

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

CARINA RAFAELA DE AGUIAR

JOINVILLE

2013

CARINA RAFAELA DE AGUIAR

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville. Orientador (a): Dra. Márcia de S. Hobold.

JOINVILLE – SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

A282d Aguiar, Carina Rafaela de
Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental : contribuições da formação continuada / Carina Rafaela de Aguiar ; orientadora Dra Márcia de S. Habold – Joinville: UNIVILLE, 2013.

149 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Educação continuada. 2. Ensino fundamental. I. Habold, Márcia de S. (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada”

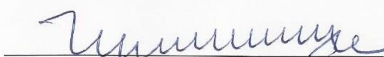
por

Carina Rafaela de Aguiar

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação


Banca Examinadora:



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch
(FURB)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 13 de dezembro de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu irmão Fábio Maurício de Aguiar (*in memoriam*).
Tua presença habitará em mim para sempre! Descanse em paz...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado forças durante todo esse processo. Por ter pegado em minha mão e me ajudado a trilhar esse caminho. Que bênção ter chegado aqui!

Agradeço meus queridos e amados pais: minha mãe por seu infinito amor, paciência e compaixão em todos os momentos. Sempre ao meu lado, me ajudando e me dando forças para continuar. Meu pai, um exemplo de homem, de confiança, de amor e respeito. Obrigada por absolutamente tudo e, principalmente, por nunca ter deixado de confiar em mim! Amo vocês eternamente!

Ao meu irmão e padrinho, Dênio. Minha rocha, meu conselheiro, meu exemplo de vida. Obrigada por cuidar de mim, por lutar minhas lutas comigo, por me ajudar e estar sempre presente nos momentos mais difíceis e nos mais prazerosos. Te amo com todas as minhas forças!

À minha irmã, Dione. Exemplo de mulher, de honestidade, de superação, de mãe e companheira. Amo muito você!

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinha, Thiago, Marco Aurélio, Rafael e Andressa. Vocês são os meus tesouros.

À minha orientadora, professora Dra. Márcia de Souza Hobold, por sua incrível generosidade e coragem. Obrigada professora por ter acreditado em mim, por ter me escolhido como orientanda e por ter me ensinado tantas coisas que levarei para toda a minha vida. Ter aceitado o desafio de orientar aquela menina, aluna em regime especial, quietinha, que tentava absorver tudo o que ouvia, foi decisivo para a minha vida. Obrigada do fundo do meu coração!

Às professoras Rita Buzzi Rausch e Rosana Mara Koerner por terem aceitado fazer parte da minha banca e por terem colaborado tanto com meu crescimento como pesquisadora. A participação de vocês foi imprescindível na construção dessa dissertação. Obrigada!

A todas as professoras do Programa do Mestrado em Educação, por compartilharem tantos ensinamentos valiosos para minha formação e para minha vida acadêmica.

À minha querida amiga Roselaine. Que presente ter te conhecido. Em que jornada maravilhosa embarcamos juntas! Obrigada por acreditar em mim, obrigada por enxergar em mim algo que ninguém mais tinha enxergado. Obrigada por abrir as

portas para que eu pudesse realizar meu sonho de ser professora. Obrigada por ser um exemplo de profissional, de líder. Obrigada por não desistir de mim. Obrigada por todos os conselhos, por todos os momentos que dividimos juntas. Você foi, é e sempre será muito importante pra mim.

O Mestrado me proporcionou grandes momentos e me permitiu encontrar pessoas maravilhosas. Uma delas, meu querido amigo Juliano. Não tenho palavras para agradecer todas as conversas, brincadeiras, trabalhos, momentos que compartilhamos juntos. Obrigada por ser minha referência de excelência e de comprometimento. Te admiro muito e saiba que sempre guardarei essas lembranças maravilhosas no coração.

Aos meus amigos da primeira turma do Mestrado em Educação: **Claudia:** obrigada por toda ajuda, por todas as palavras de apoio e por todo carinho que eu sempre senti em você. **Fernando:** obrigada pelas informações repassadas sem demora e com grande alegria. **Mariana:** obrigada por todas as conversas, por todos os cafés/cocas, pelo apoio e torcida nos momentos em que eu estava mais frágil e desacreditada de mim. Você fez toda a diferença para que eu realizasse o sonho de ingressar no Mestrado. **Mônica:** obrigada por permitir que eu continuasse sua pesquisa. Obrigada por me passar todas as informações necessárias. Obrigada por seguir à risca o verdadeiro significado da palavra compartilhar.

Aos meus amigos da segunda turma, em especial: Ana Silvia, minha parceira de orientação; Aline, Jonas, Luciana, Marcos, Rafael e Terezinha. Vocês coloriram esses momentos de estudo com muito amor e afeição. Obrigada!

E às amigas da terceira turma: Andréia, Cleide, Miriane e Valdicléia! Vocês são show, garotas.

Aos meus amigos queridos: Damaris R. dos Santos, David R. Pabst, Fernanda M. Pallú, Geane Koenig. Vocês são os irmãos que escolhi para andar ao meu lado nessa vida! Obrigada por todo carinho. Amo vocês!

À querida Solange por toda força, palavras de coragem e incentivo. Por me escutar nos momentos em que falo sem parar... Sem contar com as contribuições maravilhosas na leitura da primeira categoria.

À Ivanil, por cuidar do meu emocional e me ensinar um novo caminho de vida. Obrigada! Você foi decisiva para a conclusão desse e de vários projetos.

Às minhas alunas, que diariamente me ensinam a ser professora, que me encorajam a ousar e a buscar cada vez mais conhecimento para podermos

compartilhar. É uma honra poder ser professora e ajudar na formação de pedagogas competentes e comprometidas.

À Secretaria Municipal de Ensino de Joinville por ter aberto as portas para essa pesquisa e facilitado o acesso às informações durante todo o processo de construção dessa dissertação.

A todos os professores que participaram dessa pesquisa. Obrigada pela colaboração, pela confiança e pela dedicação!

Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito de suas necessidades e percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. O processo metodológico desenvolveu-se num percurso investigativo de abordagem qualitativa e, diante do elevado número de questionários a pesquisa articulou-se ao tipo *survey*. Para a coleta dos dados utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas que foram compiladas utilizando-se dois instrumentos: o programa SPSS (*Statistical Package for Social Science* – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e o programa Microsoft Excel. A pesquisa contou com 140 pedagogos, efetivos, que trabalham há mais de 3 anos na Rede Municipal de Ensino, atuantes nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e contratados por 40 horas/aula semanais. Fundamentaram teoricamente a investigação: Candau (1996); Gatti (2010, 2013); Imbernón (2009); Marcelo Garcia (1998, 1999); Nóvoa (1992, 2007, 2011); Oliveira-Formosinho (2009); Romanowski (2010); Tardif (2010, 2011) dentre outros. Os dados obtidos através das repostas ao questionário mostram que a formação continuada dos professores precisa ser melhor planejada, que a escola é um lócus de formação importante e que deve ser melhor aproveitado. Os docentes também deixaram claro que querem participar do planejamento de sua formação continuada, que as trocas de experiência com outros colegas de profissão é essencial para o desenvolvimento profissional e que o tempo para o exercício dessa troca é muito pequeno, escasso. Também foi assinalado que é importante que os cursos de formação continuada oferecidos aos professores contemplem os saberes docentes, principalmente os saberes da experiência no dia a dia escolar e que seja aberto um espaço para a discussão e para a reflexão sobre os mesmos. Outro aspecto bastante destacado foi que os professores não querem mais participar de cursos de curta duração que não se aprofundem na teoria e nem levem em conta a prática de sala de aula. Desse modo a formação continuada deve contemplar a reflexão crítica, onde a teoria e a prática se relacionam de modo recíproco. Esse estudo também evidenciou as fontes contributivas a que recorrem os docentes para o seu desenvolvimento profissional, para além da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino. As fontes mais recorrentes para pesquisa e, conseqüentemente aprendizagem, são: internet, livros, conversas e revistas. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da formação continuada como uma vertente imprescindível do desenvolvimento profissional docente e que as necessidades dos professores e as diversas fontes de aprendizagem a que recorrem devem ser levadas em consideração no planejamento dos programas de formação de professores.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Trabalho docente. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper's general objective is to learn more about the professional development's route of teachers who teach in elementary schools in the scope of their needs and perceptions related to the teacher training courses offered by the Joinville municipal school system. The methodological process was developed in an investigative form of the qualitative approach and, due to the huge amount of questionnaires received; the research was articulated to the survey type. For the data collection, a questionnaire with open and closed questions was used which was compiled using two instruments: the SPSS - *Statistical Package for Social Science program* and the Microsoft Excel program. The research involved 140 pedagogues, permanent employees, who work more than 3 years for the municipal school system, who teach grades 1 up to 5 of Elementary School and who work full time (40 hours per week). The theoretical investigation was based on: Candau (1996); Gatti (2010, 2013); Imbernón (2009); Marcelo Garcia (1998, 1999); Nóvoa (1992, 2007, 2011); Oliveira-Formosinho (2009); Romanowski (2010); Tardif (2010, 2011) among others. The data obtained through the answers to the questionnaire show that the teacher training courses need to be better planned, that the school is an important place for teacher trainings which need to be better optimized. The teachers also made it clear that they want to take part in the planning of the teacher training courses, that the exchange among their professional colleagues is essential to professional development and that the time spent with these exchanges is too small, too scarce. It was also stressed that it is important that the teacher training courses offered to teachers relate to their teaching knowledge, mainly the knowledge of their daily school experience and it was requested that a time is opened to discuss and to reflect about them. Another aspect that was very stressed was that the teachers don't want to take part in short time courses that don't deepen into theory neither take teaching praxis into account. Thereby, teacher training courses need to include critical reflection in which theory and practice relate to each other reciprocally. This study has also shown the contributory resources to which the teachers call on for their professional development beyond the teacher training courses offered by their employer, the municipal school system. The most used research resources and, consequently, learning tools are: the internet, books, talks to colleagues, and specialized magazines. The results of the research point out to the importance of teacher training courses as an indispensable aspect of teachers' professional development and that the needs they have and the different learning resources to which they call on need to be taken into consideration in the planning of the teacher training programs.

Key words: Teacher training courses. Teacher's professional development. Teacher's work. Elementary school grades.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Mapa do Brasil com Destaque para o Estado de Santa Catarina	29
Figura 2. Ciclo de Vida Profissional dos Professores	56
Gráfico 1. Estado Civil	67
Gráfico 2. Pós-graduação	68
Gráfico 3. Período de Trabalho	69
Gráfico 4. Tempo de Docência na Rede Pública Municipal	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. CAPES – Descritor: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, “Expressão Exata”	21
Quadro 2. Dados sobre a Dissertação: Formação Continuada no Cotidiano dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades	22
Quadro 3. Dados sobre a Dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural	23
Quadro 4. Dados sobre a Dissertação: Representação Social de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental no Município de João Pessoa – PB	24
Quadro 5. Dados sobre a Dissertação: Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada	27
Quadro 6. Número de unidades da Rede Municipal de Ensino	33
Quadro 7. Número de alunos da Rede Municipal de Ensino	33
Quadro 8. IDEB do Município de Joinville – Anos Iniciais	34
Quadro 9. IDEB do Município de Joinville – Anos Finais	35
Quadro 10. Respostas dos professores sobre os fatores que contribuem para a realização da Formação Continuada	83
Quadro 11. Necessidades formativas dos professores	97
Quadro 12. Respostas dos professores sobre as fontes de aprendizagem a que recorrem para o seu desenvolvimento profissional	111

LISTA DE SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CONAE: Conferência Nacional de Educação.

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTAR: Gestão de Aprendizagem Escolar.

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano.

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

MEC: Ministério da Educação.

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE: Plano Nacional de Educação.

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEB: Secretaria de Educação Básica.

SEC: Secretaria de Educação.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais.

SCIELO: Scientific Electronic Library Online.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O MUNICÍPIO DE JOINVILLE E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	29
1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE JOINVILLE.....	29
1.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	31
2. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	37
2.1 CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	37
2.2 MODALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA	43
2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3 PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	55
3.2 A ANÁLISE DOS DADOS	61
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE	65
4.2 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	72
4.3 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES	95
4.4 AS FONTES DE APRENDIZAGEM A QUE RECORREM OS PROFESSORES PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a Coordenadora da Área de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville	135
APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa: Questionário	136
APÊNDICE C – Carta aos professores	142
APÊNDICE D – Carta aos diretores	143

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	144
ANEXOS	146
ANEXO A – Parecer N° 406/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa da Univille.	147

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, sabia-se que o tempo de escrita da dissertação chegaria. O que se especulava, gradativamente ampliando o grau de importância para tamanha decisão, era o tema sobre o qual iríamos pesquisar. E eis que, sem mais delongas, o tema “desenvolvimento profissional e formação continuada” é apresentado. Foram algumas conversas, ponderações, discussões até que chegássemos à escolha definitiva.

Porém, como foi o processo de escolha desse tema? Como, dentre tantos outros, a formação continuada foi considerada relevante para pesquisarmos sobre ela? Sabe-se que a formação continuada de professores vem se tornando um assunto recorrente no meio educacional e ainda, como veremos mais adiante, é um assunto que necessita de mais pesquisas. A orientadora dessa pesquisa, professora Dra. Márcia de S. Hobold, coordena um projeto “guarda chuva” denominado Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino (TRAFOR). Três temas são centrais nessa discussão: Condições de trabalho, Início da docência e Desenvolvimento profissional e Formação continuada. Tivemos em 2012 a oportunidade de escolhermos a qual dos três temas gostaríamos de dar continuidade, já que, no ano anterior, outros três orientandos já tinham desenvolvido suas pesquisas voltadas para esses temas; porém, seus sujeitos de pesquisas foram professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

O caminho que tracei em minha trajetória profissional, inseparável da pessoal, também teve um papel fundamental nessa escolha. Em 1992, comecei minha incursão pelo mundo escolar. Fui matriculada na pré-escola situada em Joinville – SC e desde lá minhas experiências têm sido intensas.

Sou a filha mais nova de uma família de quatro irmãos. A diferença de idade com o irmão primogênito é de 17 anos. Sempre fui muito vinculada à minha mãe, e o início da minha vida escolar foi bastante tumultuado, pois eu não queria ficar na escola sem ela. Chorava muito, era uma criança triste, tímida e com muitas dificuldades nas relações interpessoais. Não me sobressaía nos esportes; entretanto, tive poucos problemas em relação ao aprendizado de matérias como matemática, língua portuguesa, história e geografia. Acredito que grande parte da

minha vontade em ser professora derivou-se dessa experiência pessoal, na época escolar. Chamava-me muito a atenção o quanto os aspectos emocionais e cognitivos andam juntos no que diz respeito à aprendizagem, e eu queria saber mais, explorar mais esses aspectos no ambiente escolar. Ser professora me daria a oportunidade de estar perto das crianças e ajudá-las a encontrar melhores maneiras de aprender, de equilibrar os aspectos emocionais e os cognitivos.

Estudei no mesmo colégio por nove anos. No ensino médio, optei por uma escola técnica da região de Joinville. O primeiro e o segundo ano contemplaram as matérias como qualquer outra escola regular. Mas no terceiro ano, o ensino era voltado ao curso técnico que escolhêssemos. Como percebi que não era o que eu queria profissionalmente, cursei o terceiro ano do ensino médio em um colégio nos modelos “cursinhos para vestibular”.

No ano de 2004, ingressei no curso de Psicologia, bacharelado e licenciatura, na Associação Catarinense de Ensino (ACE) – Faculdade Guilherme Guimbala, Joinville – SC. Iniciei o curso em fevereiro de 2004 e concluí em dezembro de 2008. Concomitantemente, cursei o primeiro ano do curso de Administração com ênfase em Marketing na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Logo após a conclusão do curso de Psicologia, iniciei o Curso de Especialização (*lato sensu*) em Terapia Cognitivo-Comportamental. A Pós-Graduação teve início em março de 2009 e término em março de 2011. O curso foi realizado no Instituto Catarinense de Terapia Cognitiva (ICTC), Florianópolis – SC.

Minha experiência profissional propriamente dita ainda está em sua fase inicial. Os estágios realizados na licenciatura em Psicologia Clínica Infantil e Escolar foram muito esclarecedores para decidir o que eu faria em seguida.

O estágio para licenciatura aconteceu no quarto ano da faculdade e o grupo de estagiários, após todo planejamento, ministrou as disciplinas escolhidas na instituição IREI – Escola Técnica de Formação Profissional. A experiência de dar aula para a turma do último ano do curso de Massoterapia foi muito estimulante. Fiquei encarregada de ministrar a disciplina de Ética para os alunos. Desde o planejamento da aula até o momento de ministrá-la foi uma experiência enriquecedora que levarei para sempre comigo. O sentimento de estar no lugar de professor e colaborando na formação daqueles estudantes realmente me mostrou que ser professora é a profissão que quero exercer e da melhor maneira possível. Sem me dar conta, o terreno já estava sendo preparado para que a minha grande

paixão aflorasse: a Educação, e a vontade de seguir a docência já se manifestava, abrindo caminhos para que a minha caminhada de hoje no Mestrado fosse possível.

Ainda na faculdade, no quinto e último ano, um projeto na disciplina de Estágio em Psicologia Escolar foi elaborado juntamente com a supervisora, e desenvolvido com as 5ª séries¹ do período vespertino na Escola de Educação Básica Marli Maria de Souza. O projeto objetivou momentos reflexivos e críticos sobre assuntos apontados como possivelmente conflitantes vivenciados pelos adolescentes. Foi nesse estágio que a paixão pela Psicologia Escolar ficou evidente. Desfrutei muito desses momentos na escola, trabalhando principalmente com os alunos das 5ª séries. Foi extremamente gratificante. O estágio exigiu muito do grupo, mas sem dúvida saímos com uma bagagem teórica excelente, e praticar o que estávamos aprendendo foi uma experiência incomparável. A escola me brindava com as situações mais intrigantes e enriquecedoras que uma aluna poderia ter. Apesar de, nesse estágio, termos trabalhado focando as crianças de 5ª série, foi possível perceber muitos aspectos do fazer do professor. Nos breves momentos em que conversávamos com um ou outro professor da escola, suas queixas, suas angústias, suas felicidades, suas conquistas eram visíveis e eles tentavam, em poucos minutos, resolver suas inquietações com os “psicólogos”, como se soubéssemos de alguma “receita pronta” que não tinha sido revelada a eles. Esses diálogos me acompanham até hoje e me fazem pensar em qual é o meu papel como mestranda nessa jornada em que a profissão docente precisa ser ouvida e reconhecida para um futuro melhor da nossa sociedade.

Por ter ingressado como aluna em regime especial, das disciplinas Trabalho e Formação Docente e Seminário de Pesquisa II – Trabalho e Formação Docente no Mestrado em Educação, no ano de 2011, tive a oportunidade de conhecer e me aprofundar mais nessa linha de pesquisa. Foram meses de muito trabalho, dedicação, aprendizado e crescimento. Os questionamentos levantados durante as aulas, as leituras, os apontamentos, os trabalhos requisitados foram de grande auxílio para a compreensão da realidade da Educação, principalmente nas questões

¹ O termo ‘série’ data do ano de 1980 quando estava em vigor a Lei 5692/71 que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completarem seus estudos, em todos os graus de ensino. A Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006 alterou a redação de artigos da LDB 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Atualmente, utiliza-se o termo ‘ano’ para designar cada etapa do ensino fundamental de 9 anos.

pertinentes ao sistema brasileiro de ensino básico e superior. Foi possível perceber e refletir sobre os aspectos que precisam ser repensados para que essa Educação possa ser uma Educação para todos, e uma Educação de qualidade para todos. Assim, o papel do professor é fundamental. Ao ingressar no Mestrado em Educação, senti o peso da responsabilidade em contribuir para a formação docente. A formação do professor é de grande importância para que ele possa atuar de maneira a ajudar a promover essa educação que a população brasileira tanto precisa. Assim, é possível perceber o quão importante são as pesquisas nessa área do trabalho e da formação docente; é necessário valorizarmos o trabalho do professor, seu ofício, suas dificuldades, sua prática, suas falas referentes à realidade escolar na qual está inserido.

Trabalhar como professora formadora de futuros pedagogos, deixa claro o quanto é possível contribuir para o desenvolvimento desses profissionais. Ser professora abriu meus olhos para muitas questões que antes eu só conseguia pensar teoricamente. Agora, na prática, me desenvolvendo profissionalmente como docente, é possível enxergar de uma maneira mais nítida muitas questões apontadas pelos autores estudados no Mestrado. É curioso, gratificante e motivador ser parte dessa relação tão complexa que circunda os processos de ensino e aprendizagem.

Escolher o tema para esta dissertação baseado no desenvolvimento profissional dos professores nos pareceu uma escolha acertada desde o primeiro momento. Ouvir a voz dos próprios professores sobre como participam ou não de seu desenvolvimento profissional é muito rico, é um privilégio. Sabe-se que o professor precisa ser ouvido; além de refletir e pensar sobre sua prática. É necessário que esse profissional exponha suas ideias, deixe claro que ocupa um lugar do qual pode gerir seu desenvolvimento profissional. Ele não quer ser um simples reprodutor de políticas educativas, com pouca ou nenhuma participação nessa complexa relação escolar. Acredito que trabalhar com os dados coletados por meio dessa pesquisa sobre o desenvolvimento profissional desses professores contribuirá para ressaltar o que eles precisam para fazer um trabalho cada vez melhor.

Desse modo, acredito que o Mestrado em Educação vem ao encontro de minhas inquietações. Tardif (2010, p. 86) é assertivo ao declarar que “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração

na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”. É pelo desenvolvimento da minha identidade profissional que cheguei até aqui. O conhecimento das diferentes facetas da profissão docente certamente me auxiliará no emprego desse aprendizado em prol da sociedade vigente. O crescimento pessoal e profissional me possibilitará alçar voos longínquos por meio do conhecimento adquirido.

Partindo dessa premissa, de que o desenvolvimento profissional e a formação continuada dos professores é um campo que precisa ser estudado e melhor entendido, recorreu-se a um balanço das produções em sites de pesquisas acadêmicas sobre o assunto nos últimos 5 anos.

Ao fazer um levantamento dos trabalhos apresentados, nos últimos 5 anos (2008 – 2012), na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e disponibilizados no site da Associação, não se percebe um aumento significativo de trabalhos que tratam sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre o desenvolvimento profissional nesse período pesquisado. Os grupos de trabalho pesquisados foram o GT 08, Formação de Professores, e o GT 09, Trabalho e Educação. No ano de 2008, foram publicados 18 trabalhos no GT 08. Já em 2009 e 2010 foram publicados 21 trabalhos em cada ano. Em 2011 e 2012 foram publicados 22 trabalhos em cada ano. Do mesmo modo, no GT 09, em 2008 foram publicados 13 trabalhos; em 2009, 12 trabalhos; em 2010, 11; em 2011, 17, e em 2012, 13 trabalhos. Nenhum desses trabalhos foram selecionados, pois ou a temática, a problemática, o público e o contexto não se relacionavam efetivamente com o tema desta pesquisa.

No site da SCIELO (Scientific Eletronic Library Online - Biblioteca Científica Eletrônica Online), a busca se limitou a trabalhos publicados no Brasil e foi realizada no mês de janeiro de 2013. O modo de pesquisa foi a opção: Pesquisa integrada – Brasil. Com o descritor “Desenvolvimento profissional de professores do Ensino Fundamental”, nos últimos 5 anos, pesquisas correlacionadas não foram encontradas.

Também com o descritor “Formação continuada de professores do Ensino Fundamental” não foram encontrados trabalhos relevantes a essa pesquisa no período já citado. Alguns dos temas pelos quais esses trabalhos não se relacionavam a esta pesquisa eram sobre: Formação continuada e letramento; formação continuada em ciências, em inglês, em educação ambiental; formação

continuada para a diversidade (cultural e racial); formação continuada a distância (várias disciplinas: ciências, ambiental, saúde etc.); formação continuada de professores que trabalham em turno integral; e formação continuada na Educação Infantil.

Ao fazer o levantamento no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os dados obtidos foram os que seguem no quadro 01.

Quadro 1 – CAPES. Descritor: Formação continuada de professores do Ensino Fundamental, “expressão exata”

Ano de publicação	Nº de trabalhos	Trabalhos relevantes para esta pesquisa
2007	1	1
2008	0	0
2009	3	0
2010	3	0
2011	5	2
TOTAL	12	3

Fonte: Site CAPES. Acesso em 29 de março de 2013.

Com o descritor “formação continuada de professores do Ensino Fundamental”, utilizando a opção “expressão exata”, no período de 2007 a 2011, foram encontradas 12 dissertações que tratavam do tema formação continuada. Neste caso, destaca-se que não foram encontradas teses com referido descritor. Assim, nove dissertações tratavam de especificações da formação continuada, como: formação continuada a distância, formação continuada no ensino da Matemática, do letramento, da inclusão e formação continuada e representações sociais. Por essas razões, elas não foram consideradas correlacionadas à temática desta pesquisa. Vale ressaltar também que a consulta ao *site* foi realizada no início de 2013 e os trabalhos referentes ao ano de 2012 ainda não tinham sido publicados; por isso, optou-se por pesquisar trabalhos publicados entre os anos de 2007 e 2011.

A seguir, serão apresentados os dados relativos a 3 dissertações que contribuíram efetivamente para esta pesquisa. A primeira delas é a dissertação de Cristina Carvalho de Araújo. Seguem no quadro 02 os principais dados da pesquisa.

Quadro 2 – Dados sobre a dissertação: Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades

Título	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades.
Autor(a)	Cristina Carvalho de Araújo.
Orientador(a)	Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.
Tipo	Dissertação.
Ano de defesa	2011.
Universidade	Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Objetivo geral	Compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais.
Aportes teóricos	Carlos Marcelo Garcia; Antonio Nóvoa; Paulo Freire; Vera Maria Candau; Francisco Imbernón, Michael Huberman.
Metodologia	Abordagem qualitativa; pesquisa do tipo etnográfica.
Principais resultados	As concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada estão relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para melhoria do seu trabalho pedagógico, em sala de aula; a cultura organizacional da escola, em que se observa a possibilidade de gestão democrática e trabalho coletivo, pode estar contribuindo significativamente para forjar <i>tempos espaços</i> , além do instituído, que contribuam para construção de saberes; embora haja uma política de envolvimento dos(as) professores(as) para participação nos cursos oferecidos pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, os docentes apontam que, atualmente, as oportunidades de formação oferecidas estão desestimulantes e repetitivas. É apontado ainda que, para os(as) professores(as), a formação continuada exerce um papel relevante para o seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu fazer pedagógico. No entanto, observou-se que, para que a formação continuada torne-se um instrumento de profissionalização, ainda há um caminho a percorrer no sentido de perceber a relação intrínseca entre a formação, a condição de vida e de trabalho dos docentes.

Fonte: Dados mencionados na dissertação: Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades (2011).

A autora, desde o começo do texto, esclarece a importância da escola como local privilegiado para a formação continuada; ela nos instiga a olhar o dia a dia da escola como espaço de possibilidades potencialmente formativas. Traz inquietações semelhantes às que contribuíram para o delineamento da presente pesquisa, tais

como: O que os professores consideram estar servindo como formação continuada no seu percurso profissional? Quais as percepções dos professores sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho? Quais as reais necessidades formativas dos professores dos anos iniciais frente à realidade objetiva das escolas municipais?

Ler uma pesquisa já concluída que compartilha pontos em comum com esta dissertação foi bastante enriquecedor. Mesmo sabendo que os contextos sócio-históricos, cultural, político, econômico não são os mesmos, é possível fazer interlocuções entre as duas pesquisas, o que possibilita um olhar mais amplo sobre as diversas realidades que constituem a educação no Brasil. Em relação às conclusões que a autora trouxe, destaca-se que as concepções dos professores dos anos iniciais sobre formação continuada se relacionam ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para a melhoria do seu trabalho pedagógico em sala de aula; os docentes apontam, apesar de comparecerem nos cursos oferecidos, que atualmente as oportunidades de formação disponibilizadas estão desestimulantes e repetitivas.

A dissertação intitulada Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, da autoria de Marilsa Maria Verdinelli, também contribuiu para esta pesquisa.

Quadro 3 – Dados sobre a dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural

Título	Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural.
Autor(a)	Marilsa Maria Verdinelli.
Orientador(a)	João Luiz Gasparin.
Tipo	Dissertação.
Ano de defesa	2007.
Universidade	Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Objetivo geral	Investigar o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da Rede Privada de Ensino em Maringá-PR.
Aportes teóricos	Lev S. Vigotsky; Maria Teresa de A. Freitas; Marta Kohl de Oliveira e Isilda C. Palangana.
Metodologia	Abordagem qualitativa; questionário, observação da prática pedagógica; entrevistas.

Principais resultados	Percebe-se que os cinco momentos ² de Pedagogia Histórico-Crítica, preconizados por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2002), subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural, podem converter-se de fato em uma proposta de formação continuada de professores. Os resultados objetivam estruturar um programa de formação continuada em serviço na escola contemplado no projeto político-pedagógico e estabelecer concepções e ações convergentes na comunidade escolar.
------------------------------	---

Fonte: Dados mencionados na dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural (2007).

A terceira e última dissertação selecionada através do balanço das produções e que foi uma fonte de consulta no decorrer desta pesquisa intitula-se Formação Continuada e Representações Sociais, e tem como autora Cristiane Sousa de Assis.

Quadro 4 – Dados sobre a dissertação: Representação Social de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental no Município de João Pessoa – PB

Título	Representação Social de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental no Município de João Pessoa – PB.
Autor(a)	Cristiane Sousa de Assis.
Orientador(a)	Marileide Maria de Melo.
Tipo	Dissertação.
Ano de defesa	2011.
Universidade	Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Objetivo geral	Conhecer a representação social da formação continuada entre os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, a fim de analisar as implicações dessa representação.
Aportes teóricos	Moscovici, Carlos Marcelo Garcia, Nóvoa e Vonk.
Metodologia	Abordagem qualitativa; aplicação de questionário, aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras. Análise de conteúdo – Bardin.
Principais resultados	Constatou-se que, para estes professores, a formação continuada deve instrumentalizar, por meio de técnicas e conteúdos que contribuam com o trabalho docente, o cotidiano da sala de aula. Assim, de modo geral, nota-se uma atitude positiva relacionada à formação continuada pela maioria dos professores pesquisados. Porém, é possível perceber pela fala dos docentes alguns pontos que precisam ser revistos, tais como: a formação continuada deveria ser

² Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica preconizados por Saviani são: Prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas – SP: Cortez, 2003.

	<p>realizada em conformidade à experiência do docente na escola, de forma contínua, integrada às dificuldades imanentes do seu cotidiano, pois nota-se claramente a falta de articulação da formação oferecida com as necessidades docentes.</p> <p>Fica claro também que o desejo da maioria dos professores é que os cursos aconteçam em seus próprios espaços de atuação, no horário de suas atividades docentes e que suscitem maiores reflexões para busca de soluções dos problemas vivenciados entre os professores, os alunos e todo o contexto escolar. Por fim, a pesquisa torna conhecido que existe uma sensação de isolamento e insegurança presa às lacunas trazidas desde a formação inicial, somada ao desconforto da obrigatoriedade de se fazer uma formação em que o planejamento sequer teve a participação e/ou colaboração do profissional ao qual é direcionada, indicando uma insatisfação geral presente em praticamente todas as falas.</p>
--	---

Fonte: Dados mencionados na dissertação: Representação Social de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental no Município de João Pessoa – PB (2011).

A partir dessas descobertas, foi possível visualizar caminhos paralelos e/ou transversais para pensar a realidade joinvilense. Ter esses dados possibilitou algumas inferências que foram ou não legitimadas pela presente pesquisa. A comparação entre as redes municipais, os estilos de formação continuada e os seus resultados também é um caminho promissor, já que conhecer diferentes realidades, diferentes formas de se pensar a formação continuada abre horizontes e fundamenta novas estratégias que precisam ser desenvolvidas.

Para finalizar o balanço das produções, ainda no site da CAPES, foi feito o levantamento de dissertações e teses com o descritor “Desenvolvimento profissional de professores do Ensino Fundamental”, utilizando a opção “expressão exata”, no período de 2007 a 2011, porém não foi encontrada nenhuma dissertação/tese.

A partir desse dado, fica claro o quanto as pesquisas sobre os temas do desenvolvimento profissional e da formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são parcas. Imbernón (2009, p. 34) afirma que “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Desse modo, a importância de estudos voltados para essa temática é essencial, já que a formação continuada está em evidência na educação, justamente pelo fato de ser vista como um importante

fator para alcançar o sucesso nas reformas educativas. Mas pergunta-se: estão sendo organizadas formações apropriadas para os professores? O que está sendo oportunizado aos docentes sob a nomeação de formação continuada? Os docentes estão participando desse processo de organização e elaboração dessa formação que é direcionada a eles?

Imbernón (2009, p. 34) afirma que “[...] já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino [...]”. Dar voz aos próprios professores sobre o que querem aprender, sobre em quais aspectos a prática precisa ser aprimorada, pode ser uma saída para revertermos esse quadro sobre a formação continuada.

Seguindo essa linha de pensamento, considera-se que é preciso conhecer como esses professores atuam na prática, quais são as suas necessidades de formação continuada, quais são suas expectativas em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. Descobrir por meio do próprio docente quais as fontes de aprendizagem que eles consideram mais importantes e contributivas será de extremo valor para o planejamento e construção de ações voltadas a uma formação continuada mais efetiva para dar conta das demandas escolares atuais.

Nesta pesquisa, pretende-se focar na especificidade do desenvolvimento profissional dos professores e na sua participação como coautores no planejamento das formações continuadas, ou seja, buscar dados para conhecer como os professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, neste caso especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebem, entendem e explicam a formação continuada. Compreende-se que esta é uma tarefa essencial, já que será possível, com base nos dados obtidos, planejar políticas públicas para que o trabalho desses professores possa ser desenvolvido com mais efetividade e qualidade.

Dessa forma, desenhou-se esta pesquisa, que tem como objetivo geral conhecer o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito de suas necessidades e percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville.

A partir desse objetivo, formularam-se três questões de pesquisa:

- Quais as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Joinville?

- Quais as necessidades formativas que esses professores almejam para o seu desenvolvimento profissional?
- Quais fontes de aprendizagem os professores consideram mais importantes e contributivas para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas?

Essa pesquisa traz em seu cerne a complementaridade da investigação da dissertação de Mônica Schüler Menslin, denominada “Desenvolvimento profissional dos professores dos **anos finais** do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada”.

Quadro 5 – Dados sobre a dissertação: Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: as contribuições da formação continuada

Título	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: as contribuições da formação continuada.
Autor(a)	Mônica Schüler Menslin.
Orientador(a)	Márcia de Souza Hobold.
Tipo	Dissertação.
Ano de defesa	2012.
Objetivo geral	Conhecer as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville, suas necessidades formativas e as fontes que utilizam para o seu desenvolvimento profissional.
Aportes teóricos	Marcelo Garcia; Joana Romanowski; João Formosinho e Francisco Imbernón.
Metodologia	Abordagem qualitativa, pesquisa do tipo <i>survey</i> .
Principais resultados	A importância atribuída pelos professores à formação continuada e as críticas relativas ao número insuficiente de horas de cursos, a ênfase às questões teóricas e o distanciamento da realidade da escola. A pesquisa também evidenciou fontes contributivas a que recorrem os docentes para o seu desenvolvimento profissional, para além da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino. Constatou-se que os professores pouco valorizam os cursos que não atendem às expectativas de aprendizagem, seja do âmbito prático ou teórico. Os desafios e dilemas que os professores se defrontam em seu cotidiano são muitos e necessitam ser ouvidos em suas indagações e inquietações e contemplados nos espaços de formação continuada docente.

Fonte: Dados mencionados na dissertação: Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: as contribuições da formação continuada (2012).

A dissertação de Menslin (2012) auxiliou muito na construção da presente pesquisa. Foi ela que abriu o caminho para que pudéssemos completar o ciclo do Ensino Fundamental, pois, com os dados referentes à formação continuada de professores do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, ter-se-á uma visão completa dos anos do Ensino Fundamental, aumentando as possibilidades de traçar metas de melhoria e mudança para a formação continuada desses profissionais.

Algumas outras questões também foram cruciais para a presente pesquisa, tais como: a reformulação das perguntas do questionário a partir das respostas dadas à primeira pesquisa, o manuseio e o tratamento das respostas obtidas e digitalizadas no programa SPSS, a análise de conteúdo das respostas, pois tinha-se um referencial e uma complementaridade que nos serviu de guia para pesquisar, inferir e analisar melhor as respostas às questões do questionário. Dessa forma, enfatiza-se que havia um norte a ser seguido para a realização da pesquisa, sendo que se consideraram os insucessos e potencializaram-se os aspectos positivos da investigação.

Os 4 capítulos seguintes, da presente dissertação, constituem-se em: O primeiro traz um panorama da cidade de Joinville, suas características e seus números mais significativos. O segundo capítulo traz a fundamentação teórica, pautando-se nos principais e mais atuais autores/pesquisadores que atuam e estudam sobre a área da formação continuada e do desenvolvimento profissional. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, esclarecendo os principais pontos sobre a construção dessa investigação e de análise dos dados. O quarto capítulo discute os resultados encontrados nas respostas dos questionários por meio de três categorias: as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino; as necessidades formativas dos professores e as fontes de aprendizagem a que recorrem para o seu desenvolvimento profissional. Por fim, nas considerações finais são feitas algumas inferências referentes aos dados encontrados na pesquisa. Além disso, são apontados possíveis posicionamentos e direcionamentos que podem resultar em novas pesquisas.

1 O MUNICÍPIO DE JOINVILLE E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta um pouco da história da cidade de Joinville, lócus da presente pesquisa, da Rede Municipal de Ensino e da Formação Continuada. Desse modo, apresentaremos a cidade, tratando de suas questões históricas, geográficas, econômicas e sociais. Em seguida, falaremos sobre a Rede Municipal de Ensino e em seguida sobre a Formação Continuada dos docentes de Joinville.

1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE JOINVILLE

O município de Joinville localiza-se na região nordeste do Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. É o terceiro município mais populoso da Região Sul e o 36º mais populoso do país. Possui uma área de 1.134,03 km². O clima da cidade é mesotérmico, úmido, sem estação seca.

Figura 1 – Mapa do Brasil com destaque para o Estado de Santa Catarina



Fonte: Google Imagens. Acesso em 29 de março de 2013.

É a maior cidade do Estado de Santa Catarina, responsável por 20% das exportações catarinenses. É o terceiro polo industrial da região sul, com volume de receitas geradas aos cofres públicos inferior apenas às capitais Porto Alegre (RS) e Curitiba (PR). Está entre as quinze cidades que mais arrecadam taxas e impostos municipais, estaduais e federais.

O produto interno bruto (PIB) de Joinville também é um dos maiores do país; 32º maior PIB municipal de todo território nacional. Em 2010, o PIB de Joinville correspondia a R\$18.473.990.000,00 e o PIB per capita a R\$35.854,42. Nos resultados divulgados em 2013, a cidade ocupa a 21ª posição no ranking nacional do IDH³ (Índice de Desenvolvimento Humano), 0.809, a quarta entre os municípios catarinenses.

Segundo o *site* do IPPUJ (Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville), a indústria é o grande destaque no que diz respeito à atividade econômica do município, sobressaindo-se os setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico. Abriga o maior parque fabril de Santa Catarina, com cerca de 1,6 mil indústrias e 13,4 mil comércios. É o segundo maior polo metalúrgico do Brasil, perdendo somente para o estado de Minas Gerais, e o maior polo industrial de ferramentaria. Por ter essa característica tão importante, Joinville abriga sedes dos mais importantes grupos econômicos do país, entre eles: Cipla, Fundação Tupy, Schulz S.A., Amanco (antiga Akros), Buschle & Lepper, Tigre, Whirlpool, Wetzell, Krona, Kavo Dental, Neogrid, TOTVS, Docol, General Motors, Döhler, Ciser, Britânia, Lepper, Embraco, Siemens, Franklin Electric (Schneider), Laboratório Catarinense, entre outros.

Mas, não somente as atividades da indústria movimentam a economia da cidade. O setor terciário⁴, por exemplo, mostra-se cada vez em expansão, sobretudo com a abertura de comércio e serviços de elevada complexidade, especialmente nos bairros que se tornam cada vez menos dependentes do centro.

Composta por colonizadores europeus, Joinville adquiriu o título de “Manchester Catarinense” a partir da década de 1970, o que acelerou o crescimento

³ O IDH é um dado utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para analisar a qualidade de vida de uma determinada população a partir de indicadores de “educação” (alfabetização e taxa de matrícula), “longevidade” (esperança de vida ao nascer) e “renda” (PIB – Produto Interno Bruto – per capita). Varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Dados disponíveis no site: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/joinville_sc>. Acesso em 3 out. 2013.

⁴ Considera-se como terceiro setor: comércio e serviços.

urbano, derivado de migrações em busca de oportunidades e melhores condições de vida.

Aos descendentes dos imigrantes colonizadores da região congregam-se hoje indivíduos das mais diferentes etnias, compondo uma população de cerca de 515.288⁵ mil habitantes. A população urbana conta com 497.788 habitantes e a população rural tem 17.462 habitantes. O total de homens em Joinville é de 255.763 (49,63%) e de mulheres é de 259.487 (50,36%).

Joinville ainda ostenta os títulos de "Cidade das Flores", "Cidade dos Príncipes", "Cidade das Bicicletas" e "Cidade da Dança". É ainda conhecida por sediar o Festival de Dança de Joinville, o maior evento do gênero no mundo em número de participantes segundo o *Guinness Book* (Livro dos Recordes), e por ter a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, a única filial fora da Rússia.

1.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sabe-se que a história da colonização de Joinville está intimamente atrelada à história da educação do município.

Vale destacar que os imigrantes que por aqui chegaram esperavam encontrar um lugar bem diferente, com uma infraestrutura que os acomodasse de forma satisfatória. Para se ter uma ideia da precariedade do lugar, assim que aportaram, Costa, Gabardo e Freitas (2005, p. 18) descrevem que os imigrantes “ficaram estabelecidos por três meses em barracões improvisados de chão batido e cobertos de palha”. Assim, em 9 de março de 1851, inicia, oficialmente, a história de Joinville.

É importante frisar que os imigrantes, principalmente de origem alemã, suíça e norueguesa, tinham uma formação cultural, religiosa e política diferente da dos brasileiros. Para eles, a educação era um aspecto muito importante da vida em sociedade. Costa, Gabardo e Freitas (2005, p. 19) afirmam que “manifestava-se entre os recém-chegados uma preocupação com a escolarização”. Assim, a educação era uma prioridade para esses colonizadores da Colônia Dona Francisca, que em 1852 passa a se chamar Joinville.

⁵ Dados do caderno: Joinville em dados 2013 – Prefeitura Municipal de Joinville.

É por esse caminho que as escolas foram sendo criadas. Vale ressaltar que, a princípio, a Igreja, principalmente a Protestante e a Católica, tinha um papel central na escolarização dos filhos dos imigrantes. Muitos dos sacerdotes de ambas as religiões também exerciam a função de professores. Em 1851, havia uma escola, na verdade um simples barracão, construído pelo senador Schröder, que contava com a colaboração do pastor/professor Carl Mörkofer, que ministrava aulas quatro dias da semana, de forma gratuita; mas os alunos, devido à distância e à dificuldade de chegar à escola e ainda com o agravante de constituírem a força produtiva das famílias, frequentavam-na pouco (COSTA, GABARDO E FREITAS, 2005). As crianças necessitavam ser alfabetizadas para também poderem ler a Bíblia.

A primeira escola de Joinville, a “Deutsche Schule”, traduzindo para o nosso idioma “Escola Alemã”, foi criada em 1866 pela comunidade luterana.

A autora nos conta que em 1867 os subsídios destinados à Colônia objetivavam onze escolas existentes: três eram públicas, seis eram coloniais, mantidas pela direção da colônia e pelos respectivos colonos, e duas eram particulares. As onze escolas contavam com mais de 400 alunos.

Segundo Gabardo (2012), em 1870, vinte anos depois de sua fundação, a Colônia Dona Francisca cria sua primeira escola municipal através da Câmara Municipal. A partir de então, Joinville começou a contar com escolas públicas e particulares.

Ainda segundo Gabardo (2012), foi esse o caminho que a educação de Joinville foi trilhando ao longo do cenário nacional e estadual. Surgiram os grupos escolares, as escolas isoladas, típicas da área rural, as escolas reunidas (escolas com mais de noventa alunos e com três ou mais turmas) e a escola normal.

Vale esclarecer que no seu início, a educação pública ficava sob a responsabilidade do Superintendente Municipal; as normas escolares eram aprovadas pelo Conselho Municipal, e esse respondia também pelo ensino no município de acordo com as diretrizes estaduais. Nesses tempos, os professores e familiares se serviam das instalações das escolas da rede municipal que ficavam localizadas nas áreas rurais, e assim se responsabilizavam pelas tarefas de sala de aula, geralmente com as quatro séries iniciais em um mesmo espaço. Também ficava a cargo desses professores e familiares a preparação da merenda, a limpeza, a organização e a administração do espaço escolar (GABARDO, 2012).

Diante do quadro de crescimento da população escolar, a Rede Municipal de Ensino foi obrigada a se organizar. A Inspetoria de Educação Municipal, em 1968, passou a denominar-se Departamento de Educação e Cultura e, em 1975, foi criada a Secretaria de Educação do Município de Joinville.

Em 1976, o município possuía 47 escolas municipais com aproximadamente oito mil crianças e 370 professores⁶. Foi nesse período que a primeira escola urbana da cidade foi construída. Em 1985, a prefeitura assumiu completamente o ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) e foi implantado paulatinamente o ensino de 5ª a 8ª série.

Em 2012, a Secretaria Municipal de Joinville atendeu cerca de 60 mil alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para atender essa demanda, a Secretaria conta atualmente com 88 unidades escolares e 57 Centros de Educação Infantil (CEIs). É responsável também por duas Bibliotecas Públicas Municipais. Abaixo, dois quadros que exemplificam esses dados:

Quadro 6 – Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino

ESCOLAS	Urbanas	62
	Rurais	24
Total de escolas		86
CEI's		57
Total de Instituições Educacionais		143

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2013).

Quadro 7 – Número de alunos da Rede Municipal de Ensino

ALUNOS	Educação infantil	11.442
	Ensino Fundamental	46.789
	EJA (Ensino Fundamental)	1.943
Total de alunos		60.174

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2013).

⁶ Dados fornecido pela Secretaria de Educação de Joinville.

Para atender os alunos e proporcionar uma educação cada vez melhor, diariamente, 4.790 profissionais alocam-se nas escolas e nos CEIs (Centros de Educação Infantil). Desse número, 3.203 são professores e os demais são serventes, merendeiras, auxiliares de biblioteca, serviços gerais, auxiliares administrativos, seguranças etc. Ou seja, profissionais que contribuem para o bem-estar dos estudantes e da educação.

Objetivando a melhora da educação, em 2007 foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, que são o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país – e a Prova Brasil – para os municípios⁷. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

É possível verificar na tabela a seguir o IDEB do município de Joinville, segundo o site do INEP:

Quatro 8 – IDEB do Município de Joinville – Anos iniciais

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
JOINVILLE	5.0	5.5	6.1	6.3	5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9

Fonte: Site INEP. Acesso em 29 de março de 2013.

⁷ Dados obtidos pelo site: Portal Ideb <<http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/102515-vis%C3%A3o-geral-sobre-o-ideb>>. Acesso em 23 mar 2013.

Quadro 9 – IDEB do Município de Joinville – Anos finais

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
JOINVILLE	4.6	4.8	5.2	5.4	4.6	4.8	5.1	5.4	5.8	6.0	6.2	6.4

Fonte: Site INEP. Acesso em 29 de março de 2013.

Em 2012, Joinville se destacou no IDEB. No caso das escolas de anos iniciais (1º ao 5º ano), quase metade da lista das dez melhores é ocupada por unidades de rede municipal de Joinville. Além da EM Adolfo Barstch (7,9), também constam a EM Gov. Pedro Ivo Campos (7,8), EM Pastor Hans Müller (7,4) e a EM Pres. Castello Branco (7,4). Joinville se destacou ainda mais quando a Escola Municipal Pastor Hans Müller, com a média geral 6,6, ficou em 29º lugar no ranking nacional⁸.

Como o município não possui uma proposta de formação continuada sistematizada foi preciso recorrer à entrevista com a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville (apêndice A), formada em Pedagogia e História, que trabalha desde 1986 na Secretaria, foi possível esclarecer alguns pontos importantes sobre a formação continuada na rede. A coordenadora comentou que no ano de 2013 a formação continuada dos professores está focada no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Treze professoras alfabetizadoras, de 1º a 3º ano, estão recebendo a formação do governo federal de 120 horas, para em seguida formarem as professoras da rede municipal. Elas ganham bolsa para se dedicar a essa função. Em 2014 será a vez da disciplina de Matemática.

Quando indagada se há um lugar específico aonde acontecem as ações de formação continuada da rede, a coordenadora respondeu que são realizadas onde há lugar: nas escolas, em auditórios de prédios municipais etc. A Secretaria Municipal de Educação também conta com os recursos do governo federal do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Segundo a coordenadora, existe um planejamento prévio, no começo do ano letivo, para as datas de formação continuada. Os professores pedem a formação, principalmente nas reuniões organizadas pela Secretaria, pois muitos deles querem

⁸ Dados disponíveis no site <<http://www.joinville.sc.gov.br/noticia/2521-Joinville+%C3%A9+novamente+destaque+no+IDEB.html>>. Acesso em 23 mar. 2013.

estudar, querem se desenvolver profissionalmente. O horário da noite é sempre complicado para a realização das ações de formação continuada, pois os professores estão cansados e acabam não comparecendo. Na devolutiva da avaliação dessas ações, os docentes dizem gostar das ações de formação continuada.

A coordenadora deixou claro que um dos grandes motivos que dificultam a realização da formação continuada são os 200 dias letivos que precisam ser cumpridos. Desse modo, é preciso formar professores continuamente e ainda cumprir 200 dias de aula para os alunos.

A Rede Municipal de Ensino de Joinville conta com um programa online, o EVN – Escola Via Net, por meio do qual os pais têm acesso ao boletim de seus filhos, os professores recebem comunicados internos da Secretaria, avisos, divulgações etc. As escolas também têm autonomia para aprovar projetos que podem ser desenvolvidos dentro do ambiente escolar.

No entanto, no que se refere às ações de formação continuada, a Coordenadora afirmou que a Secretaria procura escolher formadores que tenham a mesma concepção, o mesmo pensamento pedagógico que a Secretaria. Também baseia-se no valor cobrado pelo formador por seu serviço e nas boas referências do mesmo.

Mais adiante na conversa, ao mencionar o aumento de número de faltas de professores, a coordenadora mencionou que após o Sindicato dos Professores notificar que os mesmos não precisam mais comparecer a um ambulatório da Prefeitura para receber atestado médico, ou seja, esse atestado pode ser de um médico particular, as faltas aumentaram ainda mais, comprometendo o trabalho pedagógico.

Por fim, a Coordenadora identifica que é urgente pensar na formação continuada também para os diretores das escolas. Por várias vezes ela citou o Instituto Ayrton Senna como uma alternativa muito boa para a formação de professores e gestores escolares. Foram oito anos que o Instituto esteve à frente da formação continuada no município (2000-2008); e segundo a entrevistada, havia uma assessoria permanente.

Na continuidade, o próximo capítulo contará com a fundamentação teórica sobre formação continuada, desenvolvimento profissional e as políticas de formação de professores.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Nesse capítulo, o enfoque será a formação continuada e o desenvolvimento dos professores. Após muitas leituras, reflexões e escolhas, percebeu-se que era necessário conceitualizar ambas as denominações. Em seguida, explica-se as modalidades da formação continuada, formal e informal. E por último, abordamos as políticas de formação continuada de professores.

2.1 CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Falar sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais, que trabalham na rede municipal de ensino, não é tarefa fácil. Nos últimos anos, é crescente o debate sobre o assunto. A formação continuada de professores gera muitos questionamentos e levanta polêmicas. Oliveira-Formosinho (2009) esclarece que foi iniciado, por volta dos anos 70 nos Estados Unidos e entre as décadas de 80 e 90 na Europa, o movimento de formação continuada de professores. Desse modo, um complexo conjunto de condições históricas, de natureza social, cultural, científica e educacional configura a transição da modernidade para a pós-modernidade na educação.

É preciso ressaltar que existem muitas terminologias utilizadas atualmente para se referir aos diversos processos que estão se configurando na Educação. Oliveira-Formosinho (2009) traz que os termos de educação permanente, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores etc. são termos utilizados muitas vezes sem matizes, como se se referissem a uma mesma realidade. Assim, faz-se necessário conhecer e distinguir os diferentes termos utilizados.

A autora distingue muito bem os termos “formação contínua” e “desenvolvimento profissional”:

A nossa conceitualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225, grifos da autora).

Por essa via, percebe-se que a formação continuada se revela ligada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Almeida (2005, p. 01) traz uma importante contribuição sobre o que seria a formação contínua quando destaca que:

A formação contínua abarca o conjunto de atividades desenvolvidas por nós, professores em exercício, com objetivo formativo, na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem nos locais onde trabalhamos. Portanto, a formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Ao falar sobre um conjunto de atividades, com objetivo formativo, desenvolvidas após a formação inicial, Almeida ressalta a importância da busca pelo conhecimento por parte dos professores, mesmo depois de terminarem o ensino superior.

Quando se fala em desenvolvimento profissional, pautado em Oliveira-Formosinho (2009), volta-se para os processos, para uma visão mais ampla do crescimento profissional; o objetivo não está só atrelado ao desenvolvimento dos professores, mas também ao aprendizado dos alunos, e pressupõe a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos.

Concordamos também com Marcelo Garcia⁹ quando o autor adota o conceito desenvolvimento profissional dos professores e explica que

[...] entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137, grifo do autor).

Esclarecidos esses conceitos, é possível agora discorrer sobre a importância do papel do professor na sociedade. Marcelo Garcia (2009b, p. 09) diz que “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações para contribuir para a melhoria da política educativa da região”. Assim, é possível perceber o quanto é importante o papel do professor na escola, na comunidade. A prática do professor dentro e fora da sala de aula é muito significativa.

Segundo Gatti (2009, p. 93), “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas”. Desse modo, o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel central na formação dessa nova sociedade. Essa nova demanda está gerando muitas inquietações, como: Será que o docente está preparado? Seu desenvolvimento profissional está “acompanhando” as novas exigências atuais de ensino? Onde esse professor está pautando seus saberes? Como está sendo planejada a formação continuada desse professor? Esse professor está refletindo sobre sua prática?

Em meio a tantas novas exigências, o próprio professor muitas vezes fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, qual o seu lugar dentro da Educação. É difícil imaginar uma escola sem professores, se não impossível. Gatti (2009, p. 91) ressalta que “o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo às condições de

⁹ Tendo em vista as próprias citações do autor Carlos Marcelo Garcia, em determinados momentos utilizando “Marcelo” e em outros “Garcia”, para evitar incompreensões, nessa dissertação optou-se por utilizar, em todas as citações, “Marcelo Garcia”.

aprendizagem para segmentos diferenciados”. Aqui entra a incontestável questão da formação do professor.

É bastante complexa a atividade pedagógica; por esse, e claro, por outros vários motivos, é preciso focar a atenção em como os professores estão sendo formados; depois de sair da faculdade, eles continuam se desenvolvendo profissionalmente?

Marcelo Garcia (2009a, p. 111) fala que a profissão de professor é “uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”. A profissão de professor, historicamente, é permeada pelo trabalho solitário. Ainda hoje há profissionais que hesitam em buscar auxílio para o desenvolvimento do seu trabalho, e que encontram dificuldades para se constituir enquanto parte integrante da equipe docente. Em um estudo desenvolvido por Lortie no ano de 1975, foi possível estabelecer algumas características da profissão docente em território estadunidense, que, apesar de terem sido mapeadas há vários anos, ainda se fazem atuais e podem ser percebidas em nosso país. Assim, o autor diz que

A forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não partilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus companheiros. E toma-se muito cuidado de não franquear as barreiras das salas de aula (LORTIE, 1975, p. 5 apud MARCELO GARCIA, 2009a, p. 122).

Nesse sentido, aprender com os pares, pedir ajuda, trocar ideias precisa fazer parte do cotidiano do professor. Atualmente há uma gama considerável de propostas que ressaltam claramente a necessidade do trabalho em conjunto entre os professores. Mas, de acordo com Marcelo Garcia (2009a), nos deparamos com a realidade obstinada de professores que se escondem na solidão de suas salas de aula. O autor ainda traz uma importante observação sobre o desenvolvimento docente quando coloca que “[...] é uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 9).

Pautando-se nos aspectos da profissão mencionados até então, percebe-se que a formação inicial do professor também precisa ser repensada. Muitas questões no âmbito curricular e nos estágios precisam ser revistas. Mas não é só a formação inicial que precisa melhorar. Repensar a formação continuada dos professores também se faz urgente. Marcelo Garcia (2009b, p. 13) fala que “as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente [...]”. É preciso pensar em ações que se completem, que estejam em consonância entre si. O próprio autor continua: “seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial” (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 13).

Para Tardif e Lessard (2011), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor essencial nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. O professor não pode ser relegado a segundo plano, o que coloca em destaque a sua formação, tanto inicial como continuada. Não é possível imaginar o professor sem as ferramentas necessárias, sem o conhecimento necessário, entrando em sala de aula e não podendo desempenhar a sua função da melhor maneira possível.

Percebe-se que em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores são essenciais para o sucesso dos processos de ensinar e aprender de seus alunos, assim como desempenham um papel muito importante no que diz respeito aos assuntos da escola. Por que esse professor não está sendo ouvido? Sabe-se que há investimento na formação inicial, no desenvolvimento profissional do professor, mas o que está sendo feito com esse investimento? De que modo esse investimento está chegando até os professores? Afinal, eles educarão a próxima geração de profissionais de todos os ramos. São eles que devem, segundo Gatti (2010, p. 1375), “ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”.

Não podemos deixar de levar em consideração o crescente avanço, nos últimos anos, da formação continuada dos professores. Sobre esse assunto, Imbernón (2009, p. 7) assinala que

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

Ao analisarmos a fala do autor, podemos constatar a mudança não só no que diz respeito à formação continuada de professores, mas também no quanto a nossa sociedade mudou nos últimos anos. Ao falarmos em mudanças, é Imbernón (2009) que nos ajuda a destacar algumas delas: a nova economia, a globalização, o grande desenvolvimento da tecnologia, a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas, a discriminação feminina etc. Se nos aventurarmos a discorrer sobre as mudanças no campo do professorado, destaca-se a falta clara de limites das funções dos professores, dos quais se exige a resolução de problemas oriundos do contexto social e que este já não dá conta. Há o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a frequente intensificação do trabalho, o que contribui para que a educação ocupe o primeiro lugar de críticas sociais. Todos os avanços elencados pelo autor se fizeram necessários para acompanhar a nova demanda social emergente. Imbernón (2009) ainda esclarece que estamos vivendo uma evolução acelerada da sociedade em suas diversas estruturas: materiais, institucionais e formas de organização da convivência, os modelos familiares, de produção e de distribuição, o que se reflete numa transformação no modo de viver, de pensar, sentir e agir das novas e antigas gerações. A partir do momento em que a sociedade se organiza de uma maneira diferenciada, essa organização reflete no modelo escolar e deveria levar os professores a questionarem sua prática de ensino.

Imbernón (2009, p. 18) nos fala que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. Nessa afirmação o autor deixa claro o quanto os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores são importantes e necessários para a formulação de novas políticas e práticas de atuação do professorado. Como no caso da presente pesquisa, que pretende explorar os

meandros do desenvolvimento profissional, conhecendo as necessidades de formação desses educadores e o percurso transcorrido em busca de estratégias contributivas para a prática cotidiana da profissão através da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino, para a qual prestam seus serviços.

Desse modo, essa pesquisa oportuniza aos professores um meio para que a voz dessa categoria profissional seja ouvida e propicia um espaço onde a opinião dos docentes seja levada em conta, seja valorizada. Traz à tona suas expectativas e necessidades sobre o desenvolvimento profissional, deixando claras quais fontes de aprendizagem são mais importantes e eficazes para esses profissionais. Desse modo, a rede municipal de ensino poderá ter acesso à opinião desses professores e, com base nessas informações, planejar a formação continuada oferecida a eles.

2.2 MODALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já foi salientado, hoje no Brasil é comum ouvirmos falar em formação continuada. Os problemas da educação estão tão em voga que as discussões para achar saídas estão se intensificando. Tendo clareza da situação, essa pesquisa se propõe a lançar questões que desafiem o conhecimento da realidade da nossa educação aqui, no município de Joinville.

Assim, depois de várias leituras, discussões e pensamentos, foi possível perceber o quanto a formação continuada é ampla. Romanowski (2010), com base em Demaily, nos propõe dividirmos a formação continuada em duas categorias:

- Formal: cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância;
- Informal: situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula.

Optou-se por trabalhar nessa dissertação a formação continuada formal. Romanowski (2010) esclarece que, no que se refere à formação continuada formal, essa pode ser estudada de quatro formas diferentes. A primeira é a universitária: programas e cursos consequentes da relação formador-formando; é semelhante com a forma que conserva as profissões liberais, e o objetivo central aqui é a

transmissão da teoria. A forma escolar: está amparada no ensino legalizado pela sociedade e pelo Estado e tem caráter oficial. Aqui podemos citar os cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação. A forma contratual: há contrato entre as partes e é a instituição que contrata o formador. Esse processo acontece enquanto o professor está em horário de trabalho, por meio de cursos. Por último, a forma interativo--reflexiva: conecta-se com a formação em serviço com pesquisa-ação, reflexão na ação e da ação. Os problemas discutidos são os da realidade da prática cotidiana do professor e, preferencialmente, resolvidos em tempo e lugar real.

A partir dessa discussão, ressaltamos que no Brasil já existem alguns programas de formação, incluindo orientação de professores universitários. Romanowski (2010) conta que recentemente, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica com o intuito de melhorar a formação dos professores e alunos. Segundo o site do MEC,

As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de Professores produzem materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica).

Porém, mesmo com essas ações, a questão de organização da formação continuada ainda é um assunto que está longe de se esgotar. Muitos aspectos ainda precisam ser melhorados para que os docentes possam reconhecer a formação continuada como um processo que os ajudará a desenvolverem-se profissionalmente. Segundo Romanowski (2010, p. 137),

Os maiores problemas e dificuldade na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podemos, ainda, citar discordâncias com o objetivo da formação contínua entre o professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

A autora continua nos alertando para o fato de que, para uma formação continuada ser bem sucedida, é necessário um processo interativo com os professores sobre suas necessidades formativas: “Os diferentes níveis e categorias de necessidade de formação envolvem as situações relativas aos alunos, aos currículos e a nós mesmos” (ROMANOWSKY, 2010, p. 139).

É preciso avaliar os programas de formação continuada para os docentes. Segundo a mesma autora, é importante incluir vários aspectos no levantamento de dados, como, por exemplo, verificar como os professores percebem os fins da educação, os conteúdos curriculares, métodos, recursos de ensino e as práticas de avaliação. Ao fazer essa avaliação, deve-se levar em conta o ambiente no qual as atividades formativas são realizadas e sua duração. É preciso ficar atento também aos objetivos do programa, quais as mudanças que pretende realizar na prática pedagógica e na constituição da escola (ROMANOWSKI, 2010). Lembramos que as universidades também têm papel fundamental nesse processo. A colaboração pode vir pelas vias de projetos de investigação diagnóstica e avaliativa e até mesmo na elaboração de projetos de formação continuada.

A formação não é simplesmente um passar conteúdos para os professores, descobrir novas formas de trabalhar com os alunos, de um modo mecânico e automático, como se, ao frequentar uma formação continuada, o professor recebesse uma “receita de bolo” e a partir dali seus problemas dentro da escola estivessem resolvidos. É um equívoco pensar dessa maneira tão reducionista e limitadora. Romanowski (2010, p. 139) alerta:

A formação exige para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Candau (1996) também referencia a formação continuada da mesma forma que Romanowski. A autora ressalta a perspectiva clássica desse tipo de formação, sendo que a ênfase é colocada na “reciclagem” dos professores. Explicando o termo “reciclar”, a autora complementa: “‘reciclar’ significa ‘refazer o círculo’, voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 1996, p. 141). Desse modo, essa

perspectiva requer a presença dos professores nos espaços conhecidos como espaços de produção de conhecimento, onde se podem encontrar as mais novas informações. Assim, o *lócus* de reciclagem privilegiado é a universidade e os demais locais com ela articulados.

Ainda dentro dessa perspectiva, Candau (1996) vai ressaltar o crescente interesse do Brasil pelos cursos de formação a distância. A era da tecnologia e o alcance das redes digitais difundiu essa modalidade de ensino, e muitas universidades estão ofertando cursos de aperfeiçoamento de professores nesses moldes.

A autora ainda traz reflexões muito pertinentes referentes a essa perspectiva de formação continuada:

Essa concepção clássica de formação continuada não está informada por uma visão em que se afirma que à universidade corresponde a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino de primeiro e segundo graus a sua aplicação, socialização e transposição didática? [...] Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, esses processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada 'clássica', não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1996, p. 142).

Essas reflexões nos levam a pensar sobre o impacto dessa perspectiva de formação continuada no desenvolvimento profissional docente, o quanto essa formação pode contribuir para esse desenvolvimento ou o quanto pode alienar esse profissional no que se refere ao seu papel como educador. Nessa perspectiva, o professor perde o seu espaço de contribuição, de sujeito que expressa suas dúvidas e seus anseios, podendo se tornar mero reproduzidor de práticas que, ao serem organizadas, não tiveram a participação daqueles para os quais as mesmas são destinadas.

Candau (1996) faz algumas afirmações para a construção de novos alicerces para a formação continuada. A primeira afirmação é a de que “o *lócus* da formação continuada é a própria escola” (CANDAU, 1996, p. 143); ou seja, é necessário desviar o foco da universidade como detentora do conhecimento e deixar a realidade da escola ditar algumas diretrizes da formação continuada. Nóvoa corrobora desse

mesmo pensamento quando indica que “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2011, p. 49). É comum ouvir os professores dizerem que os cursos oferecidos pouco têm a ver com as suas necessidades práticas. Há também a reclamação de que as pessoas contratadas para ministrarem esses cursos muitas vezes são “*experts*” na área, mas que nunca estiveram dentro de uma sala de aula. Há um modismo de assuntos que vez ou outra estão em pauta, e os “especialistas” vêm falar aos professores sobre concepções teóricas que por vezes estão distantes da prática cotidiana dos docentes. O cotidiano escolar é um lugar propício para a formação. Candau (1996, p. 145) salienta que, nesse caso, “parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecem-se processos de pesquisa-ação”.

A segunda afirmação é: “Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (CANDAU, 1996, p. 143). Tardif (2010, p. 31) esclarece que “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Desse modo, começa uma discussão sobre os saberes docentes. Trata-se de um campo de pesquisa ainda em ascensão, com meandros ainda por explorar. O mesmo autor ainda esclarece o conceito de saber docente: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). A partir dessa definição, mostra-se claro o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo da sua experiência de vida sobre o seu trabalho. E esse conhecimento é importante, é fundamental, ele é saber.

Candau (1996) destaca a importância do reconhecimento e da valorização desses saberes no que diz respeito às práticas de formação continuada, dando ênfase aos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, o qual leva o professor a entender as disciplinas e os saberes curriculares. A autora ainda discorre sobre o assunto, remetendo os saberes da experiência ao trabalho cotidiano e ao conhecimento do seu meio. Esses saberes se originam da experiência e são legitimados por ela. Assim, “é por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquirem, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional” (CANDAU, 1996, p. 146).

Percebida a importância dos saberes docentes, se faz necessário aproximar dos mesmos as pesquisas na área da educação. É preciso o reconhecimento, a valorização e a incorporação dos saberes docentes por novas pesquisas; pesquisas essas que escutem os professores e façam essas vozes interagirem com o conhecimento científico, acadêmico que muitas vezes fica restrito às universidades.

Sobre essa questão, Nóvoa (1992, p. 26-27) afirma que

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A terceira afirmação é: “Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério [...]” (CANDAU, 1996, p. 143). Quando o assunto é ciclo de vida dos professores, um dos primeiros nomes que se destaca é o de Huberman (1992), professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. O autor identifica 5 etapas básicas, que devem ser percebidas em relação dialética entre si: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações e, por fim, a fase de desinvestimento, de recuo e de interiorização.

É importante ressaltar que essas fases vão acontecendo na vida profissional do professor de forma heterogênea. Assim, as experiências dos docentes não são iguais nos diferentes momentos do seu exercício profissional, e esse fato é muitas vezes deixado de lado na preparação das formações continuadas (CANDAU, 1996). Aqui fica claro o quanto essa abordagem de formação continuada pode quebrar com a tradicionalidade já presente nessa modalidade. É muito importante criar situações diferenciadas, possibilitando aos docentes explorarem os diferentes momentos de sua carreira e valorizar as necessidades de cada fase, seja ela o início de carreira, seja ela o final da carreira profissional.

Nóvoa (1992, p. 25) assinala que

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

[...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento 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 na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse caminho, a experiência precisa reaver o seu lugar no que concerne à aprendizagem de conhecimentos. Os aspectos psicossociais precisam retomar o seu devido destaque na elaboração das formações continuadas para professores, é preciso levar em consideração esse sujeito como um todo, dinamizando as práticas formativas continuadas e visando o desenvolvimento desse profissional.

2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para situarmos o leitor, no que diz respeito às políticas de formação de professores, iniciamos essa discussão com uma observação de Gatti (2008, p. 63), que resalta que: “[...] as legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada ao mesmo tempo que também as delimitam”.

Nesse caminho, partimos para a análise da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, 9.394/1996, que contém vários tópicos que direcionam as políticas sobre formação inicial e continuada. No inciso III do artigo 63, a LDB orienta que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. No artigo 67, a já mencionada lei destaca a valorização desses profissionais, “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para

esse fim”; e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LDB, artigo 67, incisos II e V).

No que se refere aos cursos de formação continuada de professores, a LDB ressalta a educação a distância. O artigo 80 afirma que “[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada”. Dando sequência no artigo 87, parágrafo 3º, inciso II, a lei deixa claras as obrigações que se destinam aos municípios quando se trata de “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 30).

Meslin (2012) nos diz que na década de 1980, e principalmente na de 1990, alguns aspectos relativos à formação inicial e continuada dos docentes ganharam visibilidade internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Internacionalmente, é possível citar dois grandes eventos: em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos com sede em Jomtien, Tailândia, e em 1993, Conferência Mundial de Educação para Todos, sediada em Nova Déli. Esse movimento se intensificou quando segmentos da sociedade deixaram transparecer insatisfação e preocupação com a qualidade da educação.

Cada vez mais ficava evidente o baixo rendimento dos alunos, o que indicava que a educação precisava ser melhorada. Além disso, os professores começaram a ser pressionados como agentes responsáveis por essa mudança na educação. Eles é que seriam os encarregados em promover as transformações necessárias para que a educação fosse mais efetiva.

As políticas educacionais, então, almejaram melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais eram vistos como protagonistas na construção de uma sociedade do conhecimento que seria formada por cidadãos atuantes.

Em 1990, os modelos dos cursos de licenciatura já eram muito criticados, pois não privilegiavam a formação para a docência; os conteúdos teóricos estavam presentes, mas não havia relação com a prática em sala de aula.

Pesquisas comprovam que hoje “a maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo MEC pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.37).

A Lei nº 9.424/96 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. É um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização de seu magistério. Em cada Estado o FUNDEF é composto por recursos do próprio Estado e de seus Municípios, sendo constituído por 15% do: Fundo de Participação do Estado (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.). Os recursos do FUNDEF, constituídos na forma acima, são redistribuídos automaticamente ao Estado e seus Municípios proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental das respectivas redes de ensino, constantes do Censo MEC do ano anterior¹⁰.

Já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o MEC instituiu, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que engloba: I) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; II) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e III) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Em julho de 2004, foi instituída, como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. A Rede é formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação, pelos sistemas de ensino público e conta também com a participação e

¹⁰ Informações disponíveis no site: <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

coordenação da Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC. Foi estabelecida também uma parceria com a educação superior a fim de aproximar esses dois lócus da educação (escola e universidade). Foram desenvolvidos vários cursos, assim como a produção de diversos materiais que foram distribuídos aos estudantes das salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil. Fazem parte da Rede os programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar II) e Especialização em Educação Infantil (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Tendo em vista a ampliação do atendimento às diferentes etapas de ensino, em 2005, o MEC encaminha para o Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de nº 415, regulamentado pela Lei 11.494/2007, que determina o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). O FUNDEB atende toda a educação básica, da creche ao Ensino Médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. A estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões — a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o FUNDEB tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim. O Ministério da Educação promove a capacitação dos integrantes dos conselhos¹¹.

¹¹ Informações disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669>. Acesso em 15 out. 2013.

Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A partir desse decreto, o MEC determina a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sob esse ponto de vista, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; resultado de um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e instituições públicas de educação superior com o intuito de

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (BRASIL, PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011).

O PARFOR oferece turmas especiais em Cursos de Licenciatura, Programas de Segunda Licenciatura - ofertados somente na modalidade presencial - e Formação Pedagógica das Instituições de Educação Superior - IES. Podem se inscrever nos Cursos de Licenciatura docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar o curso de licenciatura na área em que atuam em sala de aula. Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a indução, o estímulo e a avaliação dos cursos do PARFOR. A formação continuada é entendida aqui como um componente indispensável para a profissionalização docente, devendo estar presente na carreira do magistério e fazer parte do dia a dia escolar.

É importante explicitar que o relatório final de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a formação continuada, de 2010, afirma que a Conferência Nacional de Educação – CONAE discutiu, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que sinalizassem os principais objetivos a serem contemplados na construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Foi dada ênfase às questões que dizem respeito à inclusão e à igualdade. No que tange à formação e valorização dos docentes, salienta-se a importância de que a formação inicial e

continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças e valorize a diversidade. Destaca-se também que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos professores que trabalham com a educação de jovens e adultos, com a educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias.

Percebe-se que a formação continuada é um assunto que está sendo bastante discutido e valorizado. É uma das vertentes do desenvolvimento profissional e precisa ser planejada e debatida com os professores, os quais se utilizarão dos conteúdos escolhidos para essa formação. É preciso levar em conta também a tendência da formação em serviço, da troca entre os pares, já que a escola deve ser vista como lócus de formação. Como nos disse Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional nos passa a ideia de evolução, de continuidade. E esse processo pode e deve ocorrer dentro do local de trabalho do professor, considerando a realidade da atividade docente. Os conteúdos tratados nessa formação continuada precisam dizer algo ao professor, precisam despertar o seu interesse, por isso a consulta aos docentes sobre o que querem e o que precisam para a sua formação continuada.

Em suma, os autores consultados para essa fundamentação deixam a certeza de que a formação continuada é imprescindível para a melhora na qualidade da educação; porém, também levantam questionamentos sobre o quanto ela está servindo a esse propósito e o quanto está sendo trabalhada e aplicada, de forma que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

No próximo capítulo, será abordada a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa, bem como o instrumento para coleta de dados e a forma de análise dos dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será descrito o desenvolvimento da pesquisa, aclarando as escolhas e organização metodológica. Serão abordadas as formas de coletas, organização e análise dos dados.

3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa. Para Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

O questionário foi encaminhado para 698¹² professores, número que constituía a população geral de docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Os profissionais, para responderem ao questionário, precisavam atender aos seguintes critérios: serem efetivos por meio do concurso público para ingressar na rede municipal de ensino, pedagogos/as, atuantes nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, contratados por 40 horas/aula semanais e que não estivessem mais no estágio probatório, ou seja, que atuassem há mais de 3 anos na Rede Municipal de Ensino, independente do gênero e idade. O local da pesquisa foram as Escolas da Rede Municipal de Ensino de

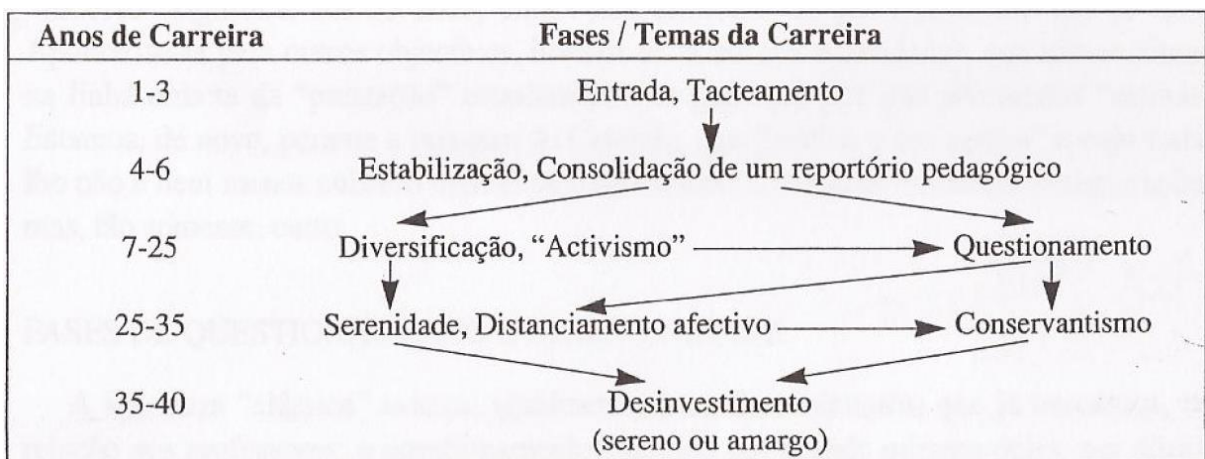
¹² Dado fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

Joinville – Santa Catarina que tivessem professores que lecionassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O critério referente ao professor estar “há mais de 3 anos atuando na rede municipal de ensino” se deve aos estudos de Huberman (1992), que vai explicar o ciclo de vida profissional dos professores.

O autor opta por estruturar esse ciclo de vida profissional por meio da abordagem clássica, a da carreira. Nesse estudo, indica-se a existência de fases comuns na profissão docente, apontam-se os melhores e os piores momentos dessa construção profissional. Conclui-se que o professor se depara, ao longo de sua carreira, com diversas constantes, ou seja, cinco fases, para ser mais específica. A seguir, um modelo do ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman e sintetizado por Moreira (1991), elaborado com base nas fases propostas por Huberman. É possível perceber, pelo esquema, o quão complexo e múltiplo é esse percurso profissional.

Figura 2 – Ciclo de vida profissional dos professores



Fonte: Huberman (1992).

Em relação aos 3 primeiros anos de carreira docente, Huberman coloca que o professor se depara com a primeira fase, a de exploração. Para o autor, “a exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (HUBERMAN, 1992, p. 37). O estudo prossegue sobre a questão da sobrevivência nesse estágio inicial da carreira:

[...] o aspecto da 'sobrevivência', traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Com base nesses argumentos, optou-se por trabalhar somente com os professores que ingressaram na rede municipal há mais de 3 anos, exatamente pelo fato de ser um período de descobertas, de experimentação, de novas sensações, sentimentos e emoções. Entende-se que o professor que está passando por essa fase teria dificuldade em avaliar as ações de desenvolvimento profissional, de formação continuada oferecidas a ele. Desse modo, esses professores não contribuiriam com os objetivos dessa pesquisa.

O critério de seleção de professores com 40 horas/aula de trabalho foi considerado devido ao fato de eles se envolverem, em tempo integral, com as atividades na rede municipal de ensino, convivendo por mais tempo e estando mais presentes nesse ambiente. Eles teriam mais condições de responderem às perguntas do questionário proposto, justamente por terem essa visão global mais completa das ações de desenvolvimento profissional que a rede municipal lhes oferece.

A escolha pelo critério de seleção de professores pedagogos também foi pensada mediante a ideia de que, para trabalhar nos anos iniciais, o profissional pode tanto ser formado em Pedagogia como nas licenciaturas de Educação Física, Artes, Letras (inglês). Como esses professores ministram disciplinas específicas, e como essas não são o foco da presente pesquisa, por entendermos que há uma formação diferenciada para esses professores, as quais não competem a essa pesquisa estudar, decidiu-se, então, deixá-los fora da investigação.

O instrumento para a coleta de dados para esse tipo de abordagem foi o questionário (apêndice B), composto por 24 questões, de modo que 16 perguntas foram objetivas (fechadas) e 8 perguntas foram descritivas (abertas). Foram feitas duas pré-testagens: uma em sala de aula, com os colegas da turma do Mestrado em Educação, na disciplina de Seminário de Pesquisa II – Trabalho e Formação Docente, a maioria professores, e outra com 5 professores dos anos iniciais de uma

escola da rede municipal de ensino. Em seguida, foram feitos os ajustes sugeridos pelos dois grupos. Essa pré-testagem não foi considerada no momento de contabilizar os questionários.

Tendo em vista que a pesquisa servirá para investigar as contribuições das ações de formação continuada realizadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, e, em consequência, auxiliará na construção da política de formação de professores hoje, enquanto documento inexistente na referida rede, será realizada uma apresentação dos resultados dessa investigação para os (as) diretores (as), gerentes de ensino e secretário de educação da rede municipal.

Diante da quantidade elevada de questionários, compreende-se que a pesquisa articula-se ao tipo *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real), o qual pode ser denominado de levantamento amostral. Tal levantamento possibilitará a descrição de um conjunto de características dos professores representativos dos diversos grupos dos sujeitos de pesquisa: professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Joinville.

A pesquisa do tipo *survey* possui características que imprimem um novo significado à aplicação do questionário como instrumento para coleta de dados, destacando-se: a disponibilização do questionário a um grande ou muito grande número de pessoas; a possibilidade de sua autoaplicação, uma vez que é padronizado e há a possibilidade de seleção de uma amostra representativa do número total de pessoas a serem investigadas.

Com o levantamento do tipo *survey*, foi possível descrever um conjunto de características de 140 sujeitos que devolveram os questionários do total de 698 professores. Na verdade, foram devolvidos 180 questionários respondidos, porém, 40 não se adequavam aos critérios de seleção que nortearam essa pesquisa. Por exemplo, muitos professores lecionavam a disciplina de Educação Física; conseqüentemente, não cursaram Pedagogia, e sim a licenciatura em Educação Física. Houve casos de licenciatura em Letras (professores de inglês), professores da sala de apoio pedagógico (4 questionários), professores de artes. Infere-se que, já que os critérios estavam impressos na frente do envelope, houve desatenção por parte de quem distribuiu ou preencheu os questionários. Outro fator que resultou na exclusão de questionários foi o período de o estágio probatório, ainda não concluído,

por alguns professores. Por último, o fator carga horária maior ou menor que 40 horas também apareceu o que não permitiu a participação desses professores na análise.

De posse dos questionários válidos, as questões que contemplavam os critérios de inclusão foram computadas no programa estatístico SPSS. Estes dados encontram-se registrados em forma de tabelas e foram analisados qualitativamente.

Os questionários foram entregues aos diretores das escolas municipais da rede de ensino de Joinville no dia da reunião administrativa, realizada no dia 18/10/2012, momento em que a pesquisadora e a professora orientadora apresentaram dois projetos de pesquisa vinculados ao projeto maior “Trabalho e formação dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino”, bem como o propósito da pesquisa. Tendo em vista o início do Programa de Mestrado em Educação, há a intenção de contribuir com pesquisas que possibilitem (re)pensar as condições de trabalho e formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Os questionários foram, então, encaminhados para a escola pelos próprios diretores (para os que não compareceram à reunião, a Secretaria Municipal de Educação fez o devido encaminhamento) e entregues aos professores que, voluntariamente, responderam às questões do instrumento de coleta de dados. É importante destacar que na frente de cada envelope e no início de cada questionário havia um lembrete (apêndices C e D) mencionando os critérios de seleção para os professores respondentes. Vale ressaltar também que a decisão de responder os questionários, para aqueles professores que atendem os critérios já mencionados, foi voluntária.

O professor que respondeu ao questionário, assim que terminou, colocou-o em um envelope de papel *kraft* marrom, lacrou-o e depositou-o, até a data limite (um mês após a reunião, 23/11/2012), diretamente na “caixa coletora” disponibilizada na secretaria da escola. Terminado o prazo de coleta, os diretores encaminharam os questionários lacrados à Secretaria Municipal de Educação. No local, havia uma única “caixa coletora”, fechada com um cadeado, e os documentos em seu interior eram acessíveis somente aos pesquisadores.

Por se tratar de uma pesquisa do tipo *survey*, com questionários autoaplicáveis, não é possível saber como os professores responderam a esses

questionários: se foi em grupo, se foi individualmente, se foi na hora atividade ou mesmo em suas residências.

Todos os dados coletados foram utilizados exclusivamente dentro dos propósitos da presente pesquisa, conforme a orientação da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), vigente na época, respondendo a pesquisadora por qualquer dano (material ou moral) causado aos pesquisados, na forma da legislação pátria. Vale destacar que em virtude da grande quantidade de questionários, foi solicitada a dispensa da assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), (apêndice E), aos membros do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, e aprovada pelo referido Comitê.

Os questionários ficarão sob a guarda e posse da pesquisadora responsável (Carina Rafaela de Aguiar) por um período de cinco anos e depois serão picotados e aproveitados para reciclagem.

Objetivando organizar a pesquisa, as questões foram agrupadas após inúmeras leituras e análises, permitindo, assim, a determinação de categorias. Segundo Franco (2012, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Como essa pesquisa é uma continuação da dissertação de Mônica Schüller Menslin, foi decidido, *a priori*, que as categorias de ambas as pesquisas sejam as mesmas, para efeito de futuras comparações. As categorias são: as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, as necessidades formativas dos professores e as fontes às quais recorrem os professores para o seu desenvolvimento profissional.

Essa forma de análise, por categorias, foi escolhida devido ao fato das respostas dadas às perguntas serem passíveis de quantificação. Desse modo, primeiramente os dados dos questionários foram tratados de forma quantitativa/estatística para, posteriormente, serem submetidos à análise qualitativa.

O questionário foi dividido em três eixos. As questões 1 a 12 foram formuladas visando em desvendar o perfil dos professores (**primeiro eixo**): estado civil, formação acadêmica, disciplina que leciona, tempo de docência na rede pública de ensino, período em que trabalha, número de escolas em que trabalha. As questões 13 a 18 visavam em saber sobre o desenvolvimento profissional docente (**segundo eixo**). Já as questões 19 a 23 tratavam da oferta de formação continuada

proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville. A última questão, aberta, buscou conhecer as necessidades formativas dos professores para o aperfeiçoamento de sua formação continuada (**terceiro eixo**).

3.2 A ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados foi realizado em duas etapas. Na primeira, foi realizada a descrição exploratória e analítica dos dados, categorizando-os e classificando-os em unidades de análise sobre o tema investigado, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa. Na segunda, foram construídas interpretações por meio da integração dos dados advindos dos questionários e de documentos legais do município de Joinville, no sentido de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados encontrados, tendo como foco principal o problema e as questões de pesquisa.

É de grande importância relatar que além do questionário, também foi realizada a leitura dos documentos da rede municipal que contextualizam as ações sobre a formação continuada de professores, bem como a legislação vigente. O confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas auxiliaram na construção de um cenário que oportuniza a reflexão sobre as contribuições das ações de formação continuada previstas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, desenvolvendo-se o que Lüdke e André (1986) afirmam como a construção de uma porção de saber, por meio do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto.

Os questionários considerados válidos, total de 140, foram numerados em ordem crescente e representados pela letra “P”, de Professor (P1, P2, P3... P140). As questões fechadas foram digitadas individualmente no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais), o qual as converteu em tabelas de frequência. Essas tabelas são caracterizadas por conterem as representações aritméticas das informações e o resultado percentual dos valores indicados.

Já as repostas das perguntas abertas foram digitadas, individualmente e na íntegra, numa planilha do Programa Excel. Em seguida, foram aplicados filtros na planilha, de modo que seria possível reorganizar as falas através das palavras recorrentes que vieram à tona por meio das várias leituras dos dados. A análise qualitativa dos dados levou em conta recorrências, complementaridades e contradições indicadas pelos professores sobre o seu desenvolvimento profissional e formação continuada.

A partir de todo esse procedimento, com as questões abertas digitadas, iniciou-se então a análise de conteúdo das repostas. De acordo com Franco (2012, p. 21),

[...] O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. Está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores. Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas [...].

De acordo com essa afirmação da autora, é possível perceber a importância de uma análise de conteúdo séria, bem elaborada, que se preocupe não somente com a mensagem, mas com todo o contexto de onde provém essa mensagem. Para se utilizar da análise de conteúdo como metodologia, é preciso levar em conta muito mais que somente as palavras escritas, pronunciadas. Faz-se necessário conhecer o entorno, a história, as condições econômicas, socioculturais do emissor dessa mensagem. Desse modo, será possível abarcar o todo e fazer uma análise justa, fidedigna do que está sendo expresso.

Concordamos com Menslin (2012) ao que diz respeito à finalidade da análise de conteúdo, quando aponta que uma de suas funções é produzir inferência, bem como analisar vestígios que se manifestam nos dados de pesquisa.

Bardin (2011, p. 15) explica que a análise de conteúdo é

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Assim, o ponto de partida da análise de conteúdo nesta dissertação é a mensagem verbal escrita, ou seja, o significado da linguagem escrita. Seguindo essa premissa, os nortes da pesquisa foram pautados na articulação do referencial teórico e com a interpretação dos dados empíricos para alcançar o maior nível de fidedignidade possível. A organização dos dados ajudou na percepção de recorrências, contradições e complementaridades das respostas. Ao final, todo esse processo possibilitou a realização de inferências. Segundo Franco (2012, p. 32)

Produzir inferências é, pois, *la raison d’etre*¹³ da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados.

A autora ainda continua descrevendo as 3 fases da análise de conteúdo: a primeira é a descrição, que consiste em elencar as características do texto; a intermediária é a inferência, que permite a passagem, objetiva e controlada, da descrição à interpretação, e a última é a interpretação, a significação concedida a essas características (FRANCO, 2012). Nesta pesquisa, teve-se o cuidado de levar em consideração que cada palavra escrita precisa ser entendida em um contexto mais amplo, no conjunto das respostas emitidas, e não separadamente. É preciso compreender o contexto temporal e espacial da realidade, entendendo ao mesmo tempo que a subjetividade do sujeito se mistura a esses contextos. Por isso, é preciso ter esse conhecimento e não se deixar ficar na superfície do discurso, mas ir além, buscando sempre sua essência.

Esta pesquisa recebeu aprovação pelo Ofício nº 406/2012 – PRPPG/CEP (anexo 1), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, após análise e verificação desses

¹³ La raison d’etre significa, segundo o Dictionary.com, reason or justification for being or existence. Ou seja, razão ou justificativa para ser ou existir.

documentos. Dessa forma, o aceite do referido Comitê declarou que a pesquisa estava consoante com os parâmetros descritos na Resolução CNS 196/96 (vigente na época) e complementares pela Resolução 19/07 CEP/UNIVILLE para a realização de pesquisas com seres humanos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É proposto neste capítulo analisar os dados referentes às respostas dos professores ao questionário entregue. Desse modo, por meio da análise de conteúdo, as respostas serão estudadas e, valendo-se da teoria sobre os temas abordados, elucidadas à luz da ciência.

Em primeiro lugar é apresentado o perfil dos professores, sujeitos da presente pesquisa. Esse perfil traz algumas características gerais dos professores. Em seguida, é trazida a primeira categoria de análise, “as percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino”. O que os docentes pensam sobre as ações de formação continuada da Rede, quais as características mais importantes de um curso de formação continuada, quais fatores dificultam a participação dos professores nos cursos de formação continuada são algumas das perguntas que essa categoria abordou.

A segunda categoria analisa as necessidades formativas dos docentes e quais os principais temas que eles gostariam que fossem abordados nas próximas formações. E por último, a terceira categoria, que enfoca as fontes a que recorrem os professores para o seu desenvolvimento profissional. Nessa categoria foram analisados os principais instrumentos que os professores utilizam para se manterem atualizados e informados sobre o que acontece em torno da Educação e sua profissão.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

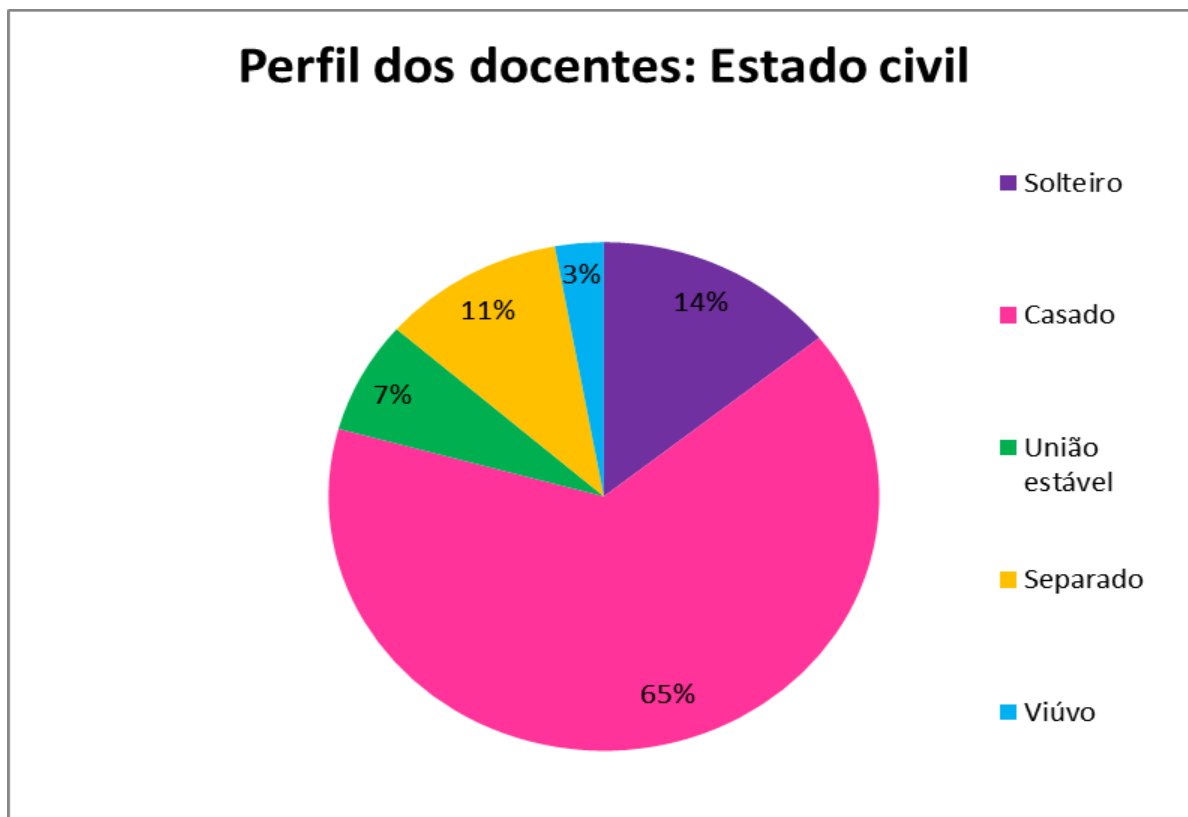
A partir do recebimento dos questionários preenchidos pelos professores, as informações obtidas por meio do survey foram submetidas a um tratamento estatístico utilizando o programa SPSS e analisadas qualitativamente. A escolha por esta forma de análise deve-se ao fato de que, por meio de questões, fatos foram medidos e, portanto, as respostas dadas aos questionamentos foram passíveis de categorização e quantificação. Esses dados serviram de base para as análises

qualitativas de tal forma que, como indicado por Marsh (1982 apud MAY, 2004), formaram um quadro de informações suficientemente completo do contexto investigado para que seja possível ler a sua dimensão significativa. Dessa forma, os dados do questionário foram tratados, primeiramente, por meio de análise estatística e, posteriormente, submetidos à análise qualitativa. Segundo May (2004), o objetivo da análise dos resultados da aplicação do questionário é examinar padrões entre as respostas às perguntas e realizar o entrecruzamento entre as variáveis que as perguntas representam, explorando os seus relacionamentos.

Participaram dessa pesquisa 180 (26% do total de 698) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ministram aulas em escolas da Rede Municipal de Educação de Joinville. Como já mencionado, foram consideradas as respostas de 140 (20% do total de 698) participantes que preenchem os critérios de inclusão, também já mencionados, para participação nessa pesquisa. Os dados encontrados nessas respostas evidenciaram os conhecimentos, as percepções, as necessidades e as experiências dos professores no que tange ao seu desenvolvimento profissional.

Sobre o perfil dos professores, o sexo feminino predomina, contabilizando 99% (138) de mulheres e 1% (2) homens. Diante desse dado, observa-se a feminização do magistério. Segundo relatório da UNESCO (2004, p. 43), “[...] o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado”.

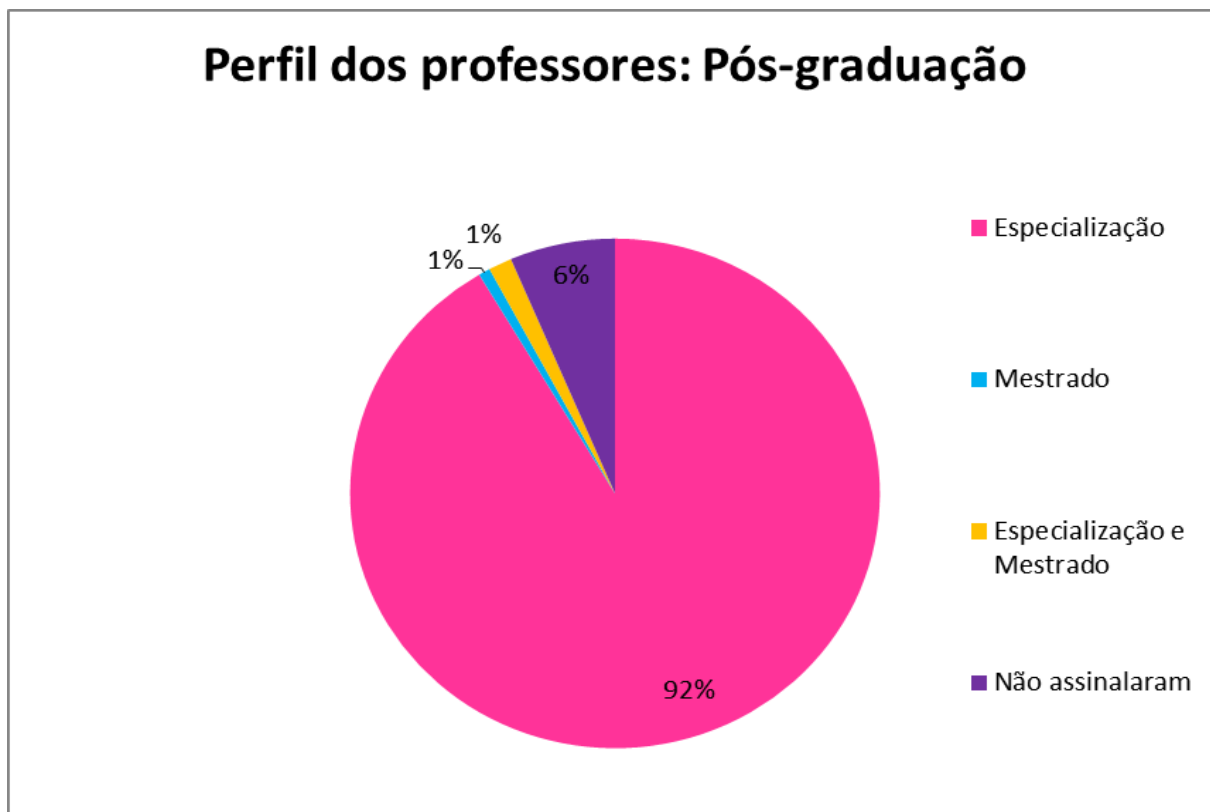
Gráfico 1 – Estado civil



Fonte: Questionário da pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada (2012).

No que se refere ao estado civil, 65% (91) são casados, 14% (20) são solteiros, 11% (15) são separados/divorciados, 7% (10) vivem em união estável e 3% (4) são viúvos. Cerca de 88% (113) têm filhos.

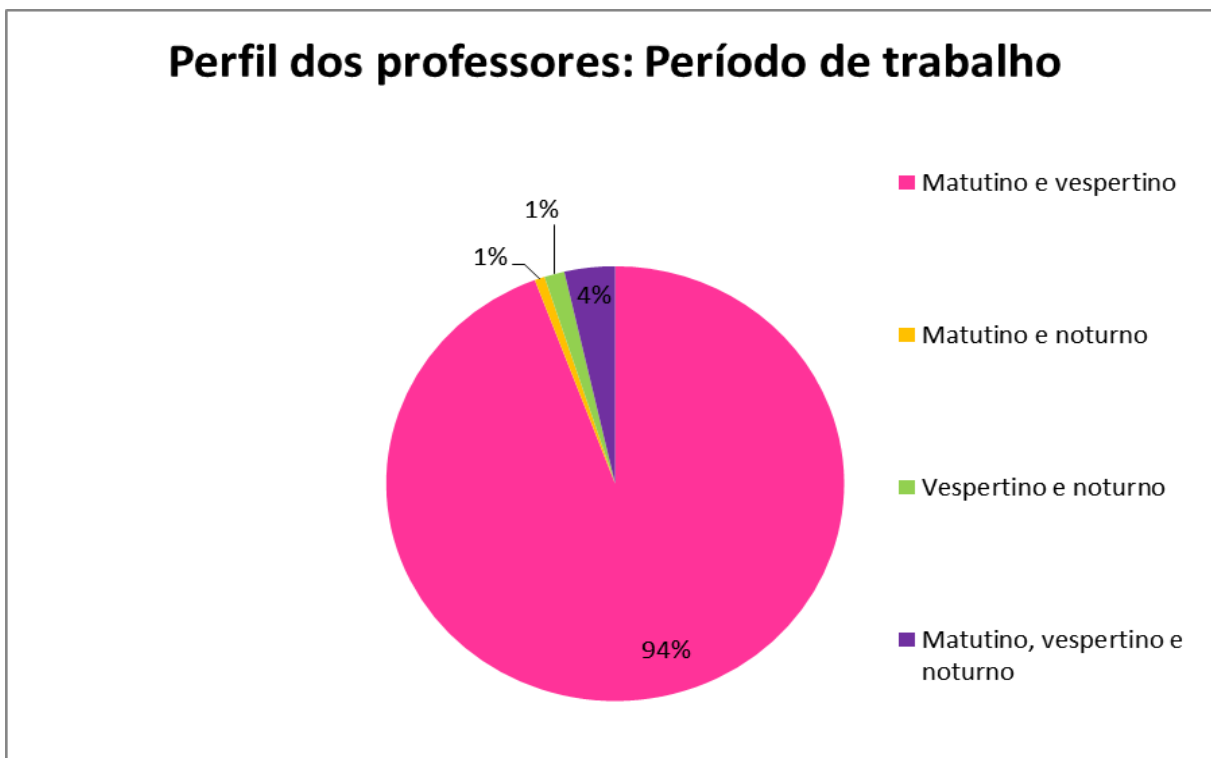
Gráfico 2 – Pós-graduação



Fonte: Questionário da pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada (2012).

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

Gráfico 3 – Período de trabalho

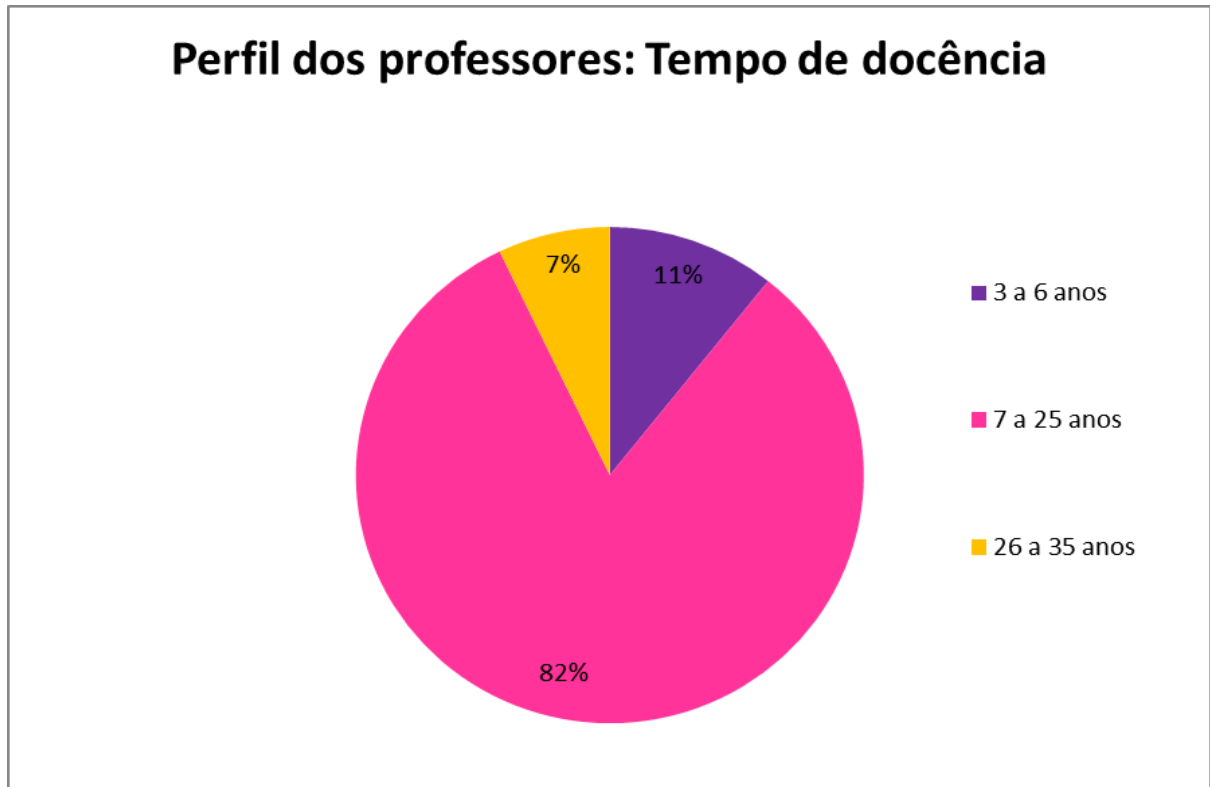


Fonte: Questionário da pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada (2012).

Em relação ao período de trabalho dos professores, 94% (132) trabalham nos períodos matutino e vespertino; 4% (5) trabalham nos 3 turnos (matutino, vespertino e noturno); 1% (1) trabalha nos turnos matutino e noturno e 1% (2) vespertino e noturno.

Quando perguntado em quantas escolas os professores trabalham, 80% (112) responderam que trabalham em uma escola e 20% (28) responderam em duas escolas.

Gráfico 4 – Tempo de docência na Rede Pública Municipal



Fonte: Questionário da pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada (2012).

Na questão 11, perguntou-se há quanto tempo eles trabalham na Rede Municipal de Ensino, 82% (115) responderam trabalharem de 7 a 25 anos, 11% (15) de 3 a 6 anos e 7% (10) responderam de 26 a 35 anos.

A maioria dos docentes que participaram da pesquisa, 73% (102), 20% atuam respectivamente só no primeiro ano, 19% no segundo, 14% no terceiro, 9% no quarto e 11% no quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os outros 27% já trabalham com mais de um ano.

Em outro dado relevante, 28% (39) dos respondentes trabalham de 3 a 5 anos na mesma escola. Já 23% (32) trabalham de 10 a 15 anos e 17% (24) de 6 a 9 anos na mesma escola.

Com esses dados, foi possível constatar que na profissão docente, o sexo feminino ainda predomina. Pode-se associar a questão materna e afetiva com a profissão, já que há socialmente e historicamente construída uma noção do que é a infância e como a criança deve ser educada. Pode-se relacionar esse dado também com o percentual de 88% (113) dos sujeitos da pesquisa ter filhos e 65% (91) serem

casados. Ao pensar que 94% (132) dos professores trabalham em dois turnos (matutino e vespertino) e que 80% (112) trabalham em uma escola, é possível inferir que essa é uma vantagem para os professores. A Rede Municipal de Ensino de Joinville, na Gestão 2009 a 2012, fez um remapeamento de professores para que os mesmos pudessem trabalhar em escolas próximas às suas casas, evitando transtornos desnecessários com o trânsito, com meios de transporte etc. Segundo Menslin (2012, p. 94),

[...] diante dessa ação, os professores permanecem por mais tempo na mesma unidade escolar, tornando o quadro de professores mais estável e oportunizando aos professores um sentimento de pertencimento à escola. Este sentimento é gerado por meio da imersão e identificação com a cultura da escola na qual atuam, além de retratar a necessidade de se desenvolver uma gestão compartilhada, corresponsável e colaborativa entre docentes, administração da escola e comunidade.

Essas informações vêm corroborar o percentual de 73% de docentes que lecionam para um único ano específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, o professor pode planejar melhor suas aulas, aproveitar alguns aspectos do planejamento de uma turma para outra, aprofundar-se nos estudos referentes aos conteúdos que ensina para as respectivas turmas etc. Percebe-se um cuidado da Rede Municipal de Ensino com o trabalho docente nesses aspectos que facilitam a inserção, a socialização do professor na escola em que trabalha e também nos seus momentos de desenvolvimento profissional.

Esses dados apresentaram o perfil dos professores das escolas municipais, ou seja, uma breve caracterização dos docentes. A seguir, serão abordadas as percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, ampliando o panorama sobre o que os professores acham das iniciativas da Rede.

4.2 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Quando se pensa na percepção que os professores têm sobre a formação continuada, sobre o seu desenvolvimento profissional, muitas questões vêm à tona. Quando se trata de cursos de formação continuada, deve-se levar em consideração o que os docentes pensam em relação às características mais importantes que um curso deve contemplar.

No questionário aplicado, no que se refere a essa discussão, ressalta-se a questão “Assinale as duas características mais importantes de um curso que contribua para a sua formação continuada”. Como se trata de uma questão de múltiplas escolhas, os números apresentados se referem ao total de vezes que determinada alternativa foi assinalada, independentemente de sua combinação com outras alternativas. Salienta-se aqui que o sujeito de pesquisa nessa questão só podia escolher 2 das 4 alternativas oferecidas, que eram: a) Curso que promova maior envolvimento e participação do professor; b) Curso que enfoque a prática pedagógica; c) Curso que enfoque os aspectos teóricos; d) Curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor.

A alternativa “Curso que enfoque a prática pedagógica” foi assinalada 120 vezes. Já a alternativa “Curso que promova maior envolvimento e participação do professor” foi assinalada 71 vezes pelos professores. A opção “Curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor” foi assinalada 31 vezes. Por fim, a opção “Curso que enfoque aspectos teóricos” foi escolhida 27 vezes.

É nítido nesse levantamento a preferência dos docentes por cursos de formação continuada que tenham como princípio a participação do professor e que, principalmente, enfoquem questões da prática pedagógica. Tardif (2010) traz uma discussão muito pertinente quando fala dos saberes docentes, quando assinala que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Vale destacar que os saberes experienciais são constituídos na prática, mas também são permeados pelos demais saberes. Assim, Nóvoa (2011, p. 75) completa, afirmando que

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

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

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

A segunda alternativa mais assinalada diz respeito à maior participação e envolvimento do professor nos cursos de formação continuada. Lembrando Freire (1997) e o seu conceito de educação bancária, percebe-se um movimento dos docentes para não mais se aplicar esse tipo de estratégia de ensino. Na visão de Freire, esse modelo de educação parte do pressuposto de que o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber. Cria-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador, aquele que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, por sua vez, é aquele que recebe o conhecimento. A educação, vista por essa ótica, tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. E percebe-se claramente que os próprios docentes não querem mais sentar e ficar horas “assistindo ou ouvindo” um curso que não promova a participação ativa.

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

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

Candau (1996) aponta que a formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas, mas precisa, sim, ser vista como uma área de reflexão crítica, onde as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional se relacionam de modo recíproco. O professor não quer mais ser ensinado por especialistas que nada têm a ver com o cotidiano da sala de aula. Os próprios professores externam suas queixas quanto ao tipo de formação continuada que muitas vezes é oferecida a eles:

Nossa maior aflição creio é que muitas vezes se busca ‘copiar’ coisas das quais não fazem parte da nossa realidade, sendo que acho que se poderiam haver trocas na própria rede, entre profissionais daqui, com realidades próximas (P-49).

Nóvoa (2011, p. 18) menciona essa questão quando destaca

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

Em vários momentos podemos perceber a fragilidade dos professores no que tange a ajudar os seus colegas de profissão. No exemplo que Nóvoa traz, não há um acompanhamento, um auxílio mais subjetivo dos professores mais experientes, por exemplo, para com os seus colegas iniciantes, que estão chegando à escola.

Outro docente continua:

Normalmente os palestrantes e formadores sabem menos que os professores e parecem que estão alheios aos problemas enfrentados pelos professores nas escolas (P-76).

A opção “curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor”, a terceira mais assinalada (31 vezes) nos leva a refletir sobre algumas questões pertinentes. Uma delas é a prática comum em cursos de formação continuada de trazer especialistas em autoajuda para falar aos professores. Outro docente comenta que

A secretaria procura dar formação, mas pecam nos profissionais que administram a formação. Pois muitas vezes não estão na atuação em sala de aula e acabam falando "utopias" aos quais não vivenciam diariamente (P-102).

Não se quer dizer que essas palestras são prejudiciais para a pessoa do professor. O que se quer ressaltar é a importância de nesse espaço de formação continuada docente haver uma sólida relação entre os aspectos pessoais e o contexto escolar. Imbernón (2009, p. 47) afirma que: “[...] a formação permanente

deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente”. O mesmo autor continua ressaltando a necessidade de considerar a idiossincrasia das pessoas e do contexto no qual estão inseridas. Esse é um movimento que não faz parte dos cursos motivacionais. Uma de suas características mais marcantes é a generalização de contextos e ideias: o que serve para uma pessoa, pode servir para todas, independentemente de sua subjetividade, da sua história, da sua cultura. Nóvoa (2007, p. 24) salienta que

A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante.

Assim, fica evidente que os professores querem participar da formação continuada e aprender estratégias que possam ser aplicadas em sala de aula, bem como querem ser consultados, ouvidos e participar das discussões e reflexões sobre as situações que vivem no cotidiano escolar. Os dados demonstram que os docentes não querem apenas escutar uma importante personalidade falar sobre um determinado assunto para, ao término do encontro, perceberem que pouco foi discutido sobre o contexto social, cultural e histórico de que fazem parte e desempenham em seu trabalho.

É importante frisar que o Plano Municipal de Educação de Joinville garante a formação continuada a todos os professores. Na sessão 8.2, que trata das diretrizes do referido plano, o item 8.2.2 revela melhor essa condição:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico do processo de ensino e aprendizagem (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 66).

Em seguida, no item 8.2.6:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico, e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 66).

Desse modo, é assegurado por lei o direito aos professores de terem acesso à formação continuada. Infere-se que é relevante assegurar a qualidade dessa formação, o planejamento e a consulta aos profissionais que dela se beneficiarão.

Seguindo nesse caminho, a questão 20 indaga se os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação contribuem para sua formação continuada; dentre os 140 professores respondentes, 79% (111) responderam que sim. Já 10% (14) dos participantes responderam que não, 2% (3) que às vezes contribui e 9% (12) não responderam.

Todavia, foi percebida uma contrariedade. Em seguida, quando pedido para que eles comentassem a sua opção de resposta a essa pergunta, alguns mostraram uma dualidade na opinião. Por exemplo, um dos sujeitos assinalou a alternativa sim, porém, ao comentar sua escolha, trouxe a seguinte fala:

Porém, este ano 2012 houve somente um de Ensino Religioso, não me lembro de outro. Obs.: Tenho saudades da época de cursos que transmitiam conhecimento!!! (P-112).

Nessa fala, nota-se quase um desabafo. O que seriam para esse sujeito cursos que transmitiam conhecimento? Ensino religioso não seria conhecimento? Existe será uma hierarquia de conhecimentos? Uns mais importantes, outros nem tanto? Algumas disciplinas são mais importantes do que outras?

Outro sujeito assinalou a mesma opção e discursou:

Nos últimos cinco anos a Secretaria da Educação não ofereceu nenhum curso que contribísse para minha formação (P-120).

Em outros exemplos, os professores comentaram:

Apesar de assinalar a questão 'a', os cursos oferecidos têm sido de pouca contribuição para a formação (P-129).

Os professores revelaram a falta de formação continuada oferecida nos últimos anos quando dizem que “há 6 anos não há cursos” (P-110).

Comentaram sobre a relevância dessa formação para os seus dilemas em sala de aula: “Os cursos contribuem quando apresentam conteúdos que estejam de acordo com a realidade da escola” (P-123).

Sobre o conhecimento da existência de ações de formação continuada na Rede de Ensino, 74% (104) dos professores disseram que conhecem sim, 23% (32) disseram que não conhecem, 1% (1) respondeu que às vezes e 2% (3) não responderam. Ao comentarem essa questão, os docentes revelaram que a informação é passada pela gestão da escola, e principalmente a supervisora é quem mais os avisa sobre as ações de formação continuada. Os próprios docentes falaram

Geralmente somos informados pela direção (P-110).

A direção da escola sempre repassa os cursos (P-64).

Os murais das escolas e as reuniões pedagógicas também servem para mantê-los informados:

Porém nem todos. Apenas àqueles (sic) que são publicados em murais da escola ou comunicados pela direção (P-103).

A escola sempre repassa quais as formações disponíveis (P-91).

Porém, o que chama mais atenção são as respostas que indicaram a insatisfação dos professores com a falta de cursos e a falta de acesso a todos eles:

Porém poucos e com acesso restrito (P-77).

Precisa melhorar e acontecer (P-95).

Os professores sempre são convocados para curso, talvez a quantidade não seja suficiente (P-106).

Este ano não participei de nenhum por não ter sido oportunizados os mesmo (sic) (P-130).

Quando os professores apontaram que nem todos têm acesso, inferimos que estejam se reportando à prática comum de chamar somente um professor de cada ano ou mesmo escolher alguns professores para receberem o curso de formação continuada e depois os mesmos repassarem para os professores que não foram. A própria Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville mencionou que a formação continuada com professores multiplicadores é uma prática comprovadamente ineficaz; não funciona. Todos os professores querem ter o direito de frequentar os cursos, e não ouvir um de seus colegas que foi escolhido para fazer a formação, repassando-a para eles. Porém, algumas situações colaboram para que essa ação continue se repetindo, tais como o grande número de professores com atestados que faltam ao trabalho e precisam ser substituídos. Alguns professores dão aulas no mesmo horário que os cursos são oferecidos e a possibilidade de dispensar os alunos é inviável, já que ficariam sem aula. Imbernón (2010, p. 23) salienta que o professor passa por uma fase de

Desânimo, desconcerto ou consternação difícil de expressar, fruto de um acúmulo de variáveis que convergem, entre as quais podemos citar: o aumento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo [...].

Dessa forma, podemos considerar que os professores estão passando por uma fase em que muitos conceitos precisam ser revistos. A intensificação do trabalho docente tem repercutido na saúde do professor, na sua disposição diária para lecionar, na sua motivação. Cresce muito o número de professores afastados em virtude de estresse, depressão, problemas vocais, dores nas costas etc.

Assunção e Oliveira (2009, p. 354-355) pontuam que

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

Um dos professores pesquisados comenta:

Sei que tem ações na escola, porém sei também que muitos professores reclamam que perdem suas horas atividades preciosas para planejar e corrigir provas para a formação (P-76).

Assim, fica perceptível que a intensificação do trabalho docente leva esse profissional a ter que decidir se corrige suas provas ou se faz formação continuada. E aquele professor que comparece ao curso de formação continuada e ainda depois precisa repassar o conteúdo para os seus colegas de profissão? São inúmeras situações que podemos cogitar. Entre elas, de que lugar esse professor fala quando transmite o que aprendeu a seus colegas? Como esse professor foi escolhido para fazer o curso e depois transmiti-lo aos demais? O quanto essa perspectiva clássica de formação continuada ainda está arraigada no cotidiano da escola? O quanto esse professor precisa se preparar para repassar o conteúdo para os outros docentes e quais das estratégias de ensino ele utilizará para fazer esse repasse? Imbernón (2009) cita alguns obstáculos a transpor no que tange à formação continuada, entre eles a falta de orçamento para atividades de formação coletiva, a formação em contextos individualistas, horários inadequados e a falta de multiplicadores.

Nesse sentido, e como já salientado anteriormente, a formação continuada precisa ser repensada, revista e a dinâmica de trabalho do professor, seus horários, as correções de trabalhos, precisam ser levadas em conta na hora de planejar os cursos.

Na pergunta 17, a questão levantada foi se na escola onde trabalham existem momentos/espços para a formação em serviço dos professores (grupos de estudo,

de discussão). Um percentual de 68% (96) respondeu afirmativamente, 26% (36) respondeu que não, 3% (4) que às vezes e 3% (4) não assinalou nenhuma afirmativa anterior. Ao comentarem essa resposta, 61 professores citam a reunião pedagógica como o principal espaço para essa formação em serviço. Outros apontam a hora atividade como o momento oportuno para esse tipo de formação.

Uma questão que vem sendo discutida é o papel central da escola em relação à formação continuada, pois é nesse espaço que surgem as situações desafiadoras para os professores e, a partir da troca de experiências com outros colegas de profissão que vivem o mesmo contexto, cria-se a possibilidade de debates e, quiçá, sanar as dificuldades. António Nóvoa (2011, p. 61) defende

Uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Com o percentual de 68% (96) dos docentes respondendo que na escola onde trabalham existe espaço para a formação em serviço, inferimos que há uma preocupação, por parte da instituição escolar, em proporcionar subsídios aos professores para sanar suas dúvidas e diminuir a ansiedade frente às situações que ainda não encontraram uma solução.

Candau (2007, p. 144) afirma que “considerar a escola um lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”. É interessante perceber o quanto os professores são ávidos por esses momentos, o quanto estão precisando desse contato coletivo:

Quando temos formação em serviço é um momento bem produtivo, pena que ainda acontece muito pouco no âmbito escolar (P-139).

Mas acredito que seja pouco, o tempo muito reduzido, com isso muitas vezes os assuntos ficam incompletos e sem resolução (P-138).

Com esses dados, pode-se inferir que a escola está tentando proporcionar alguns momentos de trocas entre os professores, de momento de formação continuada em serviço. Mas percebe-se também que esses momentos estão longe de serem suficientes para suprir a necessidade de trocas de experiência, de informação entre os docentes. Imbernón (2009) comenta que é preciso romper o individualismo na formação permanente do professorado, colocando que uma das formas para alcançar esse objetivo é

Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo partilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida) (IMBERNÓN, 2009, p.59).

Não basta proporcionar tempo para a formação em serviço. É preciso que a mesma seja um espaço para a troca de informações, para o desenvolvimento conjunto dos professores que possam usufruir de um ambiente seguro, onde as dúvidas são molas propulsoras para um novo olhar sobre o problema que se apresenta, e não um motivo de rechaço. O professor, por meio das respostas às perguntas do questionário, está sinalizando a falta de tempo como um dos fatores que impedem que esses encontros para a formação em serviço aconteçam; a falta de planejamento desses momentos deixam assuntos e discussões inacabados. Uma das respostas sinaliza que mesmo havendo esse espaço, os colegas não o valorizam: “[...] há uma defasagem na compreensão de trabalho em equipe” (P-124).

Marcelo Garcia (2009a, p. 122) deixa claro que

[...] os professores continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. [...] O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão, – assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores.

A presente pesquisa deixa claro que a maioria dos professores considera que a escola proporciona momentos de trocas entre os professores. Porém, outros docentes afirmam que a falta de tempo impede esse contato maior entre os pares,

dificultando, assim, conversas que poderiam aclarar muitas dúvidas que surgem referentes ao cotidiano escolar.

Ao tratar sobre os fatores que contribuem para a realização da formação continuada, a pergunta número 18 pede aos professores para assinalarem quais fatores contribuem para a realização de sua formação continuada. Como essa era uma questão de múltipla escolha, o modo de análise foi o mesmo já descrito anteriormente, ou seja, os números apresentados se referem ao total de vezes que determinada alternativa foi assinalada, independentemente de sua combinação com outras alternativas. O quadro a seguir indica as repostas obtidas.

Quadro 10 – Respostas dos professores sobre os fatores que contribuem para realização da formação continuada

Alternativa	Nº de vezes que foi assinalada
Motivação pessoal	107
Incentivo salarial	70
Progressão na carreira docente	68
Hora atividade	55
Incentivo da gestão da escola	48
Infraestrutura escolar	39
Outros fatores e em branco	15

Fonte: Questionário da pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da formação continuada” (2012).

O incentivo salarial foi o segundo fator mais assinalado. Na Rede Municipal de Ensino de Joinville, segundo o plano de carreira do professor, esse profissional pode cumprir até 320 horas de formação continuada ao longo da carreira. A cada 40 horas, o docente ganha em média 2% de aumento salarial. Porém, quando essa carga horária é completada, não há mais bônus no salário. Desse modo, muitos professores acabam desmotivados e, conseqüentemente, desistem de continuar se desenvolvendo profissionalmente através de cursos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino ou até mesmo de formações financiadas pelo próprio professor.

Há anos os professores gozavam de um elevado “status” social e cultural. Porém, no momento histórico em que vivemos, o “status” social passou a ser estabelecido principalmente a partir de critérios econômicos (ESTEVE, 1999). Muitos pais hoje não aconselham seus filhos a seguirem a carreira docente. Segundo o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, tendo como público jovens cursando o 3º ano do Ensino Médio (2009), os comentários oriundos dos grupos de discussão esclarecem que esses jovens ainda percebem a profissão docente como um trabalho pouco atraente, social e financeiramente desvalorizado. Essa visão é reforçada pelos grupos sociais mais próximos, como a família e os amigos. Os pais teriam dificuldades para aceitar a escolha do filho caso sua opção fosse a docência, e isso aparece com mais força nos grupos de discussão das escolas particulares. Seguindo esse raciocínio, Esteve (1999, p. 105) esclarece que

Nesta perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos.

A falta de incentivo salarial referente à formação continuada demonstra o quanto os saberes e os fazeres do professor são ainda pouco respeitados. A desvalorização da profissão perante a sociedade, diante dos poucos recursos destinados à área da educação e a exaltação de outras profissões consideradas de maior prestígio levam o docente a questionar o seu papel e a sua importância. Nóvoa (2007, p. 12) afirma que:

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.

Desse modo, é preciso dar condições e estimular esses profissionais para que possam desempenhar o seu trabalho da melhor maneira possível. Para isso, o

docente precisa ter garantida uma boa formação inicial e continuada, possibilitando o seu desenvolvimento profissional durante todas as etapas de sua carreira.

Outro fator importante a considerar é a hora atividade; alternativa marcada 55 vezes. Segundo a lei 11.738/2008 (art. 2º), de 16 de julho de 2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no que tange o trabalho, é preciso observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes. Logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. A LDB 9.394/96 no artigo 12, inciso III dispõe que: “Os estabelecimentos de ensino, [...] terão a incumbência de assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas”, e mais adiante, o artigo 13, inciso V complementa que “Os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (LDB 9.394/96). Com esse direito assegurado, mesmo que nem todos os Estados brasileiros cumpram a lei, o professor pode utilizar esse tempo para realizar sua formação continuada. Mais uma vez, isso requer um bom planejamento dessas ações de formação.

O Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville garante aos professores as horas atividades.

Art. 42.

§ 1º A jornada de trabalho do quadro de pessoal do Magistério será de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais, ministrando 8 (oito), 16 (dezesesseis), 24 (vinte e quatro) ou 32 (trinta e duas) horas-aula, respectivamente, de acordo com a carga curricular dos estabelecimentos de ensino, o que corresponde ao percentual de 20% (vinte por cento) de hora atividade extraclasse, os quais deverão ser cumpridos na unidade escolar (ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE, 2008, p. 24).

De acordo com a pesquisa de Lima (2012), realizada na mesma Rede Municipal de Ensino, com o tema condições do trabalho docente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, respondida por 160 professores, a carga horária foi bastante mencionada. A partir dos dados de sua pesquisa, o autor ressalta que

A hora-atividade extraclasse foi criada com o objetivo de diminuir a carga de trabalho a ser desempenhada pelo professor em sua casa. Embora seja este o seu objetivo, verifica-se que, na prática, mesmo com a hora-atividade extraclasse, os professores da rede municipal continuam sobrecarregados. Logo, infere-se que a redução das horas semanais na sala de aula não foi suficiente para reduzir a carga de trabalho, pois o docente continua tendo pouco tempo de lazer, bem como para investir em sua formação, participar de oficinas, palestras, cursos etc. Isso conduz a seguinte indagação: seria o percentual de hora-atividade muito reduzido ou seria mal utilizado pelos professores? Ou ainda, não estaria fazendo falta a diferença do percentual garantido pela Lei Federal nº 11.378/08? (LIMA, 2012, p. 67).

Seguindo esse raciocínio, todas as alternativas elencadas no questionário, e até aqui comentadas, estão relacionadas, diretamente interligadas. Desse modo, não poderíamos deixar de falar da alternativa “progressão na carreira docente”, 68 vezes assinalada. Ao pensarmos em desenvolvimento profissional docente, pensamos também na progressão dessa carreira. Por isso é preciso levar em conta, até mesmo por causa da sinalização dos professores referente a esse aspecto, que a progressão na carreira docente é um elemento importante para a formação continuada. A elaboração de um plano de carreira adequado, bem planejado é necessária. Políticas públicas referentes a essa questão precisam ser revistas e colocadas em prática. Oliveira (2011, p. 26) nos descreve que

É da conjugação desses elementos: carreira, formação e avaliação que se desenvolvem formas de regulação sobre o trabalho docente na atualidade. No Brasil, a profissão docente apresenta baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pelas carreiras.

De acordo com a pesquisa de Lima (2012), o plano de carreira é citado por 27,5% (44 sujeitos) dos docentes quando perguntados sobre quais as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que auxiliam na melhoria das condições de trabalho.

Assim, é importante mencionar que desde 1988, por meio da Lei nº 2.303, de 29 de dezembro de 1988, a Rede Municipal de Ensino instituiu o plano de carreira do pessoal do magistério público municipal, em vigor até hoje. Segundo o departamento de Recursos Humanos da Prefeitura do Municipal de Joinville, somente algumas emendas foram incorporadas no plano durante esses 25 anos. O plano mencionado avalia o quadro de pessoal do magistério público municipal, de

acordo com o gênero de trabalho e com os níveis e graus de complexidade e responsabilidades atribuídos aos seus ocupantes. Dentre outras medidas, o plano também prevê a progressão funcional do professor por antiguidade, por merecimento e por acesso (LIMA, 2012).

Um plano de carreira viabiliza possibilidades de maior desenvolvimento profissional, de motivação para a formação continuada, de melhores salários, o que culmina em condições de trabalho melhores. O Plano Municipal de Educação de Joinville completa que

A melhor formação dos profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de sua formação (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 65).

Sabe-se que a formação continuada é complexa, muitas variáveis fazem parte desse processo, e reconhecer o trabalho do professor através de um plano de carreira, elaborado com compromisso e seriedade, é um grande passo para que esse profissional perceba o quanto é importante que ele colabore nas decisões sobre sua formação continuada e que continue, independentemente do tempo em que atue na escola, se desenvolvendo profissionalmente. Oliveira (2011, p. 26) confirma essa premissa ao assinalar que

Sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada por esses governos para os sistemas públicos de educação.

Outro fator que chama a atenção é o papel da gestão escolar, incluindo aqui o diretor, supervisor, orientador educacional e o coordenador pedagógico, no incentivo à formação continuada. Nesse papel, o gestor escolar pode articular e facilitar as formações continuadas em serviço, motivar os seus professores a participarem da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino, e desse modo construir um espaço de articulação e produção de conhecimento. Podemos citar

também o papel do coordenador pedagógico que, segundo Davis *et al* (2011, p. 832),

Fica claro que no Brasil como no exterior, quando a figura do coordenador pedagógico existe, sua tarefa é assegurar a qualidade do processo educativo oferecido à população, o que é feito, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada de professores.

No entanto, o fator mais assinalado foi “motivação pessoal”, 107 vezes. Segundo o Dicionário Aurélio *online*, motivação é

s.f. Ato ou efeito de motivar; palavra popularmente usada para explicar por que as pessoas agem de uma determinada maneira. Em psicologia e nas outras ciências do comportamento, a palavra tem uso mais limitado. Alguns cientistas veem a motivação como fator que determina o comportamento, tal como expresso na frase “todo comportamento é motivado”.

Diante dessa definição, motivação pessoal seria o fator que determina o comportamento; assim, é possível assinalar que, se o professor estiver pessoalmente motivado, haveria grandes chances de seu comportamento ser o engajamento na formação continuada. Como bem nos coloca Huberman (1992), o professor passa por um ciclo durante sua carreira profissional. A média de idade dos sujeitos da pesquisa fica entre 36 e 49 anos. Nesse caso, a maioria dos professores pesquisados estaria na fase de dinamismo/diversificação. Segundo Cooper (1982 apud HUBERMAN, 1992, p. 42),

Durante essa fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.

Seguindo esse raciocínio, é possível inferir que nessa fase os professores da Rede Municipal de Joinville estão motivados para realizarem sua formação continuada, para se desenvolverem profissionalmente, até porque é isso que eles assinalam nas respostas. A motivação pessoal para eles, essa busca de novos

estímulos, de novas ideias, faz com que o sentido da formação continuada seja positivo; a vontade, a necessidade de se aprimorar, de dialogar com seus pares, de trocar experiências está em seu nível mais alto.

Observa-se que nesta fase de ápice motivacional é mais fácil alcançar os objetivos propostos em uma formação continuada. É preciso trabalhar com todas as fases, pois sabemos que a formação continuada não é um processo simples. Porém, deve-se levar em conta que essas fases não são lineares; elas se inter-relacionam. Alguns professores comentaram essa questão dizendo o seguinte:

Acredito na evolução, precisamos nos atualizarmos (sic) (P-50).

Necessidade de estar buscando o aperfeiçoamento (P-05).

Necessidade em aderir novas ideias (P-124).

Essas falas deixam claro uma nova tendência que surge. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 33) explicam a autoformação como

Um tipo de formação informal, sem programa fechado, por contato direto, na qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e onde a reflexão cumpre um importante papel. Uma aprendizagem que, pouco a pouco, vai ganhando respeito e consideração porque, [...] aparece como o mecanismo através do qual os adultos aprendem.

Um aspecto que vários autores destacam é a necessidade de entender que autoformação não é sinônimo de aprendizagem isolada e na vida cotidiana. Não é a ideia de um Robinson Crusóé aprendendo tudo por conta própria e renunciando aos recursos disponíveis. Pelo contrário, a autoformação pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento.

Dentro dessa perspectiva, é possível vislumbrar uma nova alternativa para a formação de professores. Compactuando com a mesma ideia, Nóvoa (1992, p. 27) aponta:

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o

profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Nesse sentido, alguns professores ainda expressam:

Desejo de melhorar a docência (P-100).

Ser uma boa professora, atualizada (P-125).

Essas falas demonstram um lado do professor que anseia por seu desenvolvimento profissional, que está comprometido, que quer melhorar a sua prática e colaborar no desenvolvimento do seu aluno. Sobre esse ponto, Marcelo García (1999, p. 139) coloca que

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

Após conhecer os fatores que contribuem para a realização da formação continuada, de acordo com a voz dos docentes, a última pergunta dessa categoria, a questão 22, foi referente aos fatores que dificultam a participação dos professores nos cursos de formação oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. Mais uma vez, a pergunta foi de múltipla escolha. A alternativa “impossibilidade de fazer os cursos em horário de trabalho” foi a mais assinalada (100 vezes). Já “valorização financeira das horas de cursos realizados” ficou em segundo lugar, com 64 marcações; “dificuldades de deslocamento para os locais onde os cursos são desenvolvidos” teve 49 marcações. A alternativa “Nenhum dos itens anteriores” foi marcada 22 vezes, “outros fatores” foi marcada 6 vezes e 4 sujeitos não responderam a questão.

A fala dos professores sobre a alternativa mais assinalada revela que a Rede Municipal de Ensino enfrenta um problema referente a professores faltantes, com ou sem atestado. Sem um profissional substituto, muitas vezes os próprios

coordenadores pedagógicos precisam ficar com a turma, já que as crianças não podem ser dispensadas. Seguem as falas dos professores:

Sempre entra o problema da dispensa de alunos para o professor fazer esses cursos (P-97).

Por muitas vezes promovem os cursos, mas não deixam dispensar os alunos e com isso acabam selecionando alguns prof^o. para que não haja um número grande de alunos sem aula (P-102).

Muitas vezes há ótimos cursos disponibilizados pela SEC, só que a direção escolar não repassa para os professores por não quererem ficar em sala de aula, pois a SEC não permite que dispense os alunos (P-8).

Desse modo, é preciso rever o planejamento dos cursos oferecidos. A Secretaria de Educação precisa articular suas ações relacionando-as com o tempo dos professores, com a disponibilidade desses para participarem da formação continuada. Não se torna viável construir, pensar um curso e não haver público por motivos referentes à incompatibilidade de horários. Assim, o estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (2011, p. 95) corrobora o exposto quando diz que

[...] as políticas de lotação e remoção de docentes, as de licença prêmio e maternidade, bem como os afastamentos por doenças e disfunções impedem a continuidade das ações formativas. [...] Faltam professores substitutos, quando os docentes se afastam da sala de aula para participar de Formação Continuada.

Outro fator que dificulta a participação em cursos oferecidos pela Rede, segundo os professores, é a não valorização financeira das horas de curso realizadas. Como esse ponto já foi discutido anteriormente, para exemplificar, utilizamos a fala de dois sujeitos da pesquisa que alegam:

Já fechei as horas de curso às quais tinha direito (P-87).

A valorização financeira é modesta em relação à dedicação para o estudo aplicado na prática (P-107).

Imbernón (2009) para discutir essas colocações, afirma que

Ninguém deveria duvidar (embora baste verificar os salários de muitos docentes latino-americanos para perceber que muitos políticos sim duvidam disso) de que qualquer reforma da estrutura e do currículo do Sistema Educativo – e sua inovação quantitativa e qualitativa, sobretudo nessa última – deve contar com o apoio do professorado e com sua atitude positiva logo de cara para capacitar-se nas mudanças. Em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional na sua formação e em seu desenvolvimento profissional. Esta percepção; implicação será um estímulo para levar à prática o que as novas situações demandam (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Já o terceiro fator que mais impede a participação dos professores nos cursos é a dificuldade de deslocamento para os locais onde os cursos são desenvolvidos. Esse fator demonstra o quão complexa é a preparação e o planejamento de um curso de formação continuada. Muitos aspectos precisam ser levados em conta: desde o deslocamento dos sujeitos, estacionamento para carros, transporte coletivo, locais próximos para almoço e/ou lanches, horários, local adequado para o número de participantes, equipamentos (microfones, data-show) etc. Alguns docentes comentam:

Às vezes é um pouco contramão em virtude do trânsito. Ex.: Trabalho na região sul e os cursos são a maioria na região norte (P-50).

Até para fazer curso ou reunião na SEC precisa pagar estacionamento sem contar c/ o gasto do deslocamento. Um ABSURDO! Depois de uma certa C.H. (carga horária) de curso o professor não tem mais gratificação. UM ABSURDO! Não dispensar aluno p/ profª fazer curso. UM ABSURDO! Pois qdo (sic) profº se ausenta p/ atestado não colocam ninguém no lugar e os alunos ficam abandonados (P-61).

Essa fala do sujeito P-61 é carregada de indignação. Alguns fatores importantes que não estão alinhados para possibilitar a formação continuada para os professores estão aqui sendo revelados, em tom de acusação, em tom de quem não quer mais que esses fatores prejudiquem o seu desenvolvimento profissional.

Segundo a pesquisa da Fundação Victor Civita (2011, p. 95),

[...] muitas SEs (Secretarias de Educação) reclamam de não disporem de um centro de formação próprio, que constitua em espaço de socialização de experiências e profissionalização docente e elimine a necessidade de uma logística mais complexa.

Assim, é preciso um planejamento estratégico referente aos cursos oferecidos aos professores, ou seja, viabilizar o seu acesso para que a função da formação continuada se concretize, levando em consideração, é claro, o contexto social e histórico de cada realidade. Imbernón (2009, p. 9) salienta:

Tenho consciência de que hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza; isto é, analisar o conceito de profissão docente, situação trabalhista e carreira docente, a situação atual (normativa, política, estrutural...) das instituições educativas [...]. Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso.

Por fim, um dado significativo emerge das respostas analisadas: a opção “nenhum dos itens anteriores” foi marcada 22 vezes pelos docentes. Ao fazer uma análise mais detalhada dessas respostas, encontramos sujeitos que escrevem o seguinte:

Somos convidados à (sic) participar destas formações, não comparecendo somente em casos de impedimento pessoal (P-71).

Sempre que são oferecidos não há dificuldade (P-117).

São promovidos cursos na minha área e quando tem sou liberada para fazê-los (P-140).

Com essas falas percebe-se que, apesar de um descontentamento com a formação continuada, alguns professores não compartilham dessa opinião; sentem-se motivados, não encontram fatores que dificultem sua participação nos cursos e ainda conseguem liberação da escola para cumpri-los no horário de trabalho.

É possível destacar a importância da gestão escolar nesse processo. Uma boa gestão pode facilitar o envolvimento do professor com sua formação continuada. Pode organizar o horário escolar para que haja tempo hábil para essa formação, motivar os docentes e/ou oportunizar meios que facilitem o engajamento desse professor nas ações de formação.

O envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados (ALMEIDA; RUBIN, 2004, p. 2-3).

Com as respostas apresentadas, compreende-se que os professores querem uma formação continuada mais bem preparada, serem consultados sobre essa formação, participarem do processo, e não simplesmente serem meros espectadores que sentam e escutam um especialista no assunto falar por horas a fio. Eles querem participar do planejamento desse processo importante do seu desenvolvimento profissional. Porém, ressalta-se que há professores satisfeitos com a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Joinville. Apesar de revelarem que há uma defasagem nos cursos oferecidos nos últimos anos, a maioria dos professores afirma que os cursos contribuem para a sua formação.

As condições de trabalho dos docentes também foram assinaladas como fatores que dificultam o processo de formação continuada: a reivindicação por mais horas atividades e a falta de professor por motivos de doença, o que acaba aumentando a carga horária dos professores que permanecem na escola e que precisam substituir seus colegas.

Em síntese, a formação continuada dos professores dos anos iniciais precisa ser repensada, melhor planejada, deve haver uma consulta aos professores para saber quais assuntos, temas em que eles precisam se aprofundar, precisam saber mais.

A próxima categoria tratará disso com mais ênfase, abordando quais as necessidades formativas dos docentes, quais os temas que eles ainda sentem dificuldade de trabalhar, em sala de aula.

4.3 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Quando se pensa em necessidade, logo se pensa em alguma coisa que não se pode dispensar. Segundo o Dicionário Aurélio *online*, o conceito do termo é

s.f. Aspiração natural e muitas vezes inconsciente: comer é uma necessidade fisiológica. Desejo ardente. O que é necessário. Indigência, miséria. Ter necessidade de, precisar. Ter necessidade de alguém, de alguma coisa, sentir-lhe a falta. Caso de necessidade, caso de força maior. S.f.pl. Necessidades naturais, coisas indispensáveis à vida.

Desse modo, ao perguntar para os sujeitos de pesquisa quais suas necessidades de formação continuada, o objetivo era justamente esse, o de saber do que esses profissionais precisam, do que eles necessitam em termos de formação continuada.

Rodrigues (2006, p. 96) define necessidade como sendo “[...] representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito [...] mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos à história, sendo mutáveis e irrepetíveis”.

No mesmo viés, Leontiev (2004) afirma que é a necessidade que movimenta o indivíduo, que gera tensão, é o motivo que direciona e o impulsiona para várias formas de atividades.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 12),

Em sentido lato, a análise de necessidades, no âmbito particular de formação, pode ser considerada como uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as actividades de formação.

As mesmas autoras continuam afirmando que “não parece, pois, que não se pode falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13). Desse modo, é possível perceber o quão complexo é falar

em necessidades, ainda mais porque apontamos aqui as necessidades formativas dos docentes. É preciso ter em mente que, assim como o trabalho docente é complexo, também o são as necessidades com as quais os professores se defrontam no seu fazer pedagógico. As autoras destacam, ainda, que “foi a preocupação com a eficácia e sucesso das ações de formação, nomeadamente na formação contínua, que fez surgir um discurso legitimando a análise de necessidades nesse contexto” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13). Diante dessa afirmativa, conclui-se que os bons resultados de ações de formação continuada estão direta e singularmente relacionados com a análise das necessidades dos professores.

Assim, a pergunta 23 do questionário nos traz dados importantes. Quando indagado se alguma vez os professores já tinham sido consultados sobre suas necessidades formativas, o percentual de 34% (47) dos sujeitos respondeu que sim. Já 63% (89) responderam que não e 3% (4) não marcaram nenhuma das alternativas.

Em caso afirmativo, perguntou-se de que forma essa consulta foi realizada. Dos 34% (47) que responderam sim, 28% (13) assinalaram que foi somente por encontros informais; 1% (1) somente por entrevistas; 32% (15) por questionários; 1% (1) marcou a opção outras, mas não especificou qual, e 7% (3) não assinalaram nenhuma alternativa. Alguns sujeitos assinalaram mais de uma alternativa. Então 19% (9) dos docentes responderam que a consulta foi feita por meio de encontros informais e questionários; 7% (3) por meio de encontros informais, entrevistas e questionários; e 5% (2) assinalaram que essa consulta foi feita por entrevistas e questionários.

Esses dados nos mostram que, apesar de haver uma iniciativa em consultar os professores sobre a formação continuada, ainda há um longo caminho até que essa ação se concretize realmente. O percentual de 63% (89), os professores que responderam que não são consultados, é um número bastante significativo. Em outras questões analisadas, ficou claro que o professor quer participar do planejamento de sua formação continuada. Mas, se não há meios para que essa participação ocorra, a voz do professor é silenciada, e aí corre-se o risco de cairmos mais uma vez na alienação, mantendo uma ideologia vigente que nem sempre é a que favorece a educação. Confirmando esse pensamento, Vázquez (2011) alerta que o que o homem realiza nem sempre corresponde às suas intenções. Nesse

caso, é preciso refletir sobre o que realmente se quer, aonde realmente se quer chegar. Ter a informação, saber o que fazer não é o mesmo que fazer, não é agir. Sabe-se que o professor deve ser consultado sobre quais as questões que ele acha mais importantes para serem tratadas na sua formação continuada. Dessa forma, enfatiza-se que é importante identificar, juntamente aos professores, as necessidades formativas e pensar em ações para que sejam concretizadas.

Segundo Pretto (2002), é necessário acabar com a história de dizer que o professor é o centro das resistências às transformações. E a presente pesquisa traz dados que provam justamente o contrário. Os resultados exprimem que o professor quer que suas necessidades sejam consideradas, ouvidas, postas em prática. Eles querem se transformar em autores do seu desenvolvimento profissional.

Na pergunta 24, foi pedido que os professores especificassem suas necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do seu trabalho. Como a pergunta era aberta, a análise de conteúdo das respostas resultou em opiniões variadas sobre o assunto. Nem todos os professores responderam a essa pergunta, mas 69% (97) dos sujeitos explanaram suas opiniões. Compilaram-se no quadro a seguir as necessidades mais citadas pelos docentes.

Quadro 11 – Necessidades formativas dos professores

TEMA	QUANTAS VEZES FOI CITADO
Cursos de alfabetização	23
Prática pedagógica	21
Troca de experiências	16
Necessidades especiais (Inclusão)	14
Cursos de matemática	13
Tecnologia em sala de aula	11

Fonte: Questionário da pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da formação continuada” (2012).

Como é possível notar, o tema mais citado foi “cursos de alfabetização”. A fala dos professores enfatiza o quanto ainda é preciso trabalhar esse aspecto.

Cursos voltados para a alfabetização (P-59).

Cursos voltados à alfabetização que envolvam práticas do dia-a-dia (sic) (P-106).

Gostaria de mais formação na área de alfabetização, onde ouvesse (sic) um esclarecimento claro sobre os 1º anos, pois vivencio uma certa discordância entre o que é proposto e como somos (nós professores) cobrados, através da ficha do nível de escrita que temos que preencher bimestralmente (P-125).

Algo novo sobre a alfabetização, porque toda a bagagem que tenho foi adquirida a (sic) mais de 10 anos (P-126).

Nessas falas é possível perceber o quanto é importante a formação continuada (P-126), a relação entre teoria e prática (P-106 e P-125) e as exigências às quais os professores devem cumprir referentes ao desenvolvimento da escrita e leitura de seus alunos. É evidente que esses sujeitos precisam de um respaldo maior referente à sua prática, ao seu planejamento. A medida do governo federal em ampliar o ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, também contribuiu para que algumas dúvidas e dilemas surgissem no trabalho do professor. O ingresso das crianças de seis anos na escolarização obrigatória tem desdobramentos políticos e pedagógicos para as etapas da educação básica. Desse modo, é preciso fornecer aos professores ferramentas para que possam efetuar seu trabalho da melhor maneira possível, sempre visando o desenvolvimento global do seu aluno.

Kramer (2006, p. 804) salienta que

Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. A progressiva democratização da educação infantil e do Ensino Fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

No que diz respeito a formação continuada para professores em relação a alfabetização, é

essencial implementar uma política de formação continuada que assegure ao professor do Ensino Fundamental programas de formação que levem em conta o respeito pela criança enquanto sujeito de aprendizagem, privilegie a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais. Não existe um modelo, estereótipo de formação a ser seguido, mas é mister buscar uma formação sensível aos direitos de viver a infância e assegurar à criança a sua verdadeira inclusão social (FERNANDES, 2005, p. 8).

Diante do que foi exposto, indaga-se: não se faz necessária uma mudança conceitual e metodológica nos processos de alfabetização?

Em conversa com a Coordenadora do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal, soube-se que a formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) foi viabilizada para 120 docentes de língua portuguesa em 2013.

O PNAIC é um acordo formal reconhecido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades que sustentam o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao término do ciclo de alfabetização. De acordo com o documento oficial do PNAIC,

Este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, Ministério da Educação, 2012).

Vale ressaltar que essa é uma iniciativa do governo federal, e não uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Porém, é possível inferir que, desse modo, a Secretaria está colaborando para melhorar a formação continuada no que tange à alfabetização infantil.

Outro curso de formação continuada que foi muito elogiado pelos professores foi o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Esse curso é um aprofundamento, destinado a professores e formadores, que tem como objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Aqui na Rede Municipal de Ensino, o curso foi ministrado entre os anos de 2002 e 2003. O sujeito P-32 fala sobre o curso: “O PROFA foi o melhor...”; o

sujeito P-119 continua: “O PROFA foi ótimo”, e o sujeito P-133: “Já tivemos ótimos cursos na rede. Posso citar o PROFA que foi ótimo”. A proposta desse curso é muito interessante. O mesmo oferece subsídios para o trabalho do professor alfabetizador de uma forma dinâmica e clara, sem contar que o tempo para conclusão do curso foi maior, uma característica que muitos professores veem como positiva, já que há uma continuidade no aprendizado.

Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2011, p. 5).

A segunda necessidade mais citada pelos docentes foi a prática pedagógica. Segundo Nóvoa (2007, p. 14),

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de saber como saber. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

É sabido que se faz necessário melhorar alguns aspectos da formação inicial dos docentes. Ao término da formação inicial, o futuro professor deve saber que enfrentará problemas que não foram contemplados nessa formação. A questão teoria versus prática se faz presente. Com a abertura das escolas a um número maior de crianças, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, a diversidade tomou conta do sistema escolar. Assim, as práticas tradicionais que outrora serviram muito bem uma população diferenciada, elitista, agora não mais é a resposta para as diferentes indagações que emergem desse movimento histórico. Freire (1997), como já mencionado anteriormente, teceu duras críticas à educação bancária, que, segundo ele,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1997, p. 62-63).

Concorda-se com o posicionamento de Freire (1997), pois sabe-se que o professor não pode mais assumir esse papel de detentor absoluto do conhecimento. O momento cultural e histórico pelo qual a humanidade está passando não comporta mais a ideia da singularidade, da individualidade no ensino e aprendizagem das crianças. A complexidade do trabalho docente é um fato que não podemos mais negar. Os próprios professores deixam isso claro quando expressam:

Cursos que enfoquem a prática pedagógica, trocas de experiência (P-42).

Mais cursos para que possamos melhorar nossa prática pedagógica e enquanto pessoas que somos (sic) (P-46).

Tudo está em transformação, principalmente a matéria prima, que trabalhamos, crianças (sic). Assim compartilhar novas técnicas, experiências, materiais e reflexões me permitem uma sensação de estar mais preparada para atuar com essa nova geração (P-54).

Brito (2006) considera que a formação do professor deve basear-se na concepção de professor que repense constantemente a sua prática docente. Desse modo, pode continuar estabelecendo um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática, articulando o processo educativo com a realidade social. Essa ideia vem ao encontro das informações obtidas por essa pesquisa. O professor não quer mais uma pedagogia tecnicista, sem afetividade, bancária. Não é por acaso que o terceiro tema mais comentado pelos docentes como uma de suas necessidades formativas seja a troca de experiências.

Nóvoa (2011, p. 23) esclarece que

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Frente ao avanço tecnológico, a globalização, a velocidade com que a informação atinge um grande número de pessoas etc., não se pode ser ingênuo a ponto de pensar que a educação não mudaria, que a forma de ensinar e aprender continuaria a mesma ao se defrontar com tantas transformações. Ao trocarmos informações, experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar, os professores não só estreitam vínculos profissionais como aprendem uns com os outros, têm acesso a diferentes ideias, distintos modos de trabalhar, de lidar com o ensino e o aprendizado.

Com efeito, o sujeito P-82 diz que “*a formação continuada é um dos meios em que o professor pode melhorar a sua prática, principalmente com a troca de experiência*”. Já o sujeito P-113 afirma que “*toda troca de experiência ou novidade é válida*”. Essas falas demonstram que a troca de experiência é esperada pelos professores, é vista como uma alternativa aos problemas enfrentados no dia a dia escolar.

Uma formação continuada que contemple essa troca poderia ser bem aproveitada pelos docentes. Nóvoa (2011, p. 70), com efeito, defende que “aprender a comunicar, a trabalhar em conjunto, a viver com os outros é o projecto mais ambicioso da educação atual”. O autor, porém, deixa claro que a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais (NÓVOA, 2011). O comprometimento com o trabalho docente é uma das chaves para uma troca de experiências satisfatória. Não é fácil admitir que precisamos de ajuda. Logo, a fala dos próprios sujeitos dessa pesquisa sinaliza o quanto eles precisam dessa ajuda, o quanto eles estão buscando por espaços onde possa haver a troca, o diálogo, a relação. O professor precisa refletir sobre a sua prática, sobre como trabalha com os seus alunos. Há momentos em que essa reflexão se dá de modo solitário, introspectivo. Mas em outras ocasiões, faz-se necessário que o professor troque esses momentos solitários por momentos de partilha, de comunicação com os pares

e de compartilhamento de experiências. Mais uma vez, Nóvoa (2011) vem ao encontro do que é proposto aqui, afirmando que

[...] a reflexão não é um acto isolado ou solitário – sem esquecer a importância do “pensar consigo” o que melhor caracteriza o trabalho escolar é o “pensar com os outros”, investindo assim no diálogo como lugar decisivo da aprendizagem (NÓVOA, 2011, p. 40).

Uma das falas que chamou muito a atenção foi a do sujeito P-63, que escreve

“penso que, o fazer pedagógico precisa ser pensado, senão vira só fazer, fazer, fazer... Uma prática sem reflexão fica esvaziada, não avança, não evolui. É preciso parar para refletir. E não se pára (sic)! Porque temos que cumprir 200 dias letivos. Neste sentido, que vejo a Formação Continuada como um espaço p/ a reflexão. As próximas gestões terão que optar: quantidade ou qualidade?”.

Pode-se inferir a partir desse desabafo que o docente está se sentindo sobrecarregado, angustiado por não dar conta de tantos afazeres que ao longo do tempo foram se acumulando, referentes a seu ofício. Esse sujeito está sinalizando como a reflexão pode ser uma alternativa para acharmos algumas respostas de que a educação precisa. Mas para isso, é necessário que se providencie tempo para essa reflexão acontecer.

O quarto tema mais comentado pelos docentes foi a inclusão, como trabalhar com alunos com necessidades especiais. Pelas palavras dos professores, como na fala a seguir, fica claro o quão importante é a questão da inclusão.

Disciplina em sala de aula. Dificuldade de trabalhar com alunos que são portadores de necessidades especiais (P-01).

Gosto muito de cursos sobre leitura e técnicas de contações de histórias, mas minha maior necessidade é sobre inclusão. Cada ano recebemos mais crianças c/ necessidades especiais e não me sinto preparada. Este ano, por exemplo, tenho um aluno c/ problema auditivo e não consigo me comunicar c/ ele. (Obs: não temos intérprete) (P-24).

Atendimento a educação as necessidades especiais (sic) (P-116).

Sabe-se que a escola, nesse momento histórico e cultural, passa por uma crise institucional, falhando em assegurar o processo de aprendizagem dos alunos. Historicamente, a Educação Especial, uma modalidade ofertada às crianças com deficiência, funcionou paralelamente ao ensino comum, ou seja, em classes e escolas especializadas. Assim, a Educação Especial se configurava como um espaço substituto para aqueles que, por algum motivo, não progrediam no ensino regular; sendo oferecida, na maioria dos casos, em instituições filantrópicas (SANTOS, 2012).

Seguindo essa linha de raciocínio, quando em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, os professores foram obrigados a repensar o conceito de diversidade, de inclusão social. No mesmo caminho, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Esses posicionamentos trazem à tona a questão do quanto as crianças com deficiências estão mesmo sendo incluídas na escola. A atual LDB, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Duas falas dos docentes chamaram a atenção. O sujeito P-89 escreve que *“Aprimoramento de conhecimentos, mesmo porquê (sic) a Inclusão veio para ficar e*

eu acho ótimo, mas temos que ter preparação um tanto significativa”, e o sujeito P-114 que diz “Leis claras sobre os direitos do professor. - Sobre Inclusão. Que até agora é apenas ‘um faz de conta”. Parece que os próprios professores não estão confortáveis com o seu trabalho. Essas falas apontam para o peso da responsabilidade em garantir o ensino a todos, mesmo achando que não se possuem as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade. O professor não foi preparado para lidar com essa gama de crianças tão cultural e subjetivamente diferentes. A formação inicial do professor não trata a fundo sobre as questões de políticas públicas, nem a formação continuada como podemos constatar. A fala do sujeito P-114, ao mencionar leis claras sobre os direitos do professor, prova esse ponto. A ênfase na prática cotidiana, a falta de trocas de experiências entre os pares podem ser fatores que acabam desencadeando essa insegurança.

Os programas, as ações de formação continuada deveriam contemplar essas questões, auxiliando, assim, o processo de autonomia do professor. Jesus (2006, p. 96) ratifica essa visão quando expõe que

Nossa intenção é formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação, comprometidas em melhorar a educação. Tomamos como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexivo-crítica voltada à inovação e à cooperação, em termos da formação não só inicial como também continuada.

Delineia-se uma nova forma de ensinar e aprender. Não é mais possível contar com os mesmos subsídios para ensinar a todos. Esse parece ser um discurso recorrente, sensato. Porém, se atentarmos para como a Educação Inclusiva está sendo direcionada, é fácil perceber que estamos longe de uma situação satisfatória. Nóvoa (2007, p. 12) afirma que “na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento”. Existem muitas questões com as quais se preocupar na escola. Mas o ensino e a aprendizagem devem ser temas centrais.

A quinta necessidade formativa mais apontada pelos professores foram os cursos de matemática. A partir das respostas dos docentes, infere-se que os mesmos enfrentam dificuldades no ensino da matemática. O sujeito P-117 diz que

“há uma dificuldade cada vez maior na disciplina de matemática”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 22).

Para completar esse quadro e corroborar os dados obtidos por essa pesquisa, o estudo nacional da Fundação Victor Civita (2011) traz em seus achados sobre as demandas da formação continuada no país que os professores que mais a procuram são professores de língua portuguesa e matemática. Os resultados da pesquisa nos mostram que

Os docentes do ensino fundamental I são os que mais participam dessas propostas, algo que se explica por dois motivos. O primeiro deles é que os professores são formados, em geral, em cursos de Magistério ou Pedagogia, em que já vigora uma cultura de que a Formação Continuada será necessária para que possam exercer a contento seu ofício. O segundo motivo pelo qual os docentes buscam as ações de Formação Continuada reside no fato de serem polivalentes, requerendo, portanto, formação teórica e metodológica em mais de uma área de conhecimento. Esses dois aspectos tornam os professores do ensino fundamental mais receptivos às novas práticas e metodologias do que os especialistas de área (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 64).

É notável o papel fundamental da formação inicial no que se refere ao preparo para o ensino de matemática. Mas a formação continuada também deve auxiliar esses docentes dos anos iniciais a ensinarem para os seus alunos os conteúdos matemáticos. Com a globalização e a inovação tecnológica em alta, a demanda por profissionais que dominam a área numérica está aumentando cada vez mais. Logo, esses conteúdos precisam ser apropriados por todas as crianças, a fim de que o discurso da igualdade de aprendizagem se torne legítimo.

Quando se fala em inclusão, também é possível falar de inclusão tecnológica. A escola é uma instituição que ficou para trás no que se refere à tecnologia, e ao se

deparar com um mundo onde os *tablets* são os novos companheiros das crianças, é preciso apressar o passo para dar conta do recado. Desse modo,

Não parece haver dúvidas que essas tecnologias são fundamentais para a sobrevivência de nossa sociedade cada vez mais complexa, e que, desde a invenção da escrita e da imprensa, nada tem causado tanto impacto social e estimulado tantas mudanças no mundo (STAHL, 2011, p. 293).

Assim, a escola precisa se apropriar desses instrumentos tecnológicos, e o mais interessante, saber usá-los de forma a favorecer, facilitar a aprendizagem das crianças. Porém, de acordo com a fala de alguns docentes, não é isso o que está acontecendo.

A necessidade é constante, pois no mundo repleto de informações e com a era da informática, precisamos sempre de aperfeiçoamento (P-80).

Se faz (sic) necessária a formação continuada devido os (sic) avanços tecnológicos e comportamentais dos nossos alunos (P-130).

Essas falas dos professores sinalizam que os aspectos relacionados à área da tecnologia, principalmente à questão da informática, ainda precisam ser mais trabalhados e entendidos pelos docentes. E eles deixam claro que não basta abastecer as escolas com aparelhos de última geração, é necessário adequar a prática e o jeito de ensinar e aprender. Assim,

As escolas passam a ser equipadas com essas chamadas novas tecnologias, mas o sistema educacional, em última instância, permanece o mesmo: hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada. Uma velha escola velha, com cara de moderna (PRETTO, 2002, p. 124).

A formação inicial de Pedagogia, sabe-se, ainda se encontra muito focada nas questões teóricas e pouco nas metodologias do ensino. A pesquisa e a reflexão nem sempre são prioritárias nessa formação. Porém, é possível perceber o quanto os professores necessitam de novos subsídios para ensinar, de saberes para lidar com as novas tecnologias. Além disso, “os professores precisam estar preparados

para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas” (RAUCH, 2010, p. 4).

A hipermídia, associando materiais diversos, tornando disponível grande quantidade de informação e integrando textos, imagens, animação, sons etc., está pondo à prova os paradigmas instrucionais que foram desenvolvidos no mundo dos materiais impressos (STAHL, 2011). A interdisciplinaridade, o apelo às novas tecnologias, em vários sentidos, a comunicação facilitada, a rapidez e dinamicidade com que as informações chegam até as pessoas não permitem mais um ensino e aprendizagem linear, focado somente no professor explicando o assunto e o aluno escutando. O meio preferido dos alunos procurarem e encontrarem informações agora é o computador (STAHL, 2011). Desse modo, é imprescindível que os docentes estejam familiarizados, confortáveis no uso desses novos materiais. E a formação continuada é uma oportunidade para eles se aperfeiçoarem.

Segundo Pretto (2002, p. 130), “é desse novo contexto que emerge o papel de um novo professor, não mais um repassador de informações, que se satisfaça com certificações aligeiradas”. O sujeito P-62 aponta como uma de suas necessidades formativas “*Cursos que envolvam: como estimular alunos em sala de aula para aprendizagem diante de um mundo digital*”. Os computadores já são muito utilizados pelas crianças em casa e há uma tendência de que isso aumente. Nesse caso, a escola vai precisar aprender a lidar com essa situação, precisando

Definir qual tipo de educação é necessário para esse mundo, e em que medida a informática pode apoiar esse tipo de educação. Os educadores devem fazer uso efetivo das várias tecnologias, de modo a oferecer aos alunos as experiências educacionais que serão exigidas na próxima década, preparando-os para seu papel na sociedade moderna (STAHL, 2011, p. 299).

Diante do exposto e principalmente da fala dos professores, eles deixam claro que não estão recebendo o apoio necessário para lidar e efetivamente aplicar as novas tecnologias na educação. Alguns até demonstram insegurança, como é o caso do sujeito P-126, que diz que “*ao realizar cursos de formação me sinto mais segura para enfrentar os desafios que são tantos e cada vez mais surpreendentes, mais específico na área tecnológica*”. Stahl (2011) mais uma vez aponta que a formação dos professores que atuarão no segundo milênio se perpetua a mesma de

anos atrás, não se atentando à maioria dos avanços científicos que se sucederam no mundo, assim como à evolução das tecnologias que podem ser utilizadas na educação. Várias questões referentes à implementação das novas tecnologias na educação devem ser investigadas de modo que se tenha mais segurança para integrá-las ao cotidiano escolar, buscando uma adequada formação para os professores.

Por fim, pode-se dizer que algumas necessidades dos professores foram descobertas, através dos depoimentos dos mesmos, sobre o que lhes falta para conseguirem desempenhar seu trabalho de uma melhor forma. O desenvolvimento profissional dos docentes está intimamente ligado com essas necessidades; por isso, elas precisam ser ouvidas, analisadas e trabalhadas no âmbito da formação inicial e continuada, para que, quando os professores se depararem no dia a dia com desafios como os citados acima, eles tenham o conhecimento necessário para lidar com os mesmos, garantindo o pleno desenvolvimento de seus alunos.

4.4 AS FONTES DE APRENDIZAGEM A QUE RECORREM OS PROFESSORES PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Essa categoria abordará quais as fontes a que recorrem os pedagogos para se manterem atualizados, para se desenvolverem no que concerne à sua área de atuação como profissional.

De acordo com Costa, Gabardo e Freitas (2005), as fontes são consideradas como as bases das quais emergem ou são construídos novos conhecimentos. As fontes podem ser materiais escritos, como documentos escritos em tempos passados, mapas, cartas, diários, pergaminhos e jornais antigos; materiais não escritos, como objetos antigos, pinturas, utensílios, ferramentas, armas e esculturas; e ainda os materiais não escritos podem ser representados por não-materiais, baseados nas lendas e contos antigos transmitidos de pai para filho através de depoimentos orais. O século XXI é o século da tecnologia; assim, a internet e as fontes virtuais estão revolucionando o modo como aprendemos, como ensinamos, como consultamos as informações de que precisamos saber para aplicar às várias áreas de nossas vidas. Pode-se considerar que existe um número variado de fontes

às quais os professores podem recorrer para ampliar seus conhecimentos e se desenvolverem profissionalmente.

Ao perguntar aos professores se planejam sua formação continuada (questão 16), 82% (115) responderam que sim; 13% (18) responderam que não, 2% (3) responderam às vezes, 2% (3) não marcaram nenhuma alternativa e 1% (1) escreveu no questionário que já planejou muito.

Essas respostas sinalizam a busca por parte do professor de se manter atualizado no que se refere aos conhecimentos sobre assuntos que lhe interessam. Mais uma vez fica claro o movimento do professor em busca de meios para se desenvolver profissionalmente, para se atualizar, procurando outras formas de desempenhar seu trabalho.

Não se pode deixar de lado a grande mudança em relação à comunicação na era tecnológica. Hoje as redes sociais ditam opiniões, modismos; há um grande compartilhamento de informação em redes de computadores interligadas por um “*clic*”. Nesse sentido, Imbernón (2009) destaca alguns importantes elementos que influenciam na educação e na formação do professorado, entre eles:

Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que se refletem numa transformação das formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações. As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente, que foram acompanhados de profundas transformações na vida pessoal e institucional, puseram em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional (textos, leituras etc.) e, portanto, também as instituições que se dedicam a isso (IMBERNÓN, 2009, p. 19-20).

Assim, os professores que responderam que planejam sua formação continuada, em seguida, poderiam elencar quais as fontes a que mais recorrem para esse planejamento. Como essa era uma questão de múltiplas escolhas, os números apresentados se referem ao total de vezes que determinada alternativa foi assinalada, independente de sua combinação com outras alternativas. Ao final da questão também havia um espaço em branco, caso o professor quisesse comentar algum aspecto sobre a sua resposta escolhida. No quadro a seguir, foram organizados os itens mais assinalados.

Quadro 12 – Respostas dos professores sobre as fontes a que recorrem para o seu desenvolvimento profissional

Alternativa	Quantas vezes foi assinalada
Internet	120
Livros	109
Conversas	96
Revistas	96
Cursos de aperfeiçoamento	93
Instituições formadoras	29
Nenhuma das anteriores	12
Outras	8

Fonte: Questionário da pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da formação continuada” (2012).

A internet aparece como a principal fonte de pesquisa para os professores. Ela oferece ao seu usuário uma infinidade de possibilidades, característica marcante no momento histórico em que vivemos. Destacamos que a pergunta 7 do questionário investigava se o professor possui computador com acesso à internet em sua residência. 97% (136) dos sujeitos da pesquisa responderam que sim e 3% (4) responderam que não.

Ao pensar na internet como uma ferramenta de busca de informações sobre o trabalho docente, pensamos muitas vezes em uma busca solitária por parte do professor, porém há uma tendência às redes de comunicação, aos grupos de trocas e fóruns *online*, o que aumenta o alcance das trocas entre os docentes. A partir dessa procura por novas informações, essa iniciativa do docente mostra o quanto uma formação continuada bem planejada, bem preparada pode, segundo Imbernón (2004, p. 42),

dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

Desse modo, não se pode mais negar que as novas tecnologias adentraram na rotina de todos. E o professor não poderia ficar de fora. É preciso ficar atento

para a veracidade dos diversos sites que encontramos na *web*. Muitos deles não consultam fontes confiáveis, o que acaba prejudicando a busca pelo conhecimento. Mas como para toda mudança é preciso adaptação, essas questões aos poucos vão sendo difundidas e o rigor na busca acaba sendo maior.

A segunda alternativa mais assinalada pelos professores foi os livros. É importante ressaltar a importância da leitura na formação do professor. A sua relevância para a vida social, política, econômica, cultural e educativa é inquestionável. E também é imprescindível destacar que a leitura é um meio de se pensar a formação de professores, e de professores leitores, capazes de instrumentalizarem seus alunos e, sobretudo, formarem novos leitores.

É notável também a importância do professor leitor quando Freire (2000, p. 14) coloca que "o ato de ler é uma compreensão do mundo e supera a ideia de leitura mecanizada e o educador exerce um papel fundamental nesse processo". O professor que lê, que busca o conhecimento por meio dos livros, é um bom exemplo para os seus alunos e, além de estar se atualizando, também está treinando a sua imaginação, a sua subjetividade, as questões gramaticais e ortográficas da língua materna.

A terceira e a quarta opção mais assinaladas (aconteceu um empate, 96 vezes cada uma) foram conversas e revistas. Por conversas podemos considerar as trocas de experiências, o estímulo, o apoio entre os colegas de profissão. Nóvoa (2011, p. 57-58) pontua que

[...] A ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Desse modo, é muito importante que se continue disponibilizando, possibilitando aos professores momentos de trocas, de conversas, de integração, de desenvolvimento profissional. Durante toda essa pesquisa, constatou-se que esses momentos estão acontecendo ainda de forma muito tímida, portanto, levando-se em consideração a voz dos professores, é preciso oportunizar esses momentos com mais frequência e maior duração.

Já em seu livro *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Fanfani (2005) faz uma análise sobre vários aspectos da condição dos professores nos países mencionados no título do livro. Sobre a questão da leitura de livros e revistas, o autor aponta que

A leitura é uma forma tradicional de acesso a determinadas formas de cultura. A profissão docente se nutre de diversos tipos e fontes de conhecimento. Igual a qualquer outra atividade medianamente complexa, quem a exerce necessita contar com um conhecimento prático, que só se aprende através da experiência, e com um conhecimento que bem se pode qualificar de “teórico” (ainda que esse adjetivo esteja carregado de diversas conotações). Dizer que o conhecimento “teórico” está objetivado, é dizer que o mesmo existe em forma independente de quem o possui, e que geralmente tem uma forma escrita, é dizer que nas profissões modernas o conhecimento “teórico” está escrito e publicado e sua apropriação requer a prática da leitura. Os docentes, em especial os que ensinam em nível primário, podem consultar uma gama mais ou menos variada de revistas especializadas de publicações periódicas e também podem ler outros tipos de materiais (livros, ensaios etc.) especificamente orientados para a sua formação e aperfeiçoamento (FANFANI, 2005, p. 250 – Tradução da autora).¹⁴

Os próximos temas mais assinalados foram, respectivamente, cursos de aperfeiçoamento e instituições formadoras. Mais uma vez, a questão do mestrado é sinalizada pelos docentes. Dois sujeitos comentam que

No momento, estou me programando para um mestrado, em breve (P-50).

Estou me preparando para o Mestrado em Educação (P-28).

¹⁴ La lectura es una forma tradicional de acceso a determinadas formas de cultura. La profesión docente se nutre de diversos tipos y fuentes de conocimiento. Al igual que en cualquier actividad medianamente compleja, el que la ejerce necesita contar con conocimiento práctico, que sólo se aprende a través de la experiencia, y con un conocimiento que bien puede calificarse de "teórico" (aunque este adjetivo está cargado de diversas connotaciones). El conocimiento "teórico" está objetivado, es decir, existe en forma independiente de su poseedor y por lo general tiene una forma escrita; es decir, en las profesiones modernas el conocimiento "teórico" está escrito y publicado y su apropiación requiere de la práctica de la lectura. Los docentes, en especial los que enseñan en el nivel primario, pueden consultar una gama más o menos variada de revistas especializadas de publicación periódica y también pueden leer otro tipo de materiales (libros, ensayos, etc.) específicamente orientados a su formación y perfeccionamiento (FANFANI, 2005, p. 250).

Infere-se que o status da instituição formadora, a peculiaridade do Mestrado acontecer em uma instituição reconhecida, uma universidade, também pesa no momento de escolher qual a melhor forma de se desenvolver profissionalmente.

Não se pode esquecer a questão também da Educação a distância. Com o avanço das novas tecnologias, a educação a distância ganhou força. Gatti (2008, p. 57) aponta que

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

Uma tentativa para aproximação da universidade e escola é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Segundo o *site* da CAPES, o Pibid é uma iniciativa para o aprimoramento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da Rede Pública de Ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O programa, no site, apresenta como objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES¹⁵.

Segundo Duarte (2003, p. 620)

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Desse modo, percebe-se a importância dessa aproximação entre universidade e escola. Para que não haja mais essa dicotomia entre teoria e prática predominante em nossos cursos de formação se faz necessário uma reflexão sobre as vantagens que os futuros docentes, e os que já estão exercendo a profissão, terão diante dessa parceria efetiva entre a universidade e a escola. Lüdke e Cruz (2005, p. 85) ainda destacam que

Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente, sobretudo, de concepção precária. Não é possível nos determos mais sobre esse ponto, que exige, porém, atenção urgente e cuidadosa, pois suas consequências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão.

Retornando a discussão das questões do instrumento de pesquisa, a alternativa “nenhuma das anteriores” foi assinalada 12 vezes. Já a alternativa

¹⁵ Dados retirados do site da CAPES, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 nove. 2013.

“outras” foi assinalada 8 vezes. Essa última contava com um espaço caso o docente quisesse especificar a sua escolha. Desse modo, alguns deles escreveram: “documentários (TV a cabo)” (P-19); “busquei cursos específicos como braille, musicalização, jogos...” (P-35); “reflexões... auto avaliação (sic) e mais reflexões...” (P-111); “a equipe pedagógica da escola em especial supervisão (sic)” (P-124); e “informática” (P-119).

A pergunta de número 15 questionava se neste momento de sua trajetória profissional, o professor se encontrava motivado, desmotivado ou parcialmente motivado para novas aprendizagens. Nessa questão, havia um espaço caso os docentes quisessem comentar. Assim, 51% (71) responderam que se sentem motivados para novas aprendizagens, 8% (11) responderam que não se sentem motivados e 41% (58) assinalaram que se sentem parcialmente motivados.

Como já mencionado anteriormente, motivação é uma palavra popularmente usada para explicar por que as pessoas agem de uma determinada maneira. Nesse contexto, os comentários que os docentes fazem nessa pergunta foram muito interessantes. Alguns deles externalizaram a vontade de fazer o Mestrado em Educação, mas por outro lado, apontam a questão do salário, que não tem um aumento significativo caso o professor seja mestre, e mais uma vez a questão salarial não permite que o profissional pague o curso. Seguem os comentários:

Interesse sempre tenho, mas as barreiras são enormes: gostaria de fazer mestrado mas minhas condições não permitem, nem de tempo nem financeiramente (P-22).

Já atingi a quantidade de horas para o acesso e fazer mestrado pra trabalhar em sala de 1ª a 4ª série não faz diferença no salário (P-76).

Dentre os 71 docentes que assinalaram estarem motivados para novas aprendizagens, muitos fazem um contraponto entre as dificuldades da profissão e o importante papel do professor na vida do aluno e na construção da sociedade; outros ainda mencionam que o desenvolvimento pessoal e profissional caminham juntos. O sujeito P-56 coloca que

Para que haja um crescimento pessoal e profissional devemos estar sempre prontos para novas aprendizagens, pois são essas novas descobertas que nos impulsionam e nos dão coragem para continuar...

Já o sujeito P-08 mostra seu comprometimento com a profissão, mesmo achando que existem inúmeras barreiras para serem transpostas:

Amo a minha profissão, por mais que haja inúmeras barreiras eu jurei comprometimento e responsabilidade com a profissão que escolhi.

Nóvoa (2011, p. 56) propõe “uma formação de professores que deve dedicar uma atenção especial para as dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”. Nesse sentido, a motivação do professor deve ser considerada um aspecto importante para que ele possa desempenhar bem suas funções pedagógicas. O autor continua:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. [...] Ora esta relação professor-aluno (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2011, p. 56).

Para completar esse pensamento, alguns professores, dos 58 que responderam estar parcialmente motivados para novas aprendizagens, destacaram que

Tenho motivação pessoal para tanto, contudo, não vejo perspectivas de crescimento profissional na Rede Municipal de Educação, nem melhoria salarial ao concluir um curso de doutorado, por exemplo (P-44).

Existe uma política contrária muito forte que mais parece que quem cuida da educação são os menos preocupados com ela (P-124).

Mais uma vez, as questões da valorização da profissão e do salário aparecem nas falas dos professores. Segundo Imbernón (2009, p. 43),

Não podemos, porém, evitar pensar que a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, claro), temos que uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

Um número pequeno de professores (11) respondeu que se encontra desmotivado para novas aprendizagens. Desses 11 sujeitos, somente 4 comentaram a questão. Os comentários giram em torno de más condições da escola, falta de reconhecimento e os desafios de ser professor nesse momento histórico. Para exemplificar, seguem 2 comentários dos professores:

Nossa escola está interdita, cansaço devido ao desgaste nos ônibus com os alunos, falta de reconhecimento e valorização por parte dos pais (P-34).

No atual momento sim, pois os nossos desafios quanto educador são grandes (P-117).

Sobre esse tema, Nóvoa (2007, p. 12) indaga:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?

Por fim, é possível afirmar que a motivação dos professores está atrelada ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, às políticas públicas referentes a planos

de carreira, incentivos salariais e oportunidades que facilitem o engajamento do professor nas ações de formação continuada. Apesar de a maioria dos professores se dizerem motivados para novas aprendizagens, é perceptível que as ações de formação continuada precisam ser melhor preparadas, tendo em vista a valorização do trabalho docente e da pessoa do professor, já que ambas caminham lado a lado.

Ao término da análise das categorias do questionário e considerando-se os dados obtidos, para a continuidade dessa dissertação seguem as considerações finais. Levando em conta que, no decorrer dessa pesquisa, foram destacados alguns pontos, eles serão agora elencados e relacionados com a contribuição que podem proporcionar para a consolidação de ações de formação continuada e de desenvolvimento profissional mais sólidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa revelou dados importantes para refletir sobre a formação continuada dos professores. O objetivo geral dessa dissertação foi conhecer o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito de suas necessidades e percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. A partir de um levantamento, do tipo *survey*, foi possível traçar um panorama das principais percepções, necessidades que os professores têm em relação à sua formação continuada e as fontes a que recorrem os professores para o seu desenvolvimento profissional.

Como essa pesquisa é uma complementaridade da investigação da dissertação de Mônica Schüler Menslin, denominada “Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: as contribuições da formação continuada”, que tem como dados referentes a formação continuada de professores do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, seguimos por um caminho já conhecido, melhorando alguns aspectos e mantendo o que deu certo.

No que tange à percepção dos docentes sobre a formação continuada na Rede Municipal de Ensino, os dados mostraram uma insatisfação com a escassez dessas ações, com a falta de consulta sobre o que os próprios docentes querem aprender nessa formação, a impossibilidade de fazer os cursos em horário de trabalho, a falta de incentivo salarial referente à formação continuada e a importância das trocas de experiência entre os docentes. Esses fatores estão atrelados a uma melhor preparação das ações de formação continuada, de modo que a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e os professores façam um trabalho conjunto de consulta e planejamento mais assertivo.

Já sobre as necessidades formativas dos professores, o que ficou claro foi a falta de cursos que tenham uma continuidade, que não sejam somente palestras, eventos e cursos de curta duração, ou seja, ações aligeiradas e pontuais.

O tema que os professores alegam que mais precisam de formação é a alfabetização. Trouxeram como referência o programa de formação continuada PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Um curso de longa duração, que aprofunda as questões referentes ao ensinar a ler e escrever. A

prática pedagógica também foi um tema bastante indicado pelos professores, que precisa ser melhor trabalhada, abordada na formação continuada. Esse dado mostra que o professor está ciente de sua responsabilidade, ao ensinar, do quanto ele quer se aprimorar para melhor contribuir com a aprendizagem de seu aluno.

Outra necessidade formativa elencada pelos professores foi a troca de experiências entre os pares. Sabe-se que há uma corrente muito forte que entende a escola como um lócus privilegiado de formação continuada. Nesse dado, os professores não só mostram que essa é uma necessidade, como mostram também que apoiam a iniciativa de um espaço, de um tempo maior para essas trocas. Aprender com colegas mais experientes, que passam ou já passaram pelos mesmos desafios é instigante, acontece a identificação, o trabalho em conjunto, além de fortalecer vínculos profissionais importantes. O conhecimento não vem de cima para baixo, como se costuma dizer, ele não é imposto. Ele é compartilhado.

Apesar dos dados que mostram a insatisfação de um número significativo de professores com a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino, na investigação sobre se eles planejam sua formação continuada e a que fontes recorrem para isso, a grande maioria sinalizou que sim, que planeja sua formação e que se utiliza da internet para se manter atualizado. Dessa forma, pode-se notar o interesse dos professores em, a princípio, individualmente fazer pesquisas, procurar atualização em materiais que estão ao seu alcance para consulta, para melhorar seu desenvolvimento profissional.

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

Depois de analisar as respostas, algumas possibilidades para pensar e ressignificar a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino foram elaboradas. Pontuam-se algumas sugestões para colaborar com essa formação. Em primeiro lugar, seria preciso pensar as ações de formação continuada para levar em consideração o ciclo de vida dos professores e de seu desenvolvimento profissional. Alinhar o momento pelo qual esses profissionais estão passando na carreira docente com o que querem e ainda precisam aprender é uma alternativa considerada

palpável. Não é mais possível dissociar o professor profissional da pessoa do professor. O emocional, a autoestima, as experiências vividas por esse professor em relação ao ofício que exerce são muito importantes e precisam ser levadas em conta.

Em segundo lugar, é preciso ampliar essas ações de formação continuada para programas mais longos, em que um aprofundamento maior da teoria e da prática fosse o objetivo central. Além, é claro, da necessidade eminente de ouvir os professores no que se refere aos conteúdos que eles querem aprender e se aperfeiçoar. Não basta trazer especialistas nos assuntos abordados se eles não abordam os assuntos sobre os quais os professores querem tratar, querem se aprimorar. A formação também deve objetivar uma maior autonomia dos professores no que tange a uma maior e consciente participação no planejamento das atividades escolares e do desenvolvimento do trabalho docente. Sem falar na escola como um lugar propício, adequado e facilitador de troca de experiências entre os professores. O dia a dia do professor na escola acaba sendo um aprendizado, uma descoberta, uma reestruturação de atos e ideias constante (CANDAU, 1996). Assim, para superar o modelo clássico de formação continuada, pautado somente na transmissão de conhecimento, uma alternativa seria olhar para a escola com possibilidades de que ela se torne um ambiente propício e fértil para essa formação.

Em terceiro lugar, torna-se imprescindível reaver a parceria escola e universidade. As pesquisas precisam levar em conta os saberes docentes, principalmente os saberes da experiência. Caudau (1996) alerta que, em geral, os professores universitários têm muita resistência em relacionar os saberes do professor com o saber acadêmico. Muitas vezes, em cursos de formação continuada, oferecidos pelas universidades, o professor é tratado como se partisse do zero, como se não tivesse, no decorrer de sua profissão, construído um saber, principalmente o da experiência que precisa entrar em confronto e interlocução com os saberes produzidos na academia.

Muitos professores têm interesse em continuar seus estudos voltando à universidade para aprimorar seu conhecimento. Mas falta incentivo para esses docentes, tais como o oferecimento de bolsas de estudo, flexibilização do horário de trabalho. Quem sabe uma parceria mais sólida entre a Secretaria da Educação e a Universidade facilitaria a entrada desses professores em programas pós-graduação, de Mestrado e de Doutorado. Alguns sujeitos dessa pesquisa externalizaram seu

desânimo ao dizer que, ao fazer Mestrado ou Doutorado, o aumento salarial é quase ínfimo. Nesse sentido, também fica o alerta para a necessidade de revisão do plano de carreira desses profissionais, de modo que o incentivo salarial e a progressão na carreira pudessem ser mais benéficos.

Percebe-se também que a avaliação das ações de formação continuada ainda precisa ser mais efetiva e ter continuidade. Não se sabe de um momento que a Secretaria Municipal de Educação tem para consultar os professores para avaliarem essas ações. Não é de se estranhar, já que também não há um momento de consulta sobre as necessidades, as preferências do docente por assuntos que acham relevantes para esse tipo de formação. Em vários momentos, durante as respostas dos sujeitos às perguntas do questionário, foi deixado claro que nos últimos 5 anos, a Rede Municipal de Ensino não vem investindo em cursos para a formação continuada de seus professores. Em conversa com a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria da Educação, ela comentou que o grande fator de dificuldade para a realização de mais formação continuada é o cumprimento obrigatório de 200 dias letivos. Segundo ela, o calendário é muito apertado, não havendo tempo nem possibilidades de tirar o professor da sala de aula e disponibilizar os recursos necessários para que o mesmo participe das ações.

Outro tema sobre o qual a coordenadora comentou foi a falta de um espaço específico para a realização da formação continuada. Hoje, esse tipo de formação é feito em lugares que tenham o espaço que comporte o número equivalente aos professores para os quais a formação é destinada. A Rede Municipal de Ensino não tem um espaço destinado a esses eventos, eles acontecem nos auditórios das escolas ou em auditórios de prédios que pertencem ao município. Seria muito proveitoso que a maior cidade do Estado de Santa Catarina investisse em pelo menos um lugar propício para a realização de reuniões de professores que se interessam por seu desenvolvimento profissional e querem continuar se aperfeiçoando em seu campo de trabalho. Nesse caso, facilitaria muito o melhor planejamento de ações para uma formação continuada que pudesse atingir um número maior de docentes. Arrisca-se aqui sugerir, também, a construção de centros de formação continuada específicos para os professores, com instalações adequadas, com equipamentos modernos e profissionais capacitados para acolherem as demandas e necessidades formativas dos docentes.

Sendo assim, a partir das sugestões elencadas, abre-se espaço para que escola, professores e Secretaria da Educação trabalhem juntos, participando todos da construção de ações adequadas e bem sucedidas de formação continuada.

Por fim, por essa pesquisa se tratar de uma pesquisa do tipo *survey*, tem-se consciência de que o tema não se esgota aqui. Muito pelo contrário. Essa já é a continuação de uma pesquisa iniciada com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, é fato que a formação continuada é um terreno fértil que necessita de novas pesquisas, de aprofundamento e abertura de novos caminhos. Essa dissertação se propôs a traçar um panorama, utilizando-se do questionário como instrumento de pesquisa sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Joinville aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecendo as percepções e as necessidades dos docentes referentes a essas ações e ainda conhecer as fontes utilizadas pelos mesmos para continuar se desenvolvendo profissionalmente. Não houve a pretensão de desvendar verdades permanentes, até porque se entende que esses dados são referentes a um determinado momento cultural e histórico. Desse modo, espera-se que essa dissertação instigue outras pesquisas que se aprofundem na temática da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B.; RUBIM, Lúgia C. B. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades.** 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2011.

ASSIS, Cristiane S. de. **Representação Social de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental no Município de João Pessoa – PB.** 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, Aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61760031/BABBIE-Earl-Metodos-de-Pesquisa-de-Survey>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

_____. **Lei nº 9.424/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Lei nº 11.494/2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, [...].** Publicado no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador:** Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares - Matemática.** Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de Fevereiro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 out. 2013.

BRITO, Antonia E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In*: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de professores – Tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CAPES – **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2013.

COSTA, Iara A.; GABARDO, Claudia V.; FREITAS, Dúnia A. de. (Coords.). **Tempos de educar: Os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC – 1851/2000**. Joinville: Univille, 2005.

DAVIS, Claudia L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns Estados e Municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.41, n.144, p. 826-849, sets/dez 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2013.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

FANFANI, Emilio T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires – Argentina: Siglo XXI Editores, 2005.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Política de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 40 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, Maria H. S. (Org). **Introdução à Psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

GABARDO, Claudia V.L. **O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino**. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E.D.A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLES, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

_____. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Revista Educação e sociedade. Campinas, nº 113, p. 1355-1379, v. 31. Out/dez.

2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

_____, *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1 e 2 (impresso e disponível no site: www.fcc.org.br). Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/6>>. Acesso em: 10 maio 2013.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

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

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado – Novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IPPUJ – **Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o desenvolvimento Sustentável de Joinville.** Disponível em <<http://www.ippuj.sc.gov.br/>>. Acesso em 01 mar. 2013.

JESUS, Denise M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. cap.7, p. 95-106.

JOINVILLE. **Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville.** Lei Complementar nº 266, de 05 de abril de 2008. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Joinville, das autarquias e das fundações públicas municipais.

_____. **Plano Municipal de Educação.** Resolução nº 021, de 08 de dezembro de 2004. Aprova o Plano Municipal de Educação de Joinville.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 13 out. 2013.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Fernando de. **Condição de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, nº 01, p. 109-131, v. 01. ago/dez. 2009a. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 06 maio 2013.

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação. nº 8. jan/abr 2009b, issn 1646-4990. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 06 maio 2013.

_____. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MAY, Tim. **Pesquisa social: Questões, Métodos e Processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENSLIN, Mônica S. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: as contribuições da Formação Continuada**. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2012.

MOREIRA, João M. **Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações.** Comunicação apresentada no III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos", Évora, 26-28/09/1991. Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

NÓVOA, António: Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 15-33, 1992.

_____. **Palestra:** Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo, SINPRO (Sindicato dos Professores de São Paulo), 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

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

OLIVEIRA, Dalila A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).** v. 27, nº 1, jan/abril 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917>>. Acesso em: 28 maio 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente.** Portugal: Porto Editora, 2009. cap. 9, p. 221-284.

PARFOR - **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 03 out. 2013.

PRETTO, Nelson de L. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, nº 20, p. 121-131, mai./ago. 2002.

RAUSCH, Rita B. **Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso.** Blumenau, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2013.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, Maria A. P. **Análises de práticas e necessidades de formação**. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SANTOS, Kátia S. A política nacional de educação especial e a “perspectiva inclusiva”: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul). 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul)**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>> Acesso em: 03 out. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas – SP: Cortez, 2003.

STAHL, Marimar M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. *In*: CANDAU, Vera M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UFPR, 2012.

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

VERDINELLI, Marilsa M. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural**. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista com a Coordenadora da Área de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville

Roteiro de questões para entrevista com a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville

- 1) Como é vista a Formação Continuada pela Rede Municipal de Ensino de Joinville?

- 2) Como é feita a escolha dos cursos de Formação Continuada pela Rede Municipal de Ensino de Joinville?

- 3) Quem contrata os profissionais formadores? Quais os critérios levados em conta no momento da contratação?

- 4) A Formação Continuada é planejada previamente? Há um intervalo de tempo específico para se que aconteça a Formação Continuada?

- 5) Há recursos do governo Federal destinados à Formação Continuada?

- 6) Qual(is) fator(es) dificulta(m) a realização da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Joinville?

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa: questionário

Prezada Professora ou Prezado Professor:

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Carina Rafaela de Aguiar, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as necessidades, o percurso de desenvolvimento docente nos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville.

As respostas dadas por você ao questionário serão fundamentais para a escrita da dissertação “Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada”, que está sob orientação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder este questionário. Salientamos que sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Atenciosamente,

Carina Rafaela de Aguiar e Márcia de Souza Hobold.

QUESTIONÁRIO

EIXO 1: PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)

1. Sexo:

- a. () Masculino
- b. () Feminino

2. Ano de nascimento: _____

3. Estado civil:

- a. () Solteiro(a)
- b. () Casado(a)
- c. () Vive em união estável
- d. () Separado(a)/Divorciado(a)
- e. () Viúvo(a)

4. Tem filhos?

- a. Não
- b. Sim. Quantos? _____

5. Assinale seu curso superior:

- a. Pedagogia
- b. Licenciatura
- c. Outro curso (Bacharelado)

6. Caso você tenha cursado pós-graduação, assinale abaixo (Pode ser assinalada mais de uma alternativa):

- a. Especialização
- b. Mestrado
- c. Doutorado

7. Você possui computador com acesso à internet em sua residência?

- a. Sim
- b. Não

8. Assinale o(s) período(s) em que trabalha:

- a. Matutino
- b. Vespertino
- c. Noturno

9. Em quantas escolas você trabalha?

- a. Apenas nesta escola
- b. Em 2 escolas
- c. Em 3 escolas
- d. Em 4 ou mais escolas

10. Assinale o(s) ano(s) em que leciona, em 2012, na Rede Pública Municipal de Ensino:

- a. 1º ano
- b. 2º ano
- c. 3º ano
- d. 4º ano
- e. 5º ano

11. Há quanto tempo você trabalha na Rede Pública Municipal de Ensino?

- a. Até 2 anos e 11 meses
- b. De 3 a 6 anos

- c. () De 7 a 25 anos
- d. () De 26 a 35 anos
- e. () De 36 a 40 anos

12. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- a. () Há menos de 1 ano
- b. () De 1 a 2 anos
- c. () De 3 a 5 anos
- d. () De 6 a 9 anos
- e. () De 10 a 15 anos
- f. () De 16 a 20 anos
- g. () Há mais de 20 anos

EIXO 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

13. Você se sente valorizado(a) na comunidade (pais, alunos, gestores educacionais) como professor(a)?

- a. () Sim
- b. () Não

14. Você participa das decisões na escola?

- a. () Sim
- b. () Não
- c. () Parcialmente

Comente: _____

15. Neste momento de sua trajetória profissional, você se encontra:

- a. () Motivado para novas aprendizagens
- b. () Desmotivado para novas aprendizagens
- c. () Parcialmente

Comente: _____

16. Você planeja sua formação continuada?

- a. () Sim
- b. () Não

Em caso afirmativo, qual(ais) fonte(s) de aprendizagem você recorre para a sua formação?

- a. () Internet
- b. () Livros
- c. () Revistas
- c. () Conversando com colegas de trabalho
- d. () Procurando as instituições formadoras (Especialização, Mestrado e Doutorado)
- e. () Cursos de aperfeiçoamento
- f. () Outras.

Especifique: _____

17. Na(s) escola(s) em que trabalha existem momentos/espços para a formação em serviço dos professores (grupos de estudo, de discussão)?

- a. () Sim
- b. () Não

Comente: _____

18. Assinale a(s) alternativa(s) que contribui(em) para a realização da sua formação continuada:

- a. () Incentivo salarial
- b. () Hora atividade
- c. () Motivação pessoal
- d. () Progressão na carreira docente
- e. () Infraestrutura escolar (bibliotecas, laboratórios etc.)
- f. () Incentivo da gestão da escola
- g. () Outros: _____

EIXO 3: VISÃO SOBRE A OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

19. Os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação contribuem para sua formação?

- a. () Sim
- b. () Não

Comente: _____

20. Você tem conhecimento da existência de ações de formação continuada na Rede Municipal de Ensino?

- a. Sim
- b. Não

Comente: _____

21. Assinale as duas características mais importantes de um curso que contribua para a sua formação continuada:

- a. Curso que promova maior envolvimento e participação do professor
- b. Curso que enfoque a prática pedagógica
- c. Curso que enfoque os aspectos teóricos
- d. Curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor

22. Assinale o(s) fator(es) contextual(ais) que dificulta(m) sua participação nos cursos de formação oferecidos pela Rede Municipal de Ensino:

- a. A impossibilidade de fazer os cursos em horário de trabalho
- b. A não valorização financeira das horas de curso realizadas
- c. A dificuldade de deslocamento para os locais onde os cursos são desenvolvidos
- d. Todos os itens anteriores
- e. Nenhum dos itens anteriores.

Comente: _____

f. Outros: _____

23. Você foi consultado(a), alguma vez, sobre suas necessidades formativas como professor(a)?

- a. Sim
- b. Não

Em caso afirmativo, de que forma foi feita esta consulta?

- a. Encontros informais
- b. Entrevistas
- c. Levantamento por meio de questionário
- d. Outras: _____

24. Especifique a(s) sua(s) necessidade(s) de formação continuada para o aperfeiçoamento do seu trabalho.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE C – Carta aos professores

PREZADA PROFESSORA OU PREZADO PROFESSOR:

Este envelope (kraft/pardo), contendo um questionário a ser respondido, é destinado aos **professores que, no momento, lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40h e que atuam há mais de 3 (três) anos na Rede Municipal de Ensino.**

Este questionário destina-se à coleta de dados sobre o projeto de pesquisa intitulado “**Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada**”, desenvolvido pela mestrandia Carina Rafaela de Aguiar, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, sob a orientação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e sigilosa.

Ao terminar de preencher o questionário, por favor, insira o documento no envelope (kraft/pardo), e feche-o com a cola. Em seguida, entregue-o à secretaria de sua escola.

APÊNDICE D – Carta aos diretores**PREZADA DIRETORA OU PREZADO DIRETOR:**

Como é de seu conhecimento, estes questionários destinam-se à coleta de dados sobre 2 (dois) projetos de pesquisa desenvolvidos por alunos vinculados ao **Programa de Mestrado em Educação da Univille**, sob a orientação da **Professora Dra. Márcia de Souza Hobold**.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional.

Data de devolução dos questionários: **23/11/2012**. Entregar na Secretaria da Educação, sala 10, 2º andar, aos cuidados de Marize ou Carlos Magno.

Para participar destas pesquisas, verifique as indicações a seguir:

ENVELOPE BRANCO

Destinado aos professores efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40h e que atuam há mais de 3 (três) anos na Rede Municipal de Ensino.

TÍTULO DA PESQUISA: Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

PESQUISADORA: Ana Silvia Jacques

ENVELOPE KRAFT/PARDO

Destinado aos professores efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40h e que atuam há mais de 3 (três) anos na Rede Municipal de Ensino.

TÍTULO DA PESQUISA: Desenvolvimento Profissional Docente nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Carina Rafaela de Aguiar, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a construção da dissertação “Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Contribuições da formação continuada”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Márcia de Souza Hobold. O objetivo da pesquisa é conhecer as necessidades, o percurso de desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Carina Rafaela de Aguiar, pelo telefone (47) 9644-4577. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2012.

Participante

Carina Rafaela de Aguiar
Pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



Joinville, 18 de setembro de 2012

OFÍCIO N.º 406/2012 - PRPPG/ CEP

Para Prof. Carina Rafaela de Aguiar
Dissertação – Mestrado em Educação
UNIVILLE

ASSUNTO: Parecer Processo nº 165/2012

O Projeto de pesquisa “**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA**”, e seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de sua responsabilidade, foram **APROVADOS** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, após terem sido analisados e verificados que atendem plenamente aos parâmetros descritos na Res. CNS 196/96 e complementares, e Res. 19/07 CEP/UNIVILLE, conforme parecer em anexo.

Lembramos que, ao finalizar a pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP/UNIVILLE o relatório final.

Atenciosamente,

Eleide Abril Gordon Findlay

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE



Campus Joinville
Rua Paulo Melschitzki nº 10 - Zona Industrial
CEP. 89219-710 - Joinville/SC
Fone: (47) 3461-9000 - Fax: (47) 3473-0131
www.univille.br

Unidade Centro - Joinville
Rua Ministro Calógeras, 437 - Centro
CEP 89202-207 - Joinville/SC
Fone: (47) 3422-3021

Unidade São Francisco do Sul
Rodovia Duque de Caxias Km 8 Poste 128 - Iperoba
CEP. 89.240-000 - São Francisco do Sul/SC
Telefone: (47) 3442-2577

Campus São Bento do Sul
R. Norberto Eduardo Weiermann, 230 - Colonial
Caixa Postal 41 - CEP. 89290-000 - São Bento do Sul/SC
Telefone: (47) 3631-9100

PARECER DO PROJETO DE PESQUISA

1) DADOS GERAIS

Nº do Processo: 165/2012

Nº do Protocolo: 02/0812

Data de Entrada no Comitê: 22/08/12

Instituição: Univille

Comitê: Humanas

Área Temática Especial: Não

Área Temática: Grupo III

Fonte Financiadora: Pesquisadora participante

Categoria: Mestrado em Educação da Univille

2) TÍTULO

Desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada.

3) PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Carina Rafaela de Aguiar

4) PESQUISADORA PARTICIPANTE

Orientador

5) SUMÁRIO DO PROJETO

A Folha de Rosto da CONEP está preenchida com as informações solicitadas.

Os currículos dos pesquisadores estão adequados para o desenvolvimento do estudo. A revisão da literatura é compatível com o desenvolvimento desta pesquisa. Não apresenta conflito de interesses.

Objetivo Geral: Conhecer as necessidades, o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville

Objetivos Específicos: Mapear as ações de formação continuada realizadas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Joinville.

- Realizar, juntamente aos professores, uma avaliação das ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Educação de Joinville.

- Identificar as necessidades formativas que esses professores almejam para o seu desenvolvimento profissional.

- Descobrir quais fontes de aprendizagem os professores consideram mais importantes e contributivas para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

- Conhecer a cartografia da formação dos professores, por meio da análise do perfil e das ações direcionadas para o seu desenvolvimento profissional.

Jesus e Santos (2004) e diante de outras necessidades de socialização na rede municipal, tenham dificuldade para avaliar as ações de desenvolvimento profissional oferecidas pela rede.

Ficam excluídos os sujeitos que não atenderem aos critérios de inclusão mencionados acima.

Local da Pesquisa:

Escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville – Santa Catarina que possuam professores que atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Riscos e Benefícios: Considera-se que o risco será mínimo para os sujeitos da pesquisa. A pesquisa trará como benefício o levantamento de dados para discussões sobre a temática investigada e estes poderão incentivar políticas públicas que visem à melhoria das condições de trabalho docente nos anos iniciais, bem como contribuir para o campo de pesquisa do trabalho e formação dos professores da rede pública de ensino.

Resultados esperados

Contribuir, com os dados da pesquisa para o planejamento, a construção e o financiamento de políticas municipais para o desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os dados dessa pesquisa serão divulgados em periódicos, eventos científicos e para a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação. Também ajudará a ampliar os estudos no campo do trabalho e formação docente na rede pública de ensino, principalmente no que tange a estudos locais (municípios).

Destinação dos dados coletados e a guarda do material

Os questionários ficarão sob a guarda e posse da pesquisadora responsável (Carina Rafaela de Aguiar) por um período de cinco anos e depois serão picotados e aproveitados para a reciclagem.

Orçamento: Despesas financiadas pela mestranda

Cronograma: Após aprovação do Comitê de ética

6) PARECER

Não aprovado

Aprovado

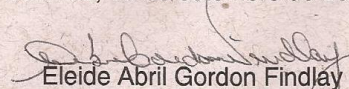
Aprovado, a ser encaminhado à CONEP para registro;

Aprovado, a ser encaminhado à CONEP para apreciação / parecer.

Com Pendências.

A partir da análise, constata-se que o projeto intitulado “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA” atende plenamente a Resolução CNS 196/96 e complementares, e a Resolução 19/07 CEPE/UNIVILLE, para realização de pesquisas com seres humanos, sendo o projeto aprovado.

Joinville, 18 de setembro de 2012



Eleide Abril Gordon Findlay

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Carina Rafaela de Aguiar

RG: 4.750.794-2

Título da Dissertação: “Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 13/ 02/ 2014.

Nome do Aluno