meu castelo de conhecimentos, a oportunidade de vivenciar a formação continuada marcou de maneira significativa o meu processo de formação docente. Nesse espaço consegui desenvolver habilidades e construí saberes, e sob essa perspectiva fui criando o meu ambiente de percepção sobre o campo teórico que deveria caminhar, para concluir essa pesquisa. Com o pensamento, de que nunca estamos formados e sim, perenemente em sentido de evolução diante da aprendizagem, visto que a construção desse processo se dá de forma dinâmica e progressivamente, através disso, vamos catando as pedrinhas que aparecem no caminho, e mesmo que outras surjam, a palavra de ordem é continuar.

1.2 A construção inicial: os primeiros apontamentos

Compreendendo que a formação de professores é um processo fundamental e inacabado, onde a formação inicial é o começo de um caminhar e não um fim em si mesmo, a defendemos como contínua. E seguindo o pensamento de Christov (2007, p. 9) concordamos com a afirmação de que:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela, precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente, para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Diante da importância dada à formação continuada, este estudo traz os relatos produzidos por meio de narrativas sobre realidades de professores que estão na ativa e exercem a docência em escolas públicas estaduais, referenciando, portanto, a formação continuada na interface das práticas pedagógicas. Esse processo formativo fomenta conhecimentos e saberes e contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Considerando a importância dessa ação formativa para o desenvolvimento de professores e melhoria do ensino, esse estudo evidencia os benefícios produzidos por essa formação, uma vez que esses profissionais detêm poder de influência sobre o que ensinam e sobre quem ensinam, por isso tem muito a contribuir para a construção da cidadania de seus alunos. Silva (2018, p. 27) reforça que:

Os professores são formadores de opinião, portanto, influenciam de modo relevante na formação de seus alunos como pessoas e como cidadãos, por isso precisam estar atentos às mudanças constantes da sociedade, ao contexto atual e questões em que os alunos estão participando ativamente e precisa emitir suas opiniões refletidas e amadurecidas [...] fruto de uma educação democrática, preocupada com o diálogo e argumentações [...].

A preparação do professor deve ser respaldada em quesitos que construa um profissional mais humano que cuida de si, cuida do outro e, sobretudo, que suas ações e atitudes tenham o reflexo do ser cidadão comprometido com a profissão, que planeje e organize seu trabalho de modo a fazer a diferença por meio de suas práticas pedagógicas.

Cientes de que a profissão docente não se limita apenas nas atividades do contexto de sala de aula, mas tem outras atuações inerentes da profissão, recorremos a Martins (2017, p. 59) quando interpreta Tardif (2005), ao dizer que “a base desse trabalho são, primordialmente, as relações interpessoais; ele se constitui de uma atividade em que o profissional se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é outro ser humano, a fim de mediar o conhecimento”.

Neste sentido, a docência lida com situações adversas, pois lidar com o outro tem interferências de aspectos que permeiam em torno da profissão que, na prática se apresentam com condições objetivas e subjetivas que podem emergir satisfação e insatisfação. Por isso, fazer uma reflexão sobre essas condições, é trazer em foco o exercício da docência no ambiente escolar.

E o exercer a profissão de modo satisfatório é proporcionar bem-estar aos professores, dando-lhes condições de crescimento pessoal e profissional. Conforme Davis, et.al (2012) a formação continuada é entendida como um processo que ressalta a missão de oferecer aos professores o espaço que possibilita e, que traz oportunidade de desenvolvimento profissional e desperta o plano pessoal. Em razão disso Gatti (2008) esclarece que toda atividade ou ação formativa que venha favorecer oportunidade de reflexão, conhecimento, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível é considerado formação continuada.

Nesta direção, a formação continuada pode ser uma das alternativas viáveis para isso e para as mudanças que se esperam da escola, mas mediante os desafios temos a compreensão de que “ela não será a responsável exclusiva pela transformação necessária à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações” (CHRISTOV 2007, p.10). Por isso, é uma questão a ser valorizada e discutida no campo da pesquisa científica, como auxílio para o enfrentamento dos problemas que permeiam a docência e suas interfaces. Para Davis, et.al (2012, p. 14), “[...] a formação continuada aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem”.

Por isso, é relevante conhecer de forma mais aprofundada o processo de construção e atuação dos professores para que se possa buscar alternativas de formação que respalde o exercício da docência de forma mais qualificada. Abrucio (2016, p. 54) “confirma que o efeito

motivador e atrativo da formação continuada, portanto, não está vinculado apenas a aquisição de novos conhecimentos. A formação é útil e estimulante aos professores quando consegue trazer informações que possam melhorar a atuação na escola”.

Diante da realidade do contexto escolar atual, consideramos importante pesquisar sobre as contribuições dessa ação formativa na prática pedagógica dos professores da educação básica, haja vista, que a formação inicial não é uma etapa concluída e, sim o início da primeira fase de uma longa e permanente aprendizagem, para a qual esse profissional terá que ter sempre a predisposição para aprender, pois na condição de professor sempre será um aprendiz.

Assim, a formação continuada deve priorizar o espaço escolar como local privilegiado para o desenvolvimento de ações formativas, a partir de demandas e reflexões do cotidiano escolar e dos desafios oriundos da prática.

Diante do exposto, fazemos uma inter-relação com as experiências próprias emergidas no campo da educação vivenciado por vários anos, como professora e, também durante o estágio de regência nas licenciaturas. Esses foram espaços para conversas socializadoras sobre a profissão e a área de atuação que suscitaram experiências com o que se observou e com o que se vivenciou. À vista disso, ainda persiste a abordagem tradicional, onde se valoriza aprendizagem mecânica, em que os conteúdos se constituem de modo desprendido, sem incorporar uma participação espontânea do aluno na aprendizagem. Os conteúdos se conectam com a estrutura mental de forma precária, nessa conjuntura a maneira de aprender o que está sendo ensinado é voltado para a prática da memorização de frases soltas exposta em sala de aula ou descodificadas através de livros didáticos³. Dessa forma, essa aprendizagem acontece de maneira literal, o aluno assiste e participa formalmente de tudo o que é explicado ou escrito em sala de aula, porém, sem margem para análises interpretativas próprias.

A realidade mostra uma aprendizagem fragmentada e reducionista com conteúdos isolados, sem conexão entre ambos. Essa situação tem prejudicado de modo geral o desenvolvimento da educação em que se desponta um ensino fracionado sem a articulação com a realidade social, despertando pouco interesse e deixando os professores e alunos em situações de vulnerabilidade em relação ao ensino e aprendizagem.

A insistência do ensino tradicional nas escolas brasileiras se justifica, em sua maioria, pela falta de políticas públicas que priorizem a educação de qualidade em sua totalidade. Neste sentido, Rocha Filho, Borges e Basso (2015, p. 18) corroboram dizendo que “[...] os professores

³ Nota sobre a relevância do livro didático, um instrumento, porém não deve ser o único.

continuam atuando tradicionalmente por conta da política educacional, por deficiência em sua formação ou por motivos econômicos”.

As dificuldades geradas por um currículo fragmentado e reducionista, tem demonstrado cada vez mais a necessidade de trabalhar a formação continuada na Educação Básica de forma interdisciplinar. O ensino sob esse enfoque, reconhece as ligações entre diferentes disciplinas e constrói o processo que envolve a incorporação e o comprometimento de docentes com o trabalho coletivo, criando possibilidades de interação das disciplinas com a realidade e a superação da fragmentação existente no ensino.

O contexto social vivenciado pelos alunos requer que as atividades envolvam a participação ativa e que os conteúdos dos componentes curriculares estudados tenham significado e contribuam para uma formação plena. Esses aspectos estão relacionados com as práticas pedagógicas que precisam ser revisitadas constantemente pelos professores e pela escola, considerando que esta é um espaço propício para constantes aprendizados. Para Silva (2018, p. 37),

[...] a escola precisa ser um espaço que proporcione o desenvolvimento pessoal e profissional, entretanto é imprescindível possibilitar a mudança das práticas pedagógicas à medida que for proporcionando aos professores condições para aperfeiçoamento profissional, pois o professor precisa dominar e compartilhar conhecimentos e competências especialmente ligadas à natureza da prática pedagógica.

Vendo a função que os professores desempenham há de se mencionar a necessidade de constante qualificação profissional, quer seja através de políticas públicas, ou iniciativa particular. Contudo, de acordo com Tardif (2002), em muitas práticas formativas não se nota a preocupação pelos agentes públicos e outros atores responsáveis pelas ações de formação em considerar o docente como um agente ativo de seu próprio desenvolvimento e suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente, estabelecendo os saberes experimentais como o foco da ação. No pensamento de Rossi e Hunger, (2010) o cenário da formação continuada evidência que várias ações não obtêm eficácia para gerar mudanças na prática pedagógica.

Sendo assim, na pesquisa emerge essas inquietações no sentido de desconstruir essa perspectiva racional teórica já pronta e construída pelas políticas públicas, em que ofertam a formação continuada como uma ação moldada numa visão empirista e eurocêntrica, com as mesmas práticas epistemológicas clássicas, que não tem demonstrado resultados positivos para o ensino nas escolas. Deixando à margem as opiniões dos maiores protagonistas do conhecimento que são os professores, os verdadeiros responsáveis pelo desenvolvimento do ensino e que estão à frente atuando em sala de aula. Tardif (2002, p. 209), argumenta que “[...]”

os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e a escola”.

Assim, aspiramos que esse estudo consiga fomentar ações conscientes e reflexivas, tanto para os pesquisados quanto para a pesquisadora, já que a realidade a qual estamos inseridos nos permite dialogar e refletir, isso nos tem proporcionado enxergar e perceber as mudanças que tem ocorrido no contexto estudado e, a partir disso, adquirir novos conhecimentos. O processo da pesquisa é, também, processo de aprendizagem em que vamos nos construindo e nos formando de forma mais consciente e reflexiva.

1.3 O que refletem as pesquisas sobre a formação continuada

Para compreender o universo que envolve a formação continuada e construir uma visão panorâmica de conhecimento a respeito dessa temática, o estudo buscou outros já realizados que pudessem ampliar o olhar a respeito e, assim, fazer o mapeamento do Estado do Conhecimento sobre o objeto de estudo. A partir de outras pesquisas foi possível identificar aspectos teórico-metodológicos, levando em consideração palavras-chave mais pontuais que direcionasse ao que foi proposto pelo estudo.

O Estado do Conhecimento é definido no cenário das pesquisas científicas, como uma pesquisa bibliográfica que compõe o mapeamento de produções científicas, permitindo a atividade de discutir e refletir o contexto estudado de certa área da ciência em diferentes campos do conhecimento. Müller (2015) ressalta que essa prática se vale de alguns princípios metodológicos de característica específica, contudo, essas privilegiam as concepções descritivas das produções acadêmicas.

De acordo com Soares e Maciel (2000, p. 9) essa “pesquisa é de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento”. Desse modo, esse trabalho é de grande relevância, pois ajuda o pesquisador a compreender as circunstâncias e a dimensão do conhecimento, a respeito do determinado tema, como, também, permite que certifique as novas tendências teóricas e metodológicas que surgem nas pesquisas científicas.

Assim, o mapeamento do Estado do Conhecimento, concede ao pesquisador adentrar em análises de fontes seguras, que podem contribuir para o desenvolvimento do objeto estudado, haja vista, que esse tipo de investigação é de fundamental importância, porque,

organiza ideias em construção, com as já discutidas, possibilitando, assim, o pesquisador chegar em algum resultado sobre seu estudo em andamento.

No entanto, esse tipo de análise exige habilidade de integração, autonomia de diferentes perspectivas sobre o tema pesquisado. Conforme, Cardoso, Alarcão e Celorico (2013, p. 292) “O resultado da revisão da literatura não deve consistir, portanto, numa lista de nomes e citações, nem numa amálgama de ideias e conceitos organizados sem espírito crítico e muito menos numa repetição ou paráfrase próxima do que outros já disseram”. Concordamos com os autores, pois todo estudo para ser legítimo tem que transparecer a criticidade e a subjetividade daquele que investiga e, isso só se confirma através de um discurso pessoal crítico, construído a partir de leituras anteriores e de fontes sólidas.

Como bem pontua Fernandes e D’Ávila (2016, p. 183-184), quando refletem Romanowski e Ens (2006), ambos apresentam que essa atividade para ser realizada necessita de mecanismos como,

definir os descritores para direcionar as buscas; estabelecer critérios para a seleção do material que irá compor o corpus da pesquisa; levantar teses e dissertações catalogadas; coletar material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas de sistema [...], ou disponibilizado eletronicamente; organizar relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; analisar e elaborar as conclusões preliminares.

Em conformidade com o pensamento dos autores, a pesquisa priorizou todos os elementos citados e, a partir disso, definiu três descritores Formação Continuada (FC); Prática Pedagógica (PP); e Percepção Docente (PD), para conduzir a busca nas plataformas digitais escolhidas pelo estudo. Além disso, direcionou o caminho das análises dos dados e, também, para a construção da reflexão sobre o processo da Formação Continuada.

É válido lembrar que essa modalidade de investigação dentro da academia é usada e/ou confundida no meio acadêmico/científico como o “Estado da Arte”. No entanto, segundo Romanowski e Ens (2006), essa nova forma de mapear os conhecimentos refletidos no meio acadêmico, denominado de “Estado da Arte”, caracteriza-se como uma pesquisa mais ampla, que descreve análises já realizadas a partir de uma sistematização de dados, que abrangem toda uma área do conhecimento, chegando em documentos de diferentes aspectos e emergindo a existência de várias produções. Esse tipo de pesquisa tem como propósito de estudo aprofundar, na ótica de “compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área do conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesta mesma direção está o entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155) ao dizer que, Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Sendo assim, o mapeamento de dissertações e teses acadêmicas, muito contribuiu com uma das etapas da construção deste trabalho, que se constitui na apresentação e análises sobre a produção científica de alguns estudos o que permitiu construir um caminho notável e significativo no sentido de interpretar e entender a sistematização dos conhecimentos já produzidos.

Diante do exposto, os primeiros passos para a compreensão acerca do assunto foi realizar a busca por produções acadêmicas cadastradas nas bases de dados eletrônicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD e, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (TEDE/AM). São duas bases referenciais organizadas com produções acadêmicas *Stricto Sensu* e foi coletado junto a essas plataformas o máximo de Dissertações e Teses que estivessem relacionadas com o objeto pesquisado, a “Formação Continuada”.

A primeira fonte de produções é a plataforma eletrônica da BDTD, sua composição se constitui pelo amparo do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no campo do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB). Tem como suporte a Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), onde teve o seu lançamento oficial no final do ano de 2002, sua integralização está em disseminar produções completas de Teses e Dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

A outra fonte referenciada foi a biblioteca digital TEDE/AM desenvolvida pelo IBICT como ferramenta que possibilita a migração das informações sem a sua perda e sem trabalho duplicado. A navegação no site foi com o objetivo de conhecer as dissertações produzidas no âmbito Amazônico nos programas de pós-graduação na área de Educação, objetivando a valorização e disseminação do conhecimento produzido em nosso Estado.

Além disso, é relevante ir em busca de informações e conhecer o que dizem as pesquisas já concluídas sobre qualquer área do conhecimento. Considerando-se, que esses estudos suscitam investigações que podem desencadear outras ações relacionadas ao desenvolvimento do que está sendo pesquisado numa abordagem diferenciada ou, que podem incluir docentes que vivenciaram esse processo formativo e que estão hoje atuando na Educação Básica.

À vista disso, buscamos conhecer o que diziam algumas pesquisas a respeito do tema da formação continuada em trabalhos de dissertações e teses no período que compreende o ano

de 2014 a 2020, caracterizando os principais aspectos levantados pelo estudo em questão. Desse modo, a busca foi realizada no mês de novembro de 2019 e concluída em julho de 2020. Considerando a contextura da investigação, esse Estado do Conhecimento buscou responder o seguinte questionamento. O que as pesquisas nos programas de pós-graduação têm evidenciado sobre o tema formação continuada? Visando a resposta para a indagação proposta, bem como, compreender mais sobre esse processo formativo, a pesquisa realizou o mapeamento de trabalhos que abordassem a temática da formação continuada contextualizando a prática pedagógica, a partir da percepção de professores da Educação Básica.

A escolha por esse caminho solicitou fazer a pré-análise, seguida por uma exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, facilitando a organização das análises e na exploração mais detalhada das informações apresentadas, dando nitidez sobre o quê, onde e como vem sendo pesquisado a temática em questão. Ao verificar quais produções se aproximavam da problemática levantada por essa pesquisa, foi realizada a catalogação do material, para em seguida realizar os procedimentos mencionados a partir do olhar do método da Análise de Conteúdo. Foi realizada a catalogação das produções junto as plataformas digitais selecionadas, como, também, a análise com base nos descritores definidos.

O universo das produções catalogadas durante o período de 2014 a 2020 foi de 67 estudos, onde foram selecionados e mapeados 61 dissertações e 06 teses, são pesquisas oriundas de programas de pós-graduação de universidades públicas federais, estaduais e privadas do país. No primeiro momento de reconhecimento dos trabalhos inventariados foi possível perceber que todos evidenciam em seu título o tema da formação continuada, objetivando compreender o impacto ou, a contribuição da formação na prática pedagógica de professores da educação básica. Esses trabalhos trazem também, a formação continuada como um elemento construtor para o desenvolvimento dessa prática para o contexto de sala de aula.

A seleção dos trabalhos foi seguida por uma leitura flutuante, que segundo Câmara (2013, p.183) se configura como “o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material”. Para tanto, o uso da delimitação dos termos nessa fase foi de grande relevância para o desenvolvimento do estudo, considerando que essa ação possibilitou um leque de opções e de aprendizado sobre o processo de indexação dessas produções nos bancos de dados das instituições.

A busca na plataforma digital BDTD e na biblioteca TEDE/AM iniciou com o descritor “Percepção docente”. Quando digitado na página de busca do repositório TEDE/AM, não apresentou trabalhos que correspondiam ao Estado do Conhecimento proposto, salientando que

esse questionamento deveria estar explícito em seu título, resumo e palavras-chave e, também, que se aproximasse da proposta da dissertação em questão.

Dessa forma, o que se visualizou com bastante frequência foram trabalhos que descreviam no título o termo percepção docente, mas com foco de pesquisa para outra área do conhecimento como demonstrado nos títulos no quadro abaixo:

Quadro 1- Relação de Trabalhos catalogados a partir do descritor Percepção Docente -PD (TEDE/AM)

Data de defesa	Título	Autor	Orientador	Programa	Tipo de Documento
26-Set-2018	Percepção ambiental e uso da água pelos discente: um estudo de caso na Escola Estadual Pedro Teixeira Tabatinga-AM	FARIAS, Francisco Seabra de	SCHROPFER, Edivânia dos Santos	Rede nacional para o ensino das Ciências ambientais	Dissertação
3-Dez-2018	Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	ARAÚJO, Francelle Santos	BARROS, Rosemara Stabud de	Programa de Pós-graduação em sociedade e cultura na Amazônia	Tese
14-Jun-2018	Percepção e ambiente: o lugar e a paisagem na percepção dos estudantes das comunidades de várzea na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Tefê AM)	SOUZA, Rondinely Pereira de	NOGUEIRA, Amélia Regina Batista	Programa de Pós-graduação em Geografia	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O mapeamento com o descritor “Percepção docente” na plataforma digital BDTD mostrou alguns trabalhos que refletiam a percepção do professor sobre alguma prática ou tema, porém o diálogo descrito, direcionava as pesquisas para diferentes áreas do conhecimento, se distanciando o que propôs este Estado do Conhecimento. Como podemos ver em alguns títulos mapeados e, apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Relação de trabalhos catalogados a partir do descritor Percepção Docente-PD (BDTD)

Data de defesa	Título	Autor	Orientador	Programa	Tipo de Documento
28-Set-2018	A percepção dos professores da cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular BNCC.	MACEDO, Edilene Nunes de	CARMO, Erinaldo Ferreira do	Programa de Pós-graduação em Políticas públicas	Dissertação
25-Set-2018	Percepção dos profissionais de saúde em relação às práticas e integração dos estudantes de medicina na atenção primária à saúde.	PARMA, Fabiana Arenas Stringari de	ALMEIDA, Fernando Antônio de	Programa de Estudos Pós-graduação em Educação nas Profissões da Saúde	Dissertação
14-Jun-2019	Impacto de uma intervenção de desenvolvimento docente na percepção de docentes e discentes, sobre o funcionamento do grupo tutorial no curso de medicina da UNIFENAS, Campus Belo Horizonte.	MOREIRA, Livia Maria	MOURA, Alexandre Sampaio	Programa de Mestrado em Ensino em Saúde	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

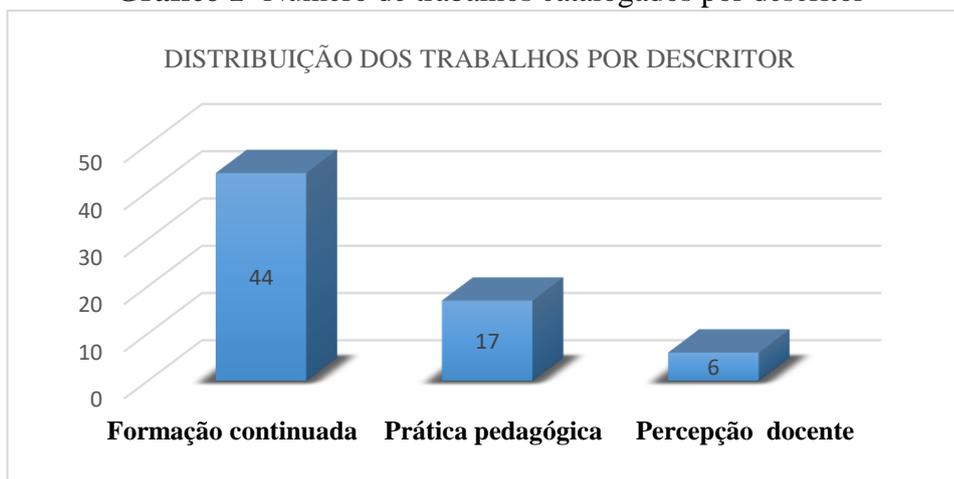
Durante o mapeamento das produções na plataforma digital BDTD e na biblioteca TEDE/AM, no período de 2014 a 2020 com o descritor Percepção Docente, foi evidenciado a prevalência no escopo teórico dos trabalhos a relação da percepção discentes acerca de cursos que foram desenvolvidos dentro de escolas ou cursos de graduação que fazem parte. Outros investigaram a relação entre a percepção docente e discente sobre algum programa ou cursos dentro das universidades que estão inseridos.

Dando continuidade ao mapeamento, iniciamos com o descritor “Prática pedagógica”, que quando escrito na página de busca do Banco de Dados da Biblioteca Digital TEDE/AM demonstrou ter um campo maior de produções acadêmicas. Já na plataforma digital BDTD, a busca com o descritor “Prática pedagógica” também revelou vários trabalhos que correspondiam com o proposto desse estudo, por ser uma plataforma maior que comporta um número mais elevado de instituições participantes, foi possível catalogar um número mais

expressivo de trabalhos que dialogavam em seus títulos o processo da formação continuada junto a prática pedagógica a partir da percepção docente.

A busca com descritor “Formação continuada” só ocorreu no Banco de Dados da Plataforma Digital BDTD, porque, quando descrito no campo de busca na biblioteca digital TEDE/AM, evidenciou que os mesmos trabalhos com esse descritor, correspondiam aos trabalhos catalogados com o descritor “Prática pedagógica”. Em vista disso, foi finalizada a catalogação das produções acadêmicas, após as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave. Os 67 trabalhos mapeados estão representados por seus respectivos descritores no gráfico abaixo. Foi utilizado o termo “Percepção docente” que corresponde aos textos catalogados para demonstração nos quadros 1 e 2 acima.

Gráfico 1- Número de trabalhos catalogados por descritor



Fonte: Dados da pesquisa, 2019 a 2020

Diante da atividade de pré-análise que Franco (2008, p. 51), defende como sendo “a fase de organização propriamente dita” foi realizada nova seção de leitura que direcionou para as análises somente de dois descritores: “Formação continuada” e “Prática pedagógica”, que corresponderam a 61 produções mapeadas. Franco (2008) lembra que nem todo material catalogado para uma análise corresponde ao objetivo de uma pesquisa, neste caso, é preferível limitar o universo da pesquisa para assegurar a qualidade e o significado daquilo que realmente interessa aprofundar em um estudo.

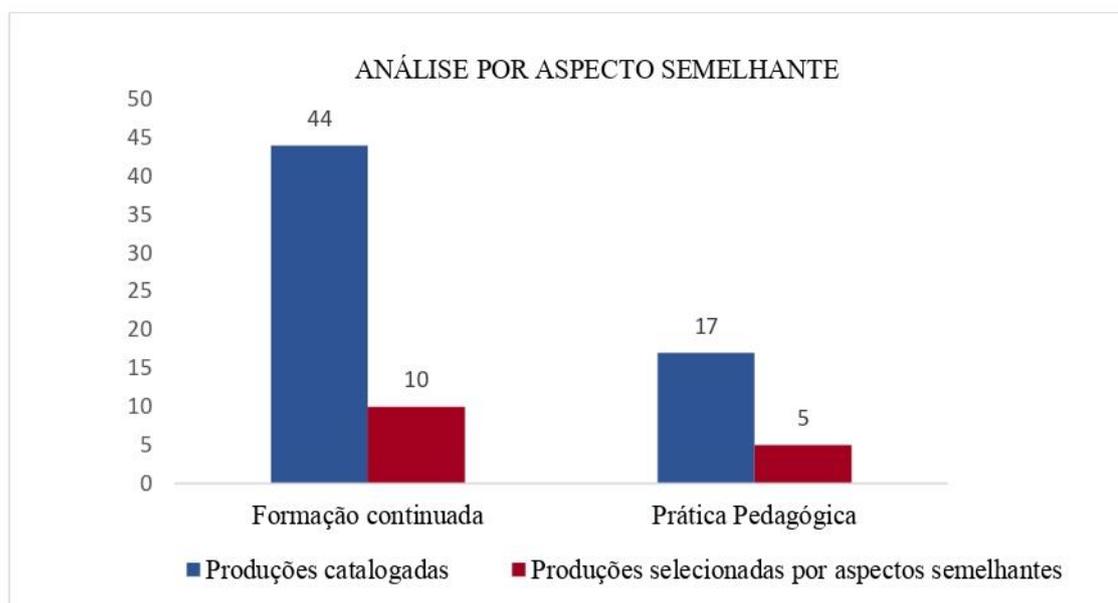
Nessa seleção dos trabalhos a partir dos dois descritores, foi realizado a análise de identificação de maneira mais profunda sobre cada assunto refletido pela produção analisada, foram levantados questionamentos, por exemplo: Qual a problemática? Qual o objetivo geral?

Quais métodos foram utilizados? Quais os resultados foram obtidos? Quais conclusões que o autor obteve? A partir dessa investigação, quando o resumo não demonstrava com clareza o que a pesquisa descrevia, alguns pontos do escopo do texto como a introdução ou a metodologia foram revisitados.

Dessa forma, constatamos que todos os trabalhos estavam em acordo com a problemática levantada e o panorama da temática em questão foi visualizado, dando destaque a algumas produções que durante as análises apresentaram aspectos semelhantes com a proposta dessa dissertação. Além disso, a investigação tem trazido a lume o processo da formação continuada na Educação Básica a partir da concepção de professores atuante em escolas públicas.

A partir da análise, escolhemos quinze produções que foram identificadas como pesquisa de cunho qualitativa. A entrevista narrativa foi a técnica de coleta de dados e o método da análise de conteúdo foi utilizado para o tratamento dos dados, dessas quinze produções, dez estão relacionadas com o descritor “Formação continuada” e cinco ao descritor “Prática pedagógica”, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2-Trabalhos selecionados por apresentar aspectos semelhantes com a pesquisa

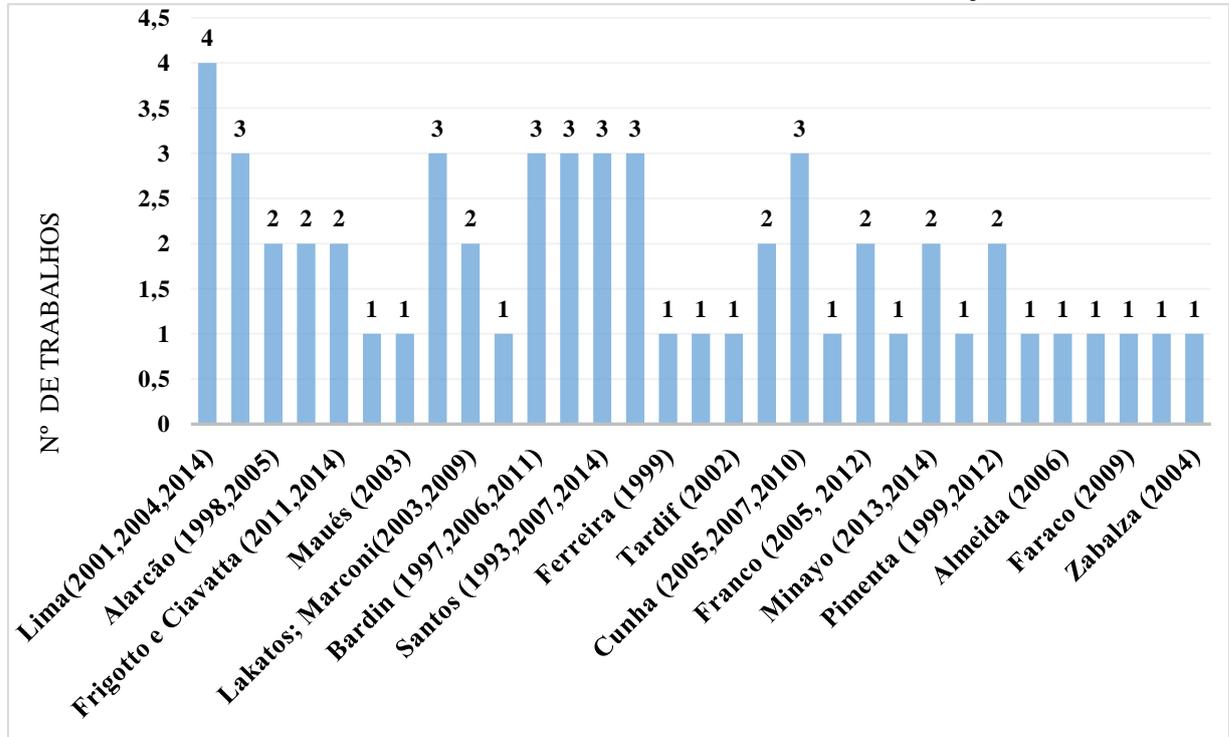


Fonte: Dados da pesquisa, 2019 a 2020

Nas quinze produções semelhantes podemos observar vários autores conhecidos que trabalham desenvolvendo pesquisas na área do conhecimento da Educação. São pesquisadores que tem anos de estudo sobre a formação docente, prática pedagógica, formação continuada e

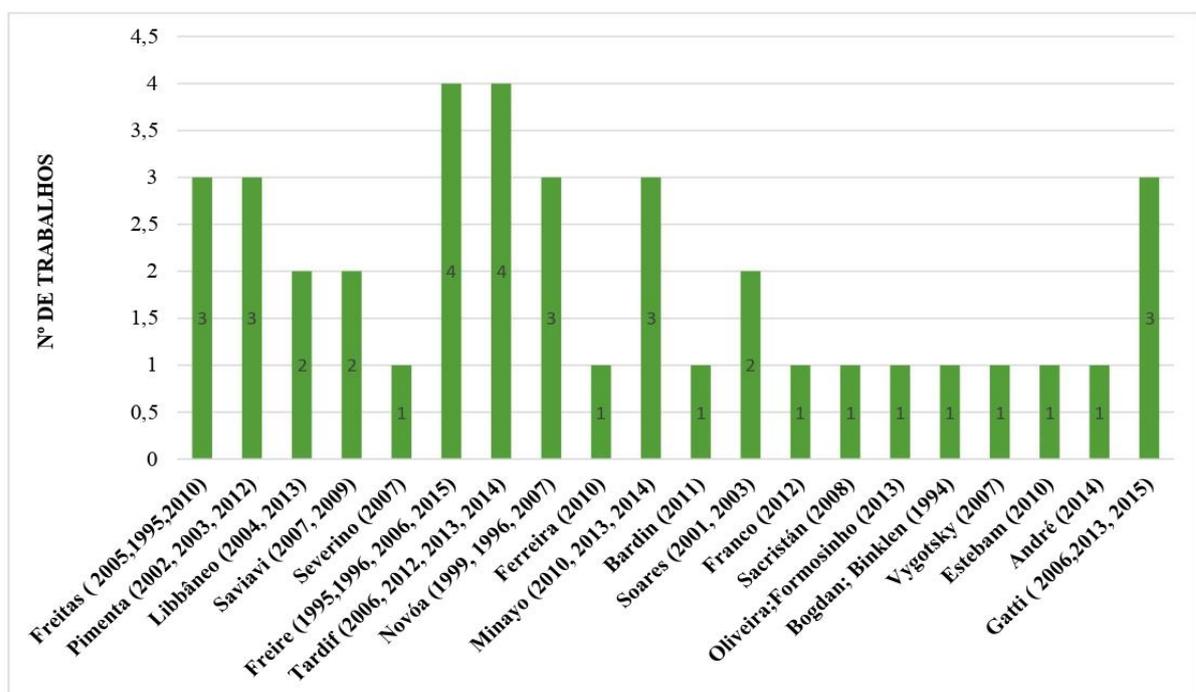
as metodologias, e tem dado suas contribuições para a educação em nosso país. Dessa forma, destacamos no gráfico 3 e 4 os autores que mais se destacaram nos dois descritores.

Gráfico 3-Autores citados nos trabalhos selecionados no descritor "Formação Continuada"



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Gráfico 4-Autores citados nos trabalhos selecionados no descritor " Prática Pedagógica"



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em relação as quinze produções catalogadas, o quadro 3 destaca as dez produções mapeadas e analisada a partir do descritor Formação Continuada, em que além de destacar em seu título a ação formativa, discorre também em seu corpo textual e tem como objeto de análise, destacando o estudo metodológico na abordagem qualitativa e a coleta dos dados a entrevista narrativa, bem como as interpretações na análise de conteúdo e, todas desenvolvem suas pesquisas na área de conhecimento da Educação Básica, tendo como participantes os professores.

Quadro 3- Trabalhos selecionados por apresentarem aspectos semelhantes (D- FC⁴)

DESCRITOR: FORMAÇÃO CONTINUADA			
TIPO: DISSERTAÇÃO			
Item	Título do trabalho	Instituição	Ano
D-FC01	A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização em ciclo: um Unidade de Educação Básica em foco.	UFMA	2014
D-FC02	A formação continuada de professores de Educação Física na rede municipal de Ananindeua/PA: contradições e perspectivas nos caminhos para emancipação.	UFPA	2019
D-FC03	A formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS; um olhar sobre os processos de constituição de identidade profissional docente.	UFSM	2014
D-FC04	A formação continuada dos professores em um centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo.	UNINOVE	2019
D-FC05	A formação continuada de professores e o trabalho pedagógico.	UFSM	2017
D-FC06	Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio e formação continuada: uma intervenção a partir da percepção docente.	UFFS	2017
D-FC07	Professores-Mestres: contribuições do Mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé.	UNIPAMPA	2019
D-FC08	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam de um programa de inserção profissional.	PUC	2019
D-FC09	Narrativas de Professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil.	UFES	2018
D-FC10	Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo.	UFN	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

<http://bdtd.ibict.br/vufind/> e <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em agosto de 2020

O mapeamento de cinco trabalhos a partir do descritor Prática Pedagógica, tiveram como foco de análise o desenvolvimento da formação continuada na prática pedagógica de professores que atuam nas escolas públicas, algumas têm como objeto de estudo a ação

⁴ Descritor- Formação Continuada

formativa contínua e outras, o exercício docente e as implicações da formação no seu desenvolvimento como professor ou formador em programas de formação continuada. Quase todos destacam em seus títulos a formação continuada e a prática pedagógica, destacam também seus estudos a partir da abordagem qualitativa, usando como coleta dos dados a entrevista narrativa, bem como as interpretações na análise de conteúdo e, todas desenvolveram suas pesquisas com professores da Educação Básica, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 4- Trabalhos selecionados por aspectos semelhantes (D- PP ⁵)

DESCRITOR: PRÁTICA PEDAGÓGICA			
TIPO: DISSERTAÇÃO			
Item	Título do trabalho	Instituição	Ano
D-PP01	Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de educação infantil.	UFAM	2016
D-PP02	Formação continuada em exercício de professores de educação física escolar: contribuições para a prática pedagógica.	UFSC	2016
D-PP03	Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente	UECE	2019
D-PP04	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC).	UFRN	2016
D-PP05	A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do pacto nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC).	UNINOVE	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

<http://bdtd.ibict.br/vufind/> e <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em agosto de 2020

A finalidade de análise dessas quinze produções era compreender de que forma os envolvidos no processo da formação continuada, nesse caso os professores (as), encontram o caminho ou descaminhos do exercício da docência e, o quanto as contribuições das metodologias elaboradas ou trabalhadas na prática formativa serviram para responder os seus anseios e as dificuldades que se apresentavam no cotidiano de sala de aula e, também como esses trabalhos eram estruturados, haja vista, que o objeto de estudo dessas produções corresponde ao objeto de análise dessa dissertação. Além disso, compreender a formação continuada em serviço como um contínuo para o desenvolvimento da prática pedagógica e o crescimento pessoal e profissional através de entrevista narrativa sobre as experiências

⁵ Descritor- Prática pedagógica

vivenciadas dos professores, assim finalizamos as análises das quinze produções selecionadas por semelhança.

Objetivando um olhar direcionado para os procedimentos metodológicos foi realizada uma leitura mais aderente das 61 produções catalogadas através de descritores selecionados. Desse modo, a contabilização foi o princípio adotado para organizar os resultados, conforme exposto no quadro 5.

Quadro 5- Aspectos metodológicos apresentados nas produções

Abordagens	Qualitativa	56
	Quantitativa	-
	Qualiquantitativa	03
	Não informado	02
Tipo de estudos	Análise documental	10
	Análise textual	04
	Estudo de caso	16
	Pesquisa Criativa	02
	Descritivo- exploratório	12
	Pesquisa de campo	04
	Histórico cultural	05
	Análise comparativa	02
	Técnica do Incidente Crítico	01
	Não informado	02
Aspectos metodológicos de coleta e análise de dados	Análise de conteúdo	12
	Entrevista narrativa	18
	Autobiografia	02
	Pesquisa-ação	04
	Questionário	14
	Materialismo histórico-dialético	06
	Análise do Incidente Crítico	01
	Análise do discurso	01

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Conforme as análises, 87,9% das pesquisas preferiram a abordagem de natureza qualitativa, 8,7% escolheram a qualiquantitativa e 3,4 % não informaram de maneira clara. Desse modo, ficou evidente que há um índice alto da abordagem qualitativa nos trabalhos, que acreditamos estar ligado ao desenvolvimento que esse viés metodológico possibilita no campo das ciências humanas e sociais. Como destacado por Bogdan e Biklen (1997, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos

e não dar opinião sobre determinado contexto”. Essa abordagem envolve pesquisas que buscam entendimento de fenômenos específicos, de caráter social e cultural que necessita de intermédio descritivo e interpretativo para se legitimar.

Sobre os tipos de estudos, os que mais se sobrelevaram são os estudos de caso com 27,5%; seguido dos descritivo-exploratório com 20,8%, a análise documental com 17,3% e 3,4% que não informaram os tipos de estudos. Então, o estudo mostrou que a escolha feita por essas pesquisas está alinhada aos conceitos de pesquisa mencionado por Gil (2008, p. 27), pois “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca do determinado fato”. Diante desse pensamento, a triagem do tipo de pesquisa ajuda aprimorar as ideias e descobrir novas percepções, como também entender o contexto a ser pesquisado, exigindo uma habilidade do pesquisador que conduz para uma discussão mais estruturada sobre o assunto.

Com relação aos procedimentos de coleta, análise de dados e método. A entrevista narrativa para a coleta de dados com 25,5% e o questionário com 24,1%. A Análise de Conteúdo como método de análise dos dados, também com 24,1%. O materialismo histórico-dialético como enfoque teórico e analítico, com 10,3 %. Enquanto os demais apareceram com menos intensidade.

Outro campo de destaque foram os referenciais teóricos, que demonstraram autores conhecidos no universo das pesquisas científicas sobre a temática pesquisada, como: Bernardete Gatti; Alarcão; Soares; Pimenta; Tardif; Imbernón; Freire; Sacristân; Saviani; Nóvoa; Contreras; Menga Lüdke; Marli André; Alves-Mazzotti, Bardin; Lakatos e Marconi; Minayo. São autores que são referências na área da educação e dão embasamento teórico e metodológico também nas pesquisas de outras áreas do conhecimento, além de contribuírem de forma significativa através de seus estudos para o desenvolvimento da ciência da educação no Brasil.

Em vista disso, o mapeamento e as análises concluídas por esse Estado do Conhecimento permitiram compreender a importância dos programas de pós-graduação para formação dos docentes no contexto educacional e, também, para as pesquisas no interior das instituições de ensino superior, pois é a partir dessas ações formativas que portas são abertas para novos conhecimentos. Segundo Raposo e Freitas (2019), essa atividade de Estado do Conhecimento solicitada por formadores de docentes pelos programas de pós-graduação incentiva a aprendizagem e o gosto pela pesquisa de maneira estimulante, para que os docentes sejam os protagonistas de seu processo formativo e com isso possam constituir conhecimentos respaldados não só pela teoria, mas pela prática que emerge no cotidiano da docência.

Sob essa perspectiva, a inter-relação criada a luz desses referenciais teóricos revela ao professor novos conhecimentos e mudanças, no sentido de organizar e construir sua prática pedagógica a partir da pesquisa científica, desenvolvida em cursos de pós-graduação. Por isso, que a formação continuada se caracteriza como um espaço de reinvenção de práticas já existentes, como também novas práticas pedagógicas que colaboram para a transformação e mudança nas escolas e nos próprios professores frente a uma realidade que urge desde o tempo passado até o presente.

1.4 Reflexões a partir das análises dos descritores para seguir as investigações

Os aspectos da formação docente requerem uma formação ao longo da vida, na percepção de que quanto mais sabemos, mais temos a necessidade de aprender. Em razão disso, o Estado do Conhecimento se torna uma forma de ampliação do conhecimento, visto que esse estudo proporcionou uma visão mais nítida sobre a formação continuada como tema de pesquisas em programas de pós-graduação, catalogadas na BDTD.

Com base nisso, foi evidenciado a relevância das pesquisas nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que abordaram o tema da formação continuada. De tal forma, essa busca por estudos sobre a temática possibilitou o conhecimento de ações formativas desenvolvidas no chão das escolas, no viés de políticas públicas, assumidas pelos órgãos mantenedores das instituições evidenciadas nas pesquisas consultadas.

Sendo assim, foi possível ter uma noção a respeito das contribuições dessas práticas formativas para o desenvolvimento do ensino, bem como reconhecer os avanços que têm ocorrido e onde há demanda de mais investimentos, tanto nas pesquisas dentro das universidades quanto no próprio campo pesquisado, neste caso, o contexto escolar da educação básica. Todavia, as pesquisas nos programas têm evidenciado uma divergência entre algumas regiões sobre o quantitativo do tema pesquisado.

Além disso, foi demonstrado também que as implicações da formação continuada no trabalho docente tiveram grandes conquistas e avanços, pois, apesar das dificuldades e desafios que se apresentam no contexto educacional, a formação continuada tem chegado nas escolas públicas, como afirma a porcentagem de 96,3% dos trabalhos pesquisados. Porém, a formação continuada ainda demanda de investimento financeiro por parte do poder público, como também mudanças de atitudes por parte de gestores, coordenadores pedagógicos e dos próprios professores para a sensibilidade da necessidade de ações formativas na escola.

Outros pontos salientados que resistem a formação e que impedem a prática pedagógica no processo de mudanças significativas são: a falta de valorização profissional, as condições de trabalho, o não direcionamento da formação continuada para a área específica de atuação e a desarticulação entre teoria e prática. Neste sentido, os trabalhos enfatizaram que é preciso rever os modelos adotados por algumas secretarias sobre a formação em serviço, ou seja, que essas ações reconheçam e valorizem os saberes já existentes dos professores, de modo que os docentes reflitam sobre a sua atuação em sala de aula e que possam desenhar um cenário permanente e contínuo aprendizagem ao longo da vida profissional.

Logo, a qualidade da formação continuada ofertada pelos programas, como sendo o questionamento recorrente nos trabalhos, reforça situações que merecem atenção especial, isto é, de que a formação continuada e a formação continuada em serviço são os caminhos mais eficazes para o desenvolvimento da educação escolar. Além disso, esse estudo também possibilitou identificar que os objetivos mais frequentes nas produções analisadas se pautaram em conhecer a realidade local do ambiente pesquisado, nesse caso, a escola pública que, em sua maioria, foi o espaço escolhido.

Com relação as conclusões das análises, a partir da percepção do professor que vivenciou a formação continuada, foi possível visualizar pontos vulneráveis e outros mais consistentes no campo da pesquisa científica. Neste sentido, a investigação por meio das narrativas dos professores foram pontos mais consistentes da pesquisa, porque buscaram responder as indagações considerando o olhar do protagonista que vivencia o cotidiano no contexto escolar, respeitando o universo cultural e os saberes já construídos através das experiências de vida.

Assim, a maior parte dos estudos buscou compreender a formação continuada ou a formação em serviço desenvolvida em alguma escola pública a partir da visão/percepção do docente para compreender como acontece a formação entre pares, a contribuição para a prática pedagógica e para a vida profissional. Destaca-se também que o ponto vulnerável foi em relação aos resumos dos trabalhos, pois alguns não mostraram de maneira clara os procedimentos metodológicos, portanto, não foi possível identificar todos os itens requeridos em uma pesquisa. Mas, os procedimentos metodológicos que foram passíveis de identificação demonstraram estar alinhadas com o proposto pelas pesquisas analisadas.

Como resultado, as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação são contributos para outros estudos e para o processo de uma contínua necessidade de atualização de conhecimentos necessários a novos pesquisadores que enveredam no universo das pesquisas

científicas. Portanto, consideramos o Estado do Conhecimento uma estratégia desafiadora, que aguça estímulos intelectuais e impulsiona o ato de pesquisar.

De tal modo, analisar pesquisas que se aproximam de um estudo em andamento torna-se basilar para o aprofundamento teórico-metodológico pela possibilidade de expandir os limites do conhecimento e para o direcionamento de novas pesquisas.

CAPITULO II

2. PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde de criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 1994).

O capítulo descreve a respeito do caminho metodológico utilizado por esse estudo e apresenta os seus contornos, situando tanto o método de abordagem que oferece ao pesquisador normas destinadas a estabelecer rupturas com o senso comum, quanto os métodos de procedimentos que estão relacionados com os procedimentos técnicos a serem seguidos e utilizados tanto na coleta quanto na análise dos dados.

Ademais, para evidenciar o campo empírico a pesquisa percorreu-se por caminhos teóricos que direcionaram o curso a seguir, apoiando-se em pesquisadores que ajudaram na construção e fundamentação da pesquisa, tais como: Gil (2002), Minayo (2010), Creswell (2007), Chizzotti (2013), Bogdan e Biklen (1994), Husserl (1989), Moreira (2002), Merleau-Ponty (1999), Bardin (2016), dentre outros.

2.1 Tecendo a metodologia

A pesquisa é um procedimento de investigação que está alicerçada em atividades orientadas, desenvolvidas ao longo de caminhos que envolvem vários estágios. Seu propósito é desvendar relações existentes entre os elementos que circundam o fenômeno investigado e o contexto no qual o mesmo está inserido. Dessa forma, sua postura deve estar fundamentada de maneira reflexiva e sistemática para que possa dialogar de maneira crítica, diante dos aspectos que emergem em seu percurso. Isso permitirá que novos fatos e dados possam ser descobertos em qualquer área do conhecimento. Para Gil (2002, p.17), “a pesquisa se define como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

De fato, a pesquisa é um trabalho que abraça e requer um planejamento antecipado, pois qualquer que seja a proposta a ser executada exige um pensamento coerente, prudente e responsável para que o objetivo proposto pelo estudo venha ter resposta. Para Silva e Menezes (2005, p. 9) “Pesquisar é um trabalho que envolve um planejamento análogo ao de um

cozinheiro. Ao preparar um prato, o cozinheiro precisa saber o que ele quer fazer, obter os ingredientes, assegurar-se de que possui os utensílios necessários e cumprir as etapas requeridas no processo”.

Assim é a pesquisa, pois no caso do cozinheiro a comida só será saborosa se tiver total envolvimento do mestre-cuca com ação praticada, é a partir de suas ações que ele vai demonstrar sua sabedoria através de método e técnica na cozinha. Conseqüentemente, a pesquisa está alinhada neste sentido, pois o seu êxito, depende dos procedimentos mencionados acima. O seu sucesso só ocorrerá se tiver comprometimento, de fato do pesquisador com o estudo, e o mesmo deve estar atento a escolha dos caminhos a percorrer para atingir o alvo. Por isso, é importante adotar uma metodologia que lhe ajude a traçar caminhos seguros e adequados. Por isso, é importante que todo pesquisador ao iniciar uma pesquisa busque se aprofundar em uma prática teórica, para poder construir uma base metodológica sólida. Como reforça Minayo (1994, p. 23), a pesquisa é encarada como,

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Neste caso, é importante mencionar que para se chegar a determinado objeto pesquisado, é necessário criar contexto isento de pressão para agir. O relevante é tecer caminhos planejados para o desenvolvimento da pesquisa sem ser coagido de encontrar respostas rápidas para o problema investigado. Ademais, esse processo deve estar construído, metodologicamente, pois é a partir disso que se pode ter uma prática teórica da realidade que será analisada.

Neste sentido, a metodologia de uma pesquisa é o conjunto de etapas a serem vencidas durante um estudo em andamento, é através desse caminhar metodológico que pode ser possível traçar caminhos investigativos, uma vez que é a partir desse estágio que se pode demonstrar de maneira suscita o mapa do trajeto teórico-metodológico que o pesquisador percorrerá para encontrar as respostas para suas inquietações. Conforme Demo (2003, p.19), a metodologia “[...] é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciências. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. Essa estrutura de pesquisa que é responsável pelo início, meio e fim da construção de um conhecimento, pois através dessa organização se planeja os métodos e técnicas que irão orientar os caminhos a serem alcançados pelo estudo.

Além disso, é na escrita da metodologia que devem apresentar as etapas que serão desenvolvidas em todo percurso da pesquisa, como: a abordagem investigativa e analítica que vão subsidiar o trabalho, os instrumentos que serão utilizados, as fases a serem vencidas. Todos esses pontos ajudarão identificar e caracterizar os sujeitos participantes, que serão os colaboradores do estudo, isso, também, levará o pesquisador a conhecer o contexto, no qual vai trabalhar e, como serão feitas as análises dos resultados encontrados, portanto, isso irá justificar a natureza epistemológica da investigação.

Toda pesquisa em desenvolvimento é um processo que irá exigir muitas reflexões, questionamentos, análises e sínteses para construção do trabalho, pois, esses procedimentos não serão constituídos de maneira isolada, mas sim em coletividade entre o pesquisador, orientador e os indivíduos colaboradores. Dessa forma, Gil (2008, p. 42), vem contribuir dizendo que: “[...] O objetivo fundamental da pesquisa é buscar respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Diante disso, é relevante compreender que o campo científico no seu sentido macro apresenta a ciência pautada em regras, em que conserva princípios a serem respeitados, que são instituídos através de normas que confirmam a cientificidade e a veracidade da pesquisa, atribuindo qualidade a que está sendo produzido de maneira refletida e responsável dentro do universo científico. Por isso, é importante lembrar que a área do conhecimento é composta por um grupo de técnicas específicas e autênticas de pesquisa, que sofrem mudanças conforme as características fenomenológicas que a essência do objeto estudado apresenta. Entretanto, todas as áreas do conhecimento partilham de uma união de princípios gerais, que são nomeados de método científico.

Assim, o método científico pode ser clarificado como etapas distintas que são organizadas através de regras básicas, usada em uma análise científica como a finalidade de chegar a uma resposta verdadeira. Aragão e Neta (2017, p. 33) definem o “método como etapas dispostas ordenadamente para investigação da verdade, no estudo de uma ciência para atingir determinada finalidade, e Técnica como o modo de fazer de forma mais hábil, segura e perfeita alguma atividade, arte ou ofício”.

2.2 Enfoque de abordagem metodológica

A natureza dessa pesquisa é de abordagem qualitativa apoiada na fenomenologia, seguindo o princípio de que o conhecimento é constituído pela existência de uma ação entre o mundo real e o sujeito, onde ambos não agem de maneira inseparável. Afirmando-se que a

dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito possibilita a melhor compreensão de vários aspectos que envolve o ser humano e mundo em que vive. Haja vista, que o mundo objetivo está relacionado a tudo o que está à nossa volta, perceptível pelos nossos cinco sentidos, permitindo a interface com espaço íntimo do sujeito, a partir da sua subjetividade (mundo interno), assim, criando a conexão com o mundo social (mundo externo). Diante disso, Minayo (2010) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha dentro do universo da realidade social, destacando-se não só o modo de agir do indivíduo, mas o pensar e o fazer e suas interpretações dentro e a partir dessa realidade vivida e compartilhada em sociedade.

Por sua vez, Creswell (2007), destaca que a investigação qualitativa é um meio de se aprofundar e entender o sentido da importância que os sujeitos ou os grupos constituem as subjetividades e as adversidades sociais e humanas que se apresentam no problema pesquisado. Desse modo, a pesquisa qualitativa permite um contato maior entre pesquisador e o pesquisado, uma vez que essa dinâmica de investigação dá possibilidades para o investigador criar estratégias que podem ser flexíveis sobre os procedimentos que serão adotados durante o estudo. Conforme, Chizzotti (2013, p. 26) “As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”.

Nesse processo, é importante que o investigador conheça a natureza epistemológica da sua pesquisa, pois, a legitimidade da mesma depende da maneira, pela qual, ele irá conduzir e construir os conhecimentos que serão estudados durante a busca de resposta para o problema. Bogdan e Biklen (1994), argumentam que a abordagem qualitativa adentra em um contexto, em que o sujeito reconhece a realidade social onde vive, possibilitando uma construção sobre suas experiências de vida de maneira interpretativa.

Minayo (2008) acrescenta que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Diante do mencionado, essa pesquisa está ancorada no método fenomenológico com propósito de extrair melhor compreensão a respeito do objeto investigado, uma vez que se fez necessário compreender alguns fenômenos que estavam subtendidos no processo da formação continuada, a partir de narrativas de professores que vivenciaram a formação a nível de mestrado. Dessa forma, a escolha do método ajudou subsidiar caminhos que auxiliaram no entendimento sobre como foram constituídas as concepções preestabelecidas ou, se já tinham conceitos formados sobre as experiências vivenciadas.

Nesse contexto metodológico, o papel da fenomenologia junto a pesquisa qualitativa, é estudar tudo aquilo que se revela ou se manifesta, ou seja, o estudo do fenômeno. Para Peixoto (2016, p. 9), “Fenômeno é o que aparece diretamente à consciência. O fenômeno é a essência, é a significação ou sentido que apreendemos de um ser, sua ideia”. Desse modo, o método vai trabalhar a rigor da ciência descritiva e eidética, pois ela toma como prática de estudo as experiências do cotidiano, as atitudes, as ações correspondentes pelo pensamento. Conforme Peixoto (2016, p.11), “A fenomenologia como ciência eidética⁶ que se ocupa da descrição das vivências, dos atos e correlatos da consciência é por natureza inexata; a sua preocupação é com rigor, com a fidelidade ao real, superando os preconceitos, as aparências, o imediatismo”.

A consciência do sujeito estudada pela fenomenologia, é quem determina tudo o que é falado e experienciado durante sua vivência no mundo, pois tudo o que o indivíduo produz, através da fala ou não, sobre suas experiências cognitivas estão subentendidos em seu pensamento. Então, o método fenomenológico, “trata o fenômeno da consciência e, tomada em seu sentido mais amplo, ela remete à totalidade das experiências vividas por um indivíduo”. (GIORGI, 2014, p. 388). Esse sentido mais amplo dentro da fenomenologia se refere as atitudes dos sujeitos, pois é através delas que acontece a relação de convivência entre o homem e o mundo, entre o indivíduo e o objeto, entre a subjetividade e o objetivo, assim, entendendo as particularidades e as extremidades de cada uma apresentada, junto a suas peculiaridades. Essa ação cria um objeto que se constrói na consciência do sujeito que acomoda sentido, contudo, não é só o mundo e o objeto que ganham sentido e se constroem na existência do ser, o próprio indivíduo se constitui a partir da reflexão sobre suas experiências vividas que na maioria das vezes não são refletidas.

A partir desses fundamentos, a fenomenologia auxiliou nas descrições analíticas dos dados coletados, em que os professores foram os protagonistas principais desse estudo, onde tiveram seus pensamentos analisados. Desse modo, o método aqui apresentado destaca a,

percepção que o ser humano tem sobre suas próprias experiências, atribuindo-lhes significados que, com maior ou menor intensidade, sempre são acompanhadas de algum sentimento de agrado ou desagrado. Embora esteja relacionada a acontecimentos exteriores, a vivência é uma experiência íntima que ocorre, principalmente, na consciência do sujeito e só este tem acesso direto à mesma. (FORGHIERI,1993, p.19).

⁶ Eidética – Pertencente à essência abstrata das coisas, dos sentidos idealizados, por oposição ao que existe realmente.

Embora essa experiência se apresente na vida do sujeito de maneira particular, mesmo assim, é possível descrever certas características que acontecem habitualmente em seu cotidiano. É isso que essa pesquisa proporcionou aos participantes, exporem suas percepções sobre os fenômenos que se apresentaram no vivenciado da ação formativa, que para a fenomenologia essa percepção é a aparência de alguma coisa.

Husserl (1989, p. 42) o pioneiro da fenomenologia, explica que “na percepção, a coisa percebida deve imediatamente ser dada, é uma coisa diante dos seus olhos que a percebem. [...], mas, a percepção é simplesmente vivência do meu sujeito, do sujeito que percebe”.

Por consequência, essa vivência é tudo que emerge da subjetividade do ser humano, como as recordações e as expectativas, que se transformam em feitos e práticas que já foram legitimadas dentro de sua realidade. Assim, para Moreira (2002, p. 67), “A fenomenologia é uma ciência cujo o propósito é descrever fenômenos particulares, ou a aparência das coisas, como experiência vivida”. Portanto, são aquelas práticas que estão presentes no cotidiano do sujeito.

Desse modo, sua característica fundamental, assume compreender o fenômeno a partir de sua essência e, como essas essências são percebidas no mundo através da consciência. Segundo, Moreira (2002, p. 64) fenômeno é “tudo o que se manifesta à consciência”. Neste caso, a consciência é vista dentro da fenomenologia como um ato intencional e a sua essência é a intencionalidade. Peixoto (2016, p.17) corrobora dizendo que: a “intencionalidade é, a consciência de alguma coisa, consciência dirigida para um objeto”, portanto, essa essência do fenômeno é tudo aquilo que se apresenta na realidade do sujeito, isto é, nas vivências da consciência humana. Merleau-Ponty (1999, p.1), descreve “a fenomenologia como o estudo das essências, e todos os problemas, que se resumem em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência”. Em sua concepção ele não vê outra maneira de compreender o homem e o mundo, se não for através das relações que os indivíduos são submetidos a partir das circunstâncias que o envolve no cotidiano de sua vivência.

Diante disso, a fenomenologia não objetiva explicar ou analisar baseando-se em um olhar pessoal ou de experiências prévias de mundo sem análises científicas ou de interpretações circunstanciais sem nenhuma fundamentação teórica. A abordagem fenomenológica emerge de uma essência da realidade e não de significados que já estão justificados a partir de uma compreensão de conceito pronto ou estabelecido. Por isso, é que esse método não é um pensamento de prenúncio, sua estratégia de conhecimento foca na verdade e sua expressividade. Entretanto, é sabido que a verdade dentro do seu campo real tanto se exhibe quanto se esconde, todavia, mesmo se ocultando ainda assim é uma maneira de se revelar.

O método fenomenológico expressa-se em apresentar e esclarecer o fenômeno e o seu objeto de estudo, portanto, sua finalidade consiste em mostrar o que é apresentado, seja ele um fenômeno humano ou não.

Portanto, a abordagem qualitativa junto ao método da fenomenologia conduziu ao encontro do objeto de estudo dessa pesquisa, assessorando o esclarecimento de como o sujeito percebe o fenômeno e, como se constitui esse fenômeno para o sujeito sem interferência de qualquer regra de observação, cabendo a abstração da realidade e perda de parte do que é real, já que tem como objeto de estudo o fenômeno em si, estuda-se literalmente, o que aparece. Assim, essa abordagem não enfatiza uma única compreensão, ela é definida por buscar reflexão sobre as vivências e experiências que se manifestam através de linguagem.

2.3 Procedimento da técnica e instrumento da coleta dos dados

Diante do contexto, toda pesquisa científica requer técnicas e instrumentos que se adequem a proposta do que está sendo estudada. Diante disso, esta pesquisa intencionando chegar ao alcance dos objetivos planejados se preocupou com procedimentos que fossem viáveis ao levantamento de dados substanciais, por isso, recorreu-se a procedimentos específicos que atendessem às necessidades particular do estudo.

Sendo assim, é fundamental a definição de procedimentos para garantir que o estudo não caminhe por vias escuras. Isso possibilita minimizar os possíveis transtornos já que uma pesquisa não está isenta de enfrentar percalços no meio do caminho.

Neste sentido, André (2008), reforça dizendo que, a coleta de dados não é neutra e nem considera os fatos rígidos imutáveis, portanto não podem ser medidos, conhecidos e analisados na forma de generalizações. Ademais, é nessa etapa que, de fato, acontece a materialização do que está sendo investigado, é nesse momento que se junta documentos, provas e se busca informações sobre o objeto estudado, como, também, se faz a correlação do tema e reúne com destreza o que foi coletado, para que, posteriormente, facilite as análises dos dados.

O caminhar inicial foi sendo percorrido a partir da pesquisa bibliográfica. Foi realizada a revisão de literatura durante toda a etapa de execução do trabalho, principalmente, na fase de análise dos resultados, quando foi essencial para confrontação e comparação com os demais textos estudados durante a revisão acerca do tema.

Nesta perspectiva, Lima e Miotto (2007, p. 38), corroboram dizendo que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Dessa forma, cabe salientar que a

construção do objeto da pesquisa requer leituras para se apoiar sobre o assunto, pois quanto mais o investigador adquirir conhecimento de maneira aprofundada sobre o tema que pesquisa, mais será hábil na estruturação de seu objeto e, assim, sendo capaz de delinear um estudo relevante. Lima e Miotto (2007, p. 44), também reforçam dizendo que: “A pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”.

A pesquisa bibliográfica é um processo pelo qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p. 23). Então, ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Ademais, se diferencia da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.

Desse modo, a revisão bibliográfica que também, é conhecida como uma pesquisa exploratória e descritiva, que conforme Gil (2008, p. 27), “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca do determinado fato”. Foi fundamental, pois, possibilitou abrir os horizontes de conhecimentos, fornecendo embasamento teóricos, conceitos, reflexão sobre a temática, bem como, produzindo a aquisição de ideias novas e, trazendo uma visão mais ampla e profunda a respeito do assunto, oportunizando também, responder possíveis questionamentos.

Essa etapa da pesquisa constituiu em levantar um panorama das reflexões teóricas sobre a Formação Continuada no seu contexto histórico e contextualizar os aspectos e as implicações no momento social e econômico que essa temática vem sendo refletida durante a história, sobretudo, na atual contemporaneidade. Levando-se em consideração a sua relevância para o contexto educacional e, também para a profissionalização do docente, com direcionamento para a construção de uma prática pedagógica mais criativa, crítica, autônoma diante dos fazeres pedagógicos.

Diante de tal contexto, foi realizado o levantamento bibliográfico para a construção do Estado do Conhecimento a partir do mapeamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro

de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), como, também, na biblioteca digital TEDE/AM desenvolvida pelo IBICT.

Dessa forma, também foi realizado a pesquisa em documentos oficiais, a partir da leitura da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), da Resolução CNE/CP nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP 02/2015, da Resolução CNE/CP nº 02/2017 e nº 04/2018, todas definidas com fundamentos na 3ª versão atualizada do Parecer CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018. Esses documentos estabeleceram e deliberaram a implementação da Base Comum Curricular (BNCC) para a composição das etapas e de modalidades que correspondem a estrutura da Educação Básica. Foi realizada, também, a leitura da Lei nº 3.951, de 04 de novembro de 2013, que trata do plano de cargo, carreira e remuneração dos Servidores da Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, do Estado do Amazonas. Esta atividade de leitura trouxe a compreensão sobre as políticas da formação e valorização do professor da Educação Básica e o amparo legal em que se pode recorrer ao se referir sobre professores do sistema educacional local e nacional.

Diante do exposto, passaremos a conhecer os interlocutores e o lócus da pesquisa, no sentido de dar visibilidade aos profissionais que mesmo sem apoio institucional buscaram vivenciar a formação continuada em nível de mestrado.

2.4 O caminho percorrido em busca dos professores participantes e o lócus da pesquisa

Em busca dos professores participantes, primeiro procuramos nos inteirar da atual situação em relação ao funcionamento do órgão colaborador da pesquisa para analisar a possibilidade da ida ao campo. Uma vez que, é o trabalho de campo que permite o pesquisador ter de fato a proximidade com a realidade concreta da investigação, mas esse primeiro contato sofreu alguns entraves devido o contexto pandêmico local. O isolamento e distanciamento social recomendado pelo serviço de saúde restringiu o acesso à Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/AM, no município de Humaitá. E, as informações preliminares sobre o objeto em estudo, só foi possível via WhatsApp, depois de muita insistência ao acesso a essa instituição, obteve-se a resposta com horário marcado para atendimento.

A partir disso, se teve acesso ao recinto, explicitando os objetivos da pesquisa chegamos as informações necessárias, tendo em mãos a relação dos prováveis sujeitos participantes (os professores) e seus contatos de telefone (WhatsApp, e-mails), que foram selecionados com base em alguns critérios de seleção pré-estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (em anexo), como: Ser professor (as) da rede

estadual do ensino no município de Humaitá/AM; Estar atuando em sala de aula e ter vivenciado uma formação continuada, em nível de mestrado; Ser professor estatutário e ter documentação comprobatória do título de mestre.

Sob o mencionado, reiteramos que essa fase de trabalho de campo só foi realizada, depois da solicitação de autorização da direção da escola (anexo-Termo de anuência), bem como, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com o CEP/ CAAE: 31809920.4.0000.5020, com o número do parecer: 4.082.790 (anexo- Parecer consubstanciado do CEP).

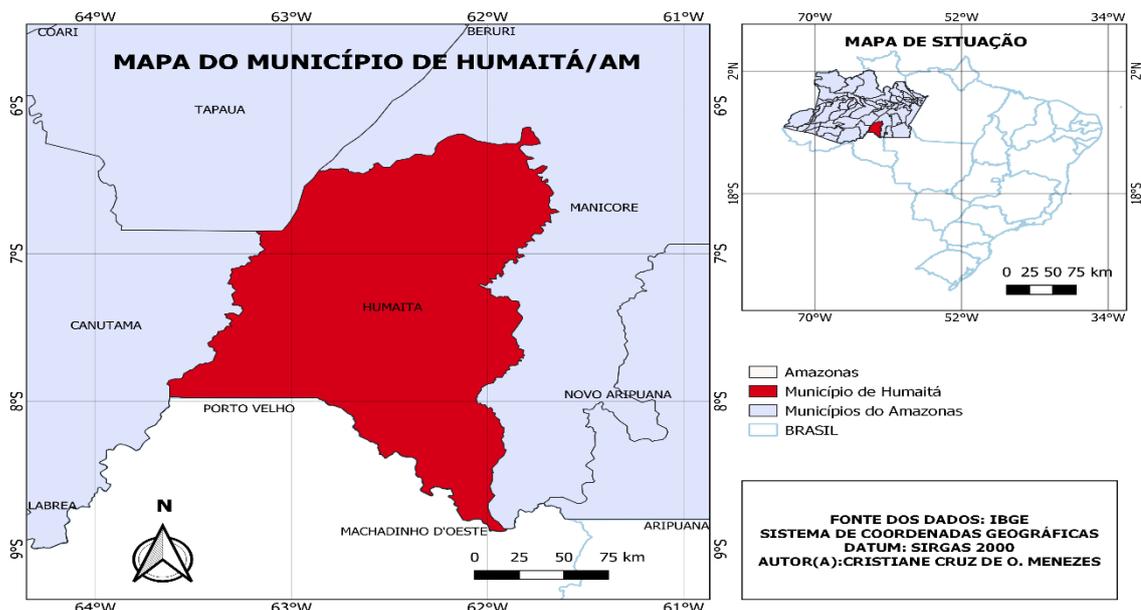
Apesar do contexto pandêmico, a primeira fase do trabalho de campo foi concluída com êxito, direcionando a pesquisa para a segunda etapa, a corporificação da coleta dos dados. Esse estágio da investigação se caracterizou como a fase da persistência, pois considerando o isolamento e distanciamento social recomendado pelo sistema de saúde local, o primeiro contato com os participantes não existiu, devido o momento de cautela por causa do Covid-19, dessa forma, foram várias tentativas de contato por meio de mensagens de WhatsApp, para se ter os primeiros contatos. De acordo com Minayo (2018, p. 57) durante a pesquisa de campo, “o pesquisador (a) precisa não ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter respostas imediatas”. Contudo, a confrontação com essa objeção dos sujeitos participantes, despertou um olhar mais dinâmico e atento aos acontecimentos. Além de estabelecer um diálogo por mensagens, se apresentando e descrevendo a proposta da pesquisa, o instrumento de coleta dos dados, encaminhamos aos mesmos, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice I) e Roteiro da entrevista narrativa (Apêndice II), todos via WhatsApp e, e-mails.

A partir dessa persistência, 09 professores foram selecionados, pois, respondiam ao critério de seleção pré-estabelecido, e todos deram favorável ao termo (TCLE em anexo), fazendo a devolutiva desse documento e confirmando a participação. Assim, cumprindo com o disposto na Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Portanto, os participantes selecionados para a materialização da pesquisa foram 09 professores que atuam nas escolas públicas, pertencem ao quadro da Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino- SEDUC, no município de Humaitá-AM.

O lócus da pesquisa é o município de Humaitá, localizado e associado à Mesorregião do Sul do Amazonas, com o quadro populacional estimado no ano de 2019 para 55.080 habitantes (IBGE, 2019). Tendo por municípios adjacentes Lábrea, Manicoré, Tapauá, Novo Aripuanã como mostra a figura 01.

Figura 1- Localização Geográfica do município de Humaitá- AM



Elaborado pela autora (2021)

O município de Humaitá conta com escolas da rede pública estadual, municipal e particular. O público alvo das escolas estaduais são alunos do ensino fundamental II e ensino médio, enquanto que as escolas municipais atendem alunos da educação infantil e ensino fundamental I, com rara exceção atendem alunos do ensino fundamental II.

Ao que se refere a educação superior, tem a Unidade Permanente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM com o *campus* Vale do Rio Madeira que abriga o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, que oferece quatro cursos de licenciatura e dois de bacharelado. Também, um Núcleo de Ensino Superior da Universidade Estadual do Amazonas – UEA, além de instituições privadas que oferecem cursos na modalidade a distância.

2.5 O percurso da coleta dos dados nos passos da entrevista narrativa

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista narrativa. O uso da narrativa tem como foco o expressar algo, ou seja, narrar acontecimentos, fatos, histórias daquilo que a memória foi possível armazenar e pelo percurso da vida, sempre temos algo a contar. Por isso, essa pesquisa utilizou-se dessa técnica que tem a afinidade de fazer uma entrevista aberta ou em profundidade, caracterizada por Minayo (2009) como uma técnica em que o sujeito é convidado a falar livremente sobre um tema e, as perguntas do entrevistador buscam dar mais profundidade às reflexões.

Vale ressaltar que obedecendo as normas de cuidados para evitar a contaminação pelo vírus da COVID-19, como já mencionado, para a coleta de dados foi usando a ferramenta tecnológica do Google Meet, por isso a observação direta dos gestos, das expressões faciais ou outros comportamentos que expressam sentidos diversos do entrevistado nem sempre foi possível observar. Para Zanelli, (2002) essa observação ocupa-se em fazer a análise de comportamentos espontâneos e a percepção de atitudes não verbais, podendo ser simples ou exigindo a utilização de procedimentos apropriados durante a entrevista narrativa. Contudo, isso não tirou a validade dos fatos narrados, pois de cada palavra, frase ou parágrafo se extraiu sentido do expressado pelos professores.

Concordando com o pensamento de Vaz (2019, p. 57),

[...] a narrativa ultrapassa a linearidade do simples contar de histórias e assume características e perspectivas particulares dos narradores que, por sua vez, também são tocadas pelas comunidades, grupos sociais e subculturas que expressam histórias, palavras e sentidos específicos de suas experiências a partir de suas realidades.

Pode-se dizer que narrar é refletir a arte da interpretação de tudo aquilo que a memória registra a partir de uma prática vivenciada. Essa técnica para Josso (2010, p.13) “reforça que o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa”.

A entrevista narrativa desvela o sujeito como o próprio construtor de sua história, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110) que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. Portanto, esta técnica possibilitou dar vez e voz aos participantes, neste caso, os docentes que, por certo, por meio de suas falas deram significados à sua trajetória acadêmica e profissional, como também, tiveram a oportunidade de refletir sobre o conhecimento de si através do dito e do falado por eles mesmos.

Assim fazendo, os professores exercitam falar de si mesmos, ou seja, narram suas autobiografias. Reis e Ostetto (2018, p. 5) reforçam esse pensamento, dizendo que:

A abordagem (Auto) biográfica, ao lançar luzes sobre as histórias de formação, reconhece que os professores são produtores de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano; reconhece que suas experiências construídas ao longo da vida podem ser ordenadas e tornadas visíveis por meio de narrativas autobiográficas, potencializando reflexões referenciadas às aprendizagens do percurso.

A entrevista narrativa se configura através da subjetividade individual dos sujeitos que participam da pesquisa, dando possibilidade de falarem de si e sobre si e de experiências

significativas guardadas em suas memórias. Silva (2019, p.7) explicita que: “A experiência é a possibilidade de significarmos o que somos e o que fazemos e, assim, construirmos novas maneiras de ser e de fazer”. A circunstância de estarmos vivos, nos condiciona a oportunidade de dialogar com os seres humanos, capazes de refletir sobre os acontecimentos, as práticas e atitudes em nossa volta, isso oportuniza uma melhor compreensão sobre si e, também, sobre suas ações no cotidiano.

Considerando, portanto, que a narrativa proporciona a reflexão sobre o fazer pedagógico e, também, permitindo aos participantes fazerem uma autoanálise ou autoavaliação dos pontos fundamentais no processo do ensinar e do aprender, foi dado início à coleta dos dados.

As entrevistas narrativas aconteceram via Google Meet, a dinâmica da atividade através dessa ferramenta apresenta a mesma configuração da atividade presencial, pois é possível ver a face da pessoa mesmo estando à distância, se diferenciando apenas por estar utilizando a programa de videoconferência disponibilizada pelo Google, que em virtude do contexto pandêmico. Essa ferramenta tornou-se uma intercalação para o desenvolvimento de reuniões corporativas, neste íterim de trabalho *home office*, bem como, apresentou ser um recurso importante para as aulas remotas. Sendo uma interface rápida e leve, com o gerenciamento inteligente em tempo real é bem fácil de fazer e interagir com várias pessoas ao mesmo tempo. Certamente, esta a nova maneira de se fazer pesquisa. Contudo, para uma pesquisa em que os gestos, as expressões e outros pormenores comportamentais precisam ser captados na sua inteireza, pelo sentido e significados que podem exprimir, ainda, é uma questão que precisa ser revista por vários motivos.

A construção do roteiro da entrevista narrativa foi a partir dos eixos que serviram de base na constituição das falas dos participantes, por consequência, foram elaborados com o propósito de melhor esclarecimento e conhecimento do processo estudado. Foram organizados assim: Perfil dos professores (quem é, de onde veio, onde estudou); Desafios e dificuldades (em relação a prática pedagógica, relação professor/aluno, apoio institucional, gestão de sala de aula); Contribuições da formação (ressignificação pessoal, profissional, institucional); Profissionais docentes (percepção de si, sobre o outro e autoavaliação).

A dinâmica da atividade foi explicada aos participantes, como também, foi apresentado o roteiro da entrevista narrativa, mas foi dado livre arbítrio para os professores falarem sobre as questões dos eixos propostos. A entrevista foi gravada conforme o consentimento dado pelos participantes, posteriormente foram transcritas e analisadas.

Essa etapa da coleta dos dados não foi um processo fácil como parece, pois, foram momentos de muita tensão, visto que o ano de 2020 foi difícil em vários aspectos que

envolveram a condição pessoal e familiar das pessoas, não só para pesquisadores, mas, também para os colaboradores. Diante disso, o percurso desse estudo sofreu vários obstáculos que provocaram mal-estar para quem está conduzindo, precisando resiliência para não desanimar, mas foram momentos de muita leitura e reflexões que foram essenciais nesse percurso.

Em vista disso, apresentaremos a seguir a estrutura que conduziu para as análises de dados e as interpretações e que encaminhou os materiais coletados para o processo de desvelamento e explicação mais esmerado dos dados que foram colhidos.

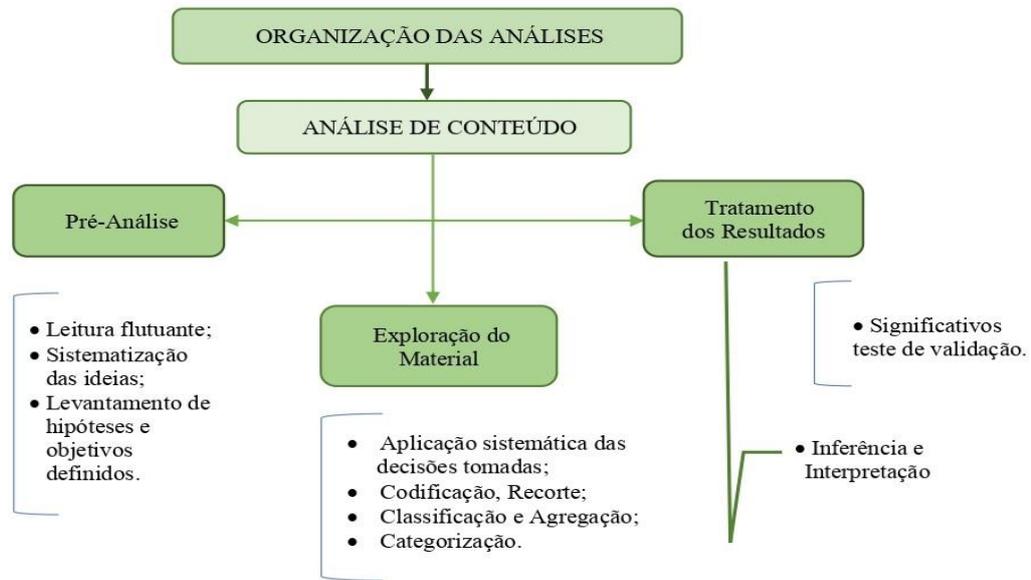
2.5 Análise e interpretação dos dados

Após a substancialização do material coletado foram feitas as transcrições das entrevistas narrativas, esse processo passou a constituir um conjugado de significantes, que precisaram ser organizados para a análise interpretativa à luz dos referenciais teóricos selecionados com objetivo de fundamentar e enriquecer a pesquisa. Diante disso, o estudo lançou-se ao método da Análise do Conteúdo, justificado por Bardin (2016, p. 48) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desse modo, a Análise de Conteúdo implica em extrair através da inferência, sentidos às análises dos dados produzidos pelas narrativas. Segundo Franco (2008, p. 29), “a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Dessa forma, Gomes (2009) reforça que pelo meio da Análise de Conteúdo, é possível caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Para Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Nesse contexto, as análises interpretativas dos dados da pesquisa tiveram como ponto de partida a organização, desse modo, o estudo alinhou-se a partir das diferentes fases que constituem esse processo de análise. No qual, estar apresentado na Figura 2, o desenvolvimento da análise e interpretação dos dados que foram ordenados em torno de três polos, baseado em Bardin e Franco (2007).

Figura 2-Abordagem do Método

Fonte: Baseado em Bardin (2016, p.132)

O primeiro polo trata-se da fase de pré-análise, nesse momento fez-se a organização do material coletado, com ajuda de uma leitura flutuante e, já selecionando os documentos para a constituição do corpus dos registros orais e, também a materialização dos escritos, nesse ciclo também já se iniciou um registro reflexivo da preparação do material para segunda fase. O segundo polo refere-se à exploração do material, a codificação das unidades de registro, recorte, a classificação e a categorização da unidade de contexto. O terceiro polo é o tratamento dos resultados, em que se inicia a construção da categorização de análise. A partir desse polo, os conteúdos das narrativas foram agregados e classificados de acordo com a categorização de eixos temáticos que foram definidos para a descrição e análise interpretativa. Nesse momento, os dados foram analisados e interpretados expostos à inferência, de maneira que pudessem ser extraídos significados em consonância com o quadro 06 estabelecido sobre os 03 eixos temáticos de análises e as dimensões.

CAPÍTULO III

3. O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

O presente capítulo aborda sobre o contexto histórico e aspectos conceituais que o processo da Formação Continuada dos professores tem vivenciado no espaço do ensino público como, também, faz uma reflexão sobre a formação de sua caracterização marcada por diferentes épocas e objetivos diversos. Iniciamos a partir da interlocução e fundamentos de teóricos que estudam o processo da formação continuada no Brasil.

E seguida, faz uma reflexão acerca das tendências clássicas da formação continuada, que ainda são discutidas no presente. Em suma, percebemos ser pertinente investigar acerca das denominações referentes a formação continuada utilizada ao longo dos anos de estudo, pois “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”. (MARIN, 1995, p. 13).

3.1 O contexto histórico e aspectos conceituais da formação continuada

O caminhar da formação continuada no Brasil vem se construindo conforme o contexto histórico político do período vigente. O seu percurso ao longo da história tem mostrado conceitos e práticas com finalidades de propostas diversas. Percebe-se que no decorrer das narrativas históricas muitos dos discursos que se apresentaram em torno desse processo formativo traziam uma ideologia política e econômica que até os dias atuais ainda estão bem vigentes e não podem deixar de ser enfatizados, pois são argumentos que relatam a trajetória e o contexto da formação continuada, conforme descrita na literatura histórica da educação brasileira.

Diante disso, o relato e a trajetória dessa ação formativa nos mostram que alguns termos foram sendo modificados durante os anos. Na primeira Lei de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação de escolas de primeiras letras, já se via a menção a respeito da utilização de algumas expressões que caracterizavam o processo da formação contínua de professores, porém esses significantes demonstravam ser vagos e não tinham a clareza de sentido mais consistente.

Além disso, essa primeira lei foi desenvolvida, exclusivamente, para a educação presente da época, visando a criação de várias escolas nas cidades e vilarejos com índice populacional em crescimento, porém isso não aconteceu. Somente no ano 1835, a partir do Ato

Adicional à Constituição do Império, o governo central deixou de se responsabilizar pelas escolas primárias e secundárias entregando a missão para os governos provinciais.

Através disso, surgiram as Escolas Normais que deu outra configuração ao trabalho docente. Nesse período, o estado assumiu a organização do ensino, que segundo Amorim e Ferronato (2013, p. 212), “O Estado teve papel essencial na profissionalização dessa categoria, especialmente no recrutamento, contratação e formação, mesmo que esses processos fossem realizados de maneira inadequada”. Nesse processo inicial de organização do ensino já se visualizava em documentos algumas escritas que faziam alusões sobre o termo “qualificar”, no qual, trazia em relevo algumas orientações aos professores que não se enquadravam nos parâmetros considerados aptos para lecionar e deveriam procurar sozinho se capacitar.

Diante do contexto, à medida que a modernidade no mundo se expandia, emergia a necessidade de mão de obra qualificada e os países que se apresentavam ser superior com o domínio econômico e financeiro controlado, após a Segunda Guerra Mundial, sentiam a substancialidade de alargar suas ideologias de diversas formas, a primeira ideia de ampliação se materializou pelo viés da educação.

A partir desse pensamento, surgiu a carência de reformas educativas que perpassaram fronteiras chegando no Brasil na década 1920 a 1935, que foi um período de grandes lutas e a emersão de várias reformas entorno do ensino público no país. Nesse volume de reformas educacionais que foram sendo proclamadas se configura em realce a Reforma Sampaio Doria, instituída em São Paulo, a Reforma Carneiro Leão, firmada no Rio de Janeiro e a Reforma Fernando Azevedo, que também foi deliberada no Rio de Janeiro, todas essas reformas podem ser vistas nas literaturas de alguns autores aqui mencionado (NAGEL, 1974; CARVALHO, 2000; PAULILO, 2009; ARAÚJO, 2003; VIDAL, 2007 e REZENDE, 2003), que descrevem com mais interioridade sobre o assunto.

Ao nos referirmos sobre aspectos conceituais e históricos do processo da formação continuada, percebemos que no transcorrer dessas lutas por reformas, os conceitos e, as terminologias flutuaram com mais intensidade. Os termos, treino de destrezas e técnicas foram sendo deixados no passado e, com isso, emergiram outras nomenclaturas como treinamento, reciclagem e capacitação, que se firmam até os dias atuais, como o termo “capacitação”.

Segundo Freitas (2004, p. 91) na década de 1970, “[...] a concepção de formação dos professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial”. As propostas divulgadas nesse momento sobre competências e habilidades formativas para os profissionais do ensino em programas educacionais se caracterizavam, principalmente, com pegadas em aspectos técnico-

pedagógicos assentado nas ideias tecnicistas que eram vigentes e que fundamentavam as práticas pedagógicas educacionais da época.

Enquanto as ideologias políticas se movimentavam e se alargavam, novas concepções e finalidades em relação a terminologia da formação continuada se modificavam e, com isso, eram idealizados novos status e expressões. Como explicitado no artigo de 1972 em que Gatti, Mello e Bernardes descrevem, que o período já demonstrava uma preocupação em relação a esse processo formativo, no qual, era classificado como “treinamento” e “reciclagem” que denominavam como novas aquisições de habilidades e conhecimentos. As autoras ainda enfatizam que conforme a rapidez evolutiva da contemporaneidade, é inevitável não condicionar o desenvolvimento de atualização profissional ao ajuste permanente. “Não se elimina a necessidade de habilitação específica, mas acrescenta-se a ela a necessidade de desenvolver comportamentos de mudanças ao nível da evolução contemporânea”. (GATTI; MELLO; BERNARDES 1972, p.1)

Nessa necessidade de mudanças, a história acerca das flutuações nos termos da formação continuada foram se intensificando e esse processo formativo foi sendo modificado como o intuito de discutir novas concepções que direcionavam suas prioridades na construção de uma ação reflexiva sobre a prática docente, em que se sugere deixar de lado a competência puramente voltada ao saber fazer da técnica pela técnica para inserir no cotidiano da escola pública a formação continuada em serviço que tenha como princípios a qualificação profissional por meio da aquisição de conhecimentos e saberes necessários para o exercício da docência voltada para as transformações por meio de uma educação de qualidade.

Monteiro e Olíni (2019, p. 34) reforçam dizendo que autores como Rosa et al. (2003) reconhecem nas denominações das décadas de 1960/70/80, tais como, cursinhos, treinamento, reciclagem ou capacitação, o tom limitante dessas atividades voltadas aos professores. Essas categorias de abordagem de formação aproximam da racionalidade técnica, pois não oferece elementos para os professores refletirem sobre suas práticas e, então, buscarem soluções para os problemas ali encontrados.

Desse modo, a formação continuada parece ter adotado várias flutuações terminológicas que foram necessárias dentro das reformas educativas. Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 372) reforçam dizendo que:

Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada.

Neste contexto, é que a formação continuada dos professores no país foi se constituindo, em certos momentos com termos referentes capacitação e reciclagem, em outros como um simples treinamento, se transformaram dentro do contexto educacional num produto de consumo. Sendo ofertado a princípio por órgãos que elaboravam e executavam as reformas no sistema educacional ou, às vezes, realizadas por empregadores dos professores, assim, o processo de formação dos docentes aos poucos foi avançando e se caracterizando.

Além disso, quando falamos dessas terminologias devemos pensar que as mesmas estão longe de serem neutras, pois exprimem pensamentos e fazeres pedagógicos que estavam presentes em cada período da história, no qual, determinam e disseminam os seus propósitos que se legitimaram e colocaram em cena concepções de mundo, de homem e de sociedade com o objetivo de fixar a conformação a respeito de uma formação moldada na lógica neoliberal imposta pela política de mercado.

Diante do contexto, as reflexões sobre os anos de 1980 apresentam que as políticas de formação eram deliberadas através de programas ofertados pela rede estadual de ensino, pois trazia para o contexto escolar projetos de capacitação que objetivava firmar as políticas de redemocratização que o país vivenciava no momento, pois, com o fim da Ditadura Militar, novos diálogos foram priorizando a educação de outra maneira, no sentido mais amplo que abrangesse a comunidade geral. A partir disso, os diálogos ficaram mais intensos e se legitimaram através do advento da promulgação da Constituição de 1988, que trouxe seguridade de direitos sociais e políticos aos cidadãos brasileiros.

Na década de 1990 as reformas posicionaram a escola e a sociedade no centro das discussões, pois as ideias que eram refletidas argumentavam e direcionavam a escola como instituição e a sociedade como responsável pelos reflexos de todas transformações históricas vividas pelo ser humano, por isso, que ambas deveriam adequar-se às novas demandas necessárias que o fenômeno da globalização determinava.

Conforme Araújo (2011, p. 25), a década de 1990 apresentou vários acontecimentos que,

marcaram o processo de transição de concepções no âmbito da formação. No campo econômico, consolida-se a adequação da educação e da formação à lógica de interesses dos organismos internacionais, como consequência do ajustamento a reestruturação produtiva, à lógica da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação.

Desse modo, a globalização⁷ intensificou os debates sobre a educação em todo o século XIX e junto trazia em pauta as necessidades que se apresentavam no espaço escolar, os métodos adotados e sua organização, sobretudo, a atuação dos docentes. Porém, todo discurso era carta marcada, pois o que se via de ideias concretas em relação a melhoria do ensino público no campo das políticas educacionais eram, somente, ajustes de interesses que direcionava os objetivos para a lógica de mercado.

Para Frigotto (1996), o Banco Mundial é o grande responsável em constituir e definir a filosofia e os valores das políticas educacionais e das concepções de conhecimento no país, como também, determina ou impõe um grupo de nações que devem se orientar pelo avanço da globalização. Podem ser percebidos a partir de documentos da CEPAL, UNESCO (1992), ORELAC UNESCO (1990), que traduzem para a América Latina estas concepções.

Segundo Batista (2017, p. 81) esses documentos trazem princípios que confirmam a legitimidade de uma Educação de qualidade para todos, pois, “sob a ótica da UNESCO, a educação para o século XXI deveria desenvolver competências relacionadas a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos”. Porém, a autora enfatiza que, “há entendimento de que tais princípios são necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, porém, não são suficientes para que ela ocorra”. Devido a existência de vários elementos e circunstâncias que precisam ser melhoradas e revisadas dentro do sistema educacional, dentre esses enfatizamos a importância de mais investimentos na formação de professores e nas condições de trabalho dos educadores.

Neste sentido, o cenário refletido apresenta um contexto de globalização com caráter centralizador e mercadológico, que propõe ações aos cidadãos com o objetivo de sanar as desigualdades sociais, em que centraliza seu discurso em programas de qualificação para o mundo trabalhista. No entanto, o mundo se apresenta com menos trabalho e, com um índice crescente de sujeitos com qualificação, mas desempregados. E, enquanto isso, o país vivencia um retrocesso na geração de emprego.

Contudo, não podemos dizer que esse período foi perdido, pois no campo epistemológico as oportunidades de intercâmbio proporcionaram vários avanços tecnológicos, pois tem trazido estudiosos de outros países que contribuíram e contribuem com o desenvolvimento dos estudos aqui no país sobre a formação de professores. A partir disso,

⁷ A globalização, fenômeno que transformou o modo de vida das populações, imprimiu marcos significativos para repensarmos os significados do progresso e do desenvolvimento que humanidade considera ter alcançado ao longo dos últimos anos. (SILVA; BISSOLI, 202, p.2).

Para Xavier e Abreu (2001, p. 07), a globalização é entendida como “o fenômeno recente que nas últimas décadas vêm pretendendo fazer do mundo uma aldeia global”

tornou-se mais amplo as vertentes investigativas da formação continuada, alicerçadas em teóricos internacionais como Nóvoa (1992), Schön (1992), Giroux (1997) e outros, que apresentaram novas concepções e avaliações que manifestam outras tendências para a formação de professores.

Diante dessas novas perspectivas trazidas, iniciou-se no período as primeiras mudanças de paradigmas, em que novas concepções sobre a formação continuada de professores foram lançadas e, isso, movimentou e direcionou suas ações para outros sentidos conceituais de simples atualização e capacitação, para novos paradigmas, que centralizaram seus enfoques no autocrescimento do professor. Essa nova proposta posiciona o docente a buscar uma integração de conhecimento de si próprio, pois para se iniciar uma aquisição de conhecimentos o mesmo deve reconhecer e refletir sobre seus atos e atitudes.

Segundo Gatti (2009) o movimento de reconceitualização da formação continuada, inspirou propostas com concepções de capacitação que concedeu lugar para o novo reconhecimento de uma base de conhecimentos já efetiva, em que valorizava as representações, as atitudes, a motivação dos docentes. Todos esses fatores dentro dessa nova configuração passaram a ser considerados como pontos fundamentais na efetuação de mudanças e no aperfeiçoamento de novas práticas educativas.

Sendo assim, no calor dessas discussões emerge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, como um elemento encorajador para o desenvolvimento da formação do professor que traz em seu texto e faz o redirecionamento, das atuais políticas públicas vigentes e contempla nas suas escritas um diálogo sobre a relevância da formação continuada.

Podemos dizer que desde sua homologação até os dias atuais a LDB 9.394/1996 é a referência e, também, há evidências de valorização dos profissionais do ensino, pois através dessa Lei o Ministério da Educação (MEC), ratificou os direitos que as diretrizes traziam à classe, e fortaleceu por meio da proposta a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), com a consolidação do fundo foi possível a execução e utilização dos recursos previstos à capacitação e aperfeiçoamento dos docentes em serviço.

Como esclarece Gatti (2008, p. 64), a criação desse fundo, trouxe, “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”. Foi nesse período que se viu com mais intensidade, “o uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de

profissões, com também do próprio exercício profissional de cada atividade”. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 40).

A criação do FUNDEB possibilitou o sistema de ensino a organizarem-se de maneira prática e melhor, no sentido de proporcionar de modo integral o atendimento ao acesso a escolas da Educação Básica, bem como deu segurança financeira aos estados e municípios para ampliarem seu número de matrículas, investir no salário dos professores, transportes escolares e na aquisição de materiais didáticos e tecnológicos para as escolas. Os recursos também, podem ser aplicados em formação inicial e continuada para professores que já estavam na ativa em sala de aula. Dessa forma, o fundo apresenta aos estados e municípios orientações de suas responsabilidades com a Educação.

Diante dos fatos, esse documento exigiu e expôs aos docentes a oportunidade de buscar novos conhecimentos teóricos e, novas tendências educacionais que surgiram com o advento da globalização. Podemos dizer que esse fundo conduziu o ensino a uma nova configuração educacional, requisitando dos professores outra postura em sala de aula.

Assim, segundo Maués (2003) a determinação da globalização colocou alguns países como a França, Inglaterra e o Brasil, a iniciarem um processo de reforma educacional a partir de um modelo de formação, que se caracterizou em uma nova configuração para a formação docente, pois essa nova reorganização exigia do professor em sala de aula uma formação em nível superior e formação continuada, portanto, esse processo foi nomeado no Brasil como “universitarização”. Essa ideia sobreveio devido a defesa de que a única maneira de um professor aprofundar seus conhecimentos e adquirir o domínio do saber fazer pedagógico era por meio da universidade. Portanto, essas mudanças que ocorreram, ainda podem ser vistas na atualidade. Conforme Bourdoncle (1994, p.137) a “universitarização, ocorreu com propósito de trazer para o ensino uma forma de qualificar aqueles professores que já estavam inseridos e atuando em sala de aula e, que não tinham a formação inicial e, assim, conduzi-los a uma profissionalização. A iniciativa ajudou a elevar da categoria “magistério” para a de nível superior, objetivando a reestruturação de um ensino com mais qualidade e comprometimento. Além de aprofundar os conhecimentos já existentes, adquirindo novos aprendizados.

Diante desses acontecimentos de ações políticas, a LDB 9.394/1996 intensificou as ofertas de programas de formação continuada. Com a política de universalização do ensino surge a necessidade de ampliar a demanda de professores da Educação Básica, com entendimento que o processo de formação continuada era uma das maneiras de complementar as falhas de conhecimentos teóricos deixadas pela formação inicial, como também, abrir a oportunidade de trabalhar novas estratégias pedagógicas. Essa atitude trouxe oportunidade de

assegurar o desenvolvimento e o desempenho dos professores que já estavam inseridos na rede pública de ensino.

Vale ressaltar que, a LDB 9.394/1996 em sua nova versão enfatiza em seu artigo 61, Inciso (I) - Para se ter ou adquirir “[...] sólida formação básica é preciso que o docente faça uma associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. No artigo 62, parágrafo 2º vem explicitado que: A formação continuada e a “capacitação” dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. E, também, dispõe no artigo 63, Inciso (III) a terminologia adotada sobre o processo da “educação continuada”, que está ligada aos Institutos Superiores que define as atribuições de formação desses profissionais. E, por fim, discorre no Inciso II do artigo 67, o termo “aperfeiçoamento profissional continuado”.

Mediante a todos esses termos, a formação continuada remete ao docente uma perspectiva de novos conhecimentos. Castro e Amorim (2015) enfatizam que não existe uma clareza sobre o que é considerado formação continuada dentro de algumas secretarias de educação, pois toda atividade de conhecimento que traz possibilidade de contribuição profissional, é encarada como formação continuada. Mas, muitas delas ainda estão enraizadas na vertente tecnicista e exigem dos professores a capacitação apenas para o cumprimento de carga horária de trabalho para uma futura progressão funcional. Deixando à margem o aprofundamento de aspectos como o desenvolvimento de novas tendências pedagógicas e tecnológicas que possam ajudar e auxiliar no andamento e no crescimento do ensino em sala de aula.

Soma-se, também nessa reflexão os programas de pós-graduação em nível de mestrado que, tem como egressos vários professores ativos da Educação Básica, oriundos de cursos de licenciaturas em universidades públicas. Que relatando em pesquisa já desenvolvidas sobre suas experiências profissionais, narram que só conhecem como formação continuada cursos de capacitação ou treinamento oferecidos pelas secretarias no início de cada ano letivo, quando ofertado.

Diante disso, é válido lembrar que essas iniciativas não têm suprido as dúvidas e nem as dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar. Isso é um dos motivos que muitos docentes buscam uma formação continuada mais ampla, no sentido de vivenciar uma modalidade de formação, centralizada no ensino voltado para a escola, articulada com o ensino de pesquisa.

Nascimento e Romanouski (2020, p. 210) destacam a partir dos dizeres de Isaia, Bolzan e Giordani que essa formação ofertada pelos programas de pós-graduação está “mais

direcionada para uma educação básica, mesmo que os fundamentos dos conhecimentos pedagógicos sejam indistintos quanto ao nível do ensino a que se destinam”. Apesar dos autores mencionarem tal contexto, o que se nota em algumas formações continuadas, são somente olhares para uma formação de conhecimento voltada à pesquisa, e não a uma ação que unifica o ensino conectado entre a pesquisa e os fundamentos pedagógicos dentro de sala de aula.

Diante dessa situação, é percebido um movimento mais intenso no início do século, sobre apontamentos crescentes de preocupação, em relação a melhoria da qualidade dos currículos nos programas de formação continuada em nível de mestrado, também, nos cursos de capacitação e treinamento ofertados pelas secretarias estaduais e municipais. Ademais, os cursos de formação devem priorizar um processo de aprendizagem que alcance uma direção positiva, ou seja, no sentido de superar algumas terminologias que insistem em permanecer vigentes e, também, ultrapassar métodos e metodologias tecnicista e eurocêtricas que ainda perseveram na atualidade.

Além disso, com a atual situação da educação no país, que não conseguiu mostrar avanços significantes em algumas áreas específicas do ensino como em leitura, matemática e ciências no mais importante ranking mundial da educação, o PISA. As exigências têm se intensificado em relação a postura dos cursos de formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada. Sobretudo, adequar os currículos dos cursos, programas ou ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores, a partir da perspectiva que defende Romanowski, (2007, p. 130-131) quando discorre que:

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão [...]. Ressalta-se a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação. [...]. Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente.

Além do que o autor defende, acreditamos que é preciso modificar o processo da formação continuada, em direção a desenvolver um cenário que ainda deve ser descoberto ou construído. “Um cenário em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação”. (CASTRO; AMORIM 2015, p. 51). Haja vista, que o pano de fundo da contemporaneidade abre espaço para reflexões e discussões acerca de novas possibilidades sobre o saber fazer pedagógico e, também de inovações sobre perspectivas teórico-metodológicas que podem ser protagonizadas,

a partir da autorreflexão do próprio docente em relação a sua prática, essa percepção pode confrontar tanto os erros como os seus acentos no processo de sua prática docente.

Isso ajudará, a refletir e pensar acerca de suas ações no cotidiano de sala de aula, com essa autoanálise poderá construir em exercício e proporcionar uma ressignificação de sua prática pedagógica mais produtiva. Consideramos, também, que essa atividade deve ser conjunta e recíproca, e que podem ser iniciadas dentro de cursos, programas ou ações de formação continuada, considerando-se que é um processo dinâmico e interativo e, permite uma troca de experiência e partilhas de saberes entre docentes formadores e professores da educação básica.

Portanto, as contribuições dos aspectos conceituais do processo histórico da formação continuada aqui apresentado com o objetivo de criar a construção de entendimento sobre essa ação formativa para o desenvolvimento do trabalho docente, é enriquecida com as reflexões sobre o crescimento perante os enlaces possíveis de constituições para a ressignificação de uma prática pedagógica, no qual, ressalta sua importância e as implicações permitindo dialogar, acerca da conexão ou campo de interação que ainda precisam ser construída dentro das formações.

3.2 Um olhar sobre as tendências clássicas da formação continuada

Um olhar mais aproximado sobre os termos utilizados na formação continuada tem se designado como propensão clássica, pois, o entendimento formativo que eleva à reprodução do conhecimento tem seu pedestal no paradigma newtoniano/cartesiano, expressada na tendência estreitamente persuadida pela concepção positivista que denotou nossa educação nas últimas décadas. Para Behrens (2009) esse paradigma aprisionou a formação docente ao reducionismo e a sua prática em uma visão positivista que dividiu o ensino em partes teoria e prática.

A prática pedagógica centralizou suas metodologias em priorizar o modelo da cópia e a imitação, a memorização, a passividade e o autoritarismo. O ofício do professor converteu-se no caminho, extremamente técnico configurando o ser educador em apenas um transmissor de conhecimento que já recebem conteúdos prontos e acabados para ser trabalhado e estudados durante as aulas pelos alunos. Nessa direção, Ghedin (2005) enfatiza que o ensino sofre a desintegração, e sob esses modelos positivistas arrastou da prática pedagógica do professor a dimensão formadora, delegando-lhe apenas a dimensão intelectual numa perspectiva de memorização.

O conhecimento explorado nesse período mostrou-se quase um objeto concreto, sendo evidenciado como uma mercadoria a ser trocada, repassada e carregada de um lugar para o outro, constituída como uma ferramenta que não precisa do cognitivo, isso pressupõe pensar o conhecimento como um objeto acabado e pronto que se harmoniza ao acontecido.

Para elucidar melhor o assunto, entendemos ser pertinente mostrar como concerne a tendência clássica, e como tem sido apropriadas as diferentes terminologias de formação continuada no cenário da formação de professores no país, dentre elas, ressaltamos: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento.

Reciclagem

O termo “reciclagem” esteve bastante presente na década de 1980, referindo-se não só aos profissionais da educação, mas também era utilizado em diversas áreas do processo industrial. Na área do ensino, por exemplo Ferreira (1995, p. 554) enfatiza que sua formação contemplava a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obter melhores resultados”.

Em outro sentido, Patto (1995, p.12) afirma que sobre a reciclagem também se designa na Física que “reciclar, reciclagem designam, se fundamenta como um conjunto de transformações que levam um sistema a um estado final igual ao inicial”, dessa forma, inferimos que por esse olhar de que adiantaria uma formação que portasse a estrutura de ação formativa que a sua preocupação fosse deixar o docente exatamente como iniciou ou permanecer seu conhecimento da mesma maneira que concluiu a formação inicial. Assim, a relação do termo “reciclagem” ao processo voltado à atualização da prática pedagógica, resultou o que vem dizer, Marin (1995, p. 14):

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.

Essa expressão dominante dentro desses programas formativos se configurava em formar os docentes em efetivadores operativos de políticas educacionais elaboradas em efeitos (pirâmide) e, também por pessoas que desconhecem o sistema de ensino em que, várias vezes, são formações que não correspondem com a realidade do cotidiano escolar desses professores. Assim, entendemos que esse modelo não oportuniza o exercício de uma consciência intelectual crítica e autônoma sobre educação em sua totalidade, com também não permite aprender ou desenvolver a capacidade de ser curioso e inventivo de sua própria prática pedagógica.

Ainda sobre o termo reciclagem na área educacional, Mendes Sobrinho (2002, p. 67) reforça que as “[...] ações planejadas para as denominadas reciclagens [...] limitavam-se à atualização de conteúdos específicos. O que redundou em atualizações inócuas e desmotivantes”. Portanto, esse modelo de ação formativa não priorizava os saberes e fazeres dos docentes, eram considerados apenas como ouvintes “[...] que assiste a sessões que o culturalizam e iluminam profissionalmente”. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Silva e Cunha (2018, p. 59), também esclarecem, dizendo que “Este termo ‘reciclagem’ fez parte da concepção tecnicista da educação e, em geral, propunha formações descontextualizadas e generalistas”. Neste sentido, este termo não se adequa à real necessidade formativa dos professores, pois o processo da formação docente tem uma concepção mais ampla e não limitada. Ademais, a formação continuada não pode ser considerada como uma reciclagem, pois não se trata de reaproveitamento de professores como se fossem produtos prestes a serem descartados.

Compreendemos, a partir do que foi externado que o pensamento sobre a formação continuada deve percorrer em direção ao caminho viável que atenda às necessidades formativas dos docentes em todas as suas dimensões e que a escola, segundo Nóvoa (1997) seja espaço de partilha e de reflexão coletiva, e que deem corpo as dinâmicas de autoformação participada.

Neste sentido, sobrelevamos que o ambiente escolar, nessa conjuntura, se desenha em uniformidade profissional de aprendizagem grifada por uma cultura participativa. Entretanto, isso requer que os docentes conheçam muito bem o seu ambiente de trabalho e que estejam dispostos a mudar o contexto em que estão inseridos, como também, questionem sobre seus saberes e suas necessidades formativas.

Treinamento

O significado parece enfatizar a ideia de direcionar o sujeito a adquirir uma habilidade específica, em que é treinado para se especializar em apenas o saber fazer, ou seja, condicionado para o automatismo, para manusear uma nova máquina ou recursos áudios visuais em sala de aula, se caracterizando como uma ação específica e repetitiva.

É um termo, ainda, muito usado, mas para a área da educação não é apropriado, principalmente pelos sinônimos ou significados que esse termo “treinamento” apresenta: tornar apto ou capaz para realizar determinada tarefa, desenvolvimento de habilidades ou ainda modelagem de comportamento. Conforme Marin (1995) o que concerne sobre essa terminologia para a formação continuada de profissionais da educação, não convém com o

discurso de desenvolvimento de educação continuada, visto que a formação exige a utilização do intelectual e não a modelação de comportamentos ou reações normatizadas. Essa acepção de automatismo tem o objetivo de “[...] modificar o comportamento do treinando com objetivo restrito, imediato e de acordo com as necessidades da organização” (MENDES SOBRINHO, 2002, p. 68).

Dessa forma, essa expressão também, envolve outros significados, como se tornar destro, apto, capaz e habilidoso em desenvolver determinada atividade ou tarefa. Não se trata de destacar esses significados, pois podem ser assimilados para outras situações, mas quando se expande para os profissionais da educação, existe uma dissonância ao comportar-se a formação continuada como sendo um treinamento que se configura como o exercício repetitivo e mecanizado.

Neste sentido, enfatiza-se que a formação continuada não se compara a ações padronizadas. Esse processo deve comportar outra visão do desenvolvimento profissional que vai além de práticas tradicionais, mas estimulam novas maneiras de ser e de fazer um trabalho consciente expressado no exercício do cotidiano da docência.

Capacitação

O termo “capacitação” na concepção dos dicionários de sinônimos contempla algumas vertentes de acepções como: tornar capaz; habilitar-se; capacitação em negócios. Pode-se afirmar que essas significações tanto a primeira quanto a segunda expressam uma proximidade com a ideia que se tem de formação continuada, visto que, as práticas ou tarefas educacionais, demanda de profissionais capazes e com habilidades diante da execução de trabalhos que são de incumbências da profissão. Já a terceira, atenta para o desempenho ao mundo dos negócios, não corresponde com as práticas educativas, visto que, “os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias”, devendo ter acesso à reflexão, ao debate e à análise destas. (MARIN, 1995, p. 17). Criou-se entorno desse modelo de ação formativa uma suposta percepção de melhoria que se associa a formação e ao convencimento, gerando assim ações de capacitação, bem desenvolvido no mundo das grandes empresas.

O que se tem visto é uma capacitação profissional com sentido de aprimorar as capacidades técnicas que são adquiridas na própria profissão. No mundo empresarial sua aceitação tem por finalidade maior,

abastecer o repertório de modo a se tornar mais competente, dessa forma, conseguir desenvolver uma determinada atividade. Essa ação na empresa ordena o profissional passar por

uma preparação para que o mesmo venha desenvolver uma atividade e, com isso consiga a autonomia completa. Isso tem se expandido para área educacional a partir de venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente”, conforme ainda se observa no presente. (MARIN, 1995, p. 17).

Kramer (2008, p. 218) desaprova a utilização do termo “capacitação” porque o seu uso expõe a ideia de dar algo para alguém que seria incapaz, se distanciando da concepção de formação continuada que se defende na atualidade. Para Canário (1999, p. 13) “formação corresponde, no essencial, a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões “outras” do exercício da profissão”. Esse “outras” chamado pelo autor seria o das qualificações e as competências, que segundo ele não tem sido bem compreendido corretamente. Sua justificativa é que a qualificação solicita uma aquisição e a certificação de saberes que se remetem para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados, enquanto as competências se referem ao processo pelo qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho.

Na concepção de Barbieri (1995) a expressão “capacitação docente” é considerada um designativo bem utilizado no cenário da educação quando se refere a atualização dos conhecimentos dos professores. Neste sentido, o “curso de graduação também é uma capacitação. [...] se aproxima do termo educação continuada, que quer colocar um continuum na formação do professor”. BARBIERI (1995, p. 32). Essa concepção é considerável pois, a continuidade se faz de extrema necessidade em vista das demandas que emergem no cotidiano da prática pedagógica, visto que, formação docente é vista como deficiente.

Aperfeiçoamento

Outro termo que se pode incluir nessas tendências clássicas, entre a formação de professores, é o vocabulário aperfeiçoamento cujo significado é tornar perfeito ou mais perfeito, ato de se tornar melhor. Diante disso, não podemos deixar de enfatizar que na vida e, assim, como na maioria das profissões, emergem diferentes desafios e limites que se configuram por vários fatores da vivência do sujeito com seu contexto, contudo, muitos destes desafios não consistem de ações da própria pessoa que está sendo assujeitada a certa intervenção. Dessa forma, se percebe que a utilização desse termo quando se refere a tornar perfeito ou mais perfeito parece não soar bem, pois “[...] não há espaço de complementação na busca da

perfeição de professores, como se eles tivessem a possibilidade de atingir esse atributo divinal, a perfeição”. (LOPES, 2006, p. 145).

Concordamos com o autor quando se contrapõe ao uso do termo aperfeiçoamento no entendimento de perfeição, perfeito, haja vista, que somos seres inacabados, vivemos em constante transformação, sendo passíveis a acertos e erros, principalmente, na profissão docente. Dessa forma, destacamos que esse termo quando pensado como ato de se tornar melhor naquilo que faz, torna-se mais adequado quando se trata de ensinar e de aprender, pois, traz um sentido menos carregado de nuances e, se apresentando com possibilidade de melhoria, contudo sem esquecer que vivemos em processo de construção.

Cabe evidenciar que na profissão docente sempre há possibilidades de melhorias, mas na complexidade da docência os limites despontam frente a tantos desafios. Para Marin (1995) a atividade docente tem se constituído no sistema educacional diante da concepção de tentativas, havendo implícita a oportunidade de acertos, porém há grandes fracassos, por consequência, de ter inúmeros fatores que interferem.

Entretanto, compreendemos ser executável a formação idealizada e concebida com propostas de aprimoramento profissional com a concepção de avançar à (estágios) mais elevados de conhecimento para o desenvolvimento do ensino, de maneira que as intervenções e atitudes de pensamentos contraditórios e insignificantes venham a ser transmutados por entendimentos e ideias mais relevantes que contribuam de forma coerente e significativa na formação dos profissionais da educação básica.

Assim, diante dessas diferentes formas de fazer alusão aos termos que remetem a formação continuada dos profissionais da educação que são moldados em práticas e políticas baseadas em paradigmas educacionais, compreendemos que entre tantas denominações que cerca a palavra formação destacamos os termos permanente e continuada. Considerando que a pesquisa tem se apropriado de diálogos expressivos sobre a formação continuada totalmente banhada nas ideias de Freire (2001), Imbernon (2009), Nóvoa (1995) e outros, que manifestam em seus estudos essa ação formativa a partir da condição de inacabamento do sujeito e sua plena consciência desse fato, decorrente de um movimento permanente de reflexão.

Como ressalta o pensamento de Freire (1997, p.20) quando explica esse movimento.

A educação é permanente, não porque dependente de certa linha ideológica, políticas e econômica que a exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Certamente, a formação deve ser construída dentro desse movimento, mas como afirma Cunha (2018), quando reflete Nóvoa (2011) é preciso transportar a formação para dentro da profissão, sobretudo, entender a base inicial como início da caminhada para que o percurso formativo ocorra por toda vida. Visto que, a formação continuada “refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo permanente. (CUNHA, 2013, p.612).

Além disso, esses lugares de formação devem constituir suas ações metodológicas “que aliem a prática à teoria, contribuindo para fazer da docência um campo profissional. Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores.” (CUNHA, 2018, p.8).

Portanto, entendemos que esse breve conciso sobre as tendências clássicas evidenciados por vários termos usados no decorrer da história da educação, ainda, se apresentam ativos independentes do contexto histórico vivenciado pela sociedade.

CAPÍTULO IV

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Neste capítulo, faremos uma breve contextualização acerca dos enlaces possíveis da formação continuada e a prática pedagógica, a partir de teóricos que dialogam sobre a importância dessa ação formativa para o exercício da docência. Assim, buscamos entender como ocorre a união desse processo formativo no chão da escola, fazendo uma articulação do envolvimento dos docentes com o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Objetivamos também aprofundar as reflexões que focam no tema da formação continuada, salientando os limites e as possibilidades que se apresentam à sombra da importância desse processo para o desenvolvimento e melhorias das práticas pedagógicas dos docentes diante do processo do ensinar e aprender.

Em busca de uma educação de qualidade a ser oferecida em cumprimento aos direitos subjetivos da educação em relação ao acesso e a permanência dos alunos na escola é uma demanda que requer responsabilidade e compromisso da escola como um todo, por isso a importância de investimento na contínua formação do quadro docente. Isso tem sido um grande desafio para todos os que estão inseridos na educação. Uma vez que essa formação não pode se limitar ou restringir-se a algo pontual ou esporádico.

Vale ressaltar que o processo da formação é um movimento contínuo que deve ser alimentado com novos conhecimentos e os saberes necessários na prática de sala de aula. Considerando a dinamicidade da docência, o professor é desafiado constantemente em sua prática pedagógica e precisa estar preparado para lidar com situações diversas no processo do ensinar e do aprender.

4.1 A importância da formação continuada na prática pedagógica do professor

A literatura educacional tem dado destaque ao tema da formação de professores, esse assunto vem sendo largamente levantado e debatido tanto no meio acadêmico, quanto nos eventos nacionais e internacionais em que discute a concretização e efetivação de políticas

públicas em prol de uma educação de qualidade para todos. Diante disso, podemos afirmar que a profissão do professor requer contínuo aprendizado e deve ir além da formação inicial, uma vez que, ela agrega valores consubstanciais ao ensino e a aprendizagem tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Ao parafrasear Neves (2005), Siteo (2006, p. 284), explica que esta descrição propõe que a aprendizagem ao longo da vida é “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”. Esse pensamento dá início ao ponto que adentra na compreensão que a formação continuada é uma concepção de continuidade formativa, que faz parte da formação docente e que não se exaure, se configurando de maneira permanente.

Segundo Ferreira (2006, p. 20) a “formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam [...]”. Nesta perspectiva, de atender as exigências da contemporaneidade é que se visualiza a importância de uma formação plena em que sejam beneficiados tanto professores quanto alunos, pois não se concebe mais, como no pensamento freireano, uma educação bancária em que o professor deposita os conhecimentos como se a cabeça do estudante fosse uma caixa arquivadora onde não há reciprocidade do saber, tolindo a mente de pensar e ter criticidade sobre o que ouve, lê ou estuda.

Neste sentido, a reflexão sobre a prática pedagógica é salutar para o bom andamento do trabalho docente, pois é um espaço de se refazer, se reinventar e encontrar soluções mais viáveis para uma aprendizagem significativa. Por isso, há necessidade de pré-disposição por parte do professor em fazer uma análise crítico-reflexiva, que permita perceber o olhar para si e reconheça suas limitações formativas, pois a docência é dinâmica e necessita de ações mais ativas e efetivas no cotidiano da sala de aula para as mudanças necessárias do tempo presente.

Sendo assim, o pensamento de que a formação continuada é o caminho mais viável para uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, frisamos que esta ação possibilita autonomia para que o professor seja não apenas crítico, mas criativo com autonomia de se fazer e refazer em sua prática pedagógica. Nesta direção Silva (2019, p. 51) nos ajuda a entender que:

A prática por si só não conduz a um caminho necessariamente promissor, principalmente quando usada na dimensão prático-utilitarista, na tentativa de resolver questões ou necessidades imediatas. Sendo assim, a prática no sentido de agir, realizar, fazer toma outra direção no cotidiano da docência, exigindo uma maneira consciente, onde haja compromisso com mudanças e com a transformação social.

Neste sentido, a formação é um contributo para a construção da identidade profissional docente e esta se constitui no exercício da profissão, em sala de aula ou em outros contextos da educação formal e não formal e, assim, cria uma interação que permite a construção de saberes necessários à docência.

Diante do contexto, é válido salientar que a construção da docência é um processo contínuo e inacabado, portanto, é fundamental que os profissionais que atuam na área da educação estejam inseridos em cursos de formação, de curta ou longa duração, mesmo que estes sejam oferecidos no espaço do trabalho. Contudo, não podemos deixar de enfatizar que as políticas de formação devem priorizar uma ação formativa centralizada na escola e vinculada com a pesquisa, concedendo aos docentes,

[...] lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que deem corpo as dinâmicas de autoformação participada; trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente. (NÓVOA, 1997, p. 38).

Concordamos com o autor, pois a escola é espaço para o diálogo, capaz de favorecer um caminho transitável e acessível, no sentido de beneficiar mudanças positivas através de um trabalho conjunto em que um aprende com o outro, estudando e refletindo sobre suas práticas pedagógicas no exercício da docência.

Por sua vez, Cunha (2014, p. 35) nos ajuda a compreender a importância de iniciativas em relação a essa formação.

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores; pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo; tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

É neste sentido que a formação é um processo, pois os professores precisam ser acompanhados por todo o percurso profissional. Ratificamos, então, que a profissão professor requer aprendizagem ao longo da vida e isso é salutar, pois a formação possibilita meios de progresso e crescimento formativo em área mais específicas ou em áreas gerais. De acordo com o Art. 13 da LDB 9.394/1996, em uma das incumbências dos professores é que eles participem

do seu desenvolvimento profissional. Portanto, precisam investir em sua própria formação e isto caracteriza valorizar sua profissão.

Considerando a importância da formação como processo contínuo, a formação continuada é garantida na LDB 9.394/1996 aos profissionais da educação, que em conformidade ao Art. 62-A esta deve ser oferecida no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. É certo que, a formação de professores, também, esbarra na desvalorização da própria profissão, dessa forma, tem interferido no trabalho e no desempenho profissional, criando, inúmeras incertezas o que os leva a não se sentirem motivados a investirem na própria formação. Podemos dizer que, se o professor que está na linha frente do contexto escolar não fizer a diferença ninguém mais poderá fazer.

Neste sentido, a docência requer compromisso pessoal e institucional, por isso todos são responsáveis pelo bom andamento e funcionamento da educação, quer seja nas instâncias micro ou do macro sistema educacional, o que corresponde ao ato da responsabilidade dos que estão inseridos no ambiente escolar.

Então, diante do processo do ensinar e do aprender, as práticas pedagógicas mais significativas não se restringem ao papel da mera transmissão de conteúdos que foram historicamente construídos, pois a função docente deve ir além e ultrapassar a prática reprodutivista e mecanicista. Para Silva (2019, p. 52) “A maneira como fomos ensinados nem sempre acha guarida na prática pedagógica atual, exigida na aula. Os resquícios de um ensino repetitivo, fragmentado, [...] decorrem de um processo histórico não muito distante de nossos dias”.

Romper com velhos paradigmas, por certo, não é tarefa fácil, pois tanto os professores quanto a escola precisam abrir caminhos para o novo contexto em que a educação está inserida. Neste sentido, é que visualizamos na formação continuada a possibilidade de mudanças de velhas práticas que não condizem com a realidade da contemporaneidade, que exige criatividade e renovação do pensamento para novas atitudes de transformação. Para Imbernón (2010, p.11) “a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação”.

Além disso, a formação continuada solidifica os saberes construídos na formação inicial, pois permite ao docente uma vivência da prática a partir da reflexão que faz, levando em consideração as dimensões pessoais e profissionais. Segundo o Catálogo de Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada:

A formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial. Devido a experiências anteriores, é comum entre os professores considerar programas institucionais como pacotes a serem executados, gerando uma atitude refratária a eles e comprometendo propostas de formação continuada. (MEC/BRASIL 2006, p. 24).

Neste sentido, é importante que os programas de formação levem em considerações os vários fatores que implicam no desenvolvimento das práticas pedagógicas e no processo do trabalho docente. No pensamento de Lima (2001, p. 30), a formação continuada é “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Portanto, este pensamento, só ganhará destaque quando houver a relação entre o conhecimento dialogado no processo de formação com a prática do professor e seu desenvolvimento profissional, isso possibilitará interferir no contexto atual, com mudanças que implicam na melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, esse processo contribui para transformação das práticas já existentes, bem como, permite o encaminhamento de ações mais efetivas no sentido de melhorar a gestão pedagógica desenvolvida no ambiente escolar. Portanto, é fundamental que o sistema educacional perceba a necessidade de promover espaço para que o professor possa refletir sobre a sua prática e, assim, integrar um movimento de ação-reflexão-ação, entre a teoria e a prática.

Veloso e Sobrinho (2017), afirmam que a formação continuada é uma necessidade do professor, em razão de que os cursos de licenciatura não propiciam o desenvolvendo pleno, de um docente crítico e reflexivo, atento às demandas da sociedade. Neste sentido, a formação inicial não contempla ou não atente todas as necessidades formativas de quem ingressa em curso formação de professores, mas é um grande passo para novas conquistas e crescimento profissional.

A escola vivencia um excesso de ofício como chama António Nóvoa de “trasbordamento da escola”, os problemas da sociedade foram sendo lançados dentro das escolas, em que são trazidas em diferentes formas e o professor com sua complacência e voluntarismo, ou até, de forma imposta foi tomando para si essa responsabilidade que sobrecarregam a sua prática e sua formação, esses acontecimentos direcionam os docentes à ocorrência de ter dificuldade em definir prioridades e se dedicar. Talvez essa situação seja um dos fatores de impedimento do docente em focalizar a sua formação teórica à sua prática.

Quando refletimos sobre as inúmeras atividades assumidas pelos professores e pela escola, não estamos dizendo que estes devem se isentar de tais responsabilidades. Contudo,

perguntamos, assim como Nóvoa (2007, p. 6) “Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, contudo, não se pode deixar de lado a prioridade dos professores, que é a aprendizagem dos alunos.

4.2. As implicações da formação continuada na prática reflexiva do professor

É relevante compreender as implicações da formação continuada na prática reflexiva do professor, uma vez que, essa prática é construída no exercício da docência quando se disponibiliza para mudar uma realidade que pode estar aparente ou não. Segundo Borges e Fernandes (2018), a visão da teoria do professor reflexivo vai ao encontro da formação continuada, por ser um momento em que a prática do professor está no centro, ou seja, a ação e o conhecimento da prática, são o foco dessa formação. A proposta da teoria do professor reflexivo elaborada por Schön (1983), se interliga com a formação continuada por possuir elementos relevantes que fortalecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor no cotidiano da sala de aula, uma vez que, esse processo formativo procura preparar os professores para refletirem sobre suas ações e, sobre os conhecimentos já adquiridos com a prática.

A concepção da teoria do professor reflexivo faz ruptura com a racionalidade técnica, ou seja, não permitindo o paradigma tradicional arraigado nas práticas pedagógicas prevalecer no processo do ensinar e do aprender. Isso, quebra uma sequência de práticas mecanicistas, que vem sendo perpassadas há anos, sufocando o ensino significativo e dinâmico. Assim, para Contreras (2002, p.105):

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas.

No comentário desse autor, ressalta que é necessário resgatar e refletir sobre essa relação da teoria do professor reflexivo junto ao processo da formação continuada, porque essa união potencializa de maneira reflexiva novas metodologias de ensino e aprendizagem e, aprimora as práticas pedagógicas promovendo o protagonismo do professor junto aos seus alunos.

Dessa forma, a teoria de Schön no Brasil iniciou a partir da disseminação das obras de Antônio Nóvoa e Maurice Tardif e, pelo próprio Schön (1983), em que apresentam suas concepções e contribuições para os saberes da docência e na formação profissional dos professores. Assim, esses autores abrem discussões profundas sobre o desenvolvimento de

práticas inovadoras no contexto atual da escola e do processo de ensino e aprendizagem dos professores, de modo a formar o desenvolvimento cognitivo crítico-reflexivo, afetivo e moral desses indivíduos, para a libertação das amarras introduzidas pela racionalidade técnica, valorização do pensamento do professor a respeito de sua profissão.

Para tanto, trabalhar a teoria do professor reflexivo entrelaçada à formação continuada é resgatar a prática pedagógica como um elemento essencial para a formação do profissional consciente, autônomo e crítico-reflexivo. Borges e Fernandes (2018, p. 1793), destacam que “a proposta que Schön sugere que a formação profissional deve ter como base uma ‘epistemologia da prática’: com valorização da construção de conhecimento no momento da prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, na prática”. Assim, espera-se que o processo de formação continuada esteja na mesma direção da teoria sugerida por Schön, que proporcione uma formação com perspectivas de apropriação e capacidade de refletir sobre o cotidiano de práticas.

Segundo Imbernón (2001, p. 48-49), “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho”. Ademais, a formação continuada nessa visão possibilita o docente olhar para si buscando compreender suas atitudes, suas ações, ou seja, o modo de agir no exercício da docência. Essa prática estimula no professor a fazer uma análise e problematizar as experiências vivenciadas de maneira centrada.

Diante do exposto, é importante entender mais sobre essa ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön que se pode interpretar os problemas implícitos na prática cotidiana de sala de aula e podem responder diversos problemas do conhecimento tácito e latente que se revelam em ações que, muitas vezes, são realizadas de maneira mecânica em sala de aula. Neste sentido, Contreras (2002) reforça que a ideia do profissional reflexivo se justifica quando o educador se vê diante de situações que não consegue resolver por meio de repertórios técnicos, por exemplo, atividades que são trabalhadas sobre certo assunto de maneira incertas ou instáveis sem aproveitamento de uma reflexão crítica, que incentive a realização de respostas espontâneas e conscientes sobre a prática diária dos saberes da docência.

Além disso, é válido lembrar que a prática cotidiana expõe o profissional em situações diversas, em que as vezes são apresentados problemas novos ou já vivenciado anteriormente, que leva o profissional à necessidade de buscar entender e solucionar tal situação, mas se depara com várias limitações, por isso, a formação continuada é uma possibilidade de se ter subsídios teórico-metodológicos para o enfrentamento das intemperes da profissão.

Para Barbosa e Fernandes (2018, p.12), “a prática reflexiva é capaz de identificar problemas e resolvê-los, além de ser um momento em que o professor aprende, descobre novos conhecimentos, aprimorando sua formação”. Por certo, o processo formativo para o exercício da docência acompanha a trajetória pessoal e profissional do professor. Dessa forma, é possível argumentar que a temática desenvolvida neste trabalho defende a possibilidade de mudanças e melhorias para a qualidade o ensino através da prática pedagógica do professor.

CAPÍTULO V

5. PONTO DE CHEGADA: O ECO DE SUAS VOZES

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores [...] porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. MOACIR GADOTTI.

Iniciamos o capítulo sob o olhar do professor Gadotti, quando reflete que ser professor no século XXI é vivenciar a profissão de forma intensa, com consciência e sensibilidade diante dos diversos desafios e dificuldades que se apresentam no ofício da docência no decorrer da história. No entanto, a história como já descrevia Paulo Freire é tempo de possibilidade e possibilidade coletiva, que mesmo diante dos enfrentamentos da vida há uma influência individual e coletiva que ocorre tanto na vivência pessoal como na profissional do professor.

A busca contínua e permanente de conhecimentos do “Ser eu” e, também do “Ser mais” na trajetória pessoal e profissional é uma necessidade não de ser o melhor, mas oferecer o melhor em prol daquilo que acredita. Então, lutar por uma educação mais justa e de qualidade é, sobretudo, acreditar na educação.

Dessa forma, diante dos professores está posto o desafio, mas também, a possibilidade de percepção sobre a real boniteza de ser gente, ser pessoa, ser professor e a sensibilidade de sentir e gostar do que faz, o prazer de ensinar e de aprender. E apesar do complexo contexto da educação e a desvalorização profissional, os professores são capazes de fazer a diferença buscando se qualificar e se preparar para oferecer o melhor a seus alunos.

Diante do exposto, buscamos aqui analisar as contribuições da formação continuada, em nível de mestrado, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores. Por isso, a dimensão aqui exposta não se restringiu apenas no interesse de análise a respeito da abrangência dos fatos, mas, também tecer um diálogo com autores que já se debruçaram sobre essa temática.

Pesquisar é trilhar caminhos nem sempre conhecidos pelo pesquisador, por isso precisa estar equipado e instrumentalizado para o enfrentamento dos obstáculos e chegar ao destino planejado. Às vezes, delineamos a rota, mas no meio do percurso a necessidade pode sugerir outro direcionamento que pode garantir uma chegada mais segura, porém, não se trata de optar por um trajeto mais curto ou fácil e sim o mais viável de se chegar na reta final.

Como ressalta Chizzotti (2013, p. 96) “todo processo da pesquisa é conhecido como um aprendizado educativo e todas as atividades consideradas como ocasião de ampliação do conhecimento da realidade”. Foi objetivando alargar o conhecimento que adentramos nas veredas da investigação sempre num exercício de ir e vir, construindo uma dinâmica de estudo permanente, o que permitiu, sobretudo, aprender a refletir sobre nós e sobre o outro a partir de uma realidade existente. Por consequência, esse peregrinar investigativo foi gradativo, mas sempre com objetivo de responder a problemática proposta pela pesquisa.

Diante do mencionado, o esforço foi direcionado para o início do trabalho mais apurado da pesquisa sobre os dados coletados e suas análises, dando destaques às narrativas colhidas. Assim, para melhor visualizar os eixos e as dimensões de análises os mesmos foram organizados no quadro abaixo:

Quadro 6-Eixos e dimensões estruturadores da análise

Eixos	Dimensões estruturantes da análise
Percurso (Auto) Formativo na Profissão Docente.	Trajetória Acadêmica Trajetória Docente Trajetória Profissional
Formação Continuada e a Prática Pedagógica.	Conceitos, significados da formação continuada na prática pedagógica Desafios e dificuldades na formação continuada e na prática pedagógica Implicação da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente
Formação Continuada e seus reflexos na Prática Pedagógica dos Professores.	Contribuições da formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica Percepção de si como professor (a) da disciplina após a formação continuada Autoavaliação de si após a formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Apresentado os eixos e as dimensões, passamos aos dados coletados começando pela trajetória acadêmica e profissional, os momentos vivenciados com pessoas e lugares que fizeram parte das experiências tanto na formação inicial como na continuada dos participantes.

Considerando a importância de garantir o anonimato, os participantes receberam nomes de escritores renomados da literatura brasileira, como: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Cora Coralina, Cecília Meireles, Ana Maria Machado, Conceição Evaristo, Graciliano Ramos, Jorge Amado e Machado de Assis. São personalidades literárias que fizeram e, ainda, fazem parte do crescimento intelectual da pesquisadora e de gerações que no caminhar da formação tiveram como companheira a leitura literária escrita por esses autores.

5.1 COMPREENSÃO INICIAL SOBRE OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. GUIMARÃES ROSA.

As informações aqui descritas fazem parte da entrevista narrativa que possibilitou delinear a coleta de dados conforme o planejado pelo estudo. Será apresentado o perfil pessoal e profissional dos protagonistas que experienciaram a formação continuada em nível de mestrado e, logo, em seguida as análises dos eixos e seus respectivos indicadores. Portanto, dentre os nove docentes seis são do sexo feminino e três do sexo masculino, demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 7- Perfil dos participantes da pesquisa

Participante (Identificação)	Área de atuação	Tempo de experiência/ Docência	Formação Instituição de ensino Conclusão	Mestrado Instituição de ensino Conclusão
Clarice Lispector	Professora efetiva da rede pública estadual, atuando no Ensino Fundamental II e Médio	24 anos	Normal Superior (UEA 2004); Letra-Língua Portuguesa (UFAM 2009) Educação Física (UFAM 2013).	Programa em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)
Graciliano Ramos	Professor efetivo da rede pública estadual atuando no Ensino Fundamental II e Médio	7 anos	Biologia e Química (UFAM-2014)	Programa de pós-graduação de Ciências Ambientais (PPGCA/UFAM)
Rachel de Queiroz	Professora efetiva da rede pública estadual atuando no Ensino Fundamental II e Médio.	10 anos	Geografia (UNIR 2001)	Mestrado de Geografia (PPGG UNIR)
Cora Coralina	Professora efetiva da rede Estadual atuando no Ensino Médio	14 anos	Matemática (UNIABC 2005)	Ensino de Ciências e Matemática (UFAC 2018)
Jorge Amado	Professor efetivo da rede Estadual atuando no Ensino fundamental II e Médio.	17 anos	Educação Física (UNIR 2002)	Programa de pós-graduação de Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH 2018)
Cecília Meireles	Professora efetiva da rede Estadual atuando Ensino fundamental II e Médio.	10 anos	Ciências Agrárias (UFAM 2004) Letras- Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UFAM 2010)	Mestrado Profissional (PROFLETRAS UFAC 2018)
Ana Maria Machado	Professora efetiva da rede Estadual de ensino atuando no Ensino Médio.	24 anos	Ciências Biológica UNEMAT	Programa de pós-graduação em ciências ambientais (PPGCA/UFAM 2017)
Conceição Evaristo	Professora efetivo da rede Estadual atuando no Ensino Fundamental I	17 anos	Normal Superior (UEA2004)	Programa de pós-graduação de Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH 2018)
Machado de Assis	Professor efetivo da rede Estadual de ensino no município de Humaitá/AM. Atuando no Ensino Médio	24 anos	Letras (UEA)	Mestrado Profissional (PROFLETRAS UFAC 2018)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Diante do apresentado, os participantes do estudo estão na faixa etária dos 29 a 47 anos de idade, no qual, sete são casados, um é solteiro e uma divorciada. O tempo de exercício na docência vai de 7 a 24 anos. Portanto, podemos inferir o tempo percorrido pelos professores o possibilita a falar de si e da realidade por eles vivenciada. Como bem pontua Huberman (2013, p. 55) “É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu”.

Nos últimos anos a formação continuada tem adentrado e se configurado na vida profissional de vários professores da Educação Básica, se concretizando por iniciativas próprias dos docentes que ávidos em adquirir ou ampliar o conhecimento não hesitaram em melhorar sua condição profissional.

Neste sentido, apresentamos as análises de narrativas dos professores (as) que aceitaram participar da pesquisa, respeitando o processo de seleção. Dessa forma, definimos a pesquisa no modelo narrativo para dar vez e voz aos docentes que, por meio de seus relatos contribuíram significativamente para que suas trajetórias acadêmicas e profissional fossem evidenciadas, pois só quem viveu ou vivenciou fatos poderá comunica-los na sua inteireza.

Assim, os participantes se identificaram discorreram sobre a trajetória formativa em que foram descrevendo o processo da formação inicial e continuada e as motivações que o fizeram chegar até o mestrado. Sendo assim, são apresentadas as primeiras reflexões, conteúdos e percepções das experiências vivenciadas nos percursos de formação pelos participantes. Diante disso, as narrativas foram criando formas e, com isso, projetaram-se ao espaço, lembrando a formação inicial, as motivações que os transformaram no ser professor de hoje, a partir dos percursos (auto)formativo na profissão docente.

5.2 Eixo I – PERCURSO (AUTO)FORMATIVO NA PROFISSÃO DOCENTE

Na contemporaneidade, dentre inúmeros debates e reflexões que estão em destaques sobre a formação docente, tem se ressaído alguns trabalhos de autores como Nóvoa (1995), Silva (2000), Josso (2010) e outros, que contemplam o percurso (Auto) formativo da profissão docente, no sentido de promover uma formação docente contínua, coerente e aprofundada, levando em considerações as dimensões do eu, do percurso individual e particular.

Visando que processo (auto)formativo pode construir e reconstruir sentidos do fazer pedagógico, a partir de enfoques sobre as experiências de vida e formação em contextos educativos e, também, preocupando-se com a reflexão e a constituição dos seus saberes e dos fazeres docentes no cotidiano da escola entre a trajetória acadêmica, docente e profissional.

Assim, oportunizando o entendimento da formação docente ser ampliada por esse estudo, sob a ótica da (auto)formação, por meio das histórias de vida e percursos docentes, enquanto pessoas, sujeitos de sua história. Como refere Nóvoa (1995, p.26), quando enfatiza que “o professor é a pessoa, e parte importante da pessoa, é o professor”.

São diálogos que buscam ressignificar o processo de construção da profissão do professor, partindo de investigações e acontecimentos que registram o início da vida acadêmica, o caminhar na docência e, por fim, as experiências vivenciadas na vida profissional.

Neste sentido, o eixo em análise figura-se entre as reflexões sobre as pessoas/professores que foram se tornando no decorrer de suas experiências de vida. Por isso, a pesquisa sentindo a necessidade de refletir e conhecer de maneira consistente sobre o caminhar formativo de professores que participaram de uma formação, em nível de mestrado, bem como, objetivando contribuir de maneira positiva para desenvolvimento da educação no espaço escolar de atuação, tem trazido a lume esse diálogo reflexivo sobre essa questão.

Folle e Nascimento (2010, p. 508) reforçam que,

as histórias de vida de professores podem abordar três percursos: percurso pessoal (elementos da infância, da juventude e da constituição familiar do professor); percurso formativo (escolarização básica, formação acadêmica e extra-acadêmica); percurso profissional (início e desenvolvimento da carreira profissional)

Nesse caso, a pesquisa sobreleva as análises desse primeiro eixo de análise a partir do percurso formativo e profissional de professores. Desse modo, as dimensões a serem analisadas a princípio provém de relatos sobre a trajetória na academia, o início na docência e seu desenvolvimento profissional como professor.

Dar visibilidade em estudos centrados em experiências de vida e formação, por intermédio de relatos ou narrativas, proporciona o resgate de recordações vivenciadas, que levam a discussões sobre o contexto escolar e as perspectivas subjetivas do ser professor. Visto que, as continuidades apresentadas como subjetivas são inerentes a profissionalização docente, concedendo perspectiva aos movimentos próprios e presentes nas práticas pedagógicas. De outro modo, a (auto)formação para ser bem desenvolvida, que consolida o indivíduo em interlocução com suas crenças, concepções e verdades, deve privilegiar o percurso (auto) formativo como uma prática que favorece para o discernimento de si mesmo, podendo transformar as práticas pedagógicas em reflexivas criativas que podem e devem estar em constante aperfeiçoamento.

Neste sentido, o pensamento de Josso (2004, p.46) reforça que,

A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento de suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar.

Diante disso, a narrativa tem a tarefa descritiva e de reflexão na ação, por isso, ao relatar uma realidade, o sujeito dispõe de uma oportunidade de refletir sobre momentos vivenciados, por isso, não descreve simplesmente suas experiências de vida, a ele é dado um momento de refletir sobre o processo enquanto narra. Passeggi (2001), reforça que a consciência de si não é natural, é necessário concebê-la fazendo emergir a partir da reflexão entre pares e, se viável, praticá-la por escrito.

Dessa forma, os relatos construídos hoje por professores se justificam, porque as concepções e práticas dos docentes não são construídas a partir do contato que eles adquirem quando começam a conhecer as teorias educacionais, essas vivências “encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles, na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional”. (CATANI et.al. 1997, p.34). São momentos e etapas da formação docente junto a prática pedagógica que se configuram como fonte de influência para suas ações durante o exercício de sua docência. Por isso, Silva (2000, p. 32), argumenta que “para descobrir os porquês e o como da prática docente devemos investigar onde o professor se alicerça para pensar como pensa e fazer como faz”. São reflexões sobre percurso (Auto)formativo que apresentam algumas percepções sobre as experiências vivenciadas no percurso de formação, tomando formas e, projetando-se ao espaço do estudo, a partir de narrativas sobre o caminho percorrido no início da trajetória docente e profissional revelando algumas motivações que os levaram a profissão docente.

Diante do exposto, apresentamos o resultado das narrativas e suas análises do primeiro eixo I que, como no pensamento de Silva (2019, p. 14) “[...] a partir do dito, do falado, do expressado fossem analisados os dados [...]”.

5.2.1 Trajetória Acadêmica

Rememorar movimentos de formação possibilita a articulação entre diferentes cenários em tempos e espaços. A técnica da narrativa ajuda a potencializar essa articulação em um espaço-temporal das lembranças vivenciadas pelos professores, haja vista, que o processo que constitui a vida é complementado por fragmentos narrativos, marcados por momentos de experiências e vivências do cotidiano. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 27): “As pessoas

vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”.

Nessa direção, apresentamos os trechos narrados, o que revelam sobre o percurso inicial na **trajetória acadêmica**, a saber:

Clarice Lispector: *Minha trajetória como estudante foi muito vasta e rica de conhecimentos, principalmente, na minha infância e adolescência porque, sempre tive grandes influenciadores na minha educação, minha mãe era professora e meus estudos se deram em escolas Salesianas. Já a vivência acadêmica, veio se firmar com a necessidade de se ter um ensino superior mesmo! O período exigia que os professores que tinham o magistério profissionalizante ou não. Mas, estivessem atuando em sala de aula buscasse ter uma formação inicial. Então, ingressei no Normal/ PROFORMAR (2002) no período de férias, [...]depois de formada, resolvi fazer outra graduação em Letras pela UEA.*

Machado de Assis: *Minha escolha em ser professor teve apoio e incentivo da minha família, [...] a partir disso fiz o ensino médio técnico o antigo Magistério, mas sempre sonhando com o curso superior. A chegada do ensino superior aqui na nossa cidade foi uma oportunidade enorme para muitos professores que já estavam atuando em sala de aula. O sonho tornou-se realidade em 2001 com a implantação do primeiro curso de Letras oferecido pela então Universidade do Amazonas – UEA, o qual ingressei e concluí a minha formação inicial.*

Cecília Meireles: *A minha trajetória acadêmica começou assim que terminei o ensino médio, em uma área muita diferente da que leciono hoje. Comecei a fazer uma graduação, que na época era uma extensão da UFAM- Manaus, aqui em Humaitá. Cursei Ciências Agrárias, pois não tínhamos opções de curso de graduação como temos hoje. Na época, o que eu desejava fazer era Letras. Com a chegada da extensão da universidade na cidade, pude fazer um novo curso Letras-Língua Portuguesa e Inglesa*

Rachel de Queiroz: *Em março do ano 2001 comecei a graduação em Geografia, na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. O meu ingresso na Universidade foi uma felicidade, o início na academia é tudo maravilhoso, chegamos nesse ambiente com uma ansiedade que não tem explicação, mas tem seus desafios. Já familiarizada com o contexto, em maio do mesmo ano fiz inscrição para participar do grupo de pesquisa no Laboratório de Geografia e Planejamento Ambiental - LABOGEOPA. Participei, do grupo de pesquisa de 2001 a 2011. Está inserida no grupo de pesquisa foi essencial para dar continuidade na formação acadêmica, pois me ajudou muito a ingressar no mestrado.*

Cora Coralina: *Iniciei minha vida a acadêmica em 2005 na Universidade do Grande ABC, nesse mesmo período comecei a trabalhar em escolas da periferia de São Paulo como professora cobrindo as faltas de professores de todas as disciplinas em horários variados. Era muito cansativo, não sei como conseguia! Hoje fico pensando sobre isso. (Tristeza). Mas, tinha que trabalhar para conseguir pagar as contas, sobretudo, o estudo para conseguir firmar na profissão docente.*

Ao analisar essas narrativas, inferimos que o período de formação inicial é um novo momento em que se vivencia a “experiência discente”, em novo contexto de aprendizagem e nível de ensino. Conforme Mizukami (2008, p. 216) a formação inicial é caracterizada por um

“momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”.

Diante disso, observamos durante as narrativas o desprendimento de alegria e entusiasmo ao relembrar o momento inicial do percurso formativo por alguns participantes, e para outros se caracterizou como um período difícil, o que requereu resiliência para chegar no almejado, como foi narrado. A entrevista narrativa possibilitou aos participantes lembrar fatos e dialogar com os acontecimentos da vida individual em contextos subjetivos e concretos em momentos específicos e diversos da vida, pois não se pode ter a preocupação com “a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um continuum – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas”. (CLANDININ E CONNELLY 2015, p. 50).

Nessa direção, o relato de Clarice Lispector destaca suas experiências de forma organizada, onde sistematiza suas ideias quando estrutura sua fala partindo de sua vivência pessoal de maneira autorreflexiva que se constitui a partir da trajetória como estudante, onde enfatiza que teve uma infância e adolescência vasta e rica de conhecimento. Desse modo, sua fala não é simplesmente um processo descritivo, mas uma reflexão sobre a vida pessoal, visto que, “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência [...]”. (JOSSO, 2010, p. 195).

Nesse mesmo sentido, Souza (2011, p.217) corrobora dizendo que: “[...] as entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal de forma autorreflexiva”. Diante da fala da professora, também, inferimos que a sua escolha em ser professora sofreu fortes influências do contexto familiar. A profissão de sua mãe serviu como base para a continuidade ao seu percurso formativo, nesse espaço foram criadas referências fundamentais para o seu crescimento como ser humano. Foi nesse ambiente, independentemente, de sua composição, se formou valores éticos. Segundo Evangelista e Gomes (2003, p.203), “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho”.

Depreendemos ser no ambiente familiar que são emersas as vivências, compartilhamento de ideias e as experiências afetivas, que servirão de espelho, juízos e expectativas para o caminhar do sujeito. Portanto, foi nesse universo que a docente cresceu e aprendeu a desenvolver aptidão que ajudaram a ingressar como professora, já que sua entrada

no ensino superior só se concretizou muito depois da experiência na docência em que ingressou assim que concluiu o ensino médio no antigo Magistério Técnico, mas sentindo as exigências legais não hesitou em buscar formação adequada como reza a LBD 9.394/1996.

Nessa direção, sobrelevamos, o relato de Machado de Assis, que descreve que o apoio familiar foi relevante para o desenvolvimento de sua caminhada acadêmica e, também, sua entrada na docência. Em sua fala menciona o auxílio dos familiares, como o expressado “*Minha escolha em ser professor teve apoio e incentivo da minha família, “[...] a partir disso fiz o ensino médio técnico o antigo Magistério, mas sempre sonhando com o curso superior”*”.

Sua experiência na docência realizou-se primeiro que a entrada na formação inicial, mas não deixou de sonhar com a graduação, o desejo em fazer um curso superior permaneceu ativado à espera de uma oportunidade. A escolha da profissão é compreendida por um momento relevante na construção da vida de qualquer sujeito que investiu em sua formação.

O cenário naquele contexto possibilitou que apenas com o ensino médio técnico em Magistério iniciasse a carreira docente. No entanto, a experiência como professor solicitava uma formação mais consistente, que possibilitasse adquirir novos conhecimentos fazendo com que sentisse acima de tudo confiante em sua área de atuação, visto que as habilidades aprendidas no ensino profissionalizante, permitem apenas conhecer as habilidades necessária para ter uma atuação técnica.

Além disso, o ingresso no ensino superior aumentaria mais as chances de se firmar na profissão, a estabilidade no emprego e um salário melhor, como ele menciona “[...]. *A chegada do ensino superior aqui na nossa cidade foi uma oportunidade enorme para muitos professores que já estavam atuando em sala de aula.* Podemos inferir, o que parecia apenas utopia, tornou-se realidade com a expansão da educação superior para os interiores do Amazonas. A extensão do ensino superior em Humaitá veio atender a complexa carência da realidade local em formar profissionais nas áreas que atendesse aos anseios da população.

Dando continuidade aos relatos, a professora Cecília Meireles, em seu percurso formativo vivenciou situações parecidas com as de Machado de Assis. Sua passagem na primeira graduação foi uma escolha pensada, porém não sonhada. Sendo mais uma necessidade em ter uma formação que lhe oportunizasse uma profissão e uma estabilidade financeira. Esse entendimento é perceptível em sua fala quando diz, “*A minha trajetória acadêmica começou assim, [...] em uma área muita diferente da que leciono hoje*”. Nessa fala, podemos inferir que a escolha não foi refletida pois, não era a área que desejava, como expressa, “[...] *o que eu desejava fazer era Letras*”. Conforme Silva (2012, p. 11) “O interesse na área de atuação vem

de fora, ou seja, é moldado pelas experiências vividas do sujeito assim como pelo ambiente que o mesmo convive”.

Dessa forma, compreendemos que o processo de escolha na graduação nem sempre define o curso desejado por não estar relacionado à satisfação pessoal ou a afinidade com a área de formação. Camargo et al., (2006) ressaltam que, os fatores de satisfação podem variar consideravelmente, dependendo do modo pelo qual o estudante vê a si mesmo e seu ambiente. Trata-se da percepção em relação ao ensino, que pode ser entendida como a forma do aluno visualizar a realidade no cotidiano e formar juízo de valor baseado na sua leitura de ações, gestos, discursos.

Logo, foi observado na narrativa de Cecília Meireles certo incômodo em recordar sua passagem na primeira graduação, contudo, se manteve firme, e mencionou que mesmo não sendo uma escolha desejada o curso trouxe-lhe experiências e aprendizado, além de amadurecimento como acadêmica com suas responsabilidades. As experiências nesse curso foram importantes na segunda graduação.

Por sua vez, o relato de Raquel de Queiroz permitiu perceber certa maturidade, pois tinha clareza dos objetivos que almejava alcançar para si no início do percurso formativo. Em sua narrativa a docente mostra uma personalidade forte e, ao se expressar relembra seu ingresso na universidade: *“O meu ingresso na Universidade foi uma felicidade, o início na academia é tudo maravilhoso, a gente chega com uma ansiedade que não tem explicação, mas tem seus desafios”*. Barros (2010) tece considerações sobre os jovens que ao terminarem o ensino médio e, conseguem dar continuidade aos estudos no ensino superior representa um esforço para uma conquista de sua autonomia e independência.

Podemos inferir que ao ingressar no ensino superior o estudante tem que atentar para uma nova realidade, diferente da que estava acostumado. Oliveira e Dias (2014, p. 188), enfatizam *“que o acadêmico que inicia na universidade se depara com desafios para os quais ainda não estavam preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigidas”*, são alguns dos requisitos a serem levados em consideração para essa etapa. No entanto, pela narrativa, Raquel de Queiroz não sofreu com problema de adaptação, logo, viu na pesquisa um caminho mais propício para o desenvolvimento de seu processo formativo.

Ao lembrar a condição de estudante de graduação a docente enfatiza que a experiência no campo da pesquisa ajudou a inteirar-se de projetos de extensão, isso facilitou seu ingresso no mestrado. A partir de sua fala, podemos inferir que as pesquisas desenvolvidas pelas universidades têm mostrado, país afora um impacto positivo pelos programas de incentivo à

pesquisa acadêmica de estudantes na graduação, contudo, problematizando a situação, essa experiência ainda é privilégio de poucos acadêmicos, pois por questões diversas, essa oportunidade é limitada.

No relato da professora Cora Coralina destacamos que seu percurso formativo na graduação não foi um processo fácil, pois, teve que conciliar o estudo na universidade e o trabalho, foi um período de resiliência pessoal, com ênfase: “[...] *Era muito cansativo, não sei como conseguia!*”. Podemos inferir que o ser humano tem a capacidade de reverter situações a seu favor.

Então, o ingresso no ensino superior representa uma oportunidade na vida de uma pessoa, esse é um dos motivos que muitos resistem a tantos desafios por compreenderem que é uma porta que se abre para outras possibilidades, como explica a docente: “[...] *tinha que trabalhar para conseguir pagar as contas, sobretudo, o estudo para conseguir firmar na profissão docente*”.

Diante dessas realidades, a democratização do ensino superior tem trazido para o ambiente universitário estudantes com poder aquisitivo baixo, mas que visualizam condições mais concretas de uma vida melhor, além de oportunizar a qualificação profissional de quem exerce a docência sem ter a formação como mencionada na LDB 9.394/1996.

5.2.2 Trajetória Docente

A construção de vida de cada sujeito ao longo de sua história se constitui de um composto de experiências adquiridas a partir do contexto social e cultural, com início na família, dando continuidade na escola e na universidade. Assim, em análises elaboradas por estudos promovidos por Abraham (2000) sobressaem a relevância do professor ser acolhido como sujeito, considerando a interrelação entre aspectos pessoais e profissionais.

Esses aspectos se misturam em tal grau, tornando-se quase idênticos, sendo impossível discriminar um do outro, pois ambos fazem parte da constituição da identidade do sujeito. Para Nóvoa (1992, p. 7), nesse processo “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”, porque, os elementos que se apresentam nesse percurso geram um processo contínuo de transformação que é consequência de situações comuns que se exibem em modo de estabilidade/instabilidade, recuos/avanços, felicidades, infelicidades, alegria/tristeza e seguranças/insegurança.

Dessa forma, ao longo da trajetória docente, o professor vai agregando conhecimentos que vão respaldando sua prática, assim vai construindo sua identidade profissional. Essa

interação se cria através da integração dos aspectos pessoais e profissionais que se manifestam a partir das relações sociais que o docente desenvolve com os estudantes, com a comunidade escolar e através do convívio diário em sociedade que influenciam diretamente esse desenvolvimento. Então, nesse percurso formativo, o docente vai estabelecendo saberes e estruturando o referencial teórico que explica sua prática, de que se constituem suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos e suas crenças. (GRILLO; GESSINGER, 2008).

Assim, os trechos narrados refletem o percurso inicial transcorrido pelos participantes durante a **trajetória docente**.

Clarice Lispector: *A minha experiência na docência aconteceu dois anos antes de ingressar na graduação, sem nenhum conhecimento de como ser professora em qualquer outra atividade. Naquela época eu lecionava no período vespertino no Ensino Fundamental I. [...], mas, eu tinha desejo em trabalhar com turmas do Ensino Médio, porque, tinha comigo que me identificava mais com esse público. Com a conclusão da segunda graduação e, ao passar no concurso firmei-me como docente nesse nível de ensino. Hoje, posso afirmar que esse percurso na docência que fiz entre formações realizadas e o exercício de ser professor, melhorou muito minha prática pedagógica. Não sou uma professora passiva, eu gosto de ser ativa busco sempre estar envolvida com os alunos em projetos, atualmente, estou dando continuidade em dois projetos na minha área de formação (Letras- Paródia e Jogos para aprendizado da gramática/interdisciplinar e Educação Física- Ginástica em Academia). [...]*

Ana Maria Machado: *O meu percurso na docência teve início na cidade de Mato Grosso, onde trabalhei como técnica agrícola e, quando faltava professor eu sem prática nenhuma no magistério eu era convocada a ser a professora da sala de aula com 35 alunos. Pensa aí! (Risos). Sem nunca ter entrado em uma sala de aula como docente tinha que desenvolver a metodologia construída para a evolução da atividade do dia. Entretanto, foi a partir dessa experiência que me tornei professora. Após a conclusão da graduação em Biologia pela UEMAT “campus” de barra dos Bugres que fazia extensão com Rosário Oeste, firmei-me como docente, hoje estou com 24 anos de sala de aula e, posso dizer que aprendi muito e, ainda tenho muito que aprender sobre a prática do dia-a-dia da realidade de uma sala de aula.*

Machado de Assis: *Comecei a ser professor de verdade no ano seguinte da conclusão do curso de Magistério (antigo segundo grau) na Escola Estadual Oswaldo Cruz em 1993. A partir desse momento, iniciei de fato minha carreira docente na Escola Estadual Duque de Caxias, após três anos de sala de aula realizei o meu sonho de fazer a graduação. Motivado por esse sonho, assim que conclui não parei mais, logo iniciei uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, concluindo em 2013. Já em 2016, iniciei o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS na Universidade Federal do Acre. Então, eu não parei! Procuro fazer da minha trajetória docente uma busca constante de conhecimentos, já estou pensando no doutorado (Risos).*

Cecília Meireles: *Iniciei minha carreira docente logo após, fazer a graduação em Ciências Agrárias não era o curso que desejava, mas trouxe a oportunidade de experienciar à docência que era uma coisa já definida por mim, ser professora. Mesmo sem gostar [do*

curso] adquirir muita experiência de sala de aula, além disso, ajudou-me a amadurecer com pessoa e profissional. Assim que terminei a graduação fui selecionada pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) para ministrar aulas aos alunos de ensino fundamental I e II, ensinando práticas agrícolas e fiz uma especialização voltada para Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Em 2006, com a chegada da extensão da Universidade na cidade, pude fazer um novo curso Letras-Língua Portuguesa e Inglesa, através disso, firmei-me como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I e II. Em 2015 surgiu a oportunidade de participar da seleção do Mestrado profissional – PROFLETRAS em Rio Branco no Acre ofertado pela Universidade Federal do Acre (UFAC), no qual passei e ingressei em 2016 sendo concluído em 2018.

Jorge Amado: Comecei minha carreira como professor de Ensino Fundamental em Humaitá no ano de 2003, na condição de contrato temporário, em uma escola municipal. Naquele local adquiri minhas primeiras experiências na docência, foi um ano muito produtivo para minha profissão. Eu tinha saído recente da graduação, com os conhecimentos oxigenando e a florando na mente. Sei que estava cheio de inspiração... ali! (Risos). Dei os primeiros passos na profissão, porém sempre tive o pensamento de que precisava me efetivar. Então, em 2004 já comecei como professor efetivo, pois através do concurso público que aconteceu tanto na esfera municipal quanto na estadual, e alcancei êxito. Em 2007, já no processo da docência, fiz uma Especialização em Fisiologia do Exercício, pela Faculdade de Ciências Médicas-FACIMED de Cacoal-RO, o que muito acrescentou à minha formação e abriu portas para outras experiências como professor do Ensino Superior no ano de 2008 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde através de processo seletivo para o Núcleo de Estudos Superiores de Humaitá, ingressei na carreira de professor assistente do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Cora Coralina: Iniciei minha carreira docente em escolas da periferia do Estado de São Paulo, estudava e trabalhava como professora eventual que cobria as faltas de professoras que necessitavam ausentar, eu cobria essa falta de todas as disciplinas e, em horários variados. Firmei-me em um período mais longo como docente em 2006 como professora emergencial quando uma professora saiu de férias. Mas tive que deixar essa condição, porque, mudei-me para Ibitinga, interior de SP. Ali passei a ministrar aulas de Matemática, por contratos, em escola públicas, trabalhando com EJA, Telecursos 2000, etc. No final de 2008 me mudei para Ji-Paraná em Rondônia por motivos de doenças na família. Então, comecei a trabalhar como professora celetista (CLT), ministrando aulas de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II e do EJA, pelo período de 2 anos. Finalizado o contrato houve vacância na vaga para Matemática – devido a ingressos de professores que assumiram outro concurso, assim precisei participar do processo seletivo para a cidade de Ouro Preto do Oeste, cidade onde cursei a pós-graduação em Metodologia e Didática do Ensino Superior[...]. Então em 30 de janeiro de 2012, assumi o concurso da SEDUC do Estado do AM, e em 2016 ingressei no mestrado na Universidade do Estado do Acre -UFAC, concluindo-o em 2018. Atualmente, trabalho como professora de Matemática nas 3º séries do Ensino Médio, na Escola Tarsila Prado de Negreiro Mendes.

Rachel de Queiroz: A minha trajetória na docência iniciou em 2011 em escolas particulares no Ensino Fundamental na cidade de Porto Velho – RO. Foi um período difícil trabalhava muito, tinha pouco tempo para planejar. [...] A escola particular tem uma organização melhor, tem uma certa valorização pelo profissional docente. Ao mesmo tempo, exige do professor mais comprometimento e engajamento, coisa que a pública não faz com tanto rigor. No final de 2011 tive a felicidade de fazer o concurso para professor

e passar para o Amazonas, no seguinte comecei mesmo como professora lecionando a disciplina de Geografia, na Escola Oswaldo Cruz e, desde 2014 também leciono na Escola Plínio Ramos Coelho – GM3. Possuo carga horária de 40h/semanais, que estão distribuídas em 20h semanais para cada escola.

Com base nas narrativas, podemos inferir que há convergência quando os interlocutores relembram o processo inicial da trajetória docente, de modo geral se percebe que apresentam aspectos parecidos com coincidências que direcionam ao mesmo ponto, independentemente, do caminho percorrido.

Diante disso, depreendemos que nesse primeiro momento da caminhada na docência para alguns participantes o processo não foi feito por sequência como sugere a formação, para alguns, a experiência no magistério veio primeiro que a formação inicial, sem nenhuma prática anterior, como expressa a fala de Clarice Lispector, “[...], a minha experiência na docência aconteceu dois anos antes de ingressar na graduação, sem nenhum conhecimento de como ser professora em qualquer outra atividade”, e de Ana Maria Machado, “[...] quando faltava professor eu sem prática nenhuma no magistério, eu era convocada a ser a professora da sala de aula com 35 alunos.”

Essas falas lembram os primeiros registros em que determinado período da história se vivenciou a predominância da observação e do empirismo como pré-requisito para o exercício da profissão, ou seja, se constituía professor o sujeito que observava atentamente os mestres praticando seu ofício, ou seja, a máxima era “sabe fazer, sabe ensinar”, era a técnica pela técnica desvinculada dos saberes necessários para a docência.

Para Tardif (2020) a carreira do professor se desenvolveu como um objeto qualquer sem ter maiores atenções e sob o paradigma de que ensinar seria uma atividade fácil com referência simples. A princípio o que prevalecia era o discurso que se aprende no “fazer fazendo”. Foi nessas condições que as professoras foram sendo constituídas na profissão docente, buscando compreender as nuances do fazer fazendo no magistério vivenciadas no chão da escola com imprevistos e improvisos. Contudo, essas primeiras experiências foram decisivas para a tomada de decisão pela docência.

No relato de Machado de Assis, se percebe pontos semelhantes em seu início da carreira docente com a narrativa das professoras, sua experiência como professor também, ocorreu primeiro que a entrada na graduação, contudo, possuía o ensino médio na modalidade profissionalizante em Magistério que habilitava professores a lecionarem em séries iniciais de 1.^a a 4.^a série, como ele expressa; “Comecei ser professor de verdade no ano seguinte da

conclusão do curso de Magistério (antigo segundo grau)”. Foi um período na história da educação em que esse curso, do antigo segundo grau, era uma garantia de vaga na docência.

Os participantes da pesquisa voltaram à sala de aula para adquirir a formação que habilitasse a lecionar, pois o modelo da Escola Normal pela habilitação especificada do Magistério que percorreu entre os anos 1971-1996 já estava superado e não atendia mais as exigências atuais. Nesse período, “a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era e é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender o mercado de trabalho”. (BORGES, 2013, p. 35-36).

Isso se constituiu a partir da necessidade de ampliar o quadro de profissionais da educação com qualificação e habilitado para o exercício da docência, essa ação trazia ao país a emancipação das políticas públicas para educação. Através dessa formação Machado de Assis se firmou na profissão como descreve: “[...] *A partir desse momento, iniciei de fato minha carreira docente [...], após três anos de sala de aula realizei o meu sonho de fazer a graduação. Motivado por esse sonho, assim que conclui não parei mais [...]*”. Na fala do professor se percebe que a graduação foi um elemento também potencializador na docência e de motivação para galgar níveis mais alto em sua formação, isso é importante para qualquer carreira.

O termo motivação evidenciado na fala do professor se configura “como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes [...]”. (VERNON, 1973, p.11). Neste sentido, conhecer o motivo próprio de cada professor, é compreender o que suscitou sentido e promoveu sua permanência na carreira.

Por sua vez, inferimos que a motivação para a escolha da docência por Cecília Meireles foi um aspecto importante, pois sua fala anuncia que já havia anteriormente definido e mesmo o curso de Ciências Agrárias não fosse o seu preferido, este lhe trouxe algo positivo, experiências da docência.

O amadurecimento profissional está concatenado a diversos fatores e contextos, que levam ao repensar das atitudes, e das tomadas de decisões diante dos desafios e dificuldades. Nessas condições que Cecília Meireles se firmou na docência, buscou com resiliência tirar o máximo de aproveitamento das experiências aprendidas, investindo em uma especialização e o que fosse favorável para a continuidade na profissão.

Neste sentido, Tardif (2014) reforça que os professores quando passam ser atores do seu próprio desenvolvimento, buscam a vivenciar as atividades que são de sua responsabilidade com uma experiência pessoal, em que buscam investir em sua profissão, atribuindo-lhe sentidos e significados a sua prática, criando e idealizando conhecimentos e, assim, constituindo uma cultura particular da docência. Todavia, não basta somente cumprir e executar as funções que

lhes são dadas, tem que dar sentido às tarefas que realizam, trabalhar fazendo interação com pares no interior na escola.

O participante Jorge Amado ao recordar do seu início da docência como professor na Educação Básica, lembra que começou a carreira como professor de ensino fundamental na condição de contrato temporário, era recém-saído da graduação. Diante disso, inferimos que mesmo na condição de temporário, visualizava nessa primeira experiência condições necessárias para se firmar na profissão com o pensamento na efetivação do cargo. Esses momentos são essenciais para a construção de saberes da docência, entre eles o da experiência. Como ressalta Pimenta (2002, p. 20) os saberes da experiência são aqueles “advindos da história de vida, das relações que os docentes, ou estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola”. Todo processo de construção inicial do ser professor perpassa por momentos que trazem referências que contribuem para o desenvolvimento da profissão, quer sejam boas ou não.

Dessa forma, o saber docente da experiência vai se constituindo desde a trajetória escolar onde vai se observando os professores. Mas como enfatiza Celestino (2018), o universitário vivencia momentos de aprendizagens que são constituídos em experiências que contribuem para o desenvolvimento das incumbências que demanda o trabalho docente, contudo, é praticando no chão da escola que se conhece a realidade da profissão.

Por sua vez, Borges (1998, p. 54) afirma que “não só por estas experiências, mas, também nas experiências do fazer cotidiano do professor, os saberes imediatos relacionados ao campo profissional, nas relações que o professor estabelece com realidade objetiva”.

A narrativa da professora Cora Coralina ao lembrar o início na profissão usa a expressão “[...] *trabalhava como professora eventual que cobria as faltas de professores que necessitavam ausentar-se, eu cobria essa falta de todas as disciplinas e, em horários variados*”. Isso denota um problema sério enfrentado na educação que, ainda, persiste, como se na educação fosse espaço aberto para se fazer o famoso “bico⁸”. É uma realidade que precisa ser enfrentada e combatida, pois existem situações em que as condições econômicas determinam as atitudes do sujeito, principalmente, nesse país em que o nível da desigualdade é extremo. Levando as pessoas a se sujeitarem a situações como essa. Segundo Loss (2017, p. 150) “A

⁸ Na linguagem informal, bico é o termo popular dado a atividades e serviços feitos em caráter provisório e para complementação de renda, normalmente com pequenos valores e enquanto se procura por uma atividade formal

escolha da profissão envolve muitas questões que vão para além da situação de classe social e das experiências vivenciadas nos ambientes familiares e escolares”.

Podemos dizer sobre o olhar da fenomenologia que no “vivenciar, eu aconteço e, por outro lado, acontece algo comigo. As vivências vivem a partir do mais próprio da vida, elas vivem a vida a partir do próprio da vida”. (FERNANDES, 2010, p. 36). Neste sentido, as vivências acontecem e são reais, com elas e nelas vão se formando as experiências. No caso da professora, podemos inferir que suas vivências eram refletidas pela sua consciência, e ao viver foi provocada a inúmeros desafios que o fizeram compreender e superar para firmar-se como professora.

Por sua vez, Rachel de Queiroz se refere ao início de sua trajetória docente como uma época de momentos difíceis, mas ressalta sua passagem pela escola particular e faz uma diferenciação entre a pública. Desse modo, o que se tem evidenciado na conjuntura da sociedade brasileira é a crença formada das escolas particulares que dispõem de mais qualidade, em relação a escola pública. Isso tem sido constatado a partir de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que validam essas diferenças entre as instituições, confirmando que o ensino ofertado pelas redes privadas se sobressai nesse Índice.

O que se diferencia são as condições de trabalho desses dois setores, dessa forma, a problematização levantada pela professora Raquel de Queiroz, no qual deixou explícito que as instituições privadas de ensino valorizam mais o profissional, dando condições mais propícias ao trabalho dos professores. Nas instituições públicas as condições de trabalho são precárias, a infraestrutura das escolas não condiz com a qualidade esperada, além dos salários e outros fatores que são refletidos em pesquisa na área da educação.

5.2.3 Trajetória Profissional

A análise acerca da **trajetória profissional** se constitui em aspectos narrados acerca do desenvolvimento profissional, em que dá ênfase a escolhas feitas durante o percurso formativo que articularam na elaboração da construção de conhecimentos, crenças, valores, perspectivas e experiências. São fatos vivenciados que foram, paulatinamente, constituídos e, certamente, ajudaram na docência que hoje exercem, além de outras questões que fazem parte da construção identitária dos professores.

Compreendemos que o percurso profissional docente também é construído a partir da formação escolar e é definidor da carreira. De certa forma, a definição da carreira contribui para

a necessidade de continuar se construindo, se reconstruindo, buscando por novos conhecimentos e qualificação profissional. Assim destacam:

Clarice Lispector: *Iniciei minha trajetória profissional muito cedo, aos 19 anos. Assim, que finalizei o ensino médio técnico em magistério, lecionava em uma escola pública para o Ensino Fundamental I, antiga 4ª série. Somente depois de dois anos exercendo o magistério consegui passar no concurso público e me efetivar como professora concursada. [...] buscando melhorias em minha formação e, posteriormente, realizar um novo concurso. Resolvi estudar Letras (UEA) e posso afirmar que a escolha em fazer outra graduação muito contribuiu com a minha prática pedagógica. Identifiquei-me com o curso e, com a formação, pois a minha intenção era trabalhar com o Ensino Médio e assim desenvolver projetos que pudessem contribuir com a escola e a aprendizagem dos alunos.*

Cora Coralina: *A formação ajudou muito a ampliar o meu conhecimento e, também, a minha percepção sobre minha relação no ambiente de trabalho. “[...]. Já estou com catorze anos de sala de aula, durante esse tempo tenho buscado ser sociável no ambiente de trabalho. Porém, tinha outra concepção de parceria, durante a formação aprendi muito sobre a importância da parceria no contexto escolar. Atualmente, tenho buscado trabalhar a disciplina que leciono com outras áreas, fazendo assim, compartilhamentos de ideias e projetos com outros professores.*

Machado de Assis: *[...] tem professor que com um certo tempo de sala de aula não se vê mais fazendo um curso de formação. Cria em seu entorno uma resistência e prefere se acomodar. Pois, tenho quarenta e seis anos e vinte seis de magistério para mim, ensinar é conhecer a situação dos alunos e tentar ajudar da melhor maneira possível, bem como estar disposto a buscar sempre uma formação para tentar transformar o seu contexto e do aluno.*

Conceição Evaristo: *Ser professor na contemporaneidade, ainda mais agora com essa pandemia em que escancarou a fragilidade do sistema educacional e as limitações da nossa formação! Fico pensando...! a profissão docente é tão importante que abre duas portas, uma para um futuro brilhante outra para o cemitério. (Risos). Digo isso, porque há muitos docentes que não sabem o poder que tem nas mãos. Já não sabiam antes da pandemia, imagina depois! Já não buscavam por uma formação continuada com medo dos desafios e, ainda, desqualificam quem busca.*

Cecília Meireles: *Meus professores foram excelentes e nos ensinaram não somente sobre a teoria, mas também sobre as práticas vivenciadas, sobretudo, a de compartilhamento de experiências de tantos anos de docência. [...]destaco que a formação continuada que vivenciei proporcionou-me experiências maravilhosas. Tive a oportunidade conhecer outros professores, do estado do Acre e, também de outros municípios do Amazonas. Essa troca de experiências entre docentes (professores/ doutores e alunos/ professores), possibilitou abrir os olhos para cada dificuldade vivida em sala de aula. Antes não conseguia ter uma visão mais profunda sobre o processo de minha formação e o que consistia.*

Ao analisar as falas, ressaltamos a importância de compreender o processo de formação desses participantes. Desse modo, para investigar o percurso profissional é preciso conhecer conceitos como, identidade profissional, formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional, bem como outros aspectos da profissão docente. Sendo assim, a concepção da personalidade do professor construída na carreira docente está relacionada diretamente a “uma

construção do si mesmo profissionalmente, que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos”. (MARCELO GARCÍA 2009, p. 112). Assim, o professor na condição de profissional é um ser influenciador e pode fazer a diferença em suas relações de convívio pessoal e social.

Diante de todo o contexto vivenciado, podemos dizer que o conceito da formação docente é complexo, às vezes dissemelhantes para uns e não para outros, pois são experiências ímpares, quer sejam elas pessoais ou profissionais. Diante dessa acepção, é que a formação continuada no percurso da trajetória profissional, apropria-se de um significado particular na formação docente no que se refere uma aprendizagem permanente, como bem disse um dos participantes “[...] *há muitos docentes que não sabem o poder que tem nas mãos. Já não sabiam antes da pandemia, imagina depois! Já não buscavam por uma formação continuada com medo dos desafios e, ainda, desqualificam quem busca*”.

Nesta mesma direção, identificamos em outra fala que há resistência por parte daqueles com mais anos na profissão “[...] *tem professor que com um certo tempo de sala de aula não se vê mais fazendo um curso de formação. Cria em seu entorno uma resistência e prefere se acomodar [...]*”. Essa situação é mais comum que se imagina, por isso é importante estratégias que alcancem esses professores em prol do desenvolvimento profissional para evitar que a formação não se resuma na inicial, mas avance para uma formação mais ampla.

O desenvolvimento profissional docente para Marcelo García (2009, p. 9), “tem uma conotação de evolução e continuidade que [...] supera a tradicional justaposição entre a formação inicial e formação continuada dos professores”. Desse modo, as narrativas dos participantes nos permitem inferir que essa trajetória profissional está sendo estruturada e constituída à medida que cada um sente a necessidade de se fazer e de refazer por meio de sua qualificação profissional e ter o que oferecer a seus alunos, ou seja, a melhoria do que se ensina e do que se aprende. Como bem menciona, Formosinho (1991), o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, por intermédio da elocução da formação continuada, tem objetivos individuais transparentes, no entanto também tem função social.

Vale dar destaque para a importância da parceria e da relação com os pares no contexto de trabalho, além do compartilhamento de experiências possibilitadas pela formação continuada são situações que fortalecem o trabalho dos professores, haja vista, que não se concebe mais aceitar um trabalho com as portas fechadas, na prevalência do individualismo. Com relação a melhoria, ampliação e evolução do conhecimento pessoal e profissional, compreendemos que sobrevém da vontade particular do professor, pois dele deve emergir o esforço e desejo de

mudar suas condições e o contexto escolar em que atua. Sendo um profissional influenciador é de suma importância para sua atuação na escola, na sala de aula, dentro o fora desses ambientes.

Um destaque a mencionado de uma das falas ao mencionar é que “[...] a formação continuada que vivenciei proporcionou-me experiências maravilhosas”. Inferimos desta fala, que a formação continuada se constituiu em compartilhamento de experiências entre os professores formadores e os docentes que estavam vivenciando a formação. Reforçamos que também se aprende a partir de trocas de experiências entre os que apresentam um nível de conhecimento mais estruturado o que permite a construção de saberes por meios diálogos sobre que tenham significados para docência

EIXO II - FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O cenário da formação de professores tem sinalizado para a urgente ressignificação das práticas pedagógicas no que diz respeito ao processo do ensinar e aprender com significados para quem ensina e para quem aprende. Essa situação condiciona à mobilização de diferentes saberes da docência. Neste sentido, o professor é autor particular de sua prática, pois a ele cabe dar novo direcionamento à rotina de sua sala de aula, incentivando, motivando a aprenderem e estudarem para além da sala de aula, com autonomia e compromisso consigo mesmo e com sua própria formação.

Para tanto, é essencial que a formação continuada faça a diferença, haja vista que não se concebe mais que essa formação caia nas malhas da racionalidade técnica, se limitando a conhecimentos e conteúdos rígidos aprendidos desconectados de uma determinada realidade.

Desse modo, é plausível depreender, por meio das vozes dos participantes a importância de dar visibilidade ao posicionamento dos professores no momento de construir uma formação. Neste sentido, Imbernón (2010) reforça que é de fundamental relevância que no ato de se planejar ou desenvolver a formação, com relação à implementação e, na hora de avaliar seus resultados, os docentes devem estar envolvidos em todo o processo e que seu pensamento e ideias venham ser consideradas. Sendo assim, essa ação aos olhos dos professores só será validada quando os mesmos constatarem que o novo modelo formativo e, as hipóteses de renovação que a prática disponibiliza ecoarão na aprendizagem de seus alunos.

Então, será possível visualizar mudanças em suas “crenças e atitudes de maneira significativa, supondo benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma ‘agressão’

externa ou uma atividade supérflua”. (IMBERNÓN, 2010 p. 32). Portanto, compreendemos que a formação continuada tem uma conexão direta com o exercício pedagógico dos docentes.

5.3.1 Conceitos, significados da formação continuada na prática pedagógica

A formação continuada é um espaço que se constitui com momentos de aprendizagens, de envolvimento e de compromisso em que o ponto de chegada seja na prática pedagógica. Neste sentido deve ter a intencionalidade, a objetividade de se saber o quê e o porquê, por isso não pode ser acúmulo de cursos sem um objetivo. Nóvoa (1992) argumenta que a formação não pode ser definida por excesso de concentração em cursos que os docentes se depõem a participar e, muito menos sob conhecimentos e técnicas adquiridas sem nenhuma reflexão. Mas, a partir de trabalhos desenvolvidos sobre os conhecimentos e técnicas de modo reflexivo e crítico sobre a realidade do seu fazer pedagógico e, na permanente construção de sua identidade profissional. Por isso, é importante investir em possibilidades que possam direcionar os docentes para a prática reflexiva do fazer docente. Como no dizer de Josso (2010) é importante que no momento de formação o professor compreenda o seu significado como protagonista dessa formação.

Ao nos referirmos sobre a formação de professores, a literatura nos apresenta a concepção do professor crítico-reflexivo defendida por Schön. Para este autor “Podemos refletir sobre ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. (SCHÖN 2000, p. 32).

Nesta direção, quando a formação, em especial, a continuada tem a intencionalidade de alcançar melhor qualificação a ser investida nas práticas pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula, há possibilidades de apropriação de novos conceitos e significados para essa formação.

Para os participantes da pesquisa a formação continuada é fundamentada por uma ênfase em aspectos funcionais, destacando-se a apropriação de conceitos para uso prático, como mencionados nas narrativas.

***Clarice Lispector:** Na minha concepção a formação continuada é sempre buscar conhecimentos na área de atuação, visando melhorias na prática pedagógica e conseqüentemente satisfação na carreira profissional e pessoal e na situação econômica. [...]. Hoje, posso afirmar que o significado maior da formação continuada é contribuir para o aprendizado, compreensão da realidade vivenciada, satisfação com a carreira e compromisso como professor/educador.*

Jorge Amado: Entendo que formação continuada é uma sequência da formação inicial onde o docente busca o aperfeiçoamento profissional, novos conhecimentos para seu campo de trabalho e conduzi-lo a um fazer pedagógico mais significativo. E, espera-se que esse processo formativo traga satisfação pessoal e profissional. [...]. O significado da formação continuada na prática pedagógica é, uma ação de fundamentação teórica em articulação com a prática, demonstrando ao docente a necessidade de reflexão crítica e reflexiva sobre suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira profissional.

Rachel de Queiroz: A minha concepção sobre formação continuada está melhor que antes de ter participado do Mestrado. A formação continuada reaviva a vida acadêmica, ela nos traz as vivências da graduação, permitindo fazer uma interação com os pares, rememora aquilo que estava parado, o modo de fazer pesquisa e reaviva até as nossas práticas em sala de aula e os conhecimentos envelhecidos. Essa formação, em nível de mestrado se diferencia de outras formações porque tem como foco o ensino mais profundo e, traz diversas reflexões teóricas. Portanto, a partir dessas teorias vamos criando alternativas para as nossas práticas. [...]. Os significados que atribuo a formação continuada é, também, estar em constante busca de conhecimento, pois é fundamental e essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Cora Coralina: A formação continuada no âmbito do ensino de mestrado, refere-se ao estudo mais sistematizado, sobre determinado assunto específico, utilizando-se de um campo teórico do conhecimento, essa formação na minha concepção é aprofundar mais os conhecimentos adquiridos na graduação, atualização dos saberes já adquiridos, também, de novos para a renovação da prática pedagógica. [...]. Esse processo de formação oportuniza ao professor ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. O professor precisa ser reflexivo, crítico e conhecedor dos mecanismos e movimentos da práxis, para então saber potencializar as circunstâncias que estarão postas no cotidiano da sala de aula.

Machado de Assis: A formação continuada *stricto sensu*, em nível de mestrado, é de grande importância no desenvolvimento profissional do professor, pois proporciona novos conhecimentos e novas técnicas pedagógicas para serem utilizadas em sala de aula. Mas, em meu modo de ver, ainda tem formação que se apresenta de maneira fragmentada, sem fazer relação da teoria estudada com as práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula. [...] O significado que atribuo a formação continuada no mestrado que vivenciei, é a melhoria significativa nas práticas pedagógicas e, [...]trabalhadas em sala de aula, além das novas aprendizagens proporcionadas através de reflexões, debates, leituras de teóricos.

Graciliano Ramos: A formação continuada possibilita diferentes desafios, que de certa maneira, exige de nós professores uma prática reflexiva de nós mesmos e, também, da formação que estamos buscando como forma de melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica. A formação continuada me fez pensar sobre a minha prática pedagógica, minha maneira de agir e como eu iria agir em sala de aula, a partir dela.

As narrativas dos professores são marcadas pela singularidade de como cada um expõe sua compreensão a respeito da formação continuada, em nível de mestrado. Inferimos que o pensamento construído a partir da reflexão sobre suas práticas pedagógicas pode direcionar os

olhares, também, para outras necessidades como a satisfação pessoal, profissional e econômica. Inferimos que encontrar a satisfação pessoal na docência não é uma atividade fácil, principalmente, dentro de uma sociedade que desvaloriza e despreza a profissão docente.

Entende-se que a satisfação está relacionada a um comportamento geral e emocional positivos. Cardoso e Costa (2016, p. 2358) ao estudarem as teorias que explicam o grau de satisfação dos professores, dão destaque a teoria Herzberg, em que declara que a,

[...] satisfação pessoal é causada tanto por fatores internos, como a realização pessoal e o reconhecimento profissional, quanto por fatores de higiene ou de contexto, como as condições de trabalho, remuneração, segurança, estabilidade e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho. A satisfação desenvolve-se em resposta a estímulos sociais e condições reais de trabalho e pode ser entendida como um suprimento de uma necessidade, uma realização de expectativas.

Dessa forma, a construção de pensamento sobre a satisfação profissional se constitui a partir do desenvolvimento do trabalho e a forma com que o desempenha, em harmonia com bem-estar psicológico. Inferimos que a satisfação na docência tem intrínseca relação com aspectos inerentes da profissão que envolvem sentimentos, emoções e as experiências vivenciadas no cotidiano de seu trabalho.

Conforme Cardoso e Costa (2016) a ascensão da satisfação pessoal do docente está ligada ao decréscimo de situações geradoras de insatisfação que estão enraizadas no sistema educacional. Se houvesse um compromisso de gestores públicos partindo do sistema macro e micro com a educação, essa diminuição poderia representar uma demanda maior de profissionais com uma maior dedicação às funções docentes, bem como uma menor inconstância, certificando às instituições uma melhor visibilidade na sociedade.

Podemos, também, destacar que além da satisfação emergida nas falas, os participantes puderam perceber o significado da formação continuada que foi a aprendizagem e a compreensão da realidade vivenciada no cotidiano da docência, levando-os à reflexão e assim redirecionar suas práticas pedagógicas de maneira mais consciente. Por certo, esses professores souberam aproveitar os conhecimentos da formação e tem consciência do significado que teve para eles, como mencionado por Jorge Amado “[...] o docente busca o aperfeiçoamento profissional, novos conhecimentos para seu campo de trabalho e conduzi-lo a um fazer pedagógico mais significativo. E, espera-se que esse processo formativo traga satisfação pessoal e profissional [...]”. Podemos inferir que quando a formação continuada conversa para o desenvolvimento profissional docente, possibilita a construção de uma nova imagem do professor, sendo mais ativo, autônomo e crítico de suas próprias práticas.

Neste sentido, o pensamento de Silva (2019) reforça também, que as atividades de formação buscam acarretar no sujeito a reflexão e a análise sobre a realidade social, acerca de si próprio e, também no que diz a respeito as práticas contextualizadas com a finalidade de evolução pessoal e profissional da autonomia e da emancipação, assim, estimulando a influência na transformação da realidade no contexto da escola e dos seus pares.

Vale destacar o significado da formação continuada para Rachel de Queiroz, “*reavivou*”, ou seja, algo foi despertado nela e, certamente, isso beneficiou a ela e a seus alunos. Observando, também, as expressões e falas dos professores, percebe-se a relevância da formação acontecer e proporcionar momentos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). Por sua vez Porto (2000, p. 15) complementa dizendo que a “[...] formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas”. (PORTO, 2000, p. 15).

Quando se pensa acerca da formação continuada como evidenciado nas narrativas dos professores almeja-se também, uma formação que desperte a compreensão do conhecimento em múltiplas dimensões, a partir de ações fundamentadas em teorias da educação, focalizando nas necessidades dos alunos, sob um olhar multifacetado das relações sociais, culturais, econômicas e políticas em que estamos inseridos.

O relato da professora Cora Coralina ao dizer que “*Esse processo de formação oportuniza ao professor ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática [...]*”, remete ao terceiro sentido da fenomenologia que destaca a consciência da intencionalidade. Em outros dizeres, a fenomenologia de Husserl (2012) descreve a consciência como uma singularidade de vivências, e integralidade de atos intencionais nutrido de significâncias. Para esse método da ciência, toda consciência é intencional e concentra-se suas finalidades em algo, de modo que, a consciência é sempre a consciência de um objeto intencional planejado.

Seguindo o pensamento de Sacristán (1999), o posicionamento educativo do docente e sua intencionalidade constrói uma educação que não é algo espontâneo na natureza, e não se firma sob uma aprendizagem proveniente de algum lugar nativo, que se alimenta de elementos culturais que nos precingem, mas, a partir de criações, concepções e descobertas geridas. Ou seja, através de construções e atividades humanas de sentido sobre as coisas, assim, criando várias seleções de possibilidades, de conteúdos e de caminhos.

Diante do exposto, destacamos também, a percepção construída por Machado de Assis, em que define a formação continuada como um espaço de reflexões, discussões, debates de questões importantes que ajudam no desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido,

Oliveira (2014) reforça que os ambientes de formação continuada devem e podem ser capazes de constituírem momentos de reflexão, fomentado pelas vozes dos educadores, produzindo debates e reflexões em sala de aula a partir de diálogo com diferentes autores/teóricos que podem proporcionar a ressignificação ou revalidar suas práticas.

Sob esse olhar, quem está formando é o instigador, o provocador de reflexões em conjunto com quem está sendo formado para uma perspectiva de mudanças e de desenvolvimento profissional. Para Alarcão (1998, p. 116), num programa de formação continuada a atitude de um formador é um fator determinante para criar um clima favorável. “[...] à experimentação de novas ideias e ao desenvolvimento profissional dos professores”.

5.3.2 Desafios e dificuldades na formação continuada e na prática pedagógica

O caminho da investigação, também, foi em busca de identificar os **desafios e as dificuldades** no âmbito da formação continuada e vivenciadas na prática pedagógica, entendendo que nestes surgem as incertezas e os confrontos que requerem tomada de posição e determinação.

Diante de tal realidade é importante que o docente tenha a compreensão da necessidade de ter subsídios para o enfrentamento das circunstâncias difíceis que se apresentam nesses contextos. Nesse entendimento, ao se reportarem a esse respeito, assim narraram:

***Clarice Lispector:** Então, o maior desafio que se configurou durante a formação continuada foi a falta de apoio do órgão competente que rege as ações que articulam as políticas públicas educacionais em nosso município para formação continuada dos professores. A dificuldade na prática pedagógica é você lutar para adquirir conhecimento e chegar na hora de suas atividades em sala ou fora dela, não ter material didático para desenvolver um trabalho de qualidade e, ainda presenciar a falta de compromisso e responsabilidade dos estudantes com o ensino e a aprendizagem.*

***Raquel de Queiroz:** Desafios: É passar por uma formação continuada presenciando várias situações que não são fáceis, principalmente, no mestrado que exige muito da gente. Depois disso, tentar fazer algo inovador e interessante, tornar sua prática em sala de aula interessante e prazerosa, tanto para o professor como para os alunos. As dificuldades estão relacionadas ao sistema educacional, a estrutura física escolar, poucos recursos didáticos e pedagógicos ofertados nas escolas públicas.*

***Cora Coralina:** Os desafios no mestrado, ah!!!, foram vários, porém o que mais presente foi fazer a formação continuada trabalhando. É muito cansativo! E as dificuldades mais presentes que persistem até os dias atuais é fazer o planejamento coletivo entre os pares, trabalhar a interdisciplinaridade e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem para criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores e correlação com os saberes apresentados em cada disciplina específica.*

Cecília Meireles: *Os desafios que para mim foram os pontos negativos, foi a falta de apoio ao professor pelo órgão que administra o ensino, uma vez que não são oferecidas grandes oportunidades de aperfeiçoamento ao professor pela SEDUC-AM. O direito ao aperfeiçoamento é garantido por lei, contudo, infelizmente, devemos nos dividir entre sala de aula e o curso. E a grande dificuldade do professor, atualmente, é tentar construir práticas que facilitem a aprendizagem dos alunos, já que sabemos que recebemos discentes de várias classes sociais, muitas vezes faixa etárias diferentes, muitas vezes desmotivados ou com dificuldades de aprendizagem, tudo isso em uma mesma sala. Desta forma, buscamos a cada dia minimizar as dificuldades, criando meios que possam facilitar aprendizagem do aluno, como contextualizar os conteúdos esclarecendo de como eles podem ser utilizados em nosso cotidiano.*

Jorge Amado: *Os desafios na formação continuada foi a falta de apoio da SEDUC. No mestrado tive de pedir licença – LIP, para poder estudar durante os dois anos. O outro é adequar-se à realidade teórica da formação, buscando associar com a realidade da nossa prática. Em relação as dificuldades que afetam diretamente a minha prática pedagógica na escola é falta de materiais didáticos e pedagógicos que dificulta bastante um trabalho de qualidade, principalmente, os materiais esportivos que é uma especificidade da disciplina de Educação Física no campo educacional que eu leciono.*

Machado de Assis: *Os desafios na formação continuada a ausência de apoio da SEDUC na liberação da sala de aula, os atrasos no pagamento da bolsa do mestrado, além do distanciamento da família durante as aulas e o perigo constante nas viagens que tive que fazer para concluir o curso. Há várias dificuldades que se mostram na prática pedagógica, sendo que as mais recorrentes são a falta de suporte tecnológico para a realização de práticas que exigem, por exemplo, o uso de internet, uma vez que a maioria das nossas escolas não possuem acesso à rede mundial de computadores, além do tempo reduzido em sala de aula, principalmente no turno noturno, onde o professor é muito cobrado pelo cumprimento do conteúdo programático.*

Ana Maria Machado: *A oportunidade de fazer o mestrado veio a partir de uma conversa com uma professora da UFAM, que me incentivou a fazer. Mas, logo de início vieram os desafios! Sem tempo para estudar e, sem dinheiro para comprar o material de leitura para ingressar na formação, recorri a artigos e publicações de autores selecionados no edital. Foram várias noites sem dormir! (risos). Mas, consegui passar, não poderia desperdiçar tamanha oportunidade. Entretanto, o desafio maior foi ter de trabalhar e cursar o mestrado. A SEDUC não me apoiou, não autorizou o meu afastamento remunerado para estudar o mestrado. Então, por um ano trabalhei 40 horas e fiz todas as disciplinas, foi muito pesado, tinha dia que chorava em cima dos livros. As dificuldades na prática é você tentar ser um profissional reflexivo e crítico como menciona a formação continuada diante de um sistema fragilizado em todos os sentidos.*

Conceição Evaristo: *Os desafios para mim no mestrado foram poucos, o que mais eu sentir foi a falta de aprofundamento nas áreas específicas. As dificuldades no cotidiano da prática é a motivação dos alunos, é ter alunos com necessidades especiais, também, a ausência familiar. A falta de apoio da coordenação pedagógica, às vezes dos gestores. Na maioria das formações ofertadas pela secretária de ensino não corresponde à nossa necessidade.*

Graciliano Ramos: *Somos mal remunerados e não somos respeitados, apesar de ajudarmos as pessoas a se educarem para um mundo melhor. O plano de carreira dos*

profissionais do magistério, depois de tanta luta, foi implementado, agora saber se vai ser aplicado que é o problema. Em relação ao mestrado, enfrentei sim vários desafios, mas, reconheço que desafios são inerentes da formação. O difícil de tudo isso é você se esforçar dois anos de leituras, pesquisas e escrita em busca de conhecimentos para melhor sua atuação em sala de aula, sozinho! Quando vai atrás de seus direitos para subir de nível, tem que ir a Manaus brigar para isso.

A partir dessas narrativas podemos destacar aspectos importantes a serem analisados. Os desafios que permearam o contexto da formação dos professores são semelhantes e repercutem em um único tom ao se referirem sobre a falta de apoio do órgão mantenedor de suas escolas. Podemos inferir que isso é um complicador para quem precisa e sente a necessidade de se qualificar, que aliado a outros desafios pode desistir de realizar essa formação.

Entretanto, conscientes de sua incompletude, o professor é capaz de driblar tais situações e mesmo que tenham que enfrentar desafios mostra sua persistência para seguir em frente diante da realidade que a ele se apresenta. Para Monteiro (2019) os acontecimentos acerca dos desafios e dificuldades na profissão docente, ainda que subversivos diante do fazer pedagógico, tornam-se às vezes desafiadores e, que mesmo sem querer os professores são postos ao meio da problematização, levando-os buscar soluções para sanar os problemas. Isso para o autor se revela como um fortalecimento e o aprendizado para o desenvolvimento profissional docente.

Josso (2002, p. 31) corrobora ao dizer que “[...] as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente, nas circunstâncias da vida”. Com base nesse pensamento que são concebidas as narrativas dos docentes quando questionados acima acerca dos desafios que presenciaram na formação continuada e as dificuldades recorrentes na prática pedagógica no cotidiano de sala de aula.

As condições desfavoráveis para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, foram mencionadas. Essas são lacunas antigas que, ainda, precisam ser preenchidas pelo poder público e, assim, proporcionar espaços de aprendizagem mais estruturados e propícios para uma educação de qualidade. Não dar condições para o ensino e a aprendizagem é desprestigiar os profissionais que investiram em sua formação.

As condições desfavoráveis para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, também, foram mencionadas. Essas são lacunas antigas que, ainda, precisam ser preenchidas pelo poder público e, assim, proporcionar espaços de aprendizagem mais estruturados e

propícios para uma educação de qualidade. Não dar condições para o ensino e a aprendizagem é desprestigiar os profissionais que investiram em sua formação. Essa questão é reforçada pela fala “[...] a falta de materiais didáticos e pedagógicos que dificulta bastante um trabalho de qualidade, principalmente, os materiais esportivos que é uma especificidade da disciplina de Educação Física [...]”.

Conforme, Melo e López (2012), a carência de materiais e equipamentos, sobretudo, na rede pública de ensino é uma realidade presente, tanto na área de educação física, quanto para outras matérias, em razão disso, o docente à frente dessa disciplina e de outras áreas de atuação devem programar e desenvolver suas atividades conforme o material existente ou disponível na instituição de ensino em que trabalha. Neste sentido, Aguiar (2009) argumenta que a organização dos insumos escolares que são as ferramentas de trabalho dos professores, devem ser prioridade da demanda escolar, pois se não forem adequadas para a realização da atividade solicitada durante a aula, a qualidade e a dinâmica da mesma sofrem sérios riscos de influências negativas, conduzindo para uma má qualidade do ensino. Entretanto, o autor ainda destaca que há professores que conseguem cumprir os objetivos planejados durante a aula, desenvolvendo atividades motivantes, embora não tenha materiais ou espaços, apropriado.

Assim, Nóvoa (1995, p. 28) corrobora dizendo que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas”. Por sua vez, o professor Machado de Assis, alia os desafios do distanciamento familiar às dificuldades do cotidiano de sua prática pedagógica, em que enfatiza a falta de suporte tecnológico para a realização de atividades que exigem, por exemplo, o uso de internet.

Diante da fala do professor, recordamos que ao analisar a proposta do Plano Estadual de Educação (PEE/AM 2015) que foi delineado em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), evidenciamos como ponto de fomento para a melhoria do ensino nas escolas públicas a Meta 7 “Qualidade da Educação”, em que expressa na estratégia 7.15 a proposta de proporcionar equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas urbanas e dos municípios do interior do Amazonas da educação básica, bem como, acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.

As metas e estratégias previstas no PEE/AM são base para a efetivação de uma política estadual de qualidade no ensino público, elaboradas com intuito de garantir os avanços necessários para a educação no Estado do Amazonas, mas essas metas pelo que se percebe não

foram cumpridas e a implementação de equipamentos tecnológicos nas escolas, ainda está no discurso. Diante de tal contexto que vivenciamos e as mudanças na sociedade as ferramentas tecnológicas tem inúmeros benefícios a oferecer para os professores e aos alunos.

Conceição Evaristo refere-se às dificuldades até então apenas por ela mencionadas que perpassam ao despreparo em lidar com alunos com necessidades especiais à ausência da família. Diante dessas dificuldades os professores se deparam com situações indisciplinadas, a falta de comprometimento e deveres dos alunos, somados à falta de apoio institucional ou do órgão mantenedor da educação são empecilhos para o bom resultado que se espera da escola. É necessário, então, que os professores sejam ouvidos, que se posicionem tendo voz e vez para reivindicarem a solução das problemáticas por eles vivenciadas. Neste sentido, quando não são ouvidos para “[...] os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação”. (CONTRERAS 2005, p. 63).

Observando nos relatos dos participantes Clarice, Cora, Raquel, Ana Maria, Machado, Jorge Amado, Cecília, Graciliano, evidenciamos a fragilidade do sistema a qual estão inseridos. Diante das falas, é importante considerar as condições em que os professores exercem suas funções, nesse caso, a questão da jornada de trabalho, os baixos salários, a falta de reconhecimento profissional, são fatores que pode ocasionar desempenho não satisfatório por partes dos professores, a não ser que suas concepções sejam sólidas sobre a profissão que exercem. Para Oliveira (2014) há na profissão docente uma comunicação entre o seu fazer pedagógico e as suas concepções que o sustentam e que impulsionam no enfrentamento dos desafios da profissão que envolvem, principalmente, quando menciona a precariedade e desvalorização do seu trabalho.

Outro ponto de destaque para compor o conjunto de valorização e o direito do profissional docente está na Meta 15 “Formação de Professores” e Meta 16 Formação Continuada e Pós-Graduação de professores do PEE/AM (2015, p.115-117) que estabelece e reforça em suas estratégias o direito do docente ao aperfeiçoamento como mencionam os item abaixo:

15.2 Garantir gradativamente a liberação dos profissionais da Educação Básica para Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em cursos reconhecidos pelo MEC sem prejuízo da sua remuneração;

16.3 Fomentar, em articulação com as IES e os municípios, a ampliação da oferta de cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) nas diferentes áreas do 117 magistério, voltados para a prática educacional, a partir da vigência do PEE/AM;

16.5 Promover a formação continuada de docentes em todos os sistemas de ensino e em todas as áreas de atuação, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos de implantação do PEE/AM;

Diante do que foi narrado, as metas deste documento precisam sair do papel. Contudo, os professores precisam, também, fazer a sua parte, pois pela fala de Cora Coralina uma das dificuldades é fazer o planejamento de forma coletiva entre os pares. Podemos inferir que as mudanças podem acontecer a partir dos professores que estão vivenciando o cotidiano escolar.

Deus (2012, p. 95) corrobora “ao afirmar que a formação não se realiza antes da mudança, mas se realiza durante; acontece na busca dos melhores percursos para a transformação do cotidiano escolar. Para tanto, é necessário que, a partir do conhecimento e consciência das condições da atuação no cotidiano escolar, haja uma articulação teórico/prática”. Diante do narrado pelos professores, podemos inferir que não há fórmula mágica para resolver situações com as quais os professores se confrontam, mas há de haver compromisso para com a educação por parte de todos os envolvidos.

5.3.3 Implicações da Formação Continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente.

A concepção que se tem sobre **desenvolvimento profissional** envolve o pensamento mais abrangente entorno da aprendizagem profissional, isso permeia na aquisição de conhecimentos a partir de experiências vivenciadas que em grande parte se constitui a partir de ações formativas que ampliam as competências e aperfeiçoamentos no exercício da prática pedagógica. Para Nóvoa (1997, p. 27) o desenvolvimento profissional é uma ação de busca que está na interface com as práticas educativas, por isso que se estima esse caminho das “[...] práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”.

Neste sentido, inferimos a importância de se discutir e compreender a partir das narrativas dos professores quais foram as implicações da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e, se essas experiências vivenciadas nesse processo formativo têm trazido consequências positivas ou negativas para a constituição de novos saberes. Ademais os saberes dos docentes são resultantes da conexão de estudos científicos, pedagógicos e empíricos que se configuram propensão natural temporária e inacabado. São conhecimentos que devem ser perseguidos ao longo da vida, que são construídos no período da formação inicial ou, em outras ações formativa continuada e profissional.

Diante disso, certificamos a partir das vozes dos participantes perspectivas pertinentes em relação a formação em nível de mestrado, mencionando aprendizagem de novas estratégias,

reflexões sobre a prática pedagógica, o diálogo entre a teoria e a prática e outros aspectos, a saber nas narrativas.

Clarice Lispector: *A formação continuada possibilita o aperfeiçoamento de novas estratégias e metodologias para o aprimoramento do ensino em sala de aula.*

Cecília Meireles: *A formação auxilia na construção de novas práticas e estratégias, facilitando a aprendizagem dos alunos, bem como, permite a aquisição constante de novos conceitos, métodos e conhecimentos.*

Conceição Evaristo: *[...] A formação continuada encoraja o professor a vivenciar de maneira mais crítica e reflexiva o contexto da escola e, também o cotidiano da sala de aula, isso ajuda a mudar o processo de conhecimento tanto do aluno com do próprio professor.*

Jorge Amado: *A formação continuada ajudou a melhorar minha atuação em sala em sala de aula, auxiliando na prática pedagógica e, também a compreender conteúdos novos e trabalhar abordagens na aprendizagem de maneira mais significativa que envolva os alunos no processo intelectual.*

Cora Coralina: *[...] A formação possibilitou o aperfeiçoamento da prática pedagógica, principalmente, nas metodologias de matemáticas, tem trazido a aquisição de novos saberes, instiga-nos a melhorar a prática, investigando inovações para melhorar o rendimento do aluno.*

Graciliano Ramos: *[...]os conhecimentos adquiridos na formação têm proporcionado e ajudado no desenvolvimento profissional, percebo uma construção maior de diálogo entre a teoria dos conteúdos didáticos com a metodologia trabalhada em sala, bem como, ajuda corrigir falhas na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.*

Machado de Assis: *[...]. Diante disso, eu busco refletir sobre os campos teóricos de conhecimentos ensinado na formação, através de leituras conscientes e intencionadas que venho melhorando o diálogo da minha prática pedagógica em sala de aula.*

Nos relatos, de modo geral podemos inferir que há uma confluência de pensamentos pelos participantes, quando se refere sobre as implicações da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, tem despertado neles a capacidade de compreender inteiramente o trabalho que executam em sala de aula e como podem melhorá-los, mesmo quando esse processo se mostrar árduo e, às vezes exaustivo.

Neste sentido, a partir das narrativas podemos depreender que a formação continuada vivenciada pelos professores proporcionou estímulos para caminhos básicos que levam a mudanças de comportamentos no sentido de buscar novos saberes que promovesse nova percepção de sua prática pedagógica. Em relação às implicações sobre o desenvolvimento

profissional, como certificamos que nessas falas ficaram resumidas, expressando um sentido vago: “*possibilita o aperfeiçoamento de novas estratégias [...]*”; e, ao acentuar que a ação “*auxilia na construção de novas práticas e estratégias [...]*”.

Podemos considerar que a formação tem implicações no desenvolvimento profissional docente, pois permeiam saberes necessários à docência que estimulam os professores a buscarem novas estratégias para ensinar os conteúdos que são de responsabilidade nas disciplinas.

Neste sentido, as implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional docente só tomam formas diante da prática pedagógica, quando o professor se permite a examinar-se, questionar-se e, avaliar-se de maneira crítica. Assim, o aperfeiçoamento da prática e a aquisição de novos saberes adquiridos na formação devem ser considerados como elementos mobilizador para uma atuação que desperte a sensibilidade para o desenvolvimento do aluno dos professores. Isso propõe compreensões de conhecimentos que suscitam o desenvolvimento profissional docente.

Observamos também, a partir da percepção dos professores que a formação continuada está na interface do desenvolvimento profissional, por se mostra como caminhos possíveis de diálogos para novos saberes como expressa essa fala “[...] *os conhecimentos adquiridos na formação têm proporcionado e ajudado no desenvolvimento profissional, percebo uma construção maior de diálogo entre a teoria dos conteúdos didáticos com a metodologia trabalhada em sala*”. Neste sentido podemos inferir que as implicações da formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional à medida que é concebido, segundo Gadotti (2011, p.41), como pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”.

É importante que os professores entendam que os conhecimentos adquiridos na formação continuada implicam no desenvolvimento profissional docente, por isso deve se configurar como responsabilidade do professor em formar-se sempre, constantemente. Como ressalta Santos et al. quando reflete Nóvoa (2007) formar é sempre formar-se (a si mesmo), e todo conhecimento é autoconhecimento; antes de ensinar, é preciso aprender. O professor nega seu papel quando tudo tem de ensinar e nada a aprender.

Diante disso, inferimos que a formação continuada introduziu uma cultura de autoconhecimento sobre a prática e na maneira de pensar dos professores no reconhecimento que o hábito investigativo através da leitura contribui para um estado de consciência mais plena de suas ações. Ao refletir sobre os conhecimentos vivenciados na formação significa entender

de fato a importância de ação formativa para o desenvolvimento pessoal e profissional. Como apresentado nessa fala, “[...]. *Diante disso, eu busco refletir sobre os campos teóricos de conhecimentos ensinados na formação, através de leituras conscientes e intencionadas que venho melhorando o diálogo da minha prática pedagógica em sala de aula*”.

A partir da percepção dos docentes entendemos que as implicações da formação têm sido produtivas para o desenvolvimento profissional docente pois, despertou nos participantes o desejo de compreender a realidade que permeia suas atividades e o exercício de estar sempre aprendendo. Para Freire (1998, p.26) “Ensinar inexiste sem aprender”. Tal exigência necessita estar inserida na vivência do professor como compromisso com a sua própria aprendizagem e com o desenvolvimento integral de si e das pessoas com quais lida no contexto escolar.

Além disso, as mudanças e as inovações da atualidade instigam o desenvolvimento profissional. Para Marcelo García (1999, p. 7) o desenvolvimento profissional transcorre de “[...] um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. Dessa forma, a formação continuada implica de modo construtivo no desenvolvimento profissional docente.

5.4 EIXO III – FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Os reflexos da formação continuada junto a prática pedagógica são possibilidades que se visualizam para o ensino e aprendizagem fazerem sentido no processo formativo dos alunos. E esses reflexos se tornam mais intensos à medida que o professor busca dar sentido ao que aprendeu, aplicando na prática o que aprendeu na teoria. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39).

Diante da concepção freiriana, a imagem construída da formação continuada se configura na compreensão da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996, p.40). Por isso, que essa ação formativa é respaldada em um processo que sustenta o contínuo desenvolvimento profissional concentrando-se inicialmente, na área de interação entre sua formação inicial, conforme as experiências de aprendizagem assimiladas dentro das instituições formadoras e a formação continuada, portanto, todos esses movimentos se organizam como consequência de natureza posta a serem realizadas nesse ínterim do exercício da profissão docente.

Neste sentido, entendemos que o professor é o sujeito de sua história, isso significa que ele se constrói na docência, que se apresenta como um espaço para esse feito. Em vista disso, entendemos que a formação continuada passou a ser um elemento mobilizador de uma prática pedagógica com mais qualidade, dessa forma, para elucidar a discussão buscamos desenvolver a análise das narrativas produzidas pelos participantes que se relacionam com os indicadores do terceiro eixo.

5.4.1 contribuições da formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica.

O atual contexto social, tem apresentado uma sociedade em constante transformação e por consequência, o sistema educacional precisa fazer a sua parte, em proporcionar uma educação de qualidade necessária a todos. Essa “qualidade” discutida entorno da educação tem compreendido várias concepções, no qual destacamos como paradigma a educação emancipadora como direito humano. Sob esse prisma que se ergue uma nova qualidade de educação, que [...] “contempla os seguimentos de que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser humano”. (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse contexto, para integrar uma formação de qualidade no cenário contemporâneo, é essencial que quem está na linha de frente, no cotidiano da sala de aula, ou seja, o docente, compreenda sua importância nesse processo de melhoria e crie nesse espaço um ambiente de aprendizagem que envolva compromisso tanto de sua parte, quanto de seus alunos. Desse modo, acreditamos que mudanças são possíveis em busca de qualidade para a educação por intermédio de mobilização em vários aspectos, entre eles o investimento na formação dos professores desde os que estão na base aos que estão em outros níveis ensino.

Para Gadotti (2011, p. 31), “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções”. Assim, podemos argumentar que quando há disposição para mudanças de forma coletiva as ideias para as transformações necessárias tendem a se fortalecer com possibilidades de coisas concretas acontecerem.

Nesta direção acreditamos que a formação continuada pode trilhar caminhos que levem aos professores a um processo que estimule novas práticas pedagógicas e as ressignifiquem. Em frente a essas considerações, buscamos oportunizar aos professores que apontassem a **contribuição da formação para a ressignificação de suas práticas**. E assim se reportaram:

Clarice Lispector: A formação estimulou uma visão ampliada sobre a pesquisa científica. E por isso, busco sempre utilizar nas minhas aulas como material de apoio artigos

científicos para o desenvolvimento da leitura e a interpretação. Priorizo, também, temas atuais sobre economia, política e cultura que possibilitam fazer inovações metodológicas no contexto das aulas. Inclusive já utilizei alguns dos meus artigos publicados no mestrado para incentivá-los na busca de novos conhecimentos. Foco também minhas aulas com base em pesquisas apresentados em projetos e participação eventos esportivos e culturais.

Cecília Meireles: *A formação proporciona trocas de experiências docentes, ajudando a clarificar as dificuldades vivenciada no cotidiano de sala de aula. Todos os ensinamentos e experiências vivenciadas no mestrado tem me servido como base reflexiva para minha prática pedagógica. Por isso, os conhecimentos adquiridos no mestrado são sempre atualizados por intermédio de leituras e pesquisas e novos diálogos.*

Cora Coralina: *[...] como a formação que vivenciei foi na minha área de atuação, em Matemática, compreendo hoje que adquiri várias contribuições positivas que estão ajudando a ressignificar a minha prática. Por exemplo, nas minhas aulas, agora, busco não reproduzir metodologias tradicionais. Tenho trabalhado a disciplina, interagindo com a realidade dos alunos e com os alunos deficientes busco fazer adaptações de materiais para que possam melhorar a sua aprendizagem.*

Jorge Amado: *Dentro dos aspectos positivos, consigo visualizar que essa formação contribui de forma relevante para uma melhor atuação profissional no âmbito escolar. Acredito na relevante importância da formação continuada para os professores das escolas públicas, e um dos aspectos é que eleva o desenvolvimento crítico do professor em relação a sua disciplina, isso ajuda de modo significativo para o desenvolvimento dos alunos também.*

Machado de Assis: *Procuro utilizar em todas as minhas aulas o conhecimento adquirido no mestrado, pois a formação continuada serviu como uma reflexão sobre minhas ações no cotidiano de sala de aula.*

Conceição Evaristo: *A formação para mim foi uma quebra de paradigma, entrei com uma visão no mestrado e sai com outra. Nós, professores ficamos presos na rotina de sala de aula e não despertamos para outros caminhos. Então, a formação continuada nos faz perceber isso, nos estimula a ser um professor pesquisador, abre um leque de possibilidades, sobretudo ter curiosidade, ser investigador diante dos problemas que surgem em sala de aula e, também, ser mais reflexivo sobre as ações que desenvolvemos em sala de aula.*

Raquel de Queiroz: *O conhecimento adquirido será sempre usado. Mas, a frequência está relacionada o quanto o conhecimento é instigado nos alunos em relação aos conteúdos ministrados. Mas, isso depende também de outros aspectos até mesmo dos recursos didáticos e financeiros disponíveis na escola.*

As narrativas apresentam consonância acerca das contribuições da formação continuada que vivenciaram. Assim, podemos inferir que o mestrado deu possibilidades para que os professores exercessem à docência com mais segurança e tendo outra visão em relação ao que ensinam na sala de aula. Despertou para uma postura investigativa e essa prática no cotidiano da docência é, também, um processo formativo. Como menciona Ludke (2001, p. 51) os processos formativos fundados na prática de pesquisa asseguram o exercício da docência de

forma mais crítica e autônoma, constituindo, “[...] um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter”.

Diante disso, podemos inferir que essa formação resulta em movimento de aprendizagem e de conhecimento mais apurado, ultrapassando o paradigma da formação na dimensão técnica para práticas pedagógicas capazes de superar modelos ultrapassados que engessam o fazer pedagógico de muitos professores. Assim, uma prática diferenciada capaz de reverter comportamentos rotineiros e o comodismo, como evidenciado na fala dos participantes “*estimulou a visão ampliada sobre a pesquisa científica*”; “*conhecimentos atualizados por intermédio de leituras e pesquisas*”; “*interação da disciplina trabalhada com a realidade dos alunos*”; “*possibilitou quebra de paradigma*”. Diante dessas afirmações podemos inferir que os professores fazem uma leitura crítica mais aguçada da realidade e de suas práticas.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada permite ao professor buscar soluções às situações do cotidiano da sala de aula. Isso representa o significado dado aos saberes necessários à docência, pois de nada ou pouco adianta se aos professores é oportunizado momentos para sua qualificação profissional e os conhecimentos ou saberes ficam adormecidos e não são exercitados.

A aprendizagem produzida no processo formativo dos professores é “[...] um aprendizado não linear, mas evolutivo, cujo resultado não se percebe apenas na mudança das práticas de ensino, mas também no pensamento sobre o como e porquê dessa prática”. (MARCELO GARCÍA; VAILLANT 2009, p. 77). Portanto, na conjuntura que concerne à reflexão crítica para a ressignificação da prática pedagógica é que se consolida o saber-fazer no confronto com os desafios da docência.

A contribuição da formação continuada também é percebida nas trocas de diálogos ajudando a clarificar as dificuldades de sala de aula, isso mostra que a comunicação entre os pares é salutar, no sentido de mostrar que aquilo que não está no conhecimento de um pode estar no conhecimento do outro e, assim, ambos se constroem mutuamente em prol de uma causa comum, a superação de uma prática fragmentada do ensino e da aprendizagem.

Para Hegel, citado por Behrens (2005, p. 25) afirma: “[...] superar não é fazer desaparecer, mas progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro e buscando o novo”. Portanto, para as mudanças paradigmáticas necessárias na prática pedagógicas dos professores o comportamento, atitude e as ações desses profissionais precisam vir de encontro a atender as exigências do cenário local, nacional e global.

Desse modo, concordamos com o pensamento de Alarcão (2001) quando menciona que a formação continuada, requer consciência e é um processo ao longo da vida, que se encontra

num constante vir a ser, primando pela qualidade de seu ofício pela sua flexibilização diante de tantas mudanças.

5.4.2 Percepção de si como professor da disciplina após a formação continuada

Olhar para si, para se perceber é um exercício que todo profissional deveria fazer, principalmente, quando galga um degrau a mais na sua formação. É um esforço que, quando colocado diante de si mesmo o seu fazer pedagógico, há possibilidade de refletir o quê faz e como faz, pondo seus saberes à luz de uma reflexão possível “Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio, [...] está em jogo [aí] a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si [...]”. (CHARLOT 2000, p.72).

A percepção de si como professor de determinada disciplina é um espaço que este tem de conhecer melhor a si mesmo, compreender as relações entre o eu e o outro e suas imbricações do papel que desempenha como relevante para a constituição de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Diante de tais considerações, a reflexão do professor sobre a percepção de si e de sua atuação na disciplina se faz necessário em toda etapa da sua prática docente, essa ação possibilita compreender como vai sendo construído o processo de ensinar e, como está sendo constituído o aprender seu e de seus alunos. Nesta direção os professores narraram suas **percepções de si** depois que passaram por esse processo de qualificação profissional. A esse respeito, falaram:

Clarice Lispector: *Sempre achamos que sabemos muito, mas todo dia aprendemos um pouco mais, principalmente, após a formação em nível de mestrado que fiz. Mudei minha percepção a respeito da minha prática. Hoje, me preparo mais em relação aos conteúdos, busco trazer metodologias diferenciadas entre uma aula e outra. Tento mostrar mais a função da disciplina na prática do cotidiano e a sua função que exerce no contexto educacional e social.*

Cecília Meireles. *Um dos grandes desafios do professor atualmente, é tentar construir práticas que facilitem a aprendizagem dos alunos, já que sabemos que recebemos discentes de várias classes sociais, muitas vezes de faixa etárias diferentes e, em sua maioria desmotivados ou com dificuldades de aprendizagem, tudo isso em uma mesma sala. Desta forma, buscamos a cada dia minimizar as dificuldades, criando meios que possam facilitar aprendizagem do aluno, como contextualizar os conteúdos esclarecendo de como eles podem ser utilizados em nosso cotidiano.*

Raquel de Queiroz: *Como professora da disciplina, percebo que melhorei muito, sobretudo, depois da formação continuada. Posso dizer, que antes do mestrado eu tinha o pensamento sobre o saber-fazer e saber-ser da minha atuação um pouco fragmentada. Como posso dizer...! Eu conhecia, mas, somente aqueles conhecimentos vistos na graduação, é tanto, que quando entrei no mestrado que fui ver e perceber isso mais forte,*

no sentido, de ver que o contexto que eu estava inserida era muito mais vasto, eu poderia caminhar em outras direções não só aquilo que estava acostumada a fazer em sala de aula.

Machado de Assis: *Sinto-me mais confiante em relação a minha prática, como o mestrado requereu muita leitura e possibilitou buscar novos conhecimentos, acredito que ampliei mais a minha compreensão acerca da disciplina que ministro.*

Jorge Amado: *Em relação a minha percepção sobre a disciplina, percebo que o mestrado ampliou a minha visão acerca da disciplina. Antes, trabalha muito com a prática. Como sou professor de Educação física, fazia muitas atividades práticas, sem relacionar com a teoria. Agora busco trabalhar com os alunos os fundamentos teóricos de cada conteúdo e, em seguida faço a prática. Fazendo sempre um equilíbrio entre teoria e a prática. No mestrado tive que fazer muita leitura, como estava pesquisando os saberes que envolve a disciplina de Educação Física aprendi muita coisa e, hoje tento trazer para as aulas.*

Ana Maria Machado: *A pós-graduação possibilitou novos horizontes para a pesquisa, uma nova leitura do mundo. Maior compreensão sobre o meio ambiente, pois, a formação era em ciências ambientais. Posso afirmar que foi uma experiência boa, esse tempo de formação conheci pessoas maravilhosas de diferentes áreas. Porém, para a disciplina que ministro esse processo formativo não contribuiu muito, sou formada em Ciências Biológicas e, o mestrado está direcionado para as áreas da Engenharia Ambiental e Agronomia.*

Graciliano Ramos: *Os aprendizados adquiridos na formação continuada foram fundamentais para atuação da prática pedagógica, pois são eles que possibilitam você se reinventar a cada aula, a cada necessidade individual do aluno. O mestrado mostrou para mim que eu posso fazer mais, dentro de sala de aula em relação ao ensino e a aprendizagem e, também na vida pessoal e profissional. O mestrado traz muita coisa boa, mas a cobrança aumenta, tanto de você mesmo como dos pares.*

Conceição Evaristo: *Melhorou muito a minha prática, às vezes até me cobro, poxa! Eu poderia estar fazendo mais pela aprendizagem dos alunos ou para o desenvolvimento da disciplina. Mas, trabalhamos para um sistema que limita o nosso desenvolvimento perante ao ensino. A escola se envolve em diferentes situações e envolve nos professores deixando a gente, sobrecarregados.*

O reconhecimento de que os conhecimentos da formação inicial não são suficientes é motivo de valorizar a formação continuada que esses professores fizeram. Assim, podemos inferir que passaram a ver suas disciplinas com outros olhares, passaram a ter mais confiança sobre o que ensinam e possibilidades de caminhar para outras direções na prática pedagógica. Mas, há o reconhecimento, também, que a aprendizagem é um processo contínuo. Na profissão professor, segundo Silva (2019, p. 113). “[...] quando reconhecemos que nem tudo sabemos e que temos muito a aprender, nossa consciência de incompletude nos dá essa possibilidade”. Na fala de Clarice Lispector foi evidenciado que “[...] Sempre achamos que sabemos muito, mas todo dia aprendemos um pouco mais[...]”. Podemos inferir que mesmo passando por esse processo de qualificação, o professor continua sendo um eterno aprendiz.

A percepção de si é um exercício de pôr em prática a intimidade de si para consigo mesmo. É um exercício que nem todas as pessoas estão preparadas para fazer e isto impossibilita enxergar alternativas para romper os desafios, como evidenciado nesse relato: *“Um dos grandes desafios do professor atualmente, é tentar construir práticas que facilitem a aprendizagem dos alunos [...]”*.

Dessa forma, enfatizamos que o questionamento levantado se direciona em promover um momento de reflexão sobre o fazer docente e as influências que sua prática vem sofrendo a partir da formação continuada em relação aos desafios de ensinar para que haja aprendizagem. Isso demanda um esforço coletivo em busca de solucionar essas problemáticas. Através dessa outra fala, podemos inferir que à escola são impostas responsabilidades extras que sufocam a função principal da escola, o ensino e a aprendizagem. Os professores são submetidos a uma sobrecarga, como mencionado: *“[...] trabalhamos para um sistema que limita o nosso desenvolvimento perante ao ensino. A escola se envolve em diferentes situações e envolve nos professores deixando a gente, sobrecarregados”*.

Diante do exposto, algumas percepções de si, possíveis: *“Mudei minha percepção a respeito da minha prática”*; *“antes do mestrado eu tinha o pensamento sobre o saber-fazer e saber-ser da minha atuação um pouco fragmentada”*; *“fazia muitas atividades práticas, sem relacionar com a teoria”*; *“a cobrança aumenta, tanto de você mesmo como dos pares”*.

Esses excertos das narrativas mostram o reconhecimento de olhar para si e vê as mudanças acontecerem em prol de darem o melhor de si e fazer jus a formação em nível de mestrado. Como defende Nóvoa (1995) que, a ação formativa é capaz de encorajar o desenvolvimento profissional dos docentes, expondo o educador a uma autonomia, na qual consiga contextualizar as demandas de sua profissão.

5.4.3 Autoavaliação de si após a formação continuada

Fazer autoavaliação de si mesmo requer de quem o faz olhar para si de maneira reflexiva, mas precisa disposição de sua parte para o exercício dessa prática. Por isso, a autoavaliação é ter a perspicácia de lançar o olhar crítico sobre o cotidiano da prática de sala de aula. É oportunidade de ir além de uma simples análise da vida pessoal e profissional, pois para uma mudança de pensamentos, ideias e concepções já enraizadas neste contexto, precisa buscar o entendimento sob a relevância do processo essencial e continuado da aprendizagem constante dos saberes que envolve a docência.

Essa busca deve ultrapassar os conceitos e variáveis das ações pedagógicas tradicionais, assim, levando a novas compreensões, a partir da passagem em si, e da (auto)formação. Desse modo, entendemos que a formação no seu fundamento, que acrescenta a postura técnica do trabalho docente e outras particularidades do artifício que fazem parte do ensino e aprendizagem, no sentido de compartilhando de habilidades de o sujeito pensar a construção de seu próprio caminho formativo, distinguindo-se como uma pessoa que se modifica, transformando a si próprio e seu lar de convívio.

Diante disso, a autoformação se configura como processo de formação da consciência, como conhecimento de algo partilhado, que exige pensar a formação docente a partir do próprio professor. Considerando essa compreensão, acolhemos o processo de (auto)formação como um recurso ativo para o caminho e desenvolvimento do docente se autoavaliar. Visto que, essa ação fortalece a construção de conhecimentos e experiências profissionais, despertando uma atuação mais consciente do seu desempenho que cumpre na transformação própria realidade e da totalidade do contexto social que em que está inserido; e, desta maneira, entendemos a (auto) formação como um exercício prático de incremento centrado nas aptidões pessoais e intrapessoais de avaliar as vivências diárias, o que se determina como um caráter próprio de ser e de operar, em prol da mutação das experiências consubstanciadas das agilidades da profissão docente.

Neste sentido, o exercício de autoanalisar-se que vem do seguimento do autoconhecimento pode mudar o jeito de ser e de agir para caminhar em direção as transformações necessárias em sua prática pedagógica. Neste sentido, Loss (2017, p.68) reforça que “O autoconhecimento permite o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos, dos pensamentos de modo mais equilibrado, ou seja, no sentido de responsabilização pelas ações e atitudes tomadas perante a vida individual e coletiva”. Esse processo ajuda o sujeito, ou seja, o professor para a responsabilização do ato de cuidar si, trazendo para seu cotidiano pessoal ou profissional o comportamento de explorar e conhecer a dimensão ética.

Clarice Lispector: Sinto-me mais preparada, mais segura e capacitada para debater e interagir sobre os conteúdos e assuntos pertinentes a disciplina que trabalho; realizada pessoalmente e profissionalmente; mais disposta a mudar a realidade da qual estou inserida e continuar firme nos meus objetivos (projetos educacionais, aulas dinâmicas e interativas, métodos inovadores). Há momentos que desanimo, as problemáticas são inúmeras, mas nada supera o empenho de um bom professor. É preciso força, garra para superar os desafios que são muitos, mas que no final se torna gratificante poder contribuir como professor e mediador do conhecimento.

Cecília Meireles. *Sou uma professora em constante aprendizado, em construção, mas também em reconstrução, pois penso que assim deva ser o professor, já que devemos sempre estar nos atualizando, , buscando melhorar as metodologias em sala de aula, e assim contribuir para formação de cidadãos críticos e competentes para atuar em sociedade. Assim, me autoavalio, mesmo que seja tão difícil a liberação para um curso de capacitação, valeu a pena!*

Rachel de Queiroz: *Quando cursei a graduação em Geografia, já tinha a concepção que o mestrado era para aprimorar e dar continuidade na vida acadêmica. Mas, quando fui para vida profissional - ser professora e estar em sala de aula – ter conseguido o título de uma formação mais avançada, no caso o mestrado, isso deu respaldo para minha atuação profissional na Educação. Então, é muito gratificante! [...] como professora de Geografia tive a experiência do trabalho de campo, senti as dificuldades e desafios da coleta de dados para a pesquisa, ter determinação e dedicação aos estudos para ser mestre em Geografia, é uma satisfação pessoal e profissional.*

Cora Coralina: *Precisamos enquanto professor construir, rever, criticar e ressignificar nossas práticas constantemente. E com estudo sistematizado podemos refletir sobre as concepções de nossa prática; entender o cenário do ensino e aprendizagem; nossas ações individuais para conduzi-la ao coletivo; olhar o aluno como um ser social e potencializador de sua existência. Enfim, sou dedicada, em tudo que faço, portanto, a formação tem trazido grandes conhecimentos e aprendizados sou mais confiante, já existia essa força antes, mas agora está mais encorpada posso dizer (Risos) e continuo estudando, tenho pensando no doutorado nos últimos meses. (Risos).*

Machado de Assis: *Sou um professor seguro daquilo que faço e busco transmitir aos alunos o conhecimento adquirido ao longo da minha carreira no magistério, bem como tudo aquilo que aprendi no mestrado, de forma objetiva, fazendo o uso de uma linguagem simples e sempre procurando despertar no estudante o interesse por novos conhecimentos.*

Jorge Amado: *Posso afirmar que esse título de mestre contribuiu bastante tanto na minha formação profissional e na minha vida pessoal. Trouxe-me novos conhecimentos, mudou minha visão de mundo, me fez ter uma visão mais ampla da realidade que estamos inseridos, do quanto é importante o trabalho do professor no contexto educacional, ou seja, o professor como mediador do conhecimento faz toda diferença na vida acadêmica de um aluno*

Ana Maria Machado: *A formação nesse nível nos ajuda a fazer autoavaliação da prática docente com mais segurança, possibilita se reinventar constantemente, porque se a aula não tem o resultado esperado, se o aluno não lhe dá o retorno satisfatório, você com os conhecimentos mais apurados mediados pela prática da pesquisa adquirida na formação ajuda muito na construção de novas estratégias.*

Graciliano Ramos: *A autoavaliação que faço é de uma ótima aprendizagem. Com a formação busquei a pensar mais acerca da minha atuação dentro de sala de aula, o meu planejamento das aulas. Reconheço que ainda preciso melhorar muito como pessoa, sou meio chato (Risos), tenho vários hábitos que ainda não consegui desapegar, mas posso dizer que também, adquiri hábitos bons como o de ler e pesquisar, eu lia muito pouco, estava preso ao livro didático e a coisas que interessava só o conteúdo da aula, por exemplo. Mas, hoje leio, pesquise busco levar esse hábito para os alunos.*

Conceição Evaristo: Eu penso que cresci muito depois do mestrado como pessoal e profissional, acredito que estou agora mais realizada, pois, me vejo com mais força de buscar o que eu quero ou desejar. Após passar por diversos desafios, penso que posso ir mais longe, quem sabe um doutorado. (Risos) [...]. É impossível um professor que passe pelo mestrado não traga nenhum desenvolvimento para a sua atuação.

Das narrativas sobre a autoavaliação após a formação continuada, podemos inferir que a contribuição para a melhoria de suas práticas pedagógicas, foi bastante evidenciada. Os professores demonstram estarem mais conscientes e evidenciam pontos positivos proporcionados pela formação, conforme os excertos: “*mais segurança e confiança*”; “*mais capacidade de interagir*”; “*respaldo para a atuação profissional*”; “*poder para refletir sobre as práticas*”; “*a visão da realidade ampliada*”; “*possibilidade de reinventar*”; “*realização de crescimento pessoal e profissional*”.

Essa ação segundo Marcelo Garcia (1999), ajuda no desenvolvimento profissional se configurando como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, e sejam capazes de aprender de sua experiência.

Assim, por mais difícil que seja essa habilidade, o ato de autoavaliar-se é atitude importante que deveria ser exercitada não só individualmente, mas no coletivo da escola em reconhecimento da necessidade de análise crítica dos erros e dos acertos, os pontos positivos e negativos, tornando-se, portanto, “*uma necessidade institucional, profissional e pessoal*”. (PACHECO, 2009, p.47). Isso se fundamenta pela necessidade de qualidade da educação escolar.

O processo de autoavaliação com diagnóstico contínuo do desempenho do professor constitui um instrumento de análise e reflexão, pois, na linha de frente do ensino e aprendizagem tem melhores condições para autoavaliar-se.

6. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”. FONTANA (2000).

Ao realizarmos algumas considerações a respeito do estudo em questão é possível lembrarmos e refletirmos a epígrafe de Fontana, quando demarca a partir de sua escrita a construção da trajetória docente que compõe o percurso formativo onde ressalta que a constituição do professor perpassa e se concebe a partir das relações sociais que são produzidas nas nossas histórias acadêmicas, docente e profissional relembrando momentos distintos que nos acercamos do nosso ser professor, onde essa caminhada tiveram e tem muitas “supressas, nem sempre coerentes, nem sempre harmônicas, no entanto, unas. Todavia, tão parecidas entre nós, mas também singulares”. (FONTANA, 2000, p.180)

Por isso, refletir a formação continuada para além dos programas em que constituem seus modelos formativos, embasados por referências que visualizam a melhoria da qualidade do ensino na escola, em que promovem espaços para o desenvolvimento profissional docente a partir de momentos e conhecimentos distintos, é considerar que esse processo de formação em seu percurso formativo pode proporcionar a constituição do ser professor diante da teoria e da prática, possibilitando espaço de compartilhamentos e questionamentos, de pesquisa, de ressignificação da prática pedagógica, sendo um ambiente de oportunidade em que docente pode reinventar sua trajetória pessoal e profissional.

Assim, o estudo explicitado nesta dissertação retoma a seu questionamento central. De que maneira a formação continuada, em nível de mestrado, tem contribuído para as práticas pedagógicas de professores da educação básica que atuam nas escolas públicas estaduais no município de Humaitá?

Tal investigação possibilitou pensamentos diversos e constantes sobre a trajetória de formação dos nove participantes que materializaram essa pesquisa e, a partir das narrativas foi possível relembrar o passado que parecia está distante, mas tão presente na vida desses docentes. Assim, através de suas narrativas foi possível evidenciar que o processo da docência e as práticas pedagógicas dos professores se constituem em interface com a formação

continuada se conectando e ampliando as percepções acerca de aquisição de novos conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência.

Neste sentido, as narrativas, palavras e vozes ecoaram e trouxeram a lume as vivências e experiências dos participantes que nos permitiu conhecer melhor os professores que fazem parte da construção da educação nas escolas públicas em Humaitá/AM, são pessoas com idade entre 29 a 47 anos de idade que expressaram sobre a formação continuada que vivenciaram e são conscientes de um processo inacabado. Como menciona a literatura que é uma busca constante, pois no cenário atual não se pode ter o pensamento que a formação inicial efetiva a função de conceber um profissional completo. No contexto atual, frente ao ensino é necessário um profissional em condições suficientes para lidar com situações complexas que emergem no cotidiano da sala de aula, por isso a aprendizagem requerida é por todo o percurso da carreira docente, ou seja, por toda a vida.

Os professores participantes demonstraram responsabilidade e compromisso com a profissão que escolheram, são profissionais que já vivenciaram experiências diversas, desafios e dificuldades, mas que não impediram a caminhada em busca do aperfeiçoamento profissional.

Dos nove professores, a maioria advém de universidades públicas, tanto a graduação como na pós-graduação e, em instituições como a UFAM e UEA, isto revela a relevância da interiorização dessas instituições no sul do Amazonas como em outros interiores do estado, em oferecer a formação continuada e qualificar os professores para trabalhar nas escolas públicas do municipal, em vista de proporcionar um ensino de qualidade.

Com o objetivo de responder o questionamento principal levantado nesse estudo, foi elaborado três eixos e suas dimensões com o propósito de analisar as contribuições da formação continuada, em nível de mestrado, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores da educação básica, de escolas da rede estadual de Humaitá/AM.

Essa compreensão transitou entre as vivências e experiências emergidas no decorrer das narrativas sobre o percurso formativo da trajetória acadêmica e profissional e que proporcionaram momentos de conhecimentos sobre sua formação e entendimento do seu papel como sujeito dessa formação. Josso (2010) reforça que a atividade de construção da narrativa desenvolve a descrição de uma dinâmica que transpõem a lume essa ascensão autointerpretativa de nós mesmos de maneira espontânea e de escolha.

Desse modo, entendemos que processo de conhecimento autorreflexivo a partir da percepção dos docentes sobre as vivências experienciadas no processo da formação continuada se constitui sendo uma atividade fundamental para o desenvolvimento profissional docente. A percepção de si, é considerada como um processo fundamental para a constituição pessoal e

profissional dos docentes, pois, essa atividade promove diversas reflexões no percurso formativo que incentiva a busca por novos conhecimentos diante da necessidade de novas práticas no processo do ensinar e do aprender.

Assim, percebemos com base nas narrativas confluências entre a história do percurso formativo na profissão docente que escolheram seguir, ao narrarem sobre suas experiências iniciais na graduação e para a docência, de modo geral, se evidencia que a trajetória de vida em busca do desenvolvimento profissional apresenta aspectos parecidos com coincidências que direcionam ao mesmo ponto, independentemente, do caminho percorrido.

Para tanto, a influência familiar foi ponto mobilizador, servindo de espelho e juízo para seguirem o caminho da formação para a docência. Em suas falas algumas experiências vivenciadas foram mais enfatizadas e lembradas, e outras esquecidas, mas que proporcionaram aos participantes persistirem em direção aos seus ideais, como o ingresso na universidade que se apresentou como um sonho, sendo um espaço para se avançar e firmar na profissão, bem como ter estabilidade de emprego e melhores condições de sobrevivência.

Além disso, o caminhar inicial para a docência para alguns participantes não se apresentou de maneira fácil, mas, permeada de percalços. No entanto, nas falas dos professores se percebe que situações problemáticas foram surgindo nesse percurso, mas sendo superadas. Foi evidenciado, também a capacidade de enfrentamento, disposição e resiliência para a continuidade em meio as adversidades emergidas na trajetória docente, encontrando forças para concluir a formação inicial tão necessária para o início de uma vida profissional.

A capacidade de resiliência, mostrou-se como elemento fundamental na trajetória inicial. Os professores tiveram tenacidade diante a realidade vivenciada, além da propensão de recuperar-se em circunstâncias antagônicas, pois conforme as narrativas, alguns professores por condições circunstanciais foram inseridos na docência na condição do “aprender fazendo”, sem ter nenhuma experiência concreta sobre o ensinar, outros apenas o ensino médio técnico na modalidade magistério que habilitava professores a lecionarem em séries iniciais.

Neste sentido, as experiências vivenciadas na trajetória formativa, à medida que foram sendo construídas pelas falas acerca das vivências iniciais na Educação Básica, foi possível evidenciar que ficaram marcas de intervenção mais positivas do que negativas, pois assinalaram uma intervenção com compromisso permeado de responsabilidade. Dessa forma, o cenário da docência para esses professores, se constituiu também, como rompimento de barreiras no período inicial. Esses profissionais mostraram em suas narrativas que enfrentam, diariamente, inúmeras dificuldades e desafios com algumas situações que desfavorecem o bom desempenho, qualidade e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Em suas falas pontuaram a omissão de apoio do órgão mantenedor quando se propuseram a buscar pela formação continuada e nas escolas em que destacam a escassez de materiais didáticos e insumos escolares, a falta de suporte tecnológico para realização das atividades que exigem internet, haja vista, o cenário atual da educação exige novas ferramentas tecnológicas e, formações mais direcionadas as especificidades das disciplinas, pois ainda se encontram despreparados para lidar com alunos com necessidades especiais e também mencionam algumas lacunas que permeiam no contexto escolar como a ausência da família, situações de indisciplinadas, o déficit de comprometer-se de deveres pelos alunos que se tornam empecilhos para uma educação com mais qualidade.

Entretanto, a percepção dos professores acerca da formação continuada em nível de mestrado que vivenciaram apontam implicações positivas nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docentes, em suas vozes essa formação se configura com a aceção de apropriar-se de uma aprendizagem permanente. Além de fortalecer o trabalho do professor potencializa o exercício da prática entre os pares e em coletividade no chão da escola, oportunizado novas estratégias, o aperfeiçoamento da prática e a aquisição de novos saberes e metodologias para trabalhar os conteúdos da disciplina.

As narrativas expressam que a formação despertou nos docentes questionarem suas próprias práticas e, também, buscar novas leituras para aquisição de novos conhecimentos, essa atividade suscita a necessidade de entender o contexto em que desenvolvem suas práticas e, também o autoconhecimento pessoal e profissional, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente e possibilitando a construção de uma nova imagem do professor, sendo mais ativo, autônomo e crítico de suas próprias práticas.

Evidenciamos, na interface da formação continuada a compreensão da realidade vivenciada no cotidiano da prática, permitindo aos docentes fazerem a reflexão, demonstrando estarem mais seguro diante de sua prática, e assim demonstrar um possível exercício de pôr em prática a intimidade de si para consigo mesmo.

Foi evidenciado, a importância da formação continuada em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, ofertado pelas universidades públicas, sobretudo, os programas oferecidos no município pela instituição IEAA/UFAM. Por isso, destacamos a relevância das secretarias de ensino realizarem parcerias concretas junto a essas instituições para que de fato esse nível de ensino possa alcançar mais professores da Educação Básica, para que essa busca pela qualificação não seja ações isoladas que abrange uma minoria. Mas, que se materialize como uma ação de proporção maior, possibilitando a estes profissionais momentos de aprendizagens para a ressignificação do trabalho em sala de aula. Ademais, sem compromisso com os

profissionais, sem apoio necessário e, sem ofertar de maneira adequada a formação continuada, fica impossível obter transformações necessárias para o ensino que se deseja de qualidade.

Vale destacar ser imprescindível que a valorização do professor seja levado em consideração como um alicerce importantes para a melhoria da educação e, para isso, são necessários investimentos nas condições de trabalho, na formação continuada, na infraestrutura da escola, na orientação das famílias, todos esses aspectos quando não valorizados afeta diretamente o trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das salas de aula.

Dessa forma, compreendemos que os professores necessitam estar em uma dinâmica de movimento permanente de aprendizagem, isso foi percebível nas falas das participantes que na trajetória acadêmica, docente e profissional alcançaram riquíssimas experiências para o desenvolvimento de seu trabalho docente, contudo, a docência é um processo dinâmico, complexo que envolve inúmeras mudanças e, com isso exige a formação continuada.

Essa ação formativa deve estar visualizando a melhoria da qualidade do ensino na escola, promovendo espaços para o desenvolvimento profissional docente e, que estes possam interagir e reconstruir de maneira reflexiva a prática pedagógica direcionando-a para transformações da realidade do escolar. E dessa forma romper com o paradigma tradicional que, ainda, persiste no sistema educacional impregnado em práticas repetitivas e reprodutivas.

É importante, portanto, que a formação continuada seja um contínuo na profissão, uma vez que, a aprendizagem é um processo que acontece ao longo da vida, por isso, o professor é um profissional que precisa estar em busca de novos conhecimentos, pois sempre tem algo a ensinar e aprender. Suas atitudes por novas aprendizagens, são, também, maneiras que formalizam o aprendizado construído na formação inicial através da teoria e da prática que, certamente, fortalecerá o seu desenvolvimento profissional docente.

Assim, acreditamos na importância da formação continuada como um processo possível de reflexão crítica do fazer pedagógico que deve estar em constante processo de formação, pois implica em investimento pessoal e é um contributo para a construção da identidade docente, sendo uma necessidade pessoal e institucional que acompanha a trajetória profissional do professor. Portanto, esse processo contínuo de formação não se caracteriza como a reciclagem, ou não se limita a uma mera atualização, treinamento ou capacitação do professor, mas, requer aprendizagem ao longo da vida e, precisa ser compreendida como mecanismo de permanente capacitação reflexiva.

Concluimos que há evidências teóricas e práticas da relevância da formação continuada para o exercício da prática dos professores e para o desenvolvimento profissional que os caracteriza como responsáveis e comprometidos com as mudanças e transformações do

contexto escolar onde estão inseridos. Diante disso, podemos inferir que o processo da formação continuada, em nível de mestrado, por qual vivenciamos, nos possibilitou ampliar o nosso conhecimento e a necessidade de reflexão sobre o ensinar e o aprender, bem como nos mostrou novas perspectivas sobre essa ação formativa e a sua relevância para o desenvolvimento da educação básica e, para o crescimento da nossa formação profissional.

Sendo assim, almejamos que os resultados dessa Dissertação possam proporcionar o desenvolvimento de ações reflexivas no processo educacional e, também, na prática pedagógica de outros professores e, com isso, promova reflexões sobre a relevância dessa formação a ser dialogada no chão da escola pública.

Desejosos, também, que este trabalho desperte em outros pesquisadores, docentes e estudantes o interesse investigativo sobre o tema em questão, possibilitando a difusão de novas ideias e concepções teóricas, por isso os desafiamos a tal intento.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. (Org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

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

AMAZONAS. Governo do Estado. **Secretaria de Estado de Educação**. Plano Estadual de Educação do Amazonas (2008-2018). Manaus/ AM, 2015.

AMORIM, S. S.; FERRONATO, C. O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**, Curitiba-Brasil, v. 49, n. Editora: UFPR, p. 209-225, jul./set. 2013.

ARAGÃO, J. W. M. D.; NETA, M. A. H. M. **Metodologia Científica**. Salvador: UFBA, 2017.

ARAÚJO, C. C. D. Formação Continuada no Cotidiano do (as) professores (as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

ARAÚJO, C. C. D. Formação Continuada no Cotidiano do (as) professores (as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BARBIERI, M. R. (et. al.). Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: algumas considerações. Centro de Estudos Educação e Sociedade - **Cadernos CEDES** N° 36. Educação Continuada. 1 ed. Campinas – SP: UNICAMP, 1995.

BARBOSA, S. H. P.B.; FERNANDES, M.C. D.S. G. A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018. Eixo Temático: 02 Formação Continuada. Disponível em: <http://www.200.146.6.2017/proceedingsarquivos/artigos/Congresso Educadores/5991>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: EDIÇÕES 70, 2016.

BATISTA, E. R. M. Educação em Ciências Naturais no Currículo de Cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais da Amazônia Legal Brasileira. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2011, 213 f. **Tese (Doutorado)** Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Portugal: Porto Editora. p.289-299,1994.

BORGES, C. M. F. O Professor de Educação física e a Construção do Saber. Campinas, SP: Papirus, 1998

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BOURDONCLE, R. **L'université et les professions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L' Harmattan, 1994.

BRANCA, V. **Ritmos de inquieta alegria**. Manaus: Valer, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2018.
BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Revisão e atualização da Resolução CNE/ CP nº 02/2015** em 3ª versão do Parecer. p. 32-37, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2015.
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.6, n.2, p. 179-191, jul. /dez., 2013.

CANÁRIO, R. “Formação profissional contínua”. In: CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CARDOSO, C.G.L.D.V.; COSTA, N.M.D.S.C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência & Saúde coletiva**. v. 2, n.8, p.2357-2364, 2016.
CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. MAECC@: um caminho para mapear investigação. **Indagatio Didactica**, v. 5, p. 289-299, 2013.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. D. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan/abr. 2015.

CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora,1997.

CHARLOT, B. A relação com o saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-89.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CHRISTOV, L. H. D. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução do GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores, ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Tradução Sandra Trabuco. São Paulo. Ed: Cortez, 2005.

CUNHA, M. I. D. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo. n.3, p.609-625, jul./set.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro 2020.

_____, M. I. D. Pressuposto do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2014. p.27-57.

_____, M. I. D. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Porto Alegre, v.41, n.1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

DAVIS, C. L. F. et.al. **Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2003.

DEUS, A.M.D. Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2012.
EVANGELESTA, F; GOMES, P. D. T. (Org.) **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FERNANDES, C. C. M.; D'AVILA, J. L. O estado do conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Inter Meio do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 21/22, n. 42/44, p. 181-201, 2015/2016.

FERNANDES, M.A. Consciência, vivência e vida: um percurso fenomenológico. **Revista da Abordagem Gestáltica**. v.16, n.1, p. 29-41, jan./jul., 2010. Disponível em: <http://www.pesplic.bvsalud.org/pdf/ragv16n1/v16n1a05.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro 2020.

FERREIRA, A. B. D. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo / Nova Fronteira, 1995. p. 554.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos Professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J.V.D. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Rev. Bras. Educ.** Fís. Esporte. São Paulo. v. 24. n.4, p. 507-523, out./dez.,2010.

FORGHIERI, Y. C. A investigação fenomenológica da vivência: justificativa, origem, desenvolvimento, pesquisa realizadas. In: MACEDO, R. M. S. **Mapeamento da pesquisa em psicologia no Brasil**. 2. ed. Cadernos da ANPEPP. 1993. p. 19-27.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistência e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.41, n.3, p. 601-614, jul./set.,2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, São Paulo, 1998.

FREITAS, H. C. L. D. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004. p.89-115.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS,

Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológico e metodológico**. Trad. Ana Cristina Nasser. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HUBERMAN, M. I. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2013.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. 70. ed. Lisboa-Portugal: 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M.-C. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2000a. p. 130-146.

_____, M.-C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____, M.-C. A experiência formadora: um conceito em formação. In: JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-56.

JOUCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (.Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, S. (Org). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

LIMA, M. S. L. A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo:(FEUSP), 2001.

LIMA, T. C. S. D.; MIOTO, R. C. T. Procedimento metodológico na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, M. S. L. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-152.

LOSS, A.S. **O caminho... para cuidar de si, cuidar do outro e cuidar do profissional: reflexões dos processos autoformativos na formação de professores/educadores do Brasil e de Portugal**. v.3, Curitiba: CRV, 2017.

LOURENÇO, S.S.; MENDONÇA, V.M.D. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.3, p. 530-547, set./dez., 2018.

LUDKE, M. A complexa relação entre o ensino e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarollo Profesional Docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Educação continuada. **Cadernos Cedex**, n. 36, 1995. p. 13-20.

MARTINS, G.A. F. Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação continuada de professores. In: FERRO, A. B. **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-90.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. D. S. (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DELANDES, S. F. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. D. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. MINAYO, M. C. D. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores: concepções e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (Orgs.) **Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente**. Cuiabá-MT: EDUFMT/ Sustentável, v. 4. p. 160, 2019.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades, interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n.2, p.155-164, jul./dez.2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 24 out. 2019.

NASCIMENTO, P. X. S. D.; ROMANOWSKI, J. P. Contribuições da formação continuada para professores universitários ingressantes. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. v. 28, n.1, p.204-209, jan./abril. 2020.

NÓVOA, A. Coord. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 28 agosto 2020.

_____, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom quixote, 1997.

OLIVEIRA, C.T. D; DIAS, A. C.G; Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v.45, n.2, p. 187-197, abr./jun.2014.
PACHECO, José A. Para a sustentabilidade avaliativa do professor. **ELO**, n.º 16, pp. 43-49. 2009.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. T. A. Queiroz, 1995.

PEIXOTO, J. A. (Org.). **Fenomenologia e Formação**. Curitiba: CRV, 2016.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, v. 2, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

PORTO, Y. D. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas-SP: Papyrus, 2000. p. 11-37.

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

REIS, G. A. D. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares; narrativas docentes sobre formação continuada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844180983>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

ROCHA FILHO, J.B.D.; BASSO, N.R.D.S.; BORGES, R.M.R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científico**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. Formação continuada. In: ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 3. ed. **rev. e atual**. Curitiba: Ibpex, 2007. p. 130-163.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set. /dez. 2006. Disponível em:<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com> Acesso em: 24 out. 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Á.M.D.; BISSOLI, M.D.F. O fenômeno da globalização e o multiculturalismo: novas formas de relações sociais e culturais no processo histórico e educacional. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.8, n.41, abri.2021.

SILVA, D.B.P.D. A importância da escolha ocupacional. **Psicologia.pt**, 2013. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textosA0708.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

SILVA, E. L. D.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, J. M. D. **A identidade do professor no universo da formação continuada**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, J. R. O.; ALBERTINI, P. Notas sobre a Noção de Caráter em Reich. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 2, n. 25, 2005.

SILVA, R.C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 25-44.

SILVA, V. L. R. D.; CUNHA, M. I. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (Org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 43-63.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2019.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 283-290, 2006.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização, série estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, Comped. p. 173, 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**. Pesquisa (auto)biográfica, experiência e formação. Vol. 34, n.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

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

VASCONCELLOS, K. R.; BERNADO, E. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, v.1, n.2. p. 208-222. 2016.

VAZ, T. R. D. Desdobramento teórico-metodológicos da pesquisa narrativa biográfica e sua análise em Fritz Schutze. In: AL., I. L. E. (Org.) **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM DIÁLOGOS políticas, formação e práticas**. Curitiba: CRV. p. 55-70, 2019.

VERNON, M. D. /. **Tradução de L. C. Lucchetti**. Petrópolis: Vozes. 1973 (trabalho original publicado em 1969).

XAVIER, I. M.; ABREU, Z. Tecnologia, Neoliberalismo e Globalização. Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio. **Filosofia**, vol. 03. Rio de Janeiro: FUNDAR/SEE, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Poder executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação
Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO: Para estudo sobre a Formação Continuada na Interface da prática pedagógica de professores: um estudo com docentes da Educação Básica.

Prezado (a),

Convidamos o (a) senhor (a) para participar como voluntário e sem remuneração da pesquisa de Mestrado intitulada **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA/UFAM, pela pesquisadora Cristiane Cruz de Oliveira Menezes, e-mail: cristiane.olivemenez@gmail.com; telefone (97) 98128-1731; sob a orientação da professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, e-mail: verareis@gmail.com; telefone (97) 99188-4028, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800-000, telefone (97) 3373-1180, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar as contribuições da formação continuada, em nível de mestrado, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores da educação básica, de escolas da rede estadual de Humaitá/AM. Sendo os **objetivos específicos**: Identificar o perfil dos docentes que fizeram a formação continuada em pós-graduação stricto sensu; descrever os desafios e dificuldades em relação a prática

pedagógica dos professores; analisar as implicações da formação continuada para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, será realizado entrevistas narrativas (gravadas), a partir de alguns eixos que servirão de base para as narrativas, que foram elaborados com o propósito de melhor esclarecimento e conhecimento do processo estudado. E, estão assim organizados: Perfil dos professores (quem é, de onde veio, onde estudou); Desafios e dificuldades (em relação a prática pedagógica, relação professor/aluno, apoio institucional, gestão de sala de aula); Contribuições da formação (ressignificação pessoal, profissional, institucional); Profissionais docentes (percepção de si, sobre o outro e autoavaliação).

As entrevistas narrativas serão realizadas com sete docentes que pertencem ao quadro da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/AM, no município de Humaitá. Com o objetivo de ter informações preliminares sobre os sujeitos da pesquisa, foi possível através da pesquisa exploratória, ter acesso ao Diário oficial do Estado do Amazonas que contabiliza e confirma esse número de participantes. Porém, esse quadro certamente sofrerá atualização, pois as informações repassadas pelo setor responsável, foi que alguns professores já concluíram a formação e deram entrada na documentação. Diante disso, a aplicação das entrevistas narrativas será no início do mês de maio, junho e julho de 2020.

Os **critérios de inclusão** são: 1) ser professor (as) da rede estadual do município de Humaitá/AM; 2) estar atuando em sala de aula e ter vivenciado uma formação continuada, em nível de mestrado; 3) ser professor estatutário e com a documentação de mestre regulamentada na secretária de ensino- SEDUC. **E os de exclusão:** 1) Docentes grávidas, independente se for com ou sem risco; 2) Professores com algum transtorno mental que seja dependente de fatores externos como, por exemplo, de medicamentos controlados por recomendação médica; 3) Professores que apresentarem atestado médico alegando impossibilidade para participação.

Neste sentido, toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos/benefícios**. Nesta pesquisa os riscos para o (a) Sr. (a) envolverão riscos de dimensão social, visto que será solicitado aos docentes trazer à memória acontecimentos e experiências/recordações da vida acadêmica e profissional. A participação nesta pesquisa não trará complicações legais e nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos diretamente à sua dignidade. Porém, considerando que será realizada entrevistas narrativas, há possibilidade do risco de constrangimento em relação a alguma pergunta. No entanto, se o docente sentir qualquer constrangimento ou desconforto poderá se retirar em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer ônus. O pesquisador estará atento a quaisquer reações emocionais e ficará à escuta de suas necessidades,

dúvidas e/ou questionamentos, caso existam. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Esta resolução foi lida, exaustivamente pelo pesquisador principal com a finalidade de segui-la e respeitá-la em sua totalidade e complexidade. Os riscos que podem ocorrer é: o senhor (a) não se sentir à vontade em responder sobre alguma pergunta; não querer que grave a entrevista; não querer justificar suas respostas; se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Na tentativa de **minimizar os riscos**, algumas medidas serão tomadas: a entrevista narrativa será realizada em um ambiente calmo e tranquilo onde se tenha privacidade, a pesquisadora irá explicar no início todo o procedimento que será executado, deixando claro que só será gravada a entrevista se assim o participante o desejar. As informações obtidas acerca do perfil do entrevistado serão pautadas na **confidencialidade, sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, mesmo com a publicação dos resultados**. Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o entrevistado pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização, se causar conflitos durante o processo.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil". O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil,

983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá **indenização** aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas narrativas serão realizadas em local que o participante achar mais confortável para ele.

Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada. Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa -CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados. **Justifica-se** este trabalho considerando que os **benefícios**

esperados, possam proporcionar maior amplitude, contribuição e conhecimento sobre a temática da formação continuada nos Cursos de Formação, como também, complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do docente, contribuirá para novas propostas de currículo nos programas de formação, em nível de mestrado e, também no processo de construção de forma mais contextualizada da prática pedagógica, para que a mesma seja útil e estimulante aos professores e aos alunos. A pesquisa busca também possibilitar que a formação continuada esteja sempre a mesa de discussões e debates em busca de interlocuções abertas e possíveis de serem atendidas pelas políticas públicas visando mudanças na realidade escolar. Além disso, a formação contínua ajudará ultrapassar os obstáculos do cotidiano escolar e, ajudará o docente ter maior autoconfiança nas decisões, sobretudo na socialização que acontece no ambiente de trabalho, uma vez que a formação continuada quando privilegiada no espaço escolar, proporciona um ambiente mais reflexivo e socializador.

Por fim, a pesquisa pode suscitar ao IEAA a possibilidade de novos debates e estudos sobre a importância da questão do processo da formação continuada, no município de Humaitá-AM. Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina,495- Adrianópolis- Manaus–AM, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora Cristiane Cruz de Oliveira Menezes quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós. O participante, aceita colaborar com a pesquisa assim como autoriza a utilização do áudio (entrevista gravada) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material?

() **SIM, EU AUTORIZO** () **NÃO, EU NÃO AUTORIZO**

Humaitá/AM, _____ de _____ de 2020

Participante da Pesquisa

Cristiane Cruz de Oliveira Menezes
(Responsável pela pesquisa)

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Reis da Silva
(Orientadora da pesquisa)



IMPRESSÃO
DACTILOSCÓPICA

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA**BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Formação:

Gênero:

Idade:

Estado civil:

Naturalidade:

Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Ano de conclusão da Pós-Graduação:

Onde cursou a Pós-Graduação:

Tempo de serviço na comunidade escolar atual:

Tempo de serviço no magistério:

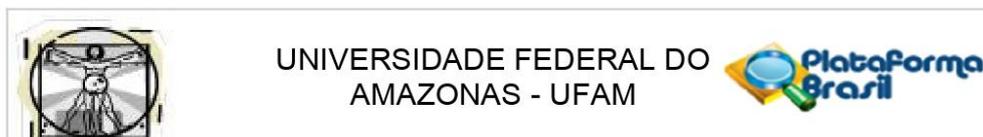
BLOCO II – QUESTÕES

-Faça uma narrativa sobre:

- a) Sua trajetória acadêmica e profissional
- b) Seu conceito sobre formação continuada stricto sensu, em nível de mestrado?
- c) O significado da formação continuada para a prática pedagógica
- d) Desafios e dificuldades mais recorrentes na prática pedagógica
- e) Lacunas não preenchidas na Pós-Graduação
- f) Pontos positivos e/ou negativos da formação continuada.
- g) Quais foram as implicações da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.
- h) Há contribuição da SEDUC para a formação e desenvolvimento profissional dos professores (as)?
- i) Você utiliza os conhecimentos adquiridos na formação continuada em suas aulas com que frequência?
- j) Mudou a percepção de si como professor (a) dessa disciplina depois da formação?
- k) Sua autoavaliação como professor (a) portador (a) do título de mestre

ANEXOS

ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA MENEZES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31809920.4.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.082.790

Apresentação do Projeto:

A temática proposta para o estudo em andamento, remete uma realidade experienciada por professores que estão na ativa dentro das escolas públicas, refere-se, portanto, ao processo da formação continuada. Esse processo formativo fomenta tanto a prática pedagógica de sala de aula, quanto a formação profissional do docente. Considerando a importância dessa ação formativa para o desenvolvimento e melhoria do ensino nas escolas e, também, para a profissionalização do professor. O estudo tem despertado o interesse em trazer para o campo da pesquisa esse tema, uma vez que os benefícios produzidos por essa formação afetam, também o cognitivo, afetivo e emocional do aluno na condição de pessoa e ser humano que é. Silva (2018), argumenta que os professores são formadores de opinião, portanto, influenciam de modo relevante na formação de seus alunos como pessoas e como cidadãos, por isso, devem estar atentos às mudanças constantes da sociedade, ao contexto atual e questões em que os alunos estão participando ativamente e precisa emitir suas opiniões refletidas e amadurecidas tendo assim seu amadurecimento ter sido fruto de uma educação democrática, preocupada com o diálogo e argumentações sempre orientadas por profissionais preparados. Acredita-se que a preparação do professor deve ser respaldada em quesitos que construa um Ser educador mais humano que cuida de si, cuida do outro e cuida do ser profissional e, sobretudo, reflete como um cidadão comprometido com sua profissão, sobre o que vai ensinar e que metodologias utilizar. Portanto, que planeje e organize seu trabalho de modo que faça a diferença nas práticas pedagógicas. Neste

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.790

Todas as pendências apresentadas na versão 1 foram resolvidas.

Diante do exposto, considera-se parecer favorável a aprovação do projeto.

SMJ,

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1519376.pdf	29/05/2020 01:08:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetov2.doc	29/05/2020 01:06:52	CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEv2.docx	29/05/2020 01:05:54	CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Outros	CartaRespostav2.docx	29/05/2020 00:53:00	CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	InstrumentaldePesquisav2.docx	29/05/2020 00:12:07	CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CRONOGRAMAv2.docx	29/05/2020 00:09:31	CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	17/03/2020 12:56:24	CRISTIANE CRUZ DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com