



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ANA CLARA RAMALHO DO MONTE LINS DURVAL

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO SOB O
OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

CARUARU - PE
2016

ANA CLARA RAMALHO DO MONTE LINS DURVAL

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO SOB O
OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco

CARUARU - PE
2016

D967s Durval, Ana Clara Ramalho do Monte Lins.
Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio / Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval. – 2016.
174f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
Inclui Referências.

1. Ensino médio – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Ensino médio – Corpo docente. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2016-262)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada

**“SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO
SOB O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO”**

Defendida por:

Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval

Considera a candidata **APROVADA.**

Caruaru, 04 de julho de 2016.

Maria Joselma do Nascimento Franco (UFPE - PPGEduC)
(Presidenta/Orientadora)

Iranete Maria da Silva Lima (UFPE - PPGEduC)
(Examinadora Interna)

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE - PPGEduC)
(Examinadora Interna)

Márcia de Souza Hobold (UNIVILLE/SC)
(Examinadora Externa)

A Deus por me permitir ver o Seu Excelsior amor em tudo que me acontece.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe por arquitetarem sonhos lindos para mim, refletindo seu amor constante em uma trajetória de dedicação.

A Saulo, meu amado esposo, amigo e companheiro, por sua existência se revelar em uma oferta de cores indeléveis aos meus dias, ensinando-me que ao encontrarmos o caminho das flores somos agraciados por sentir seu perfume e apreciar tamanha perfeição.

À Maria Ana Clara, minha amada filha, minha sempre princesinha, parte nobre de meu ser, por sua existência fascinante, atribuindo à minha vida sentidos inefáveis, presenteando-me com uma oferta contínua de seu tão sublime amor.

AGRADECIMENTOS

Durante esta pesquisa, pude construir sentidos amalgamados às experiências pessoais, profissionais e acadêmicas pelas quais passei no mestrado, que provocaram uma metamorfose em meu ser. Nessa trajetória, pessoas maravilhosas deixaram marcas especiais ao compartilharem dos sentidos que produzem. Para elas, deixo minha oferta de carinho, acompanhada do desejo de algum dia retribuir tão significativa ajuda.

Àquele que segue ao meu lado e com Sua oferta de amor, trouxe força, paz e segurança durante cada momento vivido nessa trajetória: Deus, o Senhor de meu viver.

Aos meus pais, Marcos Antônio (*in memoriam*) e Luzinete Ramalho, por cada minuto dedicado à minha felicidade; com vocês apreendi sentidos sobre responsabilidade, solidariedade, honestidade e tantos outros valores que levarei por todo meu existir. Por todo o sempre, os amarei.

Ao meu esposo, Saulo Bandeira, meu porto seguro, por sua precípua companhia ao me acolher em seus braços quando o mestrado tomava minhas forças, pela oferta dos saberes de intelectual, mas principalmente, pela revelação constante como poeta da vida, fascinando-me e surpreendendo-me a todo instante ao me ensinar que o belo da vida está em extrairmos dela a simplicidade dos detalhes. Como amo amar você!

À minha filha, minha amiga princesinha, Maria Ana Clara, companheira de todo meu caminhar que faz desse mundo um lugar melhor, recheado de sentidos oriundos do bom e do belo; pelo apoio, pela inspiração, mas principalmente, por ser fonte de minha alegria. Obrigada por tanto amor!

À tia Enildes Ramalho, pela incansável crença em mim, incentivando minha jornada profissional e acadêmica; pelo amor e zelo de mãe ofertados constantemente.

Aos meus irmãos Jony, Dora e Ricardo e demais familiares por fazerem parte de minha jornada neste mundo e por brindarem comigo momentos como este.

À Maria José (Zezinha) amiga e mentora, pelo incentivo e apoio incondicionais durante o processo seletivo do mestrado e no início do curso, possibilitando-me seguir com determinação e tranquilidade.

À Joselma Canejo e a Cleiton Padilha, amigos do trabalho e da vida, pelo apoio, pela torcida e companheirismo externados nas palavras de conforto e incentivo nos momentos de risos e incertezas durante essa jornada.

À Ana Xavier, Gestora da GRE Mata Centro, pela compreensão, apoio e incentivo com que se disponibilizou durante meu curso.

À Edivania Arcanjo pela atenção, compreensão, apoio durante sua estada na GRE Mata Centro.

Aos colegas de trabalho da GRE Mata Centro, aqui representados pelas amigas Maria José (Nívea) e Rosely, pelo carinho e apoio externados, incentivando-me nesta jornada.

Aos professores participantes da pesquisa, pela maneira acolhedora com a qual aceitaram participar deste estudo. A vocês, meu reconhecimento pela responsabilidade com que atribuem sentidos ao exercício da docência e, em especial, à formação continuada.

Ao PPGEduC da UFPE/CCA, na pessoa da secretária Socorro Silva, pelo tratamento acolhedor nesses dois anos de curso.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos da UFPE - CAA - GPENAPE - pela contribuição no projeto desta pesquisa e pelo conhecimento ofertado durante a socialização de suas produções acadêmicas.

Aos colegas da turma de mestrado pela partilha dos sonhos acadêmicos e dos sentidos atribuídos, em especial aos amigos Alan Lira, Cintia Batista, Geisa Natália, Lucivânia Souza, companheiros dos eventos acadêmicos e de troca de saberes. Com vocês ressignifiquei os conhecimentos adquiridos.

Aos professores do mestrado aqui representados pela professora Dr.^a Lucinalva Almeida (Nina) e pelo professor Dr. Alexsandro Silva (Alex) pela riqueza com que me possibilitaram atribuir sentidos aos conhecimentos acadêmicos; suas aulas ampliaram ideias do projeto inicial desta pesquisa.

À professora Dr.^a Iranete Lima, à professora Dr.^a Lucinalva Almeida e à professora Dr.^a Márcia Hobold pela gentileza com que aceitaram compor a banca de qualificação e de defesa da dissertação, contribuindo de forma essencial para o enriquecimento deste texto.

Ao professor Sérgio Abranches pela gentileza com que se dispôs, realizando a revisão deste texto.

À professora Dr.^a Joselma Franco, minha orientadora nesta pesquisa, pela raridade de ser humano e profissional companheira desta trajetória, um anjo sem asas que Deus me presenteou; fui agraciada por beber de tanta sabedoria e, principalmente, por ser abraçada pela luz que transcende de si, contagiando-me na busca pelo rigor científico sem perder de vista o rigor com as questões da vida humana. Inesquecível!

Enfim, a todos/as que foram fagulhas, impedindo que a escuridão encontrasse lugar nos sentidos produzidos durante esta jornada.

“A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando desse modo, o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular”.

Bernard Charlot (2013)

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das discussões sobre formação docente, tendo como objeto de estudo os sentidos da formação continuada de professores, que foi explorado a partir do questionamento: quais sentidos da Formação Continuada são construídos por Professores do Ensino Médio? Partindo do pressuposto de que nos tempos atuais os sentidos atribuídos à formação continuada permanecem arraigados à racionalidade técnica, sendo esta formação concebida como espaço de reprodução de saberes a serem aplicados, buscamos alcançar o objetivo geral de compreender os sentidos da Formação Continuada construídos por Professores do Ensino Médio, a partir dos objetivos específicos: i) Identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente; e ii) Analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a ressignificação dos saberes da experiência docente. O objeto de estudo se desdobrou em três categorias teóricas: i) Sentidos e conceitos da formação continuada - na qual recorreremos à perspectiva de Vygotsky (1994, 2008) e seus colaboradores para tratar dos sentidos, e à de Imbernón (2009, 2010, 2011) e Marin (1995) para tratamento dos conceitos e das concepções da formação continuada; ii) Sentidos da formação continuada: avanços e desafios - estes abordados segundo Imbernón (2009, 2010, 2011), assim como no diálogo com Gatti e Barreto (2009) e Pimenta (2006); e iii) Sentidos da formação continuada: constituição do professor reflexivo e ressignificação dos saberes da experiência docente - em que ancoramo-nos nos estudos de Zeichner (1993, 1998, 2002, 2014) e Alarcão (2007) para entendimento da constituição da reflexividade, Contreras (2002) para compreendermos a reflexividade na construção da autonomia profissional, Franco, M. A. (2012) e Vázquez (2011) para dialogarmos sobre prática docente, e Pimenta (2006, 2012), Borges (2004) e Tardif (2013) para discussão acerca dos saberes docentes. Visando ao alcance dos nossos objetivos, optamos por um caminho teórico-metodológico alicerçado na abordagem preponderantemente qualitativa. Como procedimento para levantamento dos dados, utilizamos a análise documental; o questionário; e a entrevista semiestruturada. Para organização e tratamento dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo pela técnica da análise temática constituída de cinco etapas concebidas por Moraes (1999, 2003), à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa. Como resultados, compreendemos que os participantes da pesquisa construíram os seguintes sentidos da formação continuada: espaço de apoio, suporte e mediação da prática docente; espaço para constituição da reflexividade; espaço para coletividade e troca de experiência; espaço para busca da melhoria dos resultados escolares e valorização do profissional; e espaço para ressignificação dos saberes da experiência docente. São, portanto, sentidos histórica e socialmente constituídos como resultado da mediação entre esses participantes e os contextos sobre os quais sua prática docente se desenvolve. Os achados possibilitaram, ainda, entendermos que a dinâmica na produção dos sentidos aqui construídos coloca-nos na direção de que este processo formativo precisa estar norteado pela perspectiva emancipadora, por propostas que ponham em evidência a realidade da prática docente, o conhecimento produzido pelo professor e os contextos em que esta prática se desenvolve. Apontam, pois, para a necessidade de que se promova o desenvolvimento profissional do professor, considerando a necessária ruptura com as concepções de processos formativos doutrinadores.

Palavras-Chave: Sentidos da formação continuada. Prática docente. Saberes da experiência docente.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of discussions about teacher education, having as object of study the meanings of the continued formation of teachers, which was explored from the questioning: what meanings of Continuing Education are built by Teachers of High School? Assuming that in the present times the meanings attributed to continuous formation remain rooted in technical rationality, and this formation is conceived as a space for the reproduction of knowledge to be applied, we seek to achieve the general objective of understanding the meanings of Continuing Formation built by Teachers of Secondary Education, based on the specific objectives: i) To identify, from teachers' testimonies, what meanings of continuing education are likely to influence teaching practice; And ii) Analyze the relationship between the meanings attributed to continuing education and the re-signification of the knowledge of the teaching experience. The object of study was divided into three theoretical categories: i) Sense and concepts of continuing education - in which we turn to the perspective of Vygotsky (1994, 2008) and his collaborators to deal with the senses, and that of Imbernón (2009, 2010, 2011) And Marin (1995) for the treatment of concepts and conceptions of continuing education; ii) Sense of continuing education: advances and challenges - these are addressed according to Imbernón (2009, 2010, 2011), as well as in dialogue with Gatti and Barreto (2009) and Pimenta (2006); And (iii) Sense of continuous formation: the constitution of the reflective teacher and the re-signification of the knowledge of the teaching experience - in which we are anchored in Zeichner's (1993, 1998, 2002, 2014) and Alarcão (2007) studies for understanding the constitution of reflexivity, Contreras (2002) to understand the reflexivity in the construction of professional autonomy, Franco, MA (2012) and Vázquez (2011) to discuss the teaching practice, and Pimenta (2006, 2012), Borges (2004) and Tardif About teacher knowledge. Aiming at the achievement of our objectives, we opted for a theoretical-methodological path based on the preponderantly qualitative approach. As a procedure for data collection, we used documentary analysis; The questionnaire; And the semi-structured interview. For the organization and processing of data, Content Analysis was used by the thematic analysis technique consisting of five stages designed by Moraes (1999, 2003), in the light of the theoretical foundations of the research. As a result, we understand that the study participants built the following directions of continued education: support space, support and mediation of teaching practice; Space for reflexivity; Space for collectivity and exchange of experience; Space for the search of improvement of the school results and valorization of the professional; And space for re-signification of the knowledge of the teaching experience. They are, therefore, historically and socially constituted meanings as a result of the mediation between these participants and the contexts on which their teaching practice develops. The findings also made it possible to understand that the dynamics in the production of the senses here put us in the direction that this formative process must be guided by the emancipatory perspective, by proposals that highlight the reality of the teaching practice, the knowledge produced by the teacher And the contexts in which this practice develops. They point to the need to promote the professional development of the teacher, considering the necessary rupture with the conceptions of formative processes of doctrine.

Keywords: Sense of continuing education. Teaching practice. Knowledge of the teaching experience.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDE	Bônus de Desenvolvimento Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GRE	Gerência Regional de Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Plano Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Descrição das produções levantadas na Anped.....	30
Quadro 02 - Levantamento das produções na Capes.....	33
Quadro 03 - Descrição das dissertações levantadas no PPG da UFPE	38
Quadro 04 - Concepções e consequências da terminologia referente à formação continuada.....	53
Quadro 05 - Classificação dos saberes docentes segundo Tardif.....	75
Quadro 06 - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....	96
Quadro 07 - Descrição do cenário da investigação	101
Quadro 08 - Caracterização dos Participantes da pesquisa	103
Quadro 09 - Categorias Analíticas e Subcategorias	110
Quadro 10 - Conceito de formação continuada segundo os participantes da pesquisa	114
Quadro 11 - O que é importante como proposta de formação continuada segundo os participantes da pesquisa	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sentidos: uma definição sob o olhar da dimensão educativa	26
Figura 02 - Sentidos da formação continuada extraídos a partir do estado de conhecimento do objeto no período 2010 a 2014	46
Figura 03 - Trajetória cronológica da Formação Continuada de Professores.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa.....	134
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problematizando.....	13
O início do caminho para a construção dos sentidos.....	15
1 SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	21
1.1 Sentidos da formação continuada: singularidade historicamente construída.....	21
1.2 Estado de conhecimento: situando o objeto de pesquisa nas produções acadêmicas.	27
1.2.1 As pesquisas correlatas.....	29
1.2.2 Conclusão do Estado de conhecimento: os sentidos extraídos.....	46
1.3 Os sentidos da formação continuada: em busca dos conceitos.....	47
1.4 Sentidos da formação continuada de professores: avanços e desafios.....	56
1.5 Sentidos da Formação Continuada: constituição do professor reflexivo e ressignificação dos saberes da experiência docente.....	62
2 SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS TEXTOS DO APORTE LEGAL?	80
3 CAMINHO METODOLÓGICO	99
3.1 A pesquisa.....	99
3.2 O cenário da investigação	100
3.3 A seleção e caracterização dos participantes da pesquisa	102
3.4 Caracterização do campo da pesquisa.....	1044
3.5 Procedimento de levantamento e análise dos dados	105
4 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: O QUE OS DADOS REVELAM?	112
4.1 Sentidos da Formação Continuada: espaço para valorização da prática docente .	1122
4.2 Sentidos da Formação Continuada: espaço para troca de experiência.....	124
4.3 Sentidos da Formação Continuada: espaço para resignificação dos saberes da experiência docente.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A - Quadro da frequência das unidades de análise do documentário (1).....	154
APÊNDICE B - Quadro da frequência das unidades de contexto/categorias de análise subjacentes no documentário (1) e no roteiro da entrevista (3).....	155

APÊNDICE C - Questionário para Professor(a).....	157
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista.....	159
APÊNDICE E - Quadro de Análise do Conteúdo das entrevistas.....	160

INTRODUÇÃO

Problematizando

A produção científica no Brasil acerca do conhecimento sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Básica no período de 2009 a 2014 aponta para a complexidade¹ e pluralidade das concepções acerca da formação continuada de professores. O movimento das dimensões sociais, políticas e históricas que se entrelaça ao avanço tecnológico justifica o inesgotamento das discussões sobre formação continuada - que pela necessidade de compreensão e reflexão desse movimento configura-se em um objeto de pesquisa relevante a ser explorado a partir de dilemas emergentes dos “espaços” da prática docente.

Evidencia-se, também, que as produções acadêmicas mais recentes insistem na necessidade de se avançar quanto às concepções de formação continuada - por esta ser concebida apenas como espaço de “atualização”, “capacitação”, “aprimoramento”, “treinamento”, “reciclagem”, no qual não se considera o professor como sujeito protagonista do processo formativo.

Frente ao debate proposto por essas produções, percebem-se algumas inquietações que materializam a preocupação com a superação das concepções mais tradicionais da formação continuada, a saber:

Capacitação, aprimoramento, aperfeiçoamento, atualização, reciclagem ou formação continuada de professores? [...] o que de fato significa formar continuamente professores? Um momento de capacitação, aperfeiçoamento, etc., esgota o que a formação continuada é ou deveria ser? (LIMA, 2012, p. 15).

Nessa direção, as discussões acerca da temática perpassam, ainda, as concepções de formador, bem como a ressignificação do sujeito professor como partícipe desse processo.

Segundo Imbernón (2009, p. 105), “[...] foi surgindo a consciência de que o(a) formador(a) precisa assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação [...] para ajudar a analisar os obstáculos que o professorado encontra [...]”. Nessa concepção, espera-se que seja considerado o “lugar de memória” dos professores, bem como a realidade dos contextos de

¹Tomamos a terminologia como o conjunto de incertezas e imprevistos que compõem o contexto educacional em que o indivíduo precisa buscar compreender através da ação integradora das culturas (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2013).

sua prática com vistas a considerar os dilemas da constituição de espaço, tempo, história e local dessa prática, atentando para o papel ativo do professor nas ações formativas.

As inquietações seguem norteando a busca pelo entendimento acerca das concepções que configuram a formação continuada de professores, refletindo sobre os elementos que a estruturam: formação ou exercício profissional? Individualizar ou colaborar? Teoria ou prática? As produções acadêmicas têm apontado para a compreensão de que essas dicotomias não têm espaço no processo formativo dos professores, pois a articulação dessa dicotomização se apresenta possível e necessária. O importante é a valorização do conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação de professores (NÓVOA, 2012).

Evidencia-se, portanto, um pensar da formação continuada considerando as condições sociohistóricas, políticas e culturais nas quais a prática docente se insere, reconhecendo que a atividade docente situa-se em um determinado espaço/tempo - lugar da materialidade do fazer, do movimento que revela os dilemas experienciados por essa prática e, por conseguinte, o lugar que melhor “fala” sobre as reais necessidades formativas do professor, ou seja, a concepção de formação continuada precisa considerar, também, esse “lugar” com vistas a possibilitar o aprofundamento e a reflexão acerca do conhecimento das atividades da docência a partir de sua relação com as condições existentes que a influenciam.

Este pensar alicerçou a construção desta pesquisa na qual tomamos como pressuposto que nos tempos atuais os sentidos atribuídos à formação continuada permanecem fortemente arraigados à racionalidade técnica, sendo esta formação concebida como espaço de reprodução de saberes a serem aplicados.

Construímos, então, o problema desta pesquisa que diz respeito a: quais sentidos da formação continuada são construídos por professores² do Ensino Médio?

Como objetivo geral, temos: *compreender os sentidos da Formação Continuada construídos por Professores do Ensino Médio*, o qual será trabalhado a partir dos objetivos específicos: *identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente; e analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente.*

² Refere-se tanto aos profissionais homens quanto às mulheres participantes da pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa, intitulada *Sentidos da Formação Continuada: uma construção sob o olhar de Professores do Ensino Médio*, se inscreve no campo das discussões sobre formação de professores, especificamente sobre os sentidos da formação continuada de professores - objeto deste trabalho -, encontrando-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

Corroborando a discussão teórica que nos possibilitou enxergar a necessidade de compreender os sentidos construídos da formação continuada por professores, entendemos que esta ainda traz sua base científica no positivismo - “[...] que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos” (IMBERNÓN, 2009, p. 51), apontando para a presença de sentidos atrelados à racionalidade técnica, herdada da trajetória histórica da formação docente no Brasil.

Imersos nessa discussão teórica, reiteramos a necessidade de fomentar os sentidos da formação continuada, a partir de diferentes estratégias com nascedouro nos dilemas da prática docente para que surjam, dentre outros, sentidos de um espaço de construção contínua e colaborativa do conhecimento, em que o professor tenha vez e voz durante o processo formativo.

Percorremos o interesse sobre o objeto que aqui se apresenta há alguns anos quando iniciamos a busca destes sentidos - que *a priori* foram construídos ingenuamente a partir de nossa experiência pessoal e profissional, seguidos de outras relevâncias como a social e a acadêmica. Discorremos, assim, sobre o caminho para a construção do nosso objeto, explicitando a relevância pessoal/profissional, social e acadêmica na seção que segue.

O início do caminho para a construção dos sentidos

A realização desta pesquisa encontra-se arraigada à nossa experiência como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Pública no Estado de Pernambuco desde 2006, quando observamos, como participantes, que a formação continuada ofertada ao professor não dialogava com o contexto da realidade em que ele se encontrava, nem explicava e/ou possibilitava a compreensão dos dilemas enfrentados na prática docente.

A partir de 2013, iniciamos a atuação na formação de professores de Língua Portuguesa em uma Gerência Regional de Educação - GRE, na Zona da Mata de Pernambuco, experienciando a elaboração e o desenvolvimento de projetos de formação continuada - momento em que constatamos que as propostas de formação continuada persistiam sem

diálogo com as necessidades formativas dos professores, visto que estes resistiam a participar dos encontros de formação alegando que as discussões teóricas propostas, até então, não colaboravam ou acrescentavam algo em sua vivência pedagógica.

A constatação se concretizou em 2013 com a elaboração e o desenvolvimento do projeto “Juntos somos Fortes” do qual surgiu o projeto “Repensando a prática pedagógica”, em que foi proposta uma formação continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática das 42 escolas distribuídas em 13 municípios jurisdicionados à referida GRE. Por práticas pedagógicas entendemos que são práticas imersas na dimensão social desenvolvidas para atender às expectativas educativas de um grupo social (FRANCO, M. A., 2012). A preocupação com o atendimento a estas expectativas nos acompanha em nossa experiência como professora desde 2006, corroborando a relevância pessoal/profissional da pesquisa.

A formação continuada “Repensando a prática pedagógica” previa encontros bimestrais específicos para cada disciplina, reunindo os professores em 06 polos (com agrupamento dos municípios próximos geograficamente) para que o professor não se deslocasse de seu ambiente, bem como recebesse um atendimento próximo do contexto sociocultural de sua prática docente.

A metodologia da referida formação propunha dentre outras atividades “um momento de escuta” no qual os professores colocavam as dificuldades vividas no “chão da escola” para que o próximo encontro considerasse, na escolha temática, sugestões de como lidar com essas dificuldades.

Outro ponto relevante da metodologia foi o “Para Casa” - uma solicitação da vivência em sala de aula das discussões teóricas ocorridas nos encontros de formação que seria socializada pelo professor no encontro posterior.

Após a apresentação da proposta de formação continuada no 1º encontro, o Projeto de formação continuada “Repensando a prática pedagógica” foi aceito pela maioria dos professores-alvo que já não participavam de formações continuadas em anos anteriores, tendo a frequência crescente e contínua até o encerramento do projeto em dezembro de 2013 - corroborando a necessidade de ressignificação da concepção de formação continuada para que esta passe a considerar o “lugar” do docente.

Essa experiência despertou nosso interesse por ampliar o debate acadêmico acerca da formação continuada de professores, justificado, também, pelas discussões até 1999, visto que, a partir de André et al. (1999, p. 303), constatou-se que as produções sobre Formação de Professores deixavam muitas indagações sobre os aspectos abrangentes desse tema: “[...] que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação

brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos”

A relevância acadêmica se justifica nas discussões advindas de produções como a de Oliveira (2010) que constatou a partir da análise de 30 textos publicados pela Anped no período de 2000 a 2009 que as diferentes estratégias de formação continuada não vinham atendendo às necessidades formativas dos professores.

Identificamos, assim, que do período analisado por André et al. (1999), de 1990 a 1998, ao período analisado por Oliveira (2010), de 2000 a 2009, pontua-se um crescimento significativo das pesquisas sobre Formação de Professores com o debate da Formação Continuada, centralizando, porém, o segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica e o Ensino Superior. A exemplo, a análise de 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho - GT Formação de Professores da Anped na década de 1990:

[...] permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco (ANDRÉ et al. 1999, p. 309).

Nos textos do período 2000 a 2009, segundo Oliveira (2010), a formação continuada era percebida no espaço da universidade, nas escolas, em cursos ministrados por professores da Educação Básica assessorados por equipes das universidades, nas “capacitações” realizadas pelas Secretarias de Educação. Para a autora,

Nos trabalhos analisados a formação continuada é concebida como formação em serviço e como meio de garantir a atualização e aperfeiçoamento dos professores; suprir deficiências dos cursos de formação inicial; superar a linearidade e o mecanismo de sua formação e prática pedagógica a partir de um enfoque reflexivo; contribuir para a qualidade de ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores; articular momentos de informação, interação e produção de saberes e constituir, como parte de um percurso, a profissionalidade docente (OLIVEIRA, 2010, p. 459).

Percebe-se que o debate aqui pontuado ainda carrega o desafio de validar o real sentido da formação continuada: a articulação de informações e interação da produção de saberes em uma dimensão processual e contínua, pela qual todos os sujeitos partícipes se percebam em um processo dialógico efetivado entre as Políticas Educacionais, Instituição de Ensino Superior - IES, Gestores e Professores (Escola).

A presente pesquisa ainda se justifica por sua relevância social, ao possibilitar, através do debate educacional, a percepção de formação continuada, segundo Santiago (2008), que atenda à necessidade de elevação da qualidade social do ensino e melhoria da escola, à exigência da valorização do trabalho docente dentre outros elementos, situando o processo de formação continuada como um efetivo meio de construção desse atendimento, considerando o docente como sujeito partícipe no processo formativo.

Esta perspectiva de formação remete, em nossa pesquisa, ao desenvolvimento profissional do docente, que, segundo Marcelo Garcia (2009), se desenvolve na escola, no lugar da atuação do docente. Sendo assim, ao se constituir, também, em um espaço para o desenvolvimento profissional, a formação continuada contribui para a construção dos saberes docentes.

Na dimensão social, a formação continuada ganha força ao se constituir um direito do docente, como parte da natureza humana e profissional desse docente, garantida na LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente no parágrafo único do título VI ao afirmar que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2014b, p. 35).

Ainda na dimensão social da pesquisa enfatiza-se a relevância de se explorar os sentidos da formação continuada de professores da rede pública estadual na região da Zona da Mata em Pernambuco, região interiorana, em que os processos de formação continuada têm sido alvo de sérios questionamentos nos últimos vinte anos por serem desenvolvidos através de projetos/programas que quase sempre se limitam à tentativa de corrigir trajetórias escolares interrompidas ou não bem sucedidas, sendo marcados pelo modelo dos “professores multiplicadores” (FRANCO, 2009).

Não há, portanto, nessa região, indícios até então de uma proposta de formação continuada que considere a “memória de vida” e o “lugar” do docente, atendendo às necessidades formativas dos mesmos e, por conseguinte, às necessidades de aprendizagem do

estudante, ou seja, uma formação contínua com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

Franco (2013), revisitando os resultados de sua pesquisa sobre as necessidades formativas dos professores do agreste pernambucano, no período de 2006 a 2010, possibilita-nos perceber que ainda há muito a que se avançar sobre a formação continuada nessa região. A autora afirma que “[...] para o desenvolvimento de uma política de formação continuada, é necessário que esta seja concebida a partir do compromisso político e social, através da implantação dos processos formativos no locus do próprio trabalho cotidiano [do professor]” (FRANCO, 2013, p. 205), possibilitando, assim, a integração entre professores iniciantes e experientes em uma relação de colaboração no processo formativo.

Sendo assim, a relevância social da presente pesquisa remete-se à promoção do debate dos sentidos da formação continuada partindo do contexto da referida região, validando seu papel social ao se constituir como um espaço emancipatório, que considere os aspectos socioculturais, políticos, econômicos, históricos da região - para que o docente tenha a oportunidade de refletir, problematizar, compreender, significar e produzir conhecimentos sobre suas próprias práticas através da socialização de experiências em uma perspectiva colaborativa (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2011).

Diante do caminho construído até aqui, apresentamos o desdobramento do nosso objeto de estudo - sentidos da formação continuada de professores - em três categorias teóricas, a saber: i) Sentidos e conceitos da formação continuada - tratados a partir da perspectiva de Vygotsky (1994, 2008) e seus colaboradores, segundo Imbernón (2009, 2010, 2011), Marin (1995) e Gatti (2008); ii) Sentidos da formação continuada: avanços e desafios - tratados a partir Imbernón (2009, 2010, 2011), Gatti e Barreto (2009) e Pimenta (2006) e iii) Sentidos da formação continuada: reflexividade e ressignificação dos saberes da experiência docente - fundamentados com Imbernón (2009, 2010, 2011), Zeichner (1993, 1998, 2002, 2014), Alarcão (2007), Contreras (2002), Franco, M. A. (2012), Pimenta (2006, 2012), Borges (2004) e Tardif (2013). Salientamos que outros autores se farão presentes em contribuição ao desenvolvimento das categorias anunciadas.

Diante do exposto, o presente trabalho se organiza em quatro capítulos: no primeiro trazemos a discussão do referencial teórico, explorando: os sentidos da formação continuada de professores - categoria central do nosso estudo; o estado de conhecimento do objeto de estudo; os conceitos da formação continuada; os sentidos da formação continuada frente aos avanços e desafios; finalizando o capítulo com a discussão acerca da reflexividade e ressignificação dos saberes da experiência docente. O segundo capítulo trata da busca dos

sentidos da formação continuada nos textos do aporte legal. No terceiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido para o alcance do objetivo de pesquisa, apresentando: a pesquisa; o cenário da investigação; a seleção e a caracterização dos participantes; a caracterização do campo da pesquisa finalizando o capítulo com o procedimento de levantamento e análise dos dados. No quarto capítulo, expomos o que os dados revelam a partir das categorias analíticas: sentidos da formação continuada: espaço para valorização da prática docente; sentidos da formação continuada: espaço para troca de experiências; e sentidos da formação continuada: espaço para ressignificação dos saberes da experiência docente, seguindo com as considerações finais do trabalho.

Definimos, assim, o caminho escolhido em busca dos sentidos da formação continuada de professores a serem compreendidos no percurso desta pesquisa.

1 SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Enveredar na busca dos sentidos da formação continuada de professores frente aos contextos atuais em que se insere a educação no Brasil, especificamente a profissão docente, significou-nos uma escolha desafiadora, visto que a formação continuada “[...] tem sido alvo de discussões e estudos sobre a sua efetiva contribuição para o desenvolvimento de melhorias e aprimoramento da prática docente” (SILVA, 2015, p. 49). Dentre estas discussões, há uma atenção às concepções de formação continuada, enfatizando o caráter de descontextualização com que se observam as propostas ofertadas nos últimos anos pelas políticas públicas educacionais.

Diante deste debate, para compreender quais sentidos dessa formação são construídos por professores, neste capítulo revisitamos nosso aporte teórico, enfatizando os estudos acerca da constituição de sentidos considerando os construtos, os avanços e os desafios da formação continuada, e a formação continuada como espaço emancipatório propício à constituição da atitude reflexiva.

1.1 Sentidos da formação continuada: singularidade historicamente construída

Em razão de o nosso objetivo geral apresentar os sentidos como categoria central, a presente seção discorre sobre os construtos dos sentidos a partir das contribuições da perspectiva de Vygotsky (1994, 2008) ao estudar a relação entre o pensamento e a linguagem. Portanto, trataremos dos sentidos antes ressaltando que, para a teoria vygotskyana, a linguagem é o elemento essencial para o humano constituir-se sujeito e, assim, atribuir significados aos objetos, aos seres e aos eventos, constituindo-se, então, em um ser histórico e cultural.

Vale salientar, contudo, que os estudos de Vygotsky deixam claro que o autor estabelece uma nítida distinção entre sentidos e significados, embora haja uma relação frequente entre esses.

Em relação ao conceito de sentido, a perspectiva defendida por Vygotsky (2008) apresenta o sentido de uma palavra como um fenômeno complexo, móvel e variável que se modifica de acordo com o contexto e a mente que o utiliza, configurando-se como elemento quase ilimitado. O autor afirma que as palavras têm sentido definido e constante, mas no contexto em que são utilizadas adquirem sentido intelectual, afetivo, religioso, político dentre outros.

Segundo Vygotsky (2008, p. 181), [...] o “enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras” da elaboração do pensamento.

Em relação ao conceito atribuído ao significado, o autor afirma que

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 150-151)

O autor explica que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento ao passo que o pensamento ganha corpo através da fala e só é um fenômeno da fala quando esta é ligada ao pensamento. O significado é, por assim dizer, “um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 151).

A distinção entre sentido e significado fica clara quando o autor pontua que

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY, 2008, p. 181).

Partindo da perspectiva vygotskiana, entendemos que os sentidos são resultados da ação de mediação entre sujeito e mundo real, ou seja, são resultantes da dialética do sujeito e o contexto social historicamente constituído.

Como nos lembram Aguiar e Ozella (2013), a utilização da categoria mediação, articulada às categorias significado e sentido, nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo, revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e, assim, só será compreendido a partir da lei da contradição.

Embora nosso objetivo de pesquisa aborde a categoria sentidos, apoiado nos estudos de Aguiar sobre a importância do referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-

Histórica e suas implicações para a apreensão dos sentidos, entendemos ser necessário explicitar que as duas categorias significado e sentido, apesar de serem diferentes, de terem sua singularidade, não podem ser compreendidas dissociadamente, pois uma não existe sem a outra.

A partir dos elementos da análise feita por Aguiar et al. (2002), entendemos que os significados são o ponto de partida, uma zona estável que caminha para as zonas mais profundas e instáveis que constituem os sentidos, ou seja, os sentidos são sempre mais amplos que os significados.

Os sentidos configuram-se em uma singularidade historicamente construída, pois como afirma a autora, ao tratar dos sentidos, tratamos da subjetividade - entendida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos - tratamos, assim, de sentidos construídos por um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo.

Molon (2011, p. 618), em seu estudo teórico que contextualiza a elaboração conceitual da obra de Vygotsky, afirma que “a modificação do sentido de uma palavra depende tanto das situações quanto dos sujeitos que o atribuem, por isso ele é considerado quase ilimitado; porém os processos de significação são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas”.

Tais elementos constituintes da categoria sentido possibilitam-nos pensar que, ao buscarmos compreender os sentidos da formação continuada construídos por professores do Ensino Médio, adentramos na constituição desse sujeito como docente, considerando seus saberes pré-profissionais e profissionais, suas experiências de vida, sua dialética afetivo/saberes, ou seja, perpassamos pela compreensão das necessidades, dos motivos que orientam a construção desses sentidos e, por conseguinte, das produções advindas de suas relações sociais e históricas.

Sobre essas necessidades, apoiamo-nos na abordagem de Aguiar e Ozella (2013, p. 306) ao afirmarem que estas “estão sendo entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência”.

Na busca dessa satisfação, um elemento é componente fundamental - o estado emocional - por ser gerador do estado de desejo, de tensões que mobilizam o sujeito na construção dos sentidos. Ressaltamos, contudo, não intencionarmos compreender o estado emocional dos professores, e sim, os desejos e as tensões que os mobilizam, ou não, a enxergarem a formação continuada como um caminho de satisfação de suas necessidades no âmbito profissional.

Corroboramos, assim, Aguiar e Ozella (2013, p. 306) ao afirmarem que “a necessidade completa sua função quando ‘descobre’ na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos”. Podemos dizer que a atribuição de sentidos ocorre pela apreensão do processo pelo qual os motivos se configuram.

Recorremos, também, aos estudos de González Rey (2007, p. 170) sobre evolução da categoria sentido³ na obra de Vygotsky. O autor apresenta a categoria sentido subjetivo, ressaltando que nesta “[...] fica enfatizada a relação do simbólico com o emocional, e não apenas entre o intelectual e o afetivo, que tinha sido o foco de Vygotsky” configurando-se, portanto, em uma categoria resultante de uma rede de eventos que se expressam pelas complexas produções dos eventos psicológicos.

Para González Rey (2007, p. 173), a categoria de sentido subjetivo permitiu-lhe “[...] compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana”. Destaca, ainda, que a subjetividade é um tema que transcende a psicologia e alcança as ciências sociais em geral sendo, portanto, “uma produção humana, não uma internalização”, enfatizando que tudo que produzimos a partir de nossas práticas e relações sociais não é um resultado linear ou internalizado, mas uma nova produção.

O autor define sentido subjetivo como

[...] a forma pela qual a multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social, assim como todas as condições objetivas de vida do mundo social, se organizam numa dimensão emocional e simbólica, possibilitando ao homem e a seus distintos espaços sociais novas práticas que, em seus desdobramentos e nos processos emergentes que vão se produzindo nesse caminho, constituem o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, dentro dos novos contextos de organização social que, por sua vez, participam da definição desses processos e se transformam no curso dos mesmos (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 174).

Diante do exposto, entendemos que os construtos acerca dos sentidos se encontram arraigados à concepção materialista histórica dialética presente na perspectiva histórico-cultural que ancora nossa concepção de sentidos, quando sustentam que estes são constituídos

³ “A categoria de sentido subjetivo, mesmo tendo sua origem na categoria de sentido de Vygotsky, diferencia-se dela por enfatizar a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 175).

pelos motivos que o sujeito encontra no contexto social, visando ao atendimento de suas necessidades que se configuram a partir das relações e práticas sociais reveladas em um processo único, singular, subjetivo e histórico.

A esse respeito, Molon (2011, p. 617) esclarece que na perspectiva vygotskyana “o sujeito vive no mundo da realidade inescapável” e explicita que

Vygotsky busca compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável nem indolor, pelo contrário, é significativamente sentido e vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona (MOLON, 2011, p. 617)

É nessas ações de relações e inter-relações sociais que o sujeito (professor) tem a possibilidade de, além de transformar a si próprio, contribuir para a transformação social e para a qualidade social da educação a partir dos sentidos por ele atribuídos.

Assim, imersos no debate proposto por autores contemporâneos estudiosos da perspectiva vygotskyana, entendemos que esta apresenta os sentidos como uma formação dinâmica e complexa com zonas que variam em sua estabilidade, partindo da singularidade do indivíduo historicamente constituído.

Contudo, salientamos a necessidade de, em nossa pesquisa, atrelarmos a dimensão educativa a este debate. Portanto, tomamos os sentidos compreendendo que estes são o resultado das relações do sujeito com o mundo social - neste cenário, das relações e inter-relações do professor com os contextos da prática docente que possibilitam construções que emergem de acordo com a trajetória de sua constituição como docente, tais como: sua trajetória de vida, sua trajetória formativa, sua relação com o ambiente de trabalho, sua concepção de educação e de escola, dentre outros fatores.

Sendo assim, os sentidos construídos por professores acerca da formação continuada estarão arraigados à compreensão que estes têm do mundo que os cerca, do outro e de si próprios a partir dos encontros e desencontros na dinâmica da atividade humana. Os sentidos estarão, pois, refletindo os diferentes lugares ocupados pelo docente, seus diferentes valores dentre outras dimensões constituintes desse sujeito. Dessa forma, corroboramos Molon (2011, p. 619) ao afirmar que

O sujeito e o social são mutuamente constituídos e reciprocamente constituintes, e o processo de significação envolve e condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções, afecções; portanto, seu corpo, sua atividade, sua consciência, sua vivência e sua experiência são atravessados e realizados pelos processos de produção da significação.

Compreendemos, ainda, que esses sentidos se configuram segundo os impactos que os docentes têm durante sua constituição como profissional até a construção dos saberes adquiridos na experiência; dentre eles, podemos destacar a forma como os docentes veem o espaço da formação inicial e continuada; como esses espaços formativos atendem ou não às suas expectativas e necessidades; a forma como eles são impactados pelos dilemas da prática docente; a forma como a “escola” os acolhe e os acompanha. Ou seja, compreendemos os sentidos como uma configuração permeada pela trajetória profissional do professor - que refletem o pensar e o sentir deste sujeito - quer seja pelos impactos das condições de trabalho, quer seja pela concepção que este traz acerca da educação; enfim, os sentidos são constituídos de acordo com os contextos sócio-históricos em que se insere o docente - contextos esses em que se desenvolve a prática e se (re)constroem os saberes da experiência docente, através das relações e práticas sociais vividas por este sujeito.

A figura a seguir possibilita a visualização da definição de sentidos a que recorremos nesta pesquisa.

Figura 01 - Sentidos: uma definição sob o olhar da dimensão educativa



Assim, reafirmamos o entendimento dos sentidos como resultado da dinâmica das relações do professor com os contextos em que se insere sua profissão e, preponderantemente, sua prática docente, constituindo e sendo constituído pelo pensar e sentir advindos da sua trajetória pessoal/profissional, determinada pelas condições sociais e históricas.

Partindo desses construtos, torna-se possível vislumbrarmos o alargamento do debate acerca da relação que os professores do Ensino Médio mantêm com a formação continuada, buscando compreender os sentidos desta construídos por eles. Sentimos, portanto, a necessidade de buscar esses sentidos também nas produções acadêmicas acerca da formação continuada de professores, através do levantamento do estado de conhecimento do objeto sobre o qual se discorre a seção que segue.

1.2 Estado de conhecimento: situando o objeto de pesquisa nas produções acadêmicas

Reafirmando que nosso objeto de estudo são *os sentidos da formação continuada de professores*, tomamos como base o estado do conhecimento sobre esse objeto, buscando identificar nas produções acadêmicas as discussões propostas e os sentidos construídos sobre o mesmo.

A cada nova discussão sobre educação, prática docente, ensino, aprendizagem, ou seja, a cada emergir de tendências pedagógicas e/ou de políticas curriculares, voltam-se os olhares aos professores. Todavia, a maioria das discussões, ainda, se concentra na formação inicial do professor - procurando-se investigar a estrutura curricular dos cursos responsáveis pela formação docente dentre outros aspectos organizacionais. De acordo com Imbernón,

No conhecimento teórico e na prática da formação permanente houve avanços, não podemos negar, mas faz poucos anos (poucos se compararmos com outras disciplinas ou temáticas educativas) que analisamos, pesquisamos e escrevemos sobre isso. [...] Alguns poderiam argumentar que a preocupação por formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga e já vem de séculos (2009, p. 11).

Percebe-se, pois, que estamos em um campo de debate consideravelmente novo, no qual encontramos lacunas a serem preenchidas no que se refere à concepção da formação continuada no Brasil e, para nós, em especial, no Estado de Pernambuco.

As pesquisas sobre formação continuada buscariam, então, responder às indagações acerca do atendimento às necessidades formativas do professor ou acerca das relações entre teoria e prática docente, ancorando-se no fato de que a formação inicial não comporta sozinha a reflexão do papel do professor como profissional de uma prática norteadas por perspectivas socioculturais/locais, exercida em um determinado tempo/espço/histórico e, portanto, configurando-se em uma prática que necessita de um processo formativo contínuo.

Tomemos o fato de que as diferentes estratégias de formação continuada não vêm atendendo às necessidades formativas dos professores (OLIVEIRA, 2010), bem como temos imbricado ao discurso dos professores, até então, sentidos de uma formação continuada ancorada na herança da racionalidade técnica - reafirmando a relevância de pesquisas sobre o objeto em questão.

Desta forma, pretendemos situar esse debate no período de 2010 a 2014 para averiguar quais avanços já alcançamos e quais premissas em torno dos sentidos da formação continuada construídos por professores do Ensino Médio ainda precisam ser considerados a partir de novas pesquisas.

Todavia, para situá-lo, algumas indagações nortearam as perspectivas da leitura dos textos levantados: que sentidos são construídos sobre formação continuada a partir dos discursos no movimento tempo/espaço/cultura? Que resultados os textos apresentam? As contribuições materializam perspectivas de atendimento às necessidades formativas dos professores? As diferentes estratégias de formação continuada atentam para o contexto da prática docente?

A realização do referido levantamento objetivou a compreensão de como, nas discussões acadêmicas, vem sendo tratada a formação continuada de professores, e de como são construídos os sentidos dessa formação. Esse objetivo teve desdobramentos visando identificar as pesquisas correlatas com os sentidos da formação continuada de professores do Ensino Médio, bem como subsidiar as discussões que emergem ao longo da nossa pesquisa.

Para tanto, selecionamos 50 publicações do período de 2010 a 2014, sendo: 24 artigos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped (GT 08 - Formação de Professores), 18 artigos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (07 do Periódico Pesquisa em Educação, 06 do Periódico Olhar de Professor e 05 do Meta: Avaliação), 02 dissertações publicadas pela Capes e 06 dissertações de Mestrado do PPG da UFPE. Ressaltamos que levantamos, ainda, as publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae nas quais não encontramos textos que se enquadrassem no critério de seleção explicitado a seguir.

Os espaços da Anped, Capes e UFPE foram escolhidos por representarem um espaço público e relevante para socialização de projetos de pesquisa e extensão na grande área da educação, revelando-se, assim, como um recurso importante para a análise das discussões e da situação contextual da Formação Continuada de Professores aqui pretendidas.

O critério para a seleção das referidas publicações considerou a presença do termo “formação” ou “formação continuada” e/ou “formação continuada de professores do Ensino

Médio” nos textos produzidos que se apresentavam de forma que fosse garantido o estado do conhecimento no período de 2010 a 2014 do objeto a ser pesquisado.

O corte temporal para a análise do levantamento se deu em virtude de nossa experiência profissional, uma vez que neste período tivemos a vivência como professora participante das formações até 2012 e como professora formadora em 2013 e 2014.

Mediante o fato de que nem sempre os resumos disponibilizam os principais elementos da informação pretendida durante uma busca dessa natureza, realizamos a leitura mais aprofundada dos textos, priorizando: objetivos, metodologia, participantes e resultados das pesquisas; havendo a necessidade da leitura - na íntegra - dos textos que se apresentavam como possíveis correlatos ao objeto desta pesquisa.

Após a leitura aprofundada dos 50 textos analisados, verificamos que apenas 08 se aproximavam da temática por nós investigada.

A constatação da ausência de pesquisas que tratassem do objeto estudado, especialmente quanto aos participantes - professores do Ensino Médio - suscitou um novo levantamento no qual utilizamos o termo “formação continuada de professores do Ensino Médio”.

O primeiro espaço de consulta para esse levantamento foi a Anped no qual foram pesquisados os trabalhos disponibilizados no site da Associação, no Grupo de Trabalho GT08 (Formação de Professores) por este concentrar a maioria dos trabalhos científicos produzidos sobre a temática em questão.

O banco de dissertações e teses da Capes veio em seguida, explorando-se também, alguns periódicos que apresentaram a temática estudada como “Pesquisa em Educação” e “Meta Avaliação”.

Por fim, levantamos as publicações do banco de teses e dissertações da UFPE priorizando-se o Centro de Educação de Recife e o Campus do Agreste em Caruaru considerando a aproximação destes com o contexto do campo desta pesquisa.

Mediante o exposto, consideramos relevante a descrição do levantamento e das produções correlatas ao objeto estudado, uma vez que não encontramos nesses trabalhos a discussão sobre os sentidos da formação continuada construídos por professores - o que confere à nossa pesquisa a peculiaridade que a difere das demais produções acadêmicas até então, como se observa a seguir.

1.2.1 As pesquisas correlatas

Dentre os 50 textos analisados, 26 abordam a formação continuada, sendo 11 da Anped, 11 da Capes e 04 do PPG da UFPE. Como procedimento de análise dos textos, realizamos a leitura dos 26 trabalhos, considerando: título, objetivos, participantes e os resultados a que chegaram com vistas às formas de abordagem acerca dos sentidos da formação continuada.

A análise dos referidos textos nos possibilitou reflexões sobre as lacunas que parecem nortear a construção dos sentidos da formação continuada entre 2010 e 2014.

De posse das 26 publicações, organizamos cronologicamente e tematicamente os textos. Para tanto, utilizamos a análise temática na perspectiva de Moraes (1999) apoiando-nos no valor informacional, nas palavras, nos argumentos e nas ideias expressas nos textos levantados.

Seguimos com a leitura de todos os textos, nos quais buscamos alcançar a interpretação quanto aos sentidos da formação continuada construídos a partir das discussões pontuadas nos trabalhos, interpretação que possibilitou a constatação de que a maioria dos textos levantados não se relacionava com nosso estudo: dos 11 textos da Anped apenas 01 apresentou relação com a pesquisa; dos 11 textos da Capes apenas 04; e das 04 dissertações da UFPE, restaram-nos 03 - totalizando 08 produções como apresentado na tabela 01.

Apresentamos a seguir 03 quadros distribuídos pelos espaços/instituições pesquisadas: Quadro 01 - Anped; Quadro 02 - Capes e Quadro 03 - PPG da UFPE, acompanhados das descrições das produções separadamente.

Quadro 01 - Descrição das produções levantadas na Anped

Produção Anped - ano 2011						
AUTORES	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS/COLETA DE DADOS	RESULTADOS
Patricia Cristina Albieri de Almeida; Ana Paula Ferreira da Silva; Claudia Leme Ferreira Davis; Juliana	Secretarias de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores	Fundação Victor Civita	Identificar as modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais e municipais de educação	Qualitativa	Análise bibliográfica; Entrevista	As ações formativas se orientam, nessas secretarias, por duas perspectivas: a individualizada e a colaborativa. Independente da abordagem utilizada, grande parte das secretarias considera mais produtivas as

Cedro de Souza						modalidades de formação que perduram no tempo e que ocorrem de maneira sistemática.
----------------	--	--	--	--	--	---

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos na Anped, disponíveis em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 04 set. 2014.

O quadro acima evidencia o número reduzido de produções científicas que tratam da formação continuada de professores do Ensino Médio. As produções voltadas para o segmento do Ensino Fundamental e Ensino Superior compõem a maioria dos debates no período analisado.

A pesquisa apresentada no quadro é um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) com a pretensão de verificar como a formação continuada tem ocorrido em diferentes estados e municípios brasileiros, focando, em especial, as escolhas das modalidades de formação pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SEEs/SMEs) diante das demandas existentes.

As pesquisadoras utilizaram o levantamento e estudo bibliográfico da produção acumulada na área sobre a temática e a entrevista com os gestores das Secretarias de Educação (SEs) e/ou com os agentes executores da formação continuada para a coleta dos dados que foram analisados por um grupo de especialistas na área.

Os resultados apontam que as ações formativas nas secretarias investigadas se orientam por duas perspectivas: a individualizada, que busca valorizar o próprio professor, sanando as lacunas oriundas da formação inicial e utilizada, também, para divulgar mudanças pedagógicas entre outras. Davis et al. (2011) enfatizam que nessa perspectiva predominam vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas, ações pontuais dentre outras, o que nos remete ao formato de “grandes eventos” com grandes “plateias” que, segundo Imbernón (2011), apresentam o formador como um *expert* para tratar, de forma generalizada, das questões da prática docente.

A outra perspectiva, mais rara, é a colaborativa - perspectiva tratada, também, em nossa pesquisa a partir de Imbernón (2009, 2010, 2011) - que busca o desenvolvimento de uma formação centrada predominantemente nas escolas, enfatizando o trabalho partilhado, como tentativa de superar o isolamento experienciado pelos professores ao exercerem suas atividades, sua prática docente.

As autoras ainda trazem nos resultados uma problematização a partir de hipóteses exploratórias provenientes dos dados e sinalizam encaminhamentos objetivando contribuir

para elaboração de políticas públicas, bem como para novos estudos sobre a Formação Continuada de professores.

Segundo as autoras,

As políticas de formação em curso - e seus desdobramentos de natureza política, econômica e social - têm suscitado, na comunidade acadêmica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência, o que denota a grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço (DAVIS et al., 2011, p. 10).

Percebemos que a leitura desse texto também possibilita uma melhor compreensão dos conceitos básicos acerca da formação continuada, assim como uma reflexão sobre as modalidades oferecidas pelas secretarias de educação.

Ressaltamos que, apesar de o referido texto não tratar de professores do Ensino Médio como participantes do estudo, consideramos que há um diálogo com nossa pesquisa ao tratar das modalidades de oferta de formação continuada pelas secretarias de educação (municipal e estadual), visto que o atendimento das secretarias estaduais é, em sua maioria, ao segmento do Ensino Médio, havendo, portanto, um olhar para as necessidades formativas do docente do Ensino Médio.

Podemos afirmar que o ponto central desse diálogo aparece no tratamento quanto à importância da formação continuada para se “entender os processos de mudança pessoal e profissional [...] como promover o desenvolvimento profissional” (DAVIS et al., 2011, p. 12) do docente.

O texto ainda apresenta a perspectiva colaborativa como uma modalidade de formação continuada ofertada pelas secretarias - em menor proporção do que a modalidade individual - corroborando a relevância de apresentarmos em nossa pesquisa a perspectiva colaborativa como uma alternativa de formação continuada ainda pouco difundida.

Entendemos que os sentidos constituintes da formação continuada no texto analisado são de uma formação que, em sua maioria, não se articula com os contextos que dizem respeito à profissão dos docentes - o que repercute negativamente no desenvolvimento e na continuidade da formação continuada, como afirmam as autoras:

Medidas há muito necessárias, algumas delas já previstas na LDBEN, demandam urgente implementação: considerar incentivos que possam atrair a participação docente nas formações continuadas, sem centrar exclusivamente na progressão na carreira; incluir tempo para a participação em formação continuada, na escola e fora dela, na jornada de trabalho docente; prever formas de evitar os problemas decorrentes das atuais políticas de lotação e remoção de docentes, bem como das licenças e afastamentos de várias ordens, que dificultam a continuidade das ações formativas etc. (DAVIS et al., 2011, p. 101).

Encerramos a descrição do texto levantado recorrendo a Nóvoa (2009, p. 33), entendendo a importância do repensar a formação docente: “E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”.

Na sequência, apresentamos o quadro 02 com o levantamento das produções publicadas pela Capes. Realizamos a leitura dos 11 textos dos quais selecionamos apenas 04 por se aproximarem da temática em estudo.

Quadro 02 - Levantamento das produções na Capes

Produção Capes - 2010 a 2014						
AUTORES/PRODUÇÃO/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTO/COLETA DE DADOS	RESULTADOS
Marina Ferreira de Souza Antunes Artigo - “Pesquisa em Educação” 2013	Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional no Projeto de Desenvolvimento Profissional em Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	Analisar, descrever e compreender a política de formação continuada que subjaz o Projeto Escolas-Referência (PROJER), desencadeado pelo governo mineiro a partir de 2004.	Pesquisa empírica	Entrevista Focalizada	O desenvolvimento profissional almejado pela secretaria por vezes não foi atingido, porque a profissionalidade não foi entendida, pela SEEMG, como uma construção e reconstrução da articulação que se dá entre professor/profissão/escola.
Walk Loureiro; Francisco Eduardo Caparróz Artigo - “Meta Avaliação” 2011	Formação Continuada em Descontinuidade: Política de Mandato ao invés de Política de Estado	Universidade Federal do Espírito Santo	Desenvolver uma reflexão acerca formação continuada de professores de Educação Física, levando em consideração a teoria do imaginário social proposta por Castoriadis.	Qualitativa	Entrevistas, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica	Constata que boa parte dos professores avaliam que a formação continuada não é percebida e tampouco vem sendo trabalhada como uma política de Estado, mas de mandato.

Clediston Jose Alves Barbosa Dissertação 2011	Formação Continuada de Professores: Melhoria da Formação Profissional ou Obtenção de Ganho Provisório	Universidade Católica de Brasília	Investigar as razões que os levaram (professores) a participar de cursos de formação continuada	Qualitativa de caráter exploratório	Entrevistas semiestruturadas	A atualização de conhecimentos na área de atuação, atrelada à melhoria da formação profissional, constituem os principais motivos da participação dos professores na formação continuada.
Raquel de Oliveira e Silva do Nascimento Dissertação 2012	Cultura e Educação: Novas Perspectivas na Formação Continuada de Professores	Universidade Tuiuti do Paraná	Analisar como a formação continuada tem contribuído para uma prática de ensino centrada na perspectiva multicultural, compreendendo as várias realidades sócio culturais existentes nesse contexto	Qualitativa	Questionário estruturado e análise documental	Conclui que há muito para construir na direção de uma formação continuada pautada na diversidade sociocultural existente nos espaços escolares.

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos na Capes, disponíveis em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> e em <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

A pesquisa de Antunes (2013) investigou a política de formação continuada que subjaz o Projeto Escolas-Referência (PROJER), desencadeado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) a partir de 2004, atentando para o desenvolvimento profissional e da formação continuada, que estão contidos no Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, no escopo do referido Projeto Escolas-Referência. A coleta de dados se deu com a análise dos “discursos oficiais” que aparecem nos documentos editados pela SEEMG e por meio de entrevista focalizada, realizada com professores participantes do projeto - que foram ou são coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional.

Os resultados revelam, dentre outros achados, que o desenvolvimento profissional almejado pela secretaria por vezes não foi atingido, porque a articulação necessária entre professor/profissão/escola, que possibilita a construção e reconstrução da profissionalidade, não foi entendida pela SEEMG. E fatores considerados como essenciais pelos/as coordenadores/as - como, por exemplo, a questão da melhoria da remuneração e o aproveitamento das horas de formação para uma ascensão na carreira - não foram levados em conta pela secretaria.

A autora (2013, p. 32) conclui sua pesquisa afirmando que segundo os entrevistados “o desenvolvimento profissional depende da formação, de processos de profissionalização, mas deve ser acompanhado da valorização da carreira do magistério”. A esse respeito,

Imbernón (2011) afirma que a profissão docente se desenvolve por diversos fatores, como as questões salariais, a demanda do mercado de trabalho, o clima no ambiente de trabalho, as estruturas hierárquicas, a trajetória da carreira dentre outros fatores e, também, pela formação permanente que o docente participa durante sua vida profissional.

Imbernón (2011, p. 46) enfatiza que “podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida”.

Embora os participantes em questão sejam coordenadores do Projeto analisado (PROJER), ressaltamos a contribuição desta pesquisa para nosso estudo por abordar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores das escolas de referências - professores do Ensino Médio - revelando a percepção que os participantes do PROJER têm sobre formação continuada apontada nos resultados aqui citados.

A pesquisa de Loureiro e Caparróz (2011) buscou estudar e compreender a formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Vitória - Espírito Santo, enfatizando os impactos da descontinuidade da formação continuada provocada pela alternância de governo e/ou de cargos políticos.

Ressaltamos que, embora a pesquisa tenha sido direcionada a professores de Educação Física da rede municipal em questão, explorando o viés político da formação continuada, chamou-nos atenção as interpretações das entrevistas realizadas pelos autores, dentre elas:

[...] entendemos ser importante que os docentes se comprometam com a formação continuada não como uma ação individual, mas coletiva e, portanto, como uma política pública que os ajude a progredir e evoluir não apenas como profissionais da educação, mas como pessoas humanas. (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2011, p. 122).

Corroboramos a coletividade ressaltada pelos autores quanto ao comprometimento dos professores com a formação continuada - embora destoemos da concepção de progresso e evolução na carreira docente atrelada ao processo formativo, visto que entendemos a formação continuada como um processo agregador de ganhos que estão além dos que foram aqui postos, ao passo que a partir de Imbernón (2009, 2010, 2011) e Marin (1995) atribuímos a esta formação sentidos que a definem como prática social de educação que possibilita o permanente desenvolvimento profissional do professor na qual as ações estão pautadas na coletividade e na relevância dos saberes docentes.

Os autores concluem sua pesquisa enfatizando que há uma série de fatores que se referem às condições macroestruturais - no caso, às questões políticas - que necessitam ser superados visando à valorização do trabalho e da classe docente.

Loureiro e Caparróz (2011) afirmam, ainda, que esses fatores podem ser superados através da reflexão coletiva sobre o professor, a escola, o aluno, colocando os professores como um elemento essencial da formação continuada para que sejam capazes de lutar pela criação e/ou manutenção de políticas educacionais que construam a formação continuada não apenas no viés técnico-burocrático, mas também como uma possibilidade de compreender como tais condições conduzem seu trabalho, buscando, assim, possibilidades de superação desses fatores.

Outra pesquisa que nos interessou foi a de Barbosa (2011) que analisou a formação continuada de professores do ensino médio da rede pública do Distrito Federal, investigando as razões que os levaram a participar de cursos de formação continuada. Nesse estudo, o autor busca identificar se essas razões estão atreladas à perspectiva de busca da melhoria da formação desse profissional ou como obtenção de ganho compensatório.

Utilizando a entrevista semiestruturada com 12 professores do ensino médio, o autor concluiu que os professores participam da formação continuada numa perspectiva de atualização de conhecimentos específicos da área de atuação, atrelada à melhoria da formação profissional e que, de acordo com eles, o incentivo financeiro proposto pelo plano de cargos e carreira do Distrito Federal é irrisório, fazendo com que muitos se desmotivem a participar dos cursos de formação continuada.

Ressaltamos nesses achados a concepção de formação continuada tratada apenas como “atualização” e “aprimoramento”, reforçando a necessidade de avanços dessa concepção apontada em nossa pesquisa, segundo a perspectiva colaborativa defendida por Imbernón (2009, 2010, 2011), bem como as limitações da utilização desses termos segundo Marin (1995) quando estes representam a intencionalidade de “adestramento” do professor.

Outra pesquisa que contribuiu com nossos estudos foi a de Nascimento (2012): “Cultura e Educação: Novas Perspectivas na Formação Continuada de Professores” que analisou como a formação continuada tem contribuído para uma prática de ensino centrada na perspectiva multicultural, compreendendo as várias realidades socioculturais existentes nesse contexto, especialmente sobre como a formação continuada está sendo realizada pelo Centro de Formação para os Profissionais dos Colégios SESI - Ensino Médio Regular - no estado do Paraná. A autora parte do entendimento de que

[...] na atual conjuntura da nossa sociedade, retratando os aspectos globalizantes, faz-se necessário que a formação continuada leve em conta a relação entre as culturas existentes no âmbito social, relacionando-as ao âmbito educacional, pois ter apenas o conhecimento de forma homogeneizada não é mais suficiente para viver em uma realidade cultural repleta de desafios que cercam as escolas (NASCIMENTO, 2012, p. 14).

Para a coleta de dados, Nascimento utilizou o questionário estruturado com 876 professores do Ensino Médio, distribuídos nas 05 Regionais que possuem os Colégios SESI, no estado do Paraná e a análise documental da Proposta Pedagógica (2010) e o Regimento Interno (2010) da referida rede. Segundo a autora (2012), os achados da pesquisa possibilitaram a percepção de que em média 75,1% dos professores pesquisados já aplicam os conceitos voltados para a diversidade sociocultural, e assim contribuem muito para o desenvolvimento integral dos alunos no que se refere à autonomia, à capacidade de comunicação, ao empreendedorismo, às estratégias de aprendizagem dentre outros aspectos.

Nascimento ressalta que ainda existem situações a serem trabalhadas pelo Centro de Formação para os Profissionais dos Colégios em questão, no tangente à diversidade sociocultural nas formações continuadas, visto que alguns professores ainda possuem uma cultura individualista, o que dificulta a compreensão da diversidade sociocultural a partir de uma cultura colaborativa.

Citemos também, na conclusão da autora, a relevância dada à relação entre cultura e educação ao afirmar que esta relação precisa estar

[...] contemplada no itinerário formativo dos professores constantemente em todos os processos de formação, para que a complexidade sobre a diversidade cultural existente nas escolas não fique apenas no entendimento do conceito em si, mas que esses professores, a partir das relações estabelecidas em suas experiências profissionais, possam apropriar-se do conceito em seus encaminhamentos pedagógicos, refletindo sobre o seu fazer e como esse fazer tem contribuído na formação de indivíduos tão diferentes e ao mesmo tempo tão singulares (NASCIMENTO, 2012, p. 94).

Essa relação entre cultura e educação nos remete ao nosso estudo quando entendemos que os sentidos atribuídos à formação continuada precisam, também, refleti-la como espaço para a constituição do professor que reflete sobre sua prática e sobre a prática do outro, em uma perspectiva de colaboração, partindo da centralidade no contexto social em que essa prática se insere. Assim, ancorados em Saviani (2011), entendemos, ainda, que essa reflexão necessita estar atrelada à permanente vinculação entre educação e sociedade para que, assim,

a atitude reflexiva acerca da prática docente esteja, também, a serviço da qualidade social da educação e, por conseguinte, contribua para a transformação da sociedade.

Seguimos para a terceira e última etapa do levantamento das produções com o quadro 03, apresentando as dissertações levantadas no PPG da UFPE.

Quadro 03 - Descrição das dissertações levantadas no PPG da UFPE

PRODUÇÕES PPG UFPE					
AUTOR/ ANO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	INSTRU MENTOS/CO LETA DE DADOS	RESULTADOS
João Ferreira da Silva Neto 2012	Concepções sobre a Formação Continuada de Professores de Matemática em Alagoas	Identificar que concepções professores que ensinam matemática, no ensino fundamental e médio em Alagoas, têm sobre a formação continuada.	Estudo exploratório	Questionário semi estruturado	Mostram a predominância da concepção ligada à ideia de atualização pedagógica e, também, uma tendência à mobilização de concepções que se apoiam em um modelo de formação emancipador - racionalidade prática.
Danielly Rolim Lima 2013	Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe- PE sobre contributos da formação continuada	Compreender contributos da formação continuada na reconfiguração da profissionalidade docente em termos do desenvolvimento da prática reflexiva, segundo o que dizem professores de Camaragibe-PE	Qualitativa	Questionário e entrevista	Permitiu ratificar a importância do conhecimento formativo, a sala de aula/escola como um espaço privilegiado da formação e a necessidade de se considerar o protagonismo docente, do ponto de vista da responsabilidade individual e coletiva, e a responsabilidade institucional nesse processo.
José Felix da Silva 2013	A Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais em Redes de Ensino no Agreste Pernambucano: Um Olhar sobre as Ações voltadas ao Ensino de Matemática	Identificar as ações de formação continuada que têm sido implementadas para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em Redes Municipais de Ensino no Agreste Pernambucano, enfocando o ensino	Estudo exploratório	Questionário e entrevista semiestruturada	Mostram que as ações de formação continuada de professores nas redes de ensino investigadas são, em maioria, programas e projetos propostos por organizações governamentais e não governamentais

		de Matemática			como ações primárias, voltadas para a alfabetização e a correção do fluxo escolar.
--	--	---------------	--	--	--

Fonte: Tabela construída a partir dos dados contidos no Banco de Dissertações e Teses da UFPE, disponíveis em <<http://www.bdt.d.ufpe.br/>>. Acesso em: 16 set. 2014.

O quadro se apresenta relevante nesse levantamento por possibilitar a visualização das produções da UFPE - Instituição do PPG no qual nossa pesquisa encontra-se vinculada - situando o que se discutiu nesse espaço a respeito da formação continuada de professores no período de 2010 a 2014.

Os registros do quadro acima fomentam, ainda, a relevância da nossa pesquisa quando apresentam 3 produções correlatas ao nosso estudo, ressaltando que dessas, apenas 1 produção trata sobre formação continuada de professores do Ensino Médio, embora apresente professores de Matemática como participantes, enquanto nossa pesquisa trabalha com professores de Língua Portuguesa.

Como afirma Imbernón (2010, p. 13), “houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor [...]”, embora tenhamos poucos anos de análise e pesquisas sobre o assunto desde a década de 1970 - período da institucionalização da formação continuada. Evidencia-se, assim, o fato de poucas pesquisas investigarem a formação continuada de professores na Educação Básica, especialmente no segmento do Ensino Médio, ficando a maior demanda das pesquisas sobre o nível superior de ensino com foco na estrutura e organização das ofertas de cursos.

A primeira pesquisa apresentada no quadro traz o título *Concepções sobre a Formação Continuada de Professores de Matemática em Alagoas* com o objetivo de identificar que concepções professores que ensinam matemática, no ensino fundamental e médio em Alagoas, têm sobre a formação continuada. Silva Neto (2012) em seu estudo exploratório, embora trate de professores da Matemática do Fundamental e Médio - distanciando-se, nesse aspecto, de nossa pesquisa - contribuiu de forma significativa com nossos estudos a partir da apresentação e análise das concepções acerca da formação continuada, como observado na afirmação:

[...] entendemos ainda que as concepções são constituídas a partir das experiências do professor (experiências de vida, experiências de trabalho e formação), ou seja, são influenciadas pelo contexto onde o professor vive e/ou desenvolve seu trabalho. Por outro lado, essas concepções também influenciam esse contexto essencialmente no desempenho prático das atividades docentes (SILVA NETO, 2012, p. 33).

Apesar de o nosso estudo não investigar as concepções da formação continuada, referenciamos os estudos de Silva Neto (2012, p. 34) dentre outros aspectos como correlatos à nossa pesquisa, partindo da concepção explicitada pelo autor de que “[...] a formação docente é um processo inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas e acontece de modo integrado às práticas sociais e escolares”, visto que nosso estudo ressalta a importância da formação continuada estruturada e desenvolvida considerando o contexto social em que a prática docente se insere, além de que ocorra em um processo contínuo, considerando, ainda, o professor como sujeito protagonista de seu processo formativo.

Outra discussão proposta pelo estudo de Silva Neto (2012, p. 36-37) que nos interessa é quanto aos modelos de formação apresentados pelo autor a partir de referências da literatura sobre a temática⁴:

- *Modelo da Racionalidade Técnica*: “[...] a prática docente e pedagógica do professor é vista como comprovação da teoria, mediante a aplicação imediata desta naquela”;
- *Modelo da Racionalidade Prática*: em oposição ao modelo de racionalidade técnica, tem “[...] como objetivo principal o desenvolvimento autônomo do professor, através da atividade reflexiva. [...] Em decorrência disso, as atividades de formação inseridas nesse modelo são potencializadoras do desenvolvimento profissional (e institucional) dos professores”.

Esses modelos remetem ao debate proposto por Schön (1992) em *Formar professores como profissionais reflexivos*, indicando a necessidade da incorporação indissociada da teoria e da prática no processo formativo do docente para que, através da *reflexão-na-ação*, o professor construa continuamente a capacidade de responder às situações de dilemas em sua prática. Segundo Schön, na teoria *reflexão-na-ação* nos deparamos com a dualidade saber acadêmico/saber prático, classificada pelo autor como representações formais (saber positivista, das ciências, enciclopédico, representado pela instituição escolar) e representações figurativas (os saberes práticos, culturais) - dualidade essa que necessita ser superada, prioritariamente nas atividades de formação docente.

⁴ Silva Neto (2012) explora para abordagem dos modelos de formação as referências: SCHÖN, D. A. Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. 1998. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992. ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993. ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Vale ressaltar que tomamos o debate acerca da reflexividade a partir de outros autores, dentre eles enfatizamos os estudos de Zeichner⁵ (1993, 1998, 2002) que abordam a educação numa perspectiva crítico-emancipatória, discutindo a necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras nos processos de formação de professores em que estes se constituam “pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p. 9).

Ainda segundo Zeichner (1993), a atitude de reflexão possibilita ao professor uma maior compreensão em relação à prática docente e às condições sociais que a influenciam. Dessa forma, a reflexividade se revela como uma estratégia para o enfrentamento da complexidade, incertezas e dilemas da prática do professor, atentando, principalmente, para o contexto social e cultural em que esta se desenvolve.

A respeito da perspectiva da reflexão no exercício da docência, Pimenta (2006, p. 43) afirma “que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”, explicitando ser indiscutível a contribuição dessa perspectiva para a valorização do trabalho docente, dos saberes docentes, da coletividade no trabalho dos professores na escola - vista como espaço para a formação continuada pautada na reflexão da prática docente.

Silva Neto (2012, p. 39) considerou necessário entender a que modelos de formação as concepções de formação continuada estão associadas, apontando 3 concepções: Concepção *forma mais genérica* - baseada na racionalidade técnica; Concepção *processos reflexivos* - baseada na racionalidade prática; e a Concepção *atualização pedagógica* - que “se aproxima do modelo da racionalidade prática, porém, na efetivação das ações de formação continuada distancia-se desse modelo, aproximando-se do modelo da racionalidade técnica”

Ao analisarmos as concepções tratadas pelo autor, percebemos que “processos reflexivos” é a concepção que dialoga com nossos estudos, quando, a partir de Imbernón (2010), defendemos a necessidade de avanços nas concepções da formação continuada atreladas apenas à “capacitação”, à “atualização”, ao “aprimoramento”, pois em consonância com Marin (1995), entendemos que há limitações na utilização desses termos que implicam diretamente na qualidade da formação continuada pautada na perspectiva colaborativa e emancipatória que defendemos.

⁵ Os estudos de Zeichner destoam das concepções presentes na perspectiva de Schön, como a referente ao termo reflexão com vistas a ações imediatas que se limitam ao aqui e ao agora do professor, restritas à sala de aula”.

Sobre a concepção “processos reflexivos”, Silva Neto (2012, p. 39) afirma que esta possibilita, dentre outros, o desenvolvimento da autonomia do professor através da investigação acerca da prática docente:

[...] as investigações realizadas pelo professor consideram os diversos contextos (político, econômico, cultural) da prática docente e pedagógica, conduzindo o profissional docente a refletir sobre sua prática e reconstruí-la. Em decorrência disso, o professor produz conhecimento, articulando teoria e prática mediante a vivência das atividades formativas.

Utilizando em seus estudos o questionário para coleta de dados e a análise de conteúdo como instrumento de análise dos dados levantados com 87 professores de matemática, o autor (2012, p. 118) afirma que “os resultados mostram a predominância da concepção ligada à ideia de atualização pedagógica e, também, uma tendência à mobilização de concepções que se apoiam em um modelo de formação emancipador - racionalidade prática”.

Outro achado que nos interessa nos estudos de Silva Neto (2012, p. 118) é o de que “[...] embora os professores expressem concepções de formação continuada que se aproximam do modelo da racionalidade prática, há diversos fatores que ainda as mantém ligadas ao modelo da racionalidade técnica”, constatação que corrobora a relevância de nossa pesquisa ao investigar os sentidos da formação continuada, atentando para a necessidade de os processos formativos considerarem a realidade em que se insere a prática docente, bem como considerarem o professor como partícipe desses processos, deixando de ser visto como um mero executor do conhecimento alheio.

O segundo trabalho apresentado teve por objetivo compreender contributos da formação continuada na reconfiguração da profissionalidade docente em termos do desenvolvimento da prática reflexiva, segundo o que dizem professores de Camaragibe-PE.

Embora Lima (2013) investigue a formação continuada no contexto do Ensino Fundamental, seu estudo se apresenta correlato à nossa pesquisa no que concerne à discussão acerca do desenvolvimento da prática reflexiva segundo o “dito” dos professores. Em consonância com a autora (2013, p. 41), “realçamos que a compreensão de reflexão defendida por nós é aquela que considera pensar e repensar os conhecimentos adquiridos na formação na sua relação com as ações cotidianas do professor e contextos socioculturais existentes”.

Lima (2013) aponta a prática reflexiva como um elemento importante na formação continuada do professor, remetendo à relevância de se pensar o processo formativo a partir do cotidiano escolar, a partir da prática docente, visto que a reflexão se pauta, além da base teórica, na realidade da prática cotidiana individual e coletiva. Em nossos estudos, a reflexão é

concebida como um elemento integrante do processo de construção de sentidos desenvolvido pelos professores.

Sendo assim, destacamos nos achados dos estudos da autora, o fato de que

No que se refere ao desenvolvimento da prática reflexiva identificamos como limite a superar da fragmentação na compreensão das relações de interdependência entre responsabilidade docente, condições de trabalho, protagonismo e proposta formativa. E como contributo de possibilitar caminhar na direção da prática reflexiva um indício de compreensão desta relação de interdependência, com condições de trabalho e proposta formativa, aliada à reivindicação do protagonismo docente como parte integrante desse processo (LIMA, 2013, p. 105).

A análise da autora pontua, dentre outras dimensões, a reflexão como elemento constituinte da formação continuada, dialogando com nossa pesquisa ao entendermos que o espaço da formação continuada se revela propício à constituição do professor que reflete sobre sua prática e sobre a prática do outro, vislumbrando o ambiente escolar, a sala de aula como um lugar privilegiado para pensar e desenvolver o processo formativo do docente pautado na cultura colaborativa. É necessária, pois, a superação da formação personalista e isolada, tal como afirma Imbernón (2009):

[...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais [...] A inovação institucional pretende que a inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Dessa forma, a prática reflexiva possibilita a valorização do trabalho docente, bem como se revela em um elemento constituinte da busca pela qualidade social da educação.

Em consonância com Pimenta (2006, p. 44), entendemos ser necessária uma política de formação e exercício docente que articule “os saberes científicos, pedagógicos e da experiência [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares [...] compromissados com um ensino com resultado de qualidade social [...]”. Assim, a formação continuada possibilitará que a escola se configure em um espaço de reflexão e pesquisa permanente de suas práticas, sendo o professor visto como sujeito epistêmico.

A última dissertação analisada foi a de Silva (2013) que teve por objetivo identificar as ações de formação continuada que têm sido implementadas para professores dos anos iniciais

do ensino fundamental, em Redes Municipais de Ensino no Agreste Pernambucano, enfocando o ensino de Matemática. O autor desenvolve um estudo da formação continuada pautada na criticidade dos professores sobre sua prática cotidiana no espaço escolar - estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduC da UFPE campus Agreste, constatando que o programa ao qual nosso estudo está vinculado vem desenvolvendo pesquisas sobre a temática da formação continuada de professores.

Ressaltamos, contudo, que o trabalho de Silva se distancia da nossa pesquisa por investigar a formação continuada no segmento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e por tratar da Matemática nesse contexto, embora se aproxime ao tratar, dentre outros aspectos, a formação continuada pautada na concepção de uma formação

[...] que leva em conta a realidade escolar e a experiência acumulada pelos professores ao longo da trajetória profissional. Uma formação capaz de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, mas também de potencializar práticas reflexivas e críticas do professor sobre sua atuação na sala de aula (SILVA, 2013, p. 33-34).

Percebemos a consonância da supracitada concepção entre as dissertações aqui analisadas, ou seja, o espaço de formação é colocado como ambiente de pertença do docente ao passo que não apenas sua formação inicial é considerada, mas também todo conhecimento acumulado durante sua trajetória profissional, tendo a escola como lócus prioritário da produção do conhecimento acerca de sua prática, corroborando, assim, a constituição do professor reflexivo.

Acerca deste debate, Pimenta (2012, p. 32), partindo da análise crítica da denominação de professor reflexivo adotada por Schön (1990)⁶ e Alarcão (1996)⁷, afirma que

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *no* e *sobre* a prática.

Assim, Pimenta (2012, p. 34-35) nos propõe pensar a formação de professores reflexivos como um projeto humano emancipatório que possibilita o desenvolvimento da

⁶ SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

⁷ ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

consciência política e da sensibilidade social dos docentes que passam a ser vistos como “[...] intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”.

Ainda sobre os estudos de Silva (2013, p. 47-50), outra contribuição para nossa pesquisa foi a discussão sobre os tipos de formação, a saber:

- Formação Clássica: “[...] Este tipo de formação encontra-se entre os esforços que acompanham as práticas dos professores e que têm em si uma construção, muitas vezes distante do contexto onde está inserido o trabalho pedagógico dos professores [...]”;
- Formação Interativa-Reflexiva: “[...] Em contraposição ao modelo “clássico”, a forma interativa-reflexiva de formação adota como ponto de partida a capacidade que os docentes têm de elaborarem novos conhecimentos a partir da vivência prática [...]”;
- Formação mais “recente”: “[...] Neste tipo de formação a escola é concebida como espaço de formação permanente [...]”, defendendo que o conhecimento nasce da relação entre teoria e prática.

Corroboramos a relevância da “formação interativa-reflexiva”, por partir da capacidade que os docentes têm de elaborarem novos conhecimentos a partir de sua prática, configurando-se em um processo onde o professor forma e se forma (autoformação), inclusive, no ambiente escolar; e a “formação mais recente”, por apresentar a escola como o lócus do trabalho docente e, portanto, lugar propício para a reflexão sobre a prática, a discussão, as trocas e as buscas para solucionar problemas do cotidiano escolar, envolve outros atores educativos, como supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores na discussão coletiva sobre a prática pedagógica escolar e sobre as possíveis soluções para os problemas cotidianos mais amplos do contexto escolar. Ambas possibilitam ao docente ser sujeito produtor de conhecimento, partícipe legítimo do processo formativo.

Por meio de entrevista e questionário com coordenador pedagógico, supervisor e diretor de ensino, os achados do estudo de Silva (2013) mostram que as ações de formação continuada de professores nas redes de ensino investigadas são, em maioria, programas e projetos propostos por organizações governamentais e não governamentais como ações primárias, voltadas para a alfabetização e a correção do fluxo escolar, embora existam também, ações secundárias (em menor número), como: Seminários, Oficinas, Palestras, Seminários, Encontros de formação continuada quinzenais e mensais e aulas atividades que são realizadas, em geral, no lócus da escola em reuniões pedagógicas e aulas atividades. O

estudo ainda “mostrou que as ações secundárias voltadas ao ensino de matemática são quase inexistentes nas redes de ensino investigadas” (SILVA, 2013, p. 82).

1.2.2 Conclusão do Estado de conhecimento: os sentidos extraídos

Os temas pesquisados neste levantamento, embora tenham sido desenvolvidos a partir de objetivos diversos, apresentaram resultados sobre a formação continuada de professores, em especial sobre as perspectivas que norteiam as ações formativas ofertadas aos professores da Educação Básica no segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como sobre as concepções atribuídas por esses professores acerca da função dessa formação. Apresentaram, ainda, dados relacionados à importância da coletividade, à valorização do trabalho docente, à necessidade de superação do viés preponderantemente técnico-burocrático, à relevância de tratar o professor como “elemento” essencial da formação, à necessidade de avanços nas concepções acerca da formação continuada, à importância de se considerar o contexto escolar e da prática docente no processo formativo, às necessidades formativas dos professores ao buscarem seu desenvolvimento profissional.

Ressalta-se, então, que os textos deste levantamento não tratam dos “sentidos” - categoria central do objeto de nossa pesquisa: os sentidos da formação continuada de professores. Contudo, a análise dos textos nos possibilitou identificar algumas categorias que, segundo nossa interpretação, foram extraídas como sentidos atribuídos à formação continuada de professores, servindo de ponto de partida para elencarmos as categorias teóricas de nossa pesquisa. Na figura abaixo é possível visualizar esses sentidos.

Figura 02 - Sentidos da formação continuada extraídos a partir do estado de conhecimento do objeto no período 2010 a 2014



Frente a esses sentidos, fica evidenciada a importância da formação continuada ser pautada em perspectivas que atendam às necessidades formativas dos docentes. Contudo, os sentidos aqui extraídos, embora representem certo avanço nas concepções da formação continuada - quando vislumbramos a referência à coletividade, à reflexão acerca da prática docente e à busca do desenvolvimento profissional - ainda remetem às concepções de ação individualizada com foco no preenchimento das lacunas da formação docente inicial e no formato de “eventos” que tratam dos dilemas oriundos da prática docente de forma generalizada; e à “atualização” de conhecimentos que traz uma visão reducionista da função da formação continuada, visto que esta conota um sentido maior: o de ser um espaço de produção de conhecimentos.

Diante do exposto, as discussões propostas nos estudos contemplados pela Anped, banco de teses e dissertações da Capes e PPG/UFPE, corroboram a relevância da nossa pesquisa ao discutirmos *os sentidos da formação continuada construídos por professores do Ensino Médio*, ressaltando a necessidade dos avanços quanto às alternativas de propostas de formação continuada pautadas na perspectiva colaborativa e emancipatória que defendemos.

Seguimos, então, com a busca destes sentidos adentrando em mais uma categoria teórica: *os conceitos da formação continuada*, apresentados na seção seguinte.

1.3 Os sentidos da formação continuada: em busca dos conceitos

Reiterando que a formação continuada tem sido um tema de interesse de inúmeros autores e pesquisadores na área da educação, reafirmamos que a preocupação com a formação inicial é bem mais antiga - visto que esta ocorre desde a Antiguidade, quando pessoas começaram a “educar” os filhos de outros e, para tanto, tiveram que se preocupar em como fazê-lo (IMBERNÓN, 2010).

Assim, fica evidenciado que a discussão da formação continuada de professores é recente. Segundo Imbernón (2009, 2010, 2011), nos anos 1970, na maioria dos países latinos, com a institucionalização da formação inicial, deu-se início aos estudos para a determinação sobre a criação de programas de formação continuada, que se consolidou na década de 1980 com a criação destes sob a incumbência das universidades. De acordo com Gatti (2008), a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) foi que se impulsionou a ampliação de ofertas de programas ou cursos de “educação continuada” no Brasil.

Em sua origem, a formação continuada de professores é marcada pelo paradigma da racionalidade técnica que se estende fortemente na década de 1980 em razão do regime autoritário condutor dos sistemas governamentais da época. Ou seja, a formação docente nasceu imbricada à pedagogia tecnicista que visava à adequação da educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, retendo a tarefa de eficácia na construção das competências do “bom professor” que focava a transmissão do conhecimento para formar o estudante objetivando o mercado (SAVIANI, 2011).

Para Imbernón (2010, p. 19), o envolvimento histórico da formação continuada com esse paradigma atribui a esta uma “visão determinista e uniforme da tarefa dos professores” que potencializou o modelo de “treinamento” através de cursos padronizados presentes no campo da formação docente até os dias de hoje - reforçando a visão reducionista atribuída ao professor ao ser tratado como mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros em situações exteriores à sua prática.

Embora o modelo de “treinamento” tenha sido difundido na década de 1990, ressaltam-se alguns aspectos positivos neste período acerca da formação continuada, dentre eles, segundo Imbernón (2010), a preocupação de alguns professores com modelos de formação alternativos (como o de pesquisa-ação), a circulação maior de textos com análises de experiência, a realização de encontros pedagógicos e congressos.

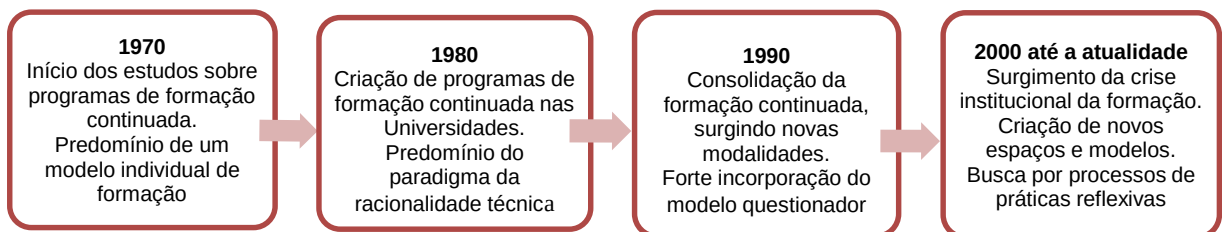
Ainda segundo Imbernón (2011), os contextos sociais condicionam a formação docente e refletem uma série de conflitos. Assim ocorreu com a formação continuada nos anos 1990 e, certamente, ocorre na atualidade. Na década em questão houve o despertar dos indivíduos acerca da evolução acelerada da sociedade em todas as suas dimensões: materiais, institucionais, relacionais, revelando-se em um período importante para a formação continuada quando esta ganhou força e visibilidade na área educacional com a busca do “modelo questionador” de formação.

Contudo, os conflitos gerados pelos contextos sociais se expandiram com o surgimento da nova economia, da globalização a partir dos anos 2000, ocasionando a “crise institucional da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 23) oriunda dos incômodos de alguns em relação ao sistema educacional vigente. Dava-se início à busca por um espaço de formação contínua que ultrapassasse os limites do domínio de conhecimentos de áreas específicas e/ou acadêmicos, propondo-se a formação pensada a partir da realidade da profissão docente - entendida segundo aceção de Nóvoa (2009) como a apreensão de práticas investidas a partir de contribuições científicas, pedagógicas e técnicas que possibilitam o desenvolvimento da

profissão, considerando aspectos como: as condições de trabalho, a participação do professor, a relação teoria e prática, dentre outros.

Essa trajetória cronológica nos coloca frente a algumas das implicações para a constituição dos sentidos da formação continuada de professores, sobre a qual apresentamos um resumo na figura a seguir.

Figura 03 - Trajetória cronológica da Formação Continuada de Professores



Fonte: Figura elaborada a partir dos estudos de Imbernón (2010, p. 15-24).

A figura se apresenta desveladora da complexidade que norteia a busca pela consolidação dos sentidos da formação continuada de professores frente aos dilemas contextuais, sociais, políticos, históricos e culturais que impulsionaram o surgimento dessa formação e, que, ainda mais presentes, em detrimento da força que o “mercado” vem exercendo na atualidade sob a educação, continuam a condicionar os processos formativos, visto que “as ações educativas sempre ocorrem em um contexto social e histórico determinado, que influencia em sua natureza” (IMBERNÓN, 2011, p. 54).

A imersão da formação continuada nos contextos citados põe-nos frente ao inesgotamento acerca desse debate e, assim, da ação nada fácil que é buscar um conceito sobre a mesma, visto que este estará permeado por contextos passíveis de mudanças provenientes da dinâmica que compõe a sociedade. Contudo, assumimos o desafio de buscar os construtos da formação continuada com vistas à compreensão dos sentidos a ela atribuídos a partir dos contextos atuais, trilhando um caminho que nos levasse a um conceito que melhor dialogasse com os objetivos de nossa pesquisa, a partir das reflexões advindas da literatura por nós utilizada.

Inicialmente, tomamos os estudos de Gatti (2008) ao analisar as políticas públicas para formação continuada no Brasil na década de 1990. A autora pontua o crescimento nos últimos anos acerca do debate sobre a temática e afirma que este possibilita a sinalização do conceito da “educação continuada”, apresentando que o mesmo

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Esta diversidade de conceito corrobora a constatação da autora sobre essas atividades no Brasil serem inúmeras se configurando em “um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu” (GATTI, 2008, p. 58).

Essas atividades surgem nos últimos anos do século XX em função das necessidades impostas pelos contextos já anunciados em que a formação continuada é posta como “um requisito para o trabalho, **imperando** a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58 - Grifo nosso).

Ainda segundo a autora, a formação continuada foi colocada a serviço do aperfeiçoamento profissional e, no Brasil, a ampliação dessa posição desloca o conceito da formação continuada para o de complemento e suporte de uma formação precária ou apenas de preparação para o trabalho docente sem preocupação com o aprofundamento ou produção de conhecimentos.

Marcelo Garcia (2009) opta pelo conceito de formação continuada como desenvolvimento profissional⁸ do docente, pois

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO GARCIA, 2009, p. 8).

A opção conceitual do autor (2009, p. 9) surge em figuração aos termos evolução e continuidade sob a pretensão de superar “a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. O desenvolvimento profissional nessa perspectiva requer a busca do aprender permanentemente, sendo um processo individual ou coletivo que precisa pautar-se na contextualização em que ocorre o trabalho docente, ou seja, é a busca pelo aprender através de experiências em espaços formais e informais da educação.

Nessa busca pelo conhecimento, vale ressaltar os princípios que, segundo Nóvoa (2009), precisam nortear a formação de professores. Embora o autor enfoque a formação inicial, julgamos pertinente refletir sobre os construtos da formação continuada, também, a partir desses princípios⁹. O autor 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” (NÓVOA, 2009, p. 44-45).

Nessa perspectiva, a formação continuada é concebida a partir da especificidade da profissão docente, considerando os professores como protagonistas do processo formativo e que têm muito a contribuir a partir das experiências adquiridas em sua prática. Na acepção do

⁸ O autor (2009, p. 11) assume, “claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]”.

⁹ In Nóvoa (2009, p. 32-43):

P1 - Práticas A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;

P2 - Profissão A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;

P3 - Pessoa A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;

P4 - Partilha A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;

P5 - Público A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

autor, a formação continuada precisa responder à valorização da prática docente, da cultura profissional, da coletividade nos contextos da profissão professor.

Santiago (2008) destaca a importância do programa de formação continuada ser instituído como uma construção e como resposta proposta pelo projeto político-pedagógico da escola às questões e às exigências epistemológicas, políticas, culturais e pedagógicas, de modo que vá além da concepção de “eventos”, ou de “aulas-espetáculos”, ou ainda de “sessões de transferência de conhecimentos”. Dessa forma, a autora apresenta a formação continuada tomada como um processo de escuta, de estudo, de discussão e de socialização da prática pedagógica, com vistas a inaugurar ou aprofundar novos modos de seleção, organização e construção do conhecimento, em que a escola seja o lugar da programação, da realização da formação e da avaliação do processo formativo.

Outra definição que nos interessa é a de Falsarella (2004) em seus estudos sobre a formação continuada de professores e seus reflexos na construção da prática docente. A autora toma a formação continuada como

[...] processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda sua trajetória profissional [...] e como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional (FALSARELLA, 2004, p. 55).

A autora utiliza, ainda, o termo “formação continuada” e “capacitação” com o mesmo significado, explicitando que a “formação continuada” traz uma ideia de proposta de mudança e a “capacitação” para habilitar e elevar os saberes acerca da profissão.

Já para Lima (2012, p. 41), a formação continuada é compreendida como “[...] um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos (as) espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos [...]”.

Ainda segundo a autora (2012), não importam as nomenclaturas com que sejam tratadas as ações de formação, desde que estas não sejam tomadas como “receitas” a serem seguidas, ou apenas como momentos de “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem”.

Corroborando a necessidade de avanços dessas concepções que reduzem a formação continuada a um espaço de “reprodução” em que o professor recebe instruções de um *expert*, Imbernón (2009, 2010, 2011) propõe a busca por alternativas de formação que superem o individualismo e o isolamento advindos dos modelos de formação pautados apenas na racionalidade técnica.

O autor (2010, p. 81) concebe a formação continuada na perspectiva da colaboração¹⁰, centrada na escola, considerando os professores “sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas [...]”. Nessa perspectiva, a formação continuada objetiva o desenvolvimento profissional que transcende o domínio das disciplinas, pois está pautada no desenvolvimento, também, das características pessoais e institucionais que compõem o docente. É, portanto, uma alternativa que impulsiona o desenvolvimento profissional do docente.

Na busca pelos construtos da formação continuada como subsídio para compreender os sentidos que os professores atribuem a mesma, recorremos, ainda, a Marin (1995) que apresenta reflexões acerca da terminologia referente à formação continuada utilizada, na maioria das vezes, por professores e demais profissionais da educação no cotidiano da escola - seja em sua esfera pedagógica ou administrativa. Dentre os termos analisados pela autora, destacam-se: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “educação permanente”, “formação continuada”, “educação continuada”.

O quadro a seguir apresenta o resumo das concepções e consequências apresentadas pela autora acerca da terminologia referente à formação continuada.

Quadro 04 - Concepções e consequências da terminologia referente à formação continuada

Termos	Concepção	Consequências
Reciclagem	Atualização pedagógica, cultural para se obter melhores resultados.	O termo vem sendo usado no senso comum apenas para caracterizar processos de modificação de objetos e materiais sujeitos a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica.
Treinamento	Tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades.	O termo é rejeitado quando utilizado com finalidades apenas mecânicas ou padronizadoras.
Aperfeiçoamento	Tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, adquirir maior grau de instrução.	O termo é pertinente quando utilizado com ideia de “corrigir defeitos”, adquirindo maior grau de instrução, mas é rejeitado quando se busca tornar o outro perfeito, completo - algo inatingível na educação.
Capacitação	Tornar capaz, habilitar, convencer, persuadir.	O termo é aceitável quando utilizado com a noção de tornar o outro capaz, adquirindo condições de desempenhar a própria profissão, mas é rejeitado quando utilizado com a ideia de convencimento e persuasão, pois gera a doutrinação do outro.

¹⁰ O autor incorpora ao termo o conceito de “cooperação” e “colegialidade”.

Educação Permanente	Educação em contínuo desenvolvimento.	Delineamento de novos papéis para os que cuidam do processo dentre eles: superação das relações de dependência, promoção de relações de reciprocidade.
Formação Continuada	Transmissão de saberes e saber-fazer.	Pelas relações simbólicas, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.
Educação Continuada	Prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.	Promoção da implantação desse processo no lócus do próprio trabalho - cada vez mais aceito e valorizado.

Fonte: Quadro construído a partir dos estudos de Marin (1995).

As contribuições da autora acerca destes termos nos possibilitaram trilhar caminhos em busca da compreensão dos sentidos da formação continuada, partindo do entendimento de que tais termos permanecem comumente utilizados pelos professores em seu cotidiano profissional.

A autora apresenta o termo “reciclagem” com limitações oriundas das alterações radicais que esta provoca nos objetos e materiais, o que impossibilita sua utilização no referente às pessoas, especialmente na perspectiva de profissionais da educação, visto que o termo é tratado como sinônimo de “atualização” visando a melhores resultados. Marin (1995, p. 14) ressalta que o professor não deve e não pode fazer “tábula rasa” de seus saberes e que “[...] a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores”.

Já o termo “treinamento” com referência a tornar o professor apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades é apresentado como algo que não precisa ser rejeitado totalmente. A autora clarifica que em algumas circunstâncias da formação continuada é possível incluir alguns automatismos fundamentais como as questões sobre habilidades específicas da profissão docente. A adoção do termo se torna inadequada quando utilizada na perspectiva de modelagem de comportamento ou quando se esperam reações padronizadas dos professores.

A adoção do “aperfeiçoamento” se apresenta possível quando referente à aquisição de maior grau de instrução que objetiva a superação dos “defeitos”, quando as “ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídas por outros mais relevantes, coerentes e necessários” (MARIN, 1995, p. 16). A limitação do termo encontra-se na busca da perfeição, pois não é possível pensar a educação na perspectiva de promover um conjunto de ações que completem alguém, tornando-o perfeito, pois a diversidade de fatores que permeiam a educação deixa implícito que toda ação tem possibilidade de acertos, mas também de fracassos.

A autora analisa o termo “capacitação” dividindo-o em dois grupos. O primeiro é apresentado como congruente à ideia de formação continuada, pois trata de tornar o professor capaz de desempenhar sua própria profissão, ou seja, a aquisição de habilidades permite ao professor alcançar patamares mais elevados acerca das especificidades da profissão. O segundo grupo é apresentado como uma limitação do termo, pois trata do convencer e do persuadir e, segundo a autora (1995, p. 17), “os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de idéias, eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

“Educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” são termos colocados pela autora no mesmo bloco de reflexão por haver muitas similaridades entre eles quando estes trazem o eixo conhecimento como centro da formação inicial, da formação continuada, da realização e uso de pesquisas.

Marin (1995, p. 18), contudo, apresenta algumas nuances a partir da reflexão de outros autores¹¹, visando à compreensão mais detalhadas destes termos, sobre os quais se destacam as seguintes acepções: i) *educação permanente* - “articulação de processos diagnosticadores das necessidades, com postura crítica sobre soluções inadequadas [...] sempre em busca da auto-avaliação, da autoformação, e da autogestão”; ii) *formação continuada* - “cuja função consciente é a de transmissão de saberes e saber -fazer”; e iii) *educação continuada* - “modos de socialização [...] no lócus do próprio trabalho cotidiano [...] sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora [...] de todos os saberes dos profissionais”.

A autora finaliza sua reflexão acerca da terminologia, constatando a “multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades” (MARIN, 1995, p. 19). A autora salienta, contudo, que o termo “educação continuada” apresenta a significação mais condizente com o conceito de que o processo formativo precisa auxiliar os professores a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando nessa vivência o conjunto de saberes que constituem sua profissão.

Diante do exposto, tomamos o conceito de formação continuada como prática social da educação, que reverbera em um espaço de produção e socialização de saberes necessários

¹¹ Para aprofundamento ver: FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974; e CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992, pp. 139-158.

ao desenvolvimento profissional do professor, pautado em proposições que considerem a realidade do trabalho docente, ou seja, um conceito que vislumbre ações formativas emaranhadas aos contextos sociais, políticos e culturais em que se inserem os professores, especificamente, a prática docente.

Sendo assim, perpassados conceitos de formação continuada, seguimos com as discussões acerca dos avanços e desafios desta formação e dos sentidos apreendidos a partir deles, tratando-os na seção que segue.

1.4 Sentidos da formação continuada de professores: avanços e desafios

Até os anos 1970 - período da institucionalização da formação inicial, “que nasceu pobre e desvalida mais de um século antes [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 16) - a formação do professor foi marcada por posições autoritárias, uniformizadas e seletivas propostas pela política educacional da época, embora houvesse movimentos clandestinos que visavam ao questionamento de aspectos educacionais e, principalmente, no que se referia à formação do professor - movimentos, esses, que de certa forma trouxeram contribuições para posteriores mudanças.

Apesar de os movimentos pela adequação do sistema educacional do Brasil surgirem arraigados às limitações dos tempos passados - estes marcados pela racionalidade técnica na educação, já conquistamos certo avanço, embora nitidamente lento quanto à formação continuada.

É inegável que carregamos nessa trajetória histórica a herança científica do positivismo marcada pelo tecnicismo - a exemplo, no auge da formação continuada, no seu tempo de institucionalização nos anos 1980, introduziam-se novos elementos técnicos na prática docente como: planejamento, programação, objetivos, avaliação, dentre outros, que perduram até nossa atualidade - justificando o porquê das concepções de formação continuada de professores serem constituídas fortemente a partir do modelo de “treinamento” em que o espaço formativo serve, apenas, para ações instrumentalizadoras da prática docente.

Segundo Imbernón, na década de 1980, buscavam-se novas formas de se trabalhar que atendessem ao movimento social e econômico e fossem adequadas às necessidades de evolução social, de progresso, levando as universidades a criarem “programas de formação continuada, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 17) que perduram até os dias atuais.

A respeito dos propósitos e procedimentos formativos dessa década no Brasil, Gatti e Barreto afirmam que

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201-202).

As dificuldades apresentadas pelas autoras, que enfatizam o distanciamento dos efeitos esperados pela implementação de uma reforma educativa a partir dos anos de 1980, nos remetem aos equívocos das políticas educacionais no tangente à concepção de formação continuada, em especial, por desconsiderarem a presença do professor e dos contextos nos quais se insere a prática docente.

Na década de 1990 começamos a vislumbrar um fortalecimento dos aspectos positivos na busca pela significação da concepção de formação continuada. Nesse período, dentre outras mudanças, as universidades sinalizaram maior preocupação com os estudos teóricos, os professores se apresentavam mais comprometidos com sua prática, houve um aumento da circulação de textos com análise teórica e com experiências, bem como o surgimento de eventos pedagógicos como encontros, jornadas, entre outros.

Imbernón refere-se a esse período afirmando que

O campo de conhecimento da formação de professores, embora no princípio apresentasse uma certa confusão conceitual e uma grande atividade de cópia de literatura distante de nosso contexto, por uma parte, permitiu que se comesse a questionar aspectos que durante muito tempo tinham permanecido inalterados. Por exemplo, o modelo de treinamento que anteriormente comentávamos, a permanência dos professores de pessoas ou de algo que lhes era alheio [...] Por outro lado, tal campo de conhecimento da formação potencializou o aparecimento de elementos novos que atuavam como forças ocultas e propulsoras de um novo pensamento e processo formativo (2010, p. 20).

Dessa forma, os anos 1990 introduzem as marcas de mudanças acerca da concepção de formação continuada, embora a institucionalização da formação continuada, segundo o autor,

tenha nascido com a intenção de “aperfeiçoamento” para adequação dos professores aos tempos atuais, ou seja, nos “anos de 1990, algo se move na formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 20) ainda que timidamente.

Sigamos, então, aos anos 2000, período em que a difusão da formação continuada passa a receber maior atenção. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 199),

[...] há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores.

As autoras ressaltam ainda que, apesar dos avanços, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios - fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

Nesse período, a formação de professores ganha espaço de não ser vista apenas como momento de aquisição e desenvolvimento dos saberes científicos ou acadêmicos, mas também, “[...] de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Assim, outro ponto que diferencia a discussão proposta por nossa pesquisa é a possibilidade de ampliar o debate acerca dos sentidos da formação continuada pautados na perspectiva colaborativa defendida por Imbernón (2009, 2010, 2011), na qual os contextos em que o professor se insere sejam vistos como fator alimentador das estratégias formativas para o bom desenvolvimento da prática docente e, por conseguinte, da melhoria na qualidade social da educação.

Nesta perspectiva, “a formação do professor influi no contexto em que ocorre e por ele é influenciada, e esta influência condiciona os resultados que podem ser obtidos” (IMBERNÓN, 2011, p. 114). Temos, então, uma perspectiva de formação continuada que considera o professor e o contexto político e social no qual desenvolve sua prática. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009, p. 202-203) abordam a centralidade dada ao professor, afirmando que

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo

do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Entendemos, assim, que a implementação dessas mudanças, possibilita a atribuição de sentidos à formação continuada que, de certa forma, começam a se distanciar do caráter único de “treinamento” e passam a refletir, também, as relações e inter-relações do professor com os contextos em que sua prática docente se desenvolve. Vale ressaltar que, para Franco, M. A. (2012, p. 187-188), “[...] a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções tecidas histórica e coletivamente”, configurando-se, assim, na dinâmica das relações estabelecidas entre o interior e o exterior da escola durante a produção de saberes.

Na superação dessa lógica de “treinamento” que ignora a trajetória docente, podemos nos remeter aos construtos dos saberes docentes apresentados por Tardif (2013) como saberes plurais amalgamados a fontes diversas. O autor ainda afirma que para compreender a natureza do ensino é necessário levar em conta a subjetividade dos atores (professores) - subjetividade esta, no que concordamos com Tardif, concebida como pontos de vistas dos professores que refletem sua íntima relação com o que são, com o que fazem, pensam e dizem, especialmente, nos espaços cotidianos em que desenvolvem seu trabalho.

Tal posição assumida pelo autor permite-nos compreender que os professores não são somente especialistas que aplicam conhecimentos produzidos por outros, mas sim, são sujeitos que assumem sua prática a partir dos significados que eles próprios dão a ela, pois possuem um conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade, de seu exercício profissional. São, por assim dizer, sujeitos epistêmicos, produtores de conhecimentos e, portanto, dotados de potencialidades que o permitem produzir sentidos acerca da formação continuada.

Corroboramos a relevância dada à subjetividade na constituição dos saberes dos professores, segundo o autor, partindo do princípio de que esta “[...] não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais [...]” (TARDIF, 2013, p. 232).

Segundo Gatti e Barreto (2009), estamos vivendo um momento de reconceitualização da formação continuada em decorrência das investigações sobre a identidade profissional do professor. Essa reconceitualização nos coloca frente a propostas que substituem o conceito de “capacitação” por um espaço centrado no potencial de autocrescimento do professor,

reconhecendo a base de conhecimento já existente oriunda da trajetória desse professor como suporte para se trabalhar novos conceitos e opções que visam possibilitar ao professor compreender e lidar com os dilemas de sua prática, a partir da produção de conhecimentos.

As autoras expõem, ainda, que “[...] a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Interessa-nos o primeiro modelo - as oficinas de reflexão sobre a prática - uma vez que desenvolvido em pequenos grupos permite maior atenção à realidade experienciada pelo professor e tem produzido resultados interessantes. A esse respeito temos a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, com assessoria geral de Gatti e coordenação de Davis, Nunes e Almeida (2011), que apresenta que poucos programas e políticas educacionais trabalham com a perspectiva colaborativa da formação continuada, citando a proposta de uma Secretaria Estadual de Educação - SEE da Região Sudeste, pela qual foi criado um programa de desenvolvimento profissional com o objetivo de desencadear o trabalho coletivo na escola.

Para tanto, grupos de estudo foram formados por esta secretaria a fim de revisar temas do currículo básico comum. Esse trabalho resultou em uma nova proposta curricular, que foi sendo paulatinamente aperfeiçoada até o ano de 2009 para ser apresentada em 2010. Segundo estudo da Fundação Carlos Chagas (DAVIS et al., 2011, p. 75),

[...] existem vários aspectos interessantes nessa modalidade de formação continuada: o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; a construção de um projeto coletivo no lócus da escola e o espaço de trabalho por excelência do professor, pois é nele que ocorrem as situações problemáticas específicas que cada um deles vive.

Tais aspectos representam avanços nos sentidos atribuídos à formação continuada ao conceberem, dentre outros, a coletividade e a valorização do conhecimento como elementos constituintes do processo formativo que ocorre no e pelo trabalho desenvolvido no lócus da escola.

Outro exemplo dentre os poucos encontrados referentes à concepção de formação continuada colaborativa nos achados da Fundação Carlos Chagas (2011) é o da secretaria estadual de educação da Região Centro-Oeste que, dentre as secretarias que compõem o estudo em tela, segundo as autoras, essa é a que tem o projeto de formação mais inovador no

qual a escola é vista como o lócus por excelência da Formação Continuada. Ainda segundo a referida pesquisa, este projeto de formação

[...] estruturou uma organização que busca favorecer: a) a criação de um clima de colaboração entre os professores na escola; b) a participação dos professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados da escola; e c) a valorização dos saberes e da experiência dos professores (DAVIS et al., 2011, p. 77).

Para as autoras, esta organização possibilitou aos professores e demais profissionais da escola trabalhar coletivamente, a partir de redes de informações em que a troca de conhecimentos permite alterar valores em permanente diálogo, valorizando-se o protagonismo dos professores no processo de mudança em sua própria prática.

O projeto da SE em questão criou vários centros de formação de professores com estratégias voltadas para o estudo em grupo, através de oficinas priorizando as situações cotidianas das escolas e, embora existam discussões que apontam limitações na proposta de formação com oficinas de reflexão sobre a prática, quando se restringem às dimensões de uma unidade escolar, podendo não responder às necessidades do sistema para atingir a dimensão quantitativa do corpo docente, essa proposta se configura como a mais próxima da concepção colaborativa e, portanto, surge como alternativa que reflete sentidos de uma formação continuada que se distancia da concepção de racionalidade técnica, enraizada ao viés generalizador de soluções dos problemas dessa prática.

Encerramos a discussão dos avanços da formação continuada em consonância com Imbernón ao afirmar que avançamos muito, talvez não como desejássemos, mas assentamos pequenos conhecimentos teóricos e práticos. Sigamos olhando para trás sem revolta, descartando o que não funcionou, “[...] e construamos novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, por conseguinte, a educação promovida por eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 24-25).

Quanto aos desafios da formação continuada, pontuam-se a seguir alguns que segundo Imbernón (2011, p. 110-111) suscitam superação:

A falta de um debate sobre formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos; A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação; A falta de descentralização das atividades programadas permanente; O predomínio da improvisação nas modalidades de formação; A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos. Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico; A falta de pressuposto para atividades de formação e, ainda, para a

formação autônoma nas instituições educacionais; Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente; A falta de formadores ou assessores e, entre os existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas; A formação em contextos individualistas, personalistas; A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

De acordo com o autor, a permanência desses desafios tem servido de motivo para descontinuidade do processo de formação, possibilitando que o professor construa sentidos de descrença desse processo, podendo provocar o afastamento do interesse por práticas inovadoras, críticas e reflexivas, fortalecendo, assim, práticas que dificultam o bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Ressaltemos que alguns desses desafios já se agravaram no movimento do tempo-cultura-espço da prática do professor e que, como sugere Imbernón (2011, p. 112), sobre “[...] esses elementos desqualificadores para, a partir dos próprios grupos de professores, estabelecer mecanismos de reajuste profissional [...] É necessária, ainda, uma redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação”.

Pode-se dizer que esses desafios provocam, de certa maneira, a construção de sentidos da formação continuada que apontam para a necessidade de uma formação pautada na autonomia da coletividade com vistas à superação da dependência profissional do professor; são, portanto, sentidos de um processo formativo centrado no desenvolvimento profissional do professor, objetivando melhorias do ensino nos aspectos profissionais e sociais.

Diante do exposto, entendemos que os avanços alcançados e os desafios postos à formação continuada até então suscitam um olhar atento sobre os sentidos desta formação como espaço que considera os saberes docentes, bem como a relevância da reflexão sobre a prática docente. Trataremos, portanto, desta discussão na seção a seguir.

1.5 Sentidos da Formação Continuada: constituição do professor reflexivo e resignificação dos saberes da experiência docente

Nesta seção, tratamos do lugar que a reflexão sobre a prática docente ocupa na produção dos sentidos da formação continuada de professores. Seguimos, contudo, a lógica de que essa prática é permeada por saberes docentes. Partimos, assim, do entendimento da prática docente segundo Franco, M. A. (2012), atribuindo a esta prática sentidos que remetem ao fazer do professor, à particularidade que este desenvolve ao desempenhar as especificidades da profissão. Concebemos, portanto, prática docente como o fazer pedagógico

do professor dotado de intencionalidades mobilizadas no decorrer da trajetória da formação profissional desse docente.

Nessa trajetória emergem os saberes docentes. Tais saberes são concebidos em nossa pesquisa em consonância com Borges (2004) como saberes advindos de fontes diversas - dentre elas a formação continuada - amalgamados aos desdobramentos do trabalho docente. Assumimos, assim, que esses saberes refletem o pensar do docente no tangente à sua atividade profissional, bem como as crenças, o julgamento de valores, os interesses pessoais, as necessidades formativas, as condições de trabalho, a ideia de educação, dentre outros aspectos que influenciam este docente durante sua atuação profissional.

Partindo destes conceitos, seguimos buscando o entendimento sobre a constituição do professor-reflexivo e a produção de sentidos, bem como se dá durante a reflexividade a ressignificação dos saberes referentes à experiência docente.

Esse debate nos remete aos estudos de Pimenta e Ghedin (2006) ao apresentarem que a partir da década de 1990 o Brasil se apropriou da literatura de países como Espanha e Portugal que, após se libertarem dos longos anos de ditadura, entraram no processo de democratização, investindo no reconhecimento da escola e dos professores como ponto de partida para as mudanças no sistema educacional, objetivando a consolidação do processo que se iniciava.

Para os autores, a partir de então se deu centralidade aos professores, o que se traduziu na valorização do pensar do professor, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para o seu fazer, não apenas em sala de aula, pois enfatizam que o professor não se limita a reproduzir ou executar currículos, mas os elaboram, os definem, os reinterpretam, visto que a prática docente não se limita ao espaço restrito da sala de aula e ao fazer que nela se desdobra, mas sobretudo, refere-se e ancora-se no contexto social no qual se insere.

É neste período também que a expressão professor-reflexivo toma conta do espaço educacional, embora tomada por um modismo que muitas vezes a distanciava de seu caráter transformador pautado em uma prática pedagógica concebida como função social.

Neste contexto histórico-político, a discussão acerca da formação continuada na escola se amplia, fortalecendo as questões referentes à constituição do professor-reflexivo mediante as demandas da prática, às necessidades do professor quanto aos dilemas de sua atividade - embora esse processo formativo tenha nascido com a herança da racionalidade técnica, as pesquisas desse período apontavam para a identidade docente, enfatizando que os saberes constituintes desse profissional eram amplos, sendo pertinente o pensar e o refletir a partir das

práticas para, assim, enfrentar seus dilemas e intervir sobre eles na busca pela significação da educação.

Essa atenção atribuída à prática do professor permite-nos corroborar Tardif (2013) ao afirmar que o docente raramente atua sozinho, pois desenvolve sua ação em interação constante com outras pessoas, em especial com os alunos. Ou seja, é preciso que a reflexão sobre a prática docente não perca o caráter da rede de interações dessa prática, pois o “elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência” (TARDIF, 2013, p. 50).

Alarcão (2007) nos coloca frente à noção de professor-reflexivo, afirmando que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Para a autora, “é central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (2007, p. 41).

Assim como Pimenta e Ghedin (2006), a autora pontua que a capacidade de reflexão inata no ser humano precisa de contextos que favoreçam seu desenvolvimento, o que corrobora a necessidade de uma formação inicial e continuada que articule a dimensão social da prática docente.

Portanto, faz-se necessário um esforço de todos os envolvidos no processo formativo do docente para superar o caráter descritivo e/ou narrativo do processo ensino e aprendizagem, bem como das necessidades formativas do professor para se atingir o caráter das interpretações articuladas aos contextos e justificadas a partir do pensamento crítico que visam à compreensão da produção do conhecimento e à superação dos dilemas acerca dessa atividade. A esse respeito, Alarcão (2007, p. 46) afirma que “na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas”.

Para essa atitude de reflexão ser produtiva, segundo a autora, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes. Como metodologia com vistas a essa atitude, Alarcão (2007) coloca a pesquisa-ação com potencialidades para tal objetivo, sendo a observação dos sujeitos implicados na realidade o centro da ação movida pelo desejo de resolver os dilemas da prática desses sujeitos (professores).

Contudo, alguns autores têm discutido sobre as limitações da perspectiva da reflexão no que se refere à preocupação da banalização do termo e de um possível reducionismo - a reflexão sobre a prática utilizada como um fim em si mesma na qual a prática docente seria suficiente para a constituição dos saberes, bem como da profissão docente. A esse respeito, Pimenta (2006, p. 24) deixa claro que na abordagem da prática reflexiva “torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido”.

Percebe-se, então, que ao estabelecer esses limites para superação do reducionismo acerca da prática reflexiva retoma-se a relevância do debate sobre a reflexão quando se pretende, principalmente, compreender e intervir sobre os contextos em que a prática docente se desenvolve, considerando a indissociabilidade entre teoria e prática.

A autora aponta alguns dos problemas dessa perspectiva que são alvo das críticas por ela analisadas, a saber: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos [...], a excessiva ênfase [...] nas práticas, a inviabilidade de investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2006, p. 43). A partir das críticas, a autora apresenta possibilidades de superação destes problemas sintetizando ações a serem desenvolvidas, como: ultrapassar a dimensão individual para o caráter público da reflexão; avançar da prática para a construção de conhecimento pautado na relação teoria-prática e da resignificação das teorias através dos conhecimentos da prática; desenvolver a cultura de professor-pesquisador; do desenvolvimento de formação contínua que invista na profissionalização individual e coletiva, dentre outras.

Neste contexto, vale ressaltar que concebemos reflexão como elemento constituinte do processo de produção de sentidos, ou seja, ao desenvolver uma atitude reflexiva sobre sua prática, o professor encontra-se desenvolvendo sentidos sobre esta prática, bem como sobre os contextos em que ela se insere. Podemos dizer que os sentidos se corporificam, também, a partir da reflexão. Logo, esta reflexão encontra-se presente nos sentidos que o professor atribui à formação continuada, uma vez que esta é uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores - saberes estes que constituem e são constituídos, também, pela prática docente.

Diante dos limites da reflexão, retomamos Zeichner (1993) para corroborar o fato de que a superação da dimensão individualizada e imediatista desta perspectiva possibilita que a reflexão seja concebida pelo professor como estratégia para compreensão de sua prática frente

aos contextos sociais que a influenciam e de enfrentamento dos dilemas e das incertezas que emergem durante essa prática.

Zeichner (1993) discute, também, a formação reflexiva do professor perpassando pelo movimento dessa prática no ensino e na formação inicial do professor através de uma análise das orientações da conceptualização da força do tratamento, ou melhor, do modismo acerca da expressão professor-reflexivo, prática reflexiva, pesquisa-crítica que norteou os programas e as mudanças educacionais na década de 1980-1990.

O autor trata da formação docente frente ao viés da reflexão, através da qual, embora se remeta aos anos 1980/1990, o debate proposto se apresenta atual e pertinente quanto aos dilemas constituintes da conjuntura educacional vigente, sobretudo quando ele afirma que apesar de existirem reformas em defesa da emancipação dos professores “[...] muitas das investigações no campo da educação permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora de sala de aula para os que estão fora de sala de aula. Quando levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores destas investigações” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Desta forma, reiteramos a relevância de serem atribuídos à formação continuada sentidos, também, de espaço propício ao desenvolvimento da reflexão dos professores sobre sua prática, bem como a prática de outros, desenvolvendo, assim, as especificidades da profissão sob a perspectiva da dimensão coletiva.

Corroborando a crítica à formação inicial exposta por Zeichner em relação à condução da formação de professores pelas universidades, citemos Tardif (2013, p. 141) ao expor que “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

O autor nos chama a atenção para o ensino de teorias, na formação de professores, concebidas no distanciamento com o ensino ou com a prática docente, afirmando que

[...] essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que ainda é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático (TARDIF, 2013, p. 241).

Essa crítica estende-se facilmente aos programas de formação continuada que, embora apresentem avanços, ainda são estruturados sem considerar o professor como sujeito protagonista desse processo formativo, sem reconhecê-lo como sujeito epistêmico.

Como afirma Tardif (2013), reconhecer que os professores de profissão¹² são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importando onde ela ocorra. Em nossa pesquisa, interessa-nos pensar sobre os sentidos desse protagonismo dos professores durante seu processo de formação contínua no tangente à reflexão sobre a prática para alcançarmos nossos objetivos específicos, como o de identificar, segundo depoimentos de professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente.

Segundo Zeichner (1993), o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, pelo qual o processo de compreensão e melhoria do ensino de cada professor começa pela reflexão de sua própria experiência, o que para Alarcão (2007) é propiciado de maneira produtiva através da pesquisa-ação.

Embora Zeichner apresente a concepção de professor-reflexivo a partir de seu estudo sobre as estratégias da formação inicial de professores nos Estados Unidos, dentre sua análise do movimento da prática reflexiva, destacamos a posição do autor quando apresenta a característica da prática do ensino reflexivo pautada no compromisso com a reflexão como prática social.

Para o autor, essa característica traz a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros, sendo um compromisso ressaltado pelo autor para criação de condições visando à mudança institucional e social, uma vez que “não basta atribuir-se individualmente poder aos professores, que precisam de ver a situação ligada à dos seus colegas” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Em nossa pesquisa, essa característica migra rumo às estratégias de formação continuada pautadas na perspectiva colaborativa de Imbernón (2009, 2010, 2011), enfatizando que, em nossa atualidade, “o ensino se transformou num trabalho imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo do trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunato” (IMBERNÓN, 2009, p. 58).

Outra consideração de Zeichner acerca da relevância da prática reflexiva na formação docente (que se estender à formação continuada) é quando na análise sobre as quatro tradições de prática reflexiva na formação de professores - *tradição acadêmica, tradição de eficiência*

¹² O autor se refere aos professores com formação inicial específica, os licenciados, visto que há profissionais com formação em outra área como engenheiros, arquitetos, exercendo a atividade docente.

*social, tradição desenvolvimentalista, tradição de reconstrução social*¹³ - dos Estados Unidos ele acrescenta a *tradição genérica*, pontuando que o *ensino geral*

[...] tem sido defendido há algum tempo sem que se atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deva incidir, sobre os critérios de avaliação da qualidade da reflexão ou sobre a medida em que as decisões dos professores devam conter uma crítica dos contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho (ZEICHNER, 1993, p. 44).

Assim, torna-se pertinente o aprofundamento da proposta acerca da concepção do professor-reflexivo, especialmente por parte daqueles que lidam diretamente com a formação de professores, bem como dos que promovem os debates fundamentais da política educacional no Brasil. Como afirma Penteado (2014, p. 16), “isto significa ter preocupação e visão ampliada sobre as armadilhas dos reducionismos e modismos pedagógicos que invadem constantemente o campo da educação brasileira, em especial a formação de professores”.

A respeito do professor-reflexivo frente ao contexto social de sua prática, podemos trazer a revalorização das narrativas como estratégias epistêmicas em complemento da pesquisa-ação (ALARCÃO, 2007) para fomentar que as situações vividas pelos indivíduos constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão - o hábito de escrever narrativas sobre o cotidiano experienciado na prática do professor pode se configurar como forte estratégia para a formação continuada, possibilitando, ainda, o desdobramento de novos sentidos atribuídos a essa formação através da reflexão coletiva dos dilemas da prática do professor a partir dessas narrativas.

Vale ressaltar que a *pesquisa-ação* como estratégia de reflexividade tem sido objeto de estudo de vários autores. Para Zeichner (2002, p. 85), a *pesquisa-ação*

[...] fornece de fato um meio de professores em formação engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e a expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho.

Esta discussão põe-nos a pensar na *pesquisa-ação* como uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da atitude de reflexão do professor e, por conseguinte, para seu desenvolvimento profissional.

¹³ Para discussões mais aprofundadas dessas tradições ver: LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

Diniz-Pereira (2002) apresenta a pesquisa de educadores como estratégia para elaboração de modelos críticos de formação de professores como uma tentativa de rompimento com os programas de formação pautados apenas na racionalidade técnica. O autor defende que o movimento dos educadores-pesquisadores, além de oportunizar a transformação da prática docente, “tem o potencial de se tornar um movimento global e contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 40).

Percebemos mediante o exposto que a discussão sobre professor-reflexivo permanece atual e pertinente frente aos desafios da educação que, por se tratar de um fenômeno histórico, revela-se como um fenômeno complexo “[...] e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 37-38), cabendo, portanto, a utilização da prática reflexiva do professor sobre seu próprio fazer e sobre o fazer do outro (coletividade) no enfrentamento dos dilemas ao responder às demandas que os contextos colocam à educação.

Frente a esses dilemas, Contreras (2002) nos chama a atenção para os efeitos que as estruturas institucionais impõem sob a forma de pensar e analisar dos professores em relação à sua prática. Segundo o autor,

[...] a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe [uma atitude] [...] que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham (2002, p. 162).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade da prática reflexiva visto que há situações do contexto social, político e cultural em que se insere o trabalho dos professores que estão além das intenções e previsões destes profissionais, mas que suscitam uma determinada postura em relação às organizações sociais e políticas que “orientam” a prática docente.

O autor afirma que a reflexão crítica possibilitaria aos professores avançarem na transformação de sua prática, ajudando-lhes a

[...] descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação, e como este se constituiu historicamente. Isto supõe, primeiramente, favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que o reduzem a meros técnicos realizando idéias alheias (CONTRERAS, 2002, p. 166).

Portanto, pensar em atribuir à formação continuada sentidos de um espaço propício à constituição da reflexão é conceber a atitude reflexiva como meio de compreender os fatores sociais e institucionais que “orientam” a prática docente; é possibilitar a formação de professores em uma perspectiva emancipatória, seguindo, assim, na contramão da hegemonia que afeta o pensamento e a atuação dos professores ao vê-los incapazes de produzir conhecimento e atuarem na transformação de seu fazer. Como afirma Imbernón (2011, p. 55), “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos”.

Em consonância com Zeichner (1993, 1998, 2002) que situa seus estudos na “[...] abordagem da educação crítico-emancipatória, uma vez que propõe uma educação pública e democrática que possa ajudar a reduzir desigualdades e promover a justiça social” (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2.213), entendemos que possibilitar ao professor a constituição da atitude reflexiva sobre o contexto de sua prática permite a construção da valorização da profissão docente¹⁴ e, conseqüentemente, a melhoria das condições escolares, da qualidade social da educação ofertada, especialmente no setor público, visto ser necessário “[...] lidar com as desigualdades na sociedade de maneira mais ampla ao mesmo tempo em que se realizam mudanças nas escolas e na formação de professores” (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2.218).

Outra abordagem que nos interessa é sobre a prática reflexiva como elemento configurador do desenvolvimento da autonomia profissional do docente. Acerca desse debate, Pérez Gómez (2001, p. 195) afirma que

A natureza do trabalho educativo relacionado com a construção e reconstrução crítica e permanente dos modos de pensar, sentir e atuar das gerações humanas exige questionar de modo franco, os processos de socialização, presididos e abarcados precisamente por aquelas tendências e por aqueles valores sociais dominantes, que se constituem, muitas vezes, como obstáculos ao desenvolvimento autônomo, criativo e diversificado do indivíduo e dos grupos. [...] Para cumprir sua função pedagógica com relativa autonomia, o docente deve estar atento e superar e enfrentar em si mesmo e na cultura da escola os influxos meramente reprodutores da dinâmica social.

¹⁴ Entendemos essa terminologia a partir de Nóvoa (2009) como constituição dos contributos científicos, pedagógicos e técnicos através da consciência que o professor constrói acerca dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades da prática docente.

Essa autonomia necessária aos professores desvela-se em um processo contínuo do pensar e do compreender acerca dos fatores que limitam ou intervêm na prática docente, transformando as “[...] condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência” (CONTRERAS, 2002, p. 185), configurando-se em um processo de descobertas e transformações dessa prática, visando ao ensino pautado por valores de igualdade. Todavia, Contreras nos chama a atenção quanto à autonomia possibilitada ao intelectual crítico¹⁵, para que esta não se “transforme em uma busca pessoal insensível às diferenças que revelam injustiças, opressões e marginalizações [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 187).

A partir do autor, entendemos autonomia como independência intelectual, sendo um processo dinâmico que ocorre em um contexto de relações, que se justifica pela perspectiva de emancipação do professor com vistas à superação das dependências ideológicas através de questionamentos críticos acerca da concepção de ensino e de sociedade.

Nesta direção, para superação dessas dependências, a autonomia se constrói a partir da ideia de emancipação. Frente às tessituras do pensamento emancipatório, tomamos o entendimento de emancipação, ainda, segundo a perspectiva de Santos (2007), em que esta precisa ser fundamentada a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Sendo assim, compreendemos que a emancipação é propulsora da autonomia - esta construída pela reflexividade - sendo desveladora da mobilização por uma educação emancipadora que, a nosso ver, ocorre, também, pela reflexividade constituída na formação continuada de professores.

Diante deste debate, vislumbra-se a possibilidade de que esta formação reflita sentidos arraigados a valores de respeito à igualdade e ao reconhecimento das diferenças que precisam nortear a perspectiva crítica da prática docente.

Retomando os desafios enfrentados na busca pela educação emancipadora, salientamos o fato de estarmos diante de uma educação implicada à sociedade da informação e do conhecimento. Sobre esse desafio, Pimenta e Ghedin (2006) reconhecem que diante da velocidade das informações na sociedade de hoje, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Para os autores (2006, p. 39), “conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações”, ou seja, é realizar a análise crítica

¹⁵ Ancorado nas ideias de Giroux (1990), Contreras (2002) trata o professor como um intelectual crítico em substituição do termo professor reflexivo. O intelectual crítico é visto como aquele que se utiliza das bases críticas para ir além da compreensão das circunstâncias que envolvem o ensino, buscando a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola.

da informação relacionada ao contexto social e seus valores, sendo essa ação algo peculiar ao fazer do professor.

Desta forma, reafirmamos que a formação continuada também se revela como um espaço propício à constituição do professor que reflete sobre seu fazer, atentando para os contextos sobre os quais sua prática se insere.

No que tange à prática docente, recorremos a Franco, M. A. (2012, p. 162) para ressaltar que “a sala de aula é espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas¹⁶ que a circulam”. Ainda segundo a autora, nem toda prática docente é prática pedagógica, mas a prática docente reflete esta quando o professor exerce seu fazer “com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, M. A., 2012, p. 160).

Para Pimenta (2006, p. 28), “o exercício de qualquer profissão é prático [...] na medida em que se trata de fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor é também prática”. Contudo, como “[...] a prática não fala por si mesma” (PIMENTA, 2006, p. 93), entendemos que a prática docente precisa estar alicerçada na relação entre teoria e prática para que seu desenvolvimento possa ter uma perspectiva transformadora sendo, portanto, pautada na concepção da *práxis*.

A respeito desta *práxis*, tomamos os estudos de Vázquez (2011) a partir dos quais a mesma se apresenta como atividade humana real que transforma o meio. É, por assim dizer, uma atividade realizada pelo homem que transforma sua realidade, concretamente, visando ao atendimento de suas necessidades. Desta forma, entendemos *práxis* como a unidade da relação indissociável entre teoria e prática, sendo, portanto, uma relação necessária no desenvolvimento da prática docente alicerçada na perspectiva de educação entendida como prática social.

Ainda segundo o autor (2011, p. 30), podemos nos servir do “[...] termo ‘práxis’ para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado ‘prático’ na linguagem comum”.

Nesta perspectiva, a prática docente é concebida como resultante da dialética que reverbera na totalidade¹⁷ das expectativas educativas através da particularidade da dinâmica

¹⁶ Segundo Franco, M. A. (2012, p. 162), práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social.

¹⁷ Entendida segundo Franco, M. A. (2012) como expressão de dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas.

das relações/produção de saberes, configurando-se em um diálogo entre o exterior (fora da escola) e o interior (dentro da escola).

Esta abordagem de prática docente reafirma a relevância da atitude de reflexão sobre a mesma para que, em virtude da diversidade de influências dos contextos pelas quais ela se constitui, possa se distanciar do caráter eficiente da reprodução de ações mecânicas que dificultam o alcance da qualidade social da educação.

Tomemos os estudos de Lima (2013, p. 42) ao afirmar que

No âmbito dessa compreensão, a reflexão seria um elemento constituinte da própria prática docente, no sentido de que faz parte do cotidiano como um eixo orientador e avaliador no processo de reconfigurações de saberes e de fazeres. Neste caso, a prática reflexiva estaria relacionada à dinâmica de articulação conhecimentos balizadores e experiências na sala de aula, na escola e na sociedade, principalmente no que diz respeito à formação continuada.

Esta afirmação nos permite desvelar que a atitude de reflexão acerca dos contextos em que se insere a prática docente possibilita, também, a ressignificação dos saberes da experiência docente, entendidos segundo Pimenta (2012, p. 22) como saberes que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem [...]”, mobilizando, assim, a constituição do docente através das relações deste com outros colegas de profissão e do significado

[...] que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Vale salientar que assumimos a definição de saberes docentes a partir dos estudos de Borges (2004, p. 77) como saberes que “abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo [...] comumente chamado de saber, saber-fazer, saber ser etc.”.

Frente a esta discussão, cabe salientar a relação entre *saber* e *conhecimento*. Para os verbetes “conhecimento” e “saber” no dicionário Larousse encontram-se, respectivamente, os sinônimos:

1. Ato ou efeito de conhecer.
2. Operações pelas quais a mente procede a análise de um objeto, uma realidade, para definir sua natureza; apreciação, discernimento.
3. Conjunto dos domínios onde se exerce a aprendizagem,

exercício filosófico onde ou científico de obtenção de saber. 4. Capacidade de conhecer a si próprio, consciência; experiência, tino, prática. [...] 1. Ter informação, ciência, conhecimento de. 2. Compreender, poder explicar. 3. Ser capaz de executar, fazer. 4. Estar convencido, certo de. [...]. (LAROUSSE, 2009, p. 194 e 736).

A nosso ver, de acordo com o autor (2009), conhecimento e saber se apresentam como sinônimos - o que nos moveu para uma busca que clarificasse a inserção destas expressões nesta discussão, uma vez que entendemos que ambas se imbricam durante o processo de sua construção, fomentando a ideia de que distingui-las permite ampliar as possibilidades de entendimento deste imbricamento na discussão acerca dos saberes docentes.

Tomamos, então, a definição de saber segundo Hobold (2004, p. 40) ao afirmar que

[...] pode-se considerar o saber como algo apreendido a partir da junção entre informação externa ao sujeito e experiência pessoal. O saber torna-se incorporado a partir da aceitação do próprio sujeito. O saber é autorizado pelo indivíduo. Para a incorporação do saber, há a necessidade de sua aceitação e de sua reelaboração.

Nesta perspectiva, podemos migrar aos saberes docentes entendendo que eles são reelaborados pelos professores na dinâmica constante de seu fazer profissional, a partir dos vários contextos em que este fazer se desdobra.

Já na definição de conhecimento, embora cômicos de que a definição clássica advém de fundamentos filosóficos enraizados pela “busca da verdade”, optamos por tratar de conhecimento segundo a abordagem histórico-cultural, visto que esta fundamenta a discussão acerca de *sentidos* em nossa pesquisa, a partir dos estudos de Mota (2005).

De acordo com o autor, nesta abordagem, conhecimento é “[...] uma construção do sujeito por meio das interações sociais com o meio, com os objetos e, principalmente, com seus pares e da transformação cultural decorrente dessas interações” (MOTA, 2005, p. 29). Para o autor, essas interações marcam a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, uma vez que “o interacionismo enfatiza o processo do conhecimento pelo próprio sujeito, agente do ato de conhecer. Conhecer é agir sobre o objeto do conhecimento, percebendo-o, entendendo-o” (MOTA, 2005, p. 30).

Nesta perspectiva, Mota fomenta que esse conhecer é ressignificado e reestruturado quando o sujeito coloca o conhecimento em movimento, em ação, em uma determinada realidade contextual, produzindo, assim, novos conhecimentos. Desta forma, no que concordamos com Mota (2005), quando o sujeito produz esses novos conhecimentos, agindo

sobre o objeto de conhecimento, a partir das singularidades da realidade contextual, modificando esses conhecimentos, há a construção dos saberes.

Sendo assim, em consonância com Mota (2005), entendemos que conhecimento e saber estão imbricados a partir da relação do sujeito com o objeto de conhecimento - quando esta relação for preponderantemente cognitiva, desenvolve-se o “conhecimento” do objeto; e quando esta relação ocorre em um nível experimental, junto ao cognitivo, há a produção de “saberes” acerca desse objeto.

Diante desta distinção, enfatizamos que o entendimento acerca dos saberes de Borges, bem como o de Hobold, vai ao encontro da definição apresentada por Tardif (2013) na qual os saberes docentes são considerados em uma dimensão plural, “[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2013, p. 36), que precisam estar em articulação constante durante o processo de configuração do trabalho docente.

Para explicitação dessa pluralidade, o quadro a seguir apresenta a classificação dos saberes docentes na perspectiva de Tardif.

Quadro 05 - Classificação dos saberes docentes segundo Tardif

Saberes docentes	Definição
Saberes profissionais (ou saberes pedagógicos)	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São saberes destinados à formação científica dos professores, provenientes de reflexões sobre a prática educativa.
Saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades: saberes da matemática, da história, dentre outros.
Saberes curriculares	São os saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares.
Saberes experienciais ou práticos	São saberes desenvolvidos pelo próprio professor no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e de saber-ser.

Fonte: Quadro elaborado a partir do capítulo 1 - Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente (TARDIF, 2013, p. 36-39).

Embora corroborem a articulação necessária entre esses saberes e entendamos, segundo Pimenta (2012, p. 26), que “há um reconhecimento de que para saber ensinar não

bastam os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”, tomamos os saberes da experiência como imprescindíveis na discussão aqui proposta, visto que estamos abordando a atitude reflexiva do professor sobre sua prática e que estes saberes são produzidos por este professor durante o exercício e a prática de suas funções, no dia a dia escolar.

Em consonância com Borges (2004, p. 69), destacamos o papel fundamental dos saberes da experiência, “pois não só ocupam um lugar estratégico frente aos demais saberes, mas, também, servem de substrato de base em relação aos outros conhecimentos, isto é, a partir dos saberes da experiência os outros conhecimentos são avaliados [...] e utilizados no trabalho”.

Outra relevância no estudo dos saberes da experiência encontra-se no fato de que estes refletem a experiência individual e coletiva do professor, mobilizados pela significação construída por este durante sua trajetória de constituição docente. Nesta perspectiva, ao refletir sobre sua prática e os contextos nos quais ela se insere, o professor ressignifica os saberes já construídos e desenvolvidos em sua prática. Interessa-nos, pois, analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a ressignificação dos saberes da experiência docente, concebendo que estes saberes são mobilizados, também, pela prática reflexiva.

A ênfase nos saberes da experiência docente vem, ainda, fomentar a necessidade de destoarmos da concepção de professor como mero transmissor ou reproduzidor de conhecimentos alheios, sendo necessário o rompimento da distância social e cultural acerca da definição de docente que o separa de sua real condição: a de um profissional dotado de potencialidades historicamente construídas, de um profissional produtor de conhecimentos. O “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2013, p. 31).

Recuperando a distinção entre saber e conhecimento proposta por Mota (2005), podemos dizer que os saberes da experiência docente são construídos através da ação do professor sobre os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional, considerando a realidade contextual de sua profissão e, especialmente, de sua prática docente. São, portanto, saberes resultantes da relação do professor com a realidade de sua prática docente durante a produção de conhecimento (em uma relação cognitiva com esta prática) e a produção de saberes (em uma relação experimental, a partir da relação cognitiva com esta prática).

Já que esses saberes seguem em nossa pesquisa na perspectiva de serem produzidos na trajetória profissional do docente e, portanto, remetem-nos ao trabalho docente, recorreremos, também, aos estudos de Contreras (2002) quanto ao compromisso social da prática docente, visto que esta se desenvolve sob a influência dos contextos, requerendo uma compreensão e leitura crítica do professor acerca destes, bem como a intervenção sob os limites que essa influência impõe em seu trabalho. Esclarecendo essa abordagem, o autor afirma que

[...] ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Torna-se pertinente, portanto, a perspectiva de uma reflexão sobre os desdobramentos do ensino dentro e fora da sala de aula, ou seja, que considere os contextos que incidem sobre a prática docente.

Ainda segundo o autor,

[...] se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Essas questões sociopolíticas nos põem frente à reflexividade da educação vinculada à sociedade. A esse respeito, em consonância com Pimenta e Ghedin (2006), Alarcão (2007) afirma que a educação, assim como os outros setores da vida social, está em crise, sendo necessário analisar os contornos dessa crise, perceber os fatores de sua causa e somar esforços para intervir de forma sistemática e coerente. A autora enfatiza que a sociedade, tratada por sociedade da informação, rapidamente se passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento e, mais recentemente, se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem, o que reforça a centralidade no trabalho do professor e a importância de se construir sentidos da formação continuada pautados na relevância da reflexividade individual e coletiva.

Para Alarcão (2007, p. 16), “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa”.

A autora afirma, ainda, que essa designação da nova sociedade impõe o reconhecimento de competências exigidas aos cidadãos de hoje, em especial, ao professor. Assim, a configuração de um espaço formativo em que seja possibilitada a reflexividade sobre os fatores sociais e culturais que incidem sobre a produção do conhecimento e, por conseguinte, sobre a prática docente, suscita certa atenção das ações na formação de professores - para nosso estudo, preponderantemente aos sentidos atribuídos à formação continuada.

Vale clarificar a relevância dessa reflexividade a partir dos estudos de Aguiar e Carvalho¹⁸ (2014) sobre a autoconfrontação como instrumento de formação do professor ao afirmarem que

A reflexão, ou a reflexividade, como adjetivo que designa a capacidade do ser humano de direcionar o pensamento sobre si mesmo e sobre o que foi produzido pela humanidade, é apreendida e desenvolvida nos espaços intersubjetivos de interação social e supõe transformações não somente naquele que reflete, como também na sua realidade (2014, p. 53).

Para as autoras, a autoconfrontação é uma metodologia que promove o processo reflexivo, podendo, ainda, provocar movimentos de transformação que possibilitam a autonomia profissional.

Ainda sobre a formação reflexiva do professor, retomemos Alarcão (2007, p. 59) ao se referir à necessidade de os professores, na sua reflexão, atenderem aos degraus que vão dos dados à sabedoria, ressaltando que “as informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação”.

Percebe-se, assim, que diante da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, a formação inicial e a formação continuada passam a ter uma função imprescindível no processo formativo do professor-reflexivo para que este esteja inserido em um movimento de colaboração, quebrando o isolamento do interior da sala de aula, possibilitando o permanente pensar sobre a prática docente e seus dilemas frente aos contextos sociais.

Retomemos, então, a relevância da formação do professor-reflexivo quando este passa a “[...] refletir sobre a própria prática docente levando em conta suas múltiplas dimensões”

¹⁸ Concluem que “[...] a autoconfrontação é não apenas procedimento metodológico de produção de dados em pesquisas que investigam a atividade docente, como também processo formativo do professor, com possibilidades de torná-lo ser para si, uma vez que promove processo reflexivo que pode provocar movimentos de transformação que tendem à autonomia profissional” (AGUIAR; CARVALHO, 2014, p. 86).

(AGUIAR; CARVALHO, 2014, p. 87), ou seja, quando reflete sobre sua prática a partir dos contextos sociais em que ela se desenvolve.

Assim, a reflexividade passa a ser vista não como um fim em si mesmo, mas “como meio para os professores [...] desafiarem as estruturas sociais e políticas que impedem que atinjam os objetivos mais nobres como educadores: contribuir para maior igualdade e justiça no ensino e na sociedade” (AGUIAR; CARVALHO, 2014, p. 87).

Atentando para essas estruturas, de acordo com Imbernón (2011), o processo de formação vislumbra obter um profissional que seja, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, considerando em seu ofício, além de o saber fazer e como fazer, o porquê fazer, sob uma ação de professor-reflexivo. Para o autor,

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Imbernón ainda nos possibilita pensar nos sentidos construídos acerca da formação continuada a partir dos quais esta seja vista como espaço, que, dentre outros elementos estruturantes, enfoque também a constituição da reflexividade e a ressignificação dos saberes da experiência docente. Esse enfoque surge como uma necessidade para atuação na sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem - mencionada anteriormente - exigindo uma nova proposta para a formação do professor que consista em levar em conta os contextos nos quais se insere a prática docente.

Finalizamos a discussão na qual os sentidos da formação continuada refletem também esta formação como espaço propício à constituição da reflexividade, fomentando a possibilidade de um processo formativo pautado em uma perspectiva emancipadora.

Frente a esse debate, vale questionar que amparo legal este processo formativo recebe. Decidimos, assim, entender que sentidos da formação continuada de professores são apresentados nos documentos oficiais que tratam da mesma - é o que abordaremos no capítulo a seguir.

2 SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS TEXTOS DO APORTE LEGAL?

Nosso objeto de pesquisa suscitou levantarmos o que dizem os documentos oficiais referentes à formação continuada de professores no contexto da política educacional do Brasil com vistas ao entendimento dos sentidos atribuídos à formação continuada nestes documentos, atentando para a ampla mudança pela qual a educação vem passando em decorrência da metamorfose sociocultural e política dos últimos anos no Brasil, tornando-se necessária uma mudança no posicionamento dos profissionais que trabalham na educação, em especial do professor e, conseqüentemente, das propostas de formação de professores (inicial e continuada).

Vale salientar que os sentidos atribuídos por nós à formação continuada encontram-se arraigados ao termo “educação continuada” trabalhado por Marin (1995, p. 18) que reverbera em uma ação “[...] mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” e à perspectiva colaborativa defendida por Imbernón (2009, 2010, 2011) - ambos nos mobilizam a pensar esta formação como prática social de educação que possibilita o contínuo desenvolvimento profissional, a partir de ações coletivas mobilizadoras dos saberes docentes com vistas à análise crítica dos aspectos referentes à docência, vislumbrando o alcance da qualidade social da educação ofertada.

Diante da centralidade dada ao professor nesse processo de mudança, interessa-nos, nesta seção, entender que sentidos da formação continuada se encontram presentes nos documentos de base legal. Para tanto, recorreremos à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de 2003, ao Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), ao Parecer CNE/CEB nº 9 de 02 de abril de 2009, à Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, à Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro 2012; à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2013, sobre os quais tecemos as análises que seguem.

Com o tratamento dado à educação pela Constituição Federal de 1988 - tendo papel relevante na consolidação da aplicabilidade das noções que permeiam o processo educacional, cumprindo a função primordial quanto à proteção jurídica desse bem social comum -, importantes documentos que legalizam as ações educativas surgem pela determinação ou inspiração do Artigo 206 do Capítulo III no Título VIII

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014a, p. 42-43)

Destacamos nesses princípios a garantia da qualidade na educação ofertada, direito imprescindível à promoção de uma escola de qualidade socialmente referendada, que vislumbre agregar conteúdo e valores aos estudantes e auxiliar, assim, na sua formação cidadã. Contudo, o princípio a que nos reportamos é quanto à valorização dos profissionais da educação, visto que, assim como se inscreve no documento (antecedendo a garantia de padrão de qualidade), entendemos ser imprescindível garantir a melhoria de condições de trabalho docente - sendo a formação continuada parte integrante de ações da valorização do professor - para, dentre outros fatores, ser possível alcançar a qualidade social na educação.

O princípio da valorização dos profissionais da educação está garantido pela Constituição Federal de 1988 e reforçado no Título VI (Dos Profissionais da Educação) da legislação maior da educação no Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20 de dezembro de 1996, especialmente nos artigos 61, 62, 63 e 67. Os referidos artigos apresentam, dentre outros aspectos, a responsabilidade dos governos quanto à valorização do trabalho do professor, ao papel das Instituições de Ensino Superior, às condições de formação necessárias ao exercício da profissão de professor (profissionais da educação), enfatizando no artigo 61 os fundamentos dessa formação

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2014b, p. 35).

Nesses fundamentos, constatamos a presença do termo “capacitação em serviço”, enfatizando uma atenção às questões da formação do professor, neste caso, à formação continuada que emergia da necessidade de preencher as lacunas da formação inicial, propiciando “treinamento” ao professor, visto ser uma época ainda fortemente arraigada à racionalidade técnica na prática do professor, mesmo com os movimentos iniciados em 1980 que visavam à ruptura com o pensamento tecnicista predominante no processo educativo até então.

Embora o termo “capacitação em serviço” se distancie da terminologia adotada em nossa pesquisa, não pretendemos fustigar a concepção apresentada pela LDB 9.394/96, visto que, segundo Marin (1995), esta terminologia se apresenta pertinente quando se propõe a possibilitar ao professor adquirir habilidades necessárias ao desempenho de sua profissão.

Entendemos, ainda, que esta “capacitação em serviço” ressoa também no “treinamento”, visto que reconhecemos na lógica atual das propostas de formação continuada sua presença como estratégia, sendo aceitável se intencionar possibilitar ao professor aquisição de capacidade de realizar tarefas peculiares à sua profissão, tornando-o apto à prática docente, dentre outras práticas de sua atuação e rejeitada caso objetive o alcance de comportamentos e ações padronizadas por parte dos professores (MARIN, 1995).

Torna-se, portanto, ineludível reconhecermos o fato de que a formação continuada está garantida na Constituição Federal de 1988 e, sucessivamente, na LDB 9.394/96, apresentando-se como um direito do professor, além de se preconizar a necessidade de associação entre teoria e prática no processo formativo permanente.

Ainda sobre a LDB 9.394/96, o artigo 62 aborda o processo formativo do professor, destacando dentre outros aspectos a necessidade da formação continuada, como prevê o parágrafo 1º: “A união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2014b, p. 35).

Outras referências relevantes neste artigo é que a formação continuada e a “capacitação” dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, além da garantia de formação continuada para os profissionais de educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Já o artigo 67 da referida Lei enfatiza a valorização dos profissionais da educação promovida pelo sistema, no qual destacamos os incisos II e V: [...] “II - aperfeiçoamento

profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2014b, p. 37), visto que constatamos nesse texto sentidos da formação continuada que ressalvam o direito instituído ao professor para participação desta formação, bem como a inclusão na carga horária para período de estudos.

Interessou-nos, também, a proposta do Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica instituído em 2003 com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes tratando das diretrizes, das ações e do processo de implementação da política e do sistema de formação continuada do professor que vem sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica - MEC/SEB.

Segundo o Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada, “é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006, p. 15).

Destacamos neste catálogo a concepção de professor que se apresenta como sujeito epistêmico de sua prática e de sua formação:

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente. Para garantir o cumprimento a essas orientações legais, compete aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação (BRASIL, 2006, p. 17).

Mais uma vez, a formação continuada se insere no campo da valorização do profissional de educação. Para o referido documento (BRASIL, 2006), o desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, requerendo, assim, que essa formação seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor.

Interessa-nos ressaltar os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica por ser um Programa que explicita a imprescindível necessidade do trabalho coletivo no processo de formação continuada do professor, a saber:

i) Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; ii) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; iii) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; iv) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; v) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; vi) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica; vii) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 22).

Tais objetivos fomentam o fato de a formação continuada ser legitimada também pelos saberes constituídos na prática docente e não apenas pelos centros de formação, além da necessidade de reflexão permanente do contexto social, cultural e científico dessa prática a partir de um trabalho coletivo.

Ressalta-se, contudo, que a partir de 2009, segundo Gatti, Barreto e André (2011), com a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), as funções da referida Rede foram redimensionadas, passando a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. As autoras afirmam que

Além de fortalecer os programas estratégicos da área, ela promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo PAR, o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IESs. A Rede Nacional busca proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56)

Com esse redimensionamento, as atribuições da Rede passaram a ser as de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

- FNDE com as Instituições de Ensino Superior - IESs e os sistemas de ensino. “A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

Dessa forma, o Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica se expande e ganha força, apresentando-se como forte aliado para a consolidação de uma concepção de formação continuada que reflita sentidos amalgamados à visão emancipadora do processo formativo.

Em consonância com os objetivos do referido Programa e alicerçado na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº 9 de 02 de abril de 2009 (que revisa a Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios) em seu artigo 5º, nos incisos XI, XII e XIII, assegura que a formação dos profissionais da educação atenda “às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 28).

Embora o referido Parecer trate, dentre outros fundamentos, da associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, a “capacitação em serviço” e formação continuada, e a utilização de horas de trabalho pedagógico coletivo como momento de formação do profissional da educação, percebemos que o mesmo não explicita a relevância da formação continuada como observado no Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Há claramente uma ênfase nos planos e nas carreiras com foco na remuneração dos profissionais de educação e na estrutura e organização do ambiente escolar, apresentando estes como imprescindíveis na valorização desses profissionais tratados no documento como parte efetiva da busca pela qualidade na educação pública.

Tal ênfase reafirma nosso entendimento de que há ainda um longo caminho a se trilhar no tangente ao tratamento que a formação continuada precisa receber nos documentos oficiais, pois entendemos que proporcionar processo formativo pautado nas necessidades formativas do professor, considerando-o como elemento principal desse processo, é também imprescindível na valorização desses profissionais.

Retomando as diretrizes adotadas pelo MEC para implementação da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2006), ressaltamos duas que dialogam diretamente com a proposta de formação continuada a que defendemos, a saber: “A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento”

(BRASIL, 2006, p. 24), na qual extraímos sentidos da formação continuada pautados na reflexão, considerando as dimensões sociais que implicam no cotidiano do professor, enfatizando que a formação continuada não se restringe a cursos, palestras, seminários, atualização, pois exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação, como também das dimensões individual e social dos atores (professores) envolvidos no processo educativo.

A outra diretriz afirma que “a formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola” (BRASIL, 2006, p. 25), abordando a importância da integração dos professores com o diretor da escola e as pessoas do apoio pedagógico para em conjunto realizarem estudos, partilharem dúvidas, refletirem sobre problemas e dificuldades encontradas na prática docente, buscando, coletivamente, soluções. Estas diretrizes reafirmam a relevância deste documento como respaldo para se buscar avanços nas propostas de formação continuada, principalmente para que estas diretrizes saiam do “papel” e sejam corporificadas na prática das estratégias desenvolvidas nos processos formativos.

O Plano Nacional de Educação - PNE - é outro documento a que nos interessa, visto apresentar metas decenais para melhoria no sistema educacional brasileiro, sobre o qual tecemos a análise no referente ao período de 2014 - 2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Em virtude de os planos estaduais de educação serem elaborados em articulação com o PNE, procuramos estabelecer durante esta análise relação entre as metas e estratégias do referido PNE e do Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025.

Ressaltamos que no artigo 2º do PNE (que apresenta suas diretrizes), há referência à valorização dos/as profissionais da educação, mas não se identifica, de forma explícita, o trato à formação continuada para professores da educação básica.

Percebemos, ainda, que no artigo 8º do PNE (sobre a elaboração dos planos de educação), não há referência às estratégias de garantia à formação de professores como observado no parágrafo 1º:

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014c, p. 46).

Ao referenciar a garantia de articulação das políticas educacionais com as políticas sociais, de forma geral, o PNE abre espaço para estratégias que tratem, também, do processo de formação docente nos planos de educação. Todavia, entendemos que a ausência de um tratamento explícito sobre o processo formativo do professor, em especial da formação continuada, dificulta o comprometimento político com o desenvolvimento desta formação.

Que tipo de formação? Como garantir sua continuidade e qualidade? Estes são alguns dos questionamentos oriundos do tratamento generalizado dado pelo PNE à formação continuada. São, portanto, estratégias que, de certa forma, silenciam, por exemplo, as diretrizes previstas pelo MEC através da Rede de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2006) que visam ao desenvolvimento de uma cultura de formação pautada na criticidade, considerando os contextos sociais, políticos e culturais em que se insere o cotidiano da prática docente, através de uma construção permanente do conhecimento em que o professor seja parte essencial.

No referido documento - PNE (BRASIL, 2014c), composto por 14 artigos, 20 metas com suas respectivas estratégias de alcance, percebemos a referência explícita à formação de professores da educação básica em 02 metas, apenas, a saber:

[...] Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...] Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2014c, p. 78-80).

As referidas metas evidenciam a preocupação com a formação acadêmica do profissional, visto que esta é condição essencial para que o professor venha assumir as atividades da profissão em todos os níveis e as modalidades de ensino. Ressalta-se que estas metas se repetem no Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE-PE) para o período de 2015-2025, diferenciando-se apenas no percentual previsto para formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica, uma vez que no PNE há previsto 50% e no PEE-PE há 37,4%.

Podemos dizer que a formação em nível superior, tanto no PNE quanto no PEE-PE, é reafirmada como requisito indispensável para a atuação do professor, como se observa nas estratégias de alcance dessas metas no PNE, a exemplo:

[...]15.3. ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; [...] 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; [...]15.9. implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; [...]16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; [...]16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura [...] (BRASIL, 2014c, p. 79-81).

Embora distanciados da pretensão de destoar da importância da formação inicial e da formação continuada como aperfeiçoamento, reiteramos a crítica da ausência de um embasamento em termos legais acerca da formação continuada no qual esta seja tratada como parte intrínseca da constituição da profissão professor, da prática docente. Esta ausência se repete no PEE-PE, uma vez que as estratégias se apresentam articuladas ao PNE. Enfatizamos, porém, que no PEE-PE há uma estratégia que se diferencia das propostas no PNE: “[...]16.11. Ampliar a liberação de carga horária dos professores da rede pública cursando pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*” (PERNAMBUCO, 2015, p. 79). Entendemos, contudo, que esta estratégia também não explicita a importância da formação continuada, pois trata da ampliação da carga horária apenas para os professores em curso, não sendo, portanto, inserida para o estudo contínuo do professor (na escola ou fora dela), como parte integrante da profissão docente.

Há inúmeras estratégias no PNE e no PEE-PE além destas citadas para serem desenvolvidas no período 2014 a 2024 com foco no atendimento ao aluno; na garantia da permanência e progressão escolar do aluno; na ampliação de programas de incentivo à

inserção da tecnologia, do portador de necessidades especiais; no atendimento à educação de jovens e adultos - EJA, à educação do campo, à indígena (à diversidade étnico-racial); no combate à violência na escola; na universalização do ENEM; na remuneração do docente; na lei de responsabilidade educacional; na formação em nível superior do docente dentre outras - todas, inegavelmente, relevantes dentro das metas propostas. Contudo, ressaltamos o tratamento ínfimo em relação à formação continuada de professores da educação básica nas metas e estratégias propostas.

Nosso entendimento acerca do PNE e do PEE-PE leva-nos a destacar o silenciamento quanto à relevância da formação continuada do professor como parte essencial da valorização e do desenvolvimento desse profissional e, por conseguinte, das estratégias para o alcance da qualidade social da educação almejada. Não vislumbramos, portanto, neste embasamento legal sentidos atribuídos à formação continuada em que esta possa ser vista como parte integrante da profissão docente, como por exemplo, que passe a ser introduzida na carga horária pedagógica, possibilitando estudo coletivo no lócus da escola sobre as dificuldades da prática docente, considerando o contexto no qual esteja inserida dentre outros. Sendo assim, compreendemos que a formação continuada se encontra timidamente garantida pelo PNE para o período de 2014 a 2024 e no PEE-PE para 2015-2025.

Citemos, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na qual destacamos, dentre seus objetivos, o inciso I do artigo 2º:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013, p. 63)

Tal objetivo nos revela que a resolução corrobora a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de qualidade determinadas pela carta Magna e LDB, como visto nos incisos VII e IX do artigo 4º da referida Resolução (BRASIL, 2013) e no inciso VIII do artigo 9º com a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico, sendo esses a referência feita à formação continuada de professores.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, diferente da Constituição Federal e da LDB, reserva um Capítulo especificamente para tratar sobre o professor e a

formação inicial e continuada - o Capítulo IV. Neste, permanecem alguns objetivos já citados nos documentos anteriores como a organização das escolas de formação (inicial) dos profissionais da educação; a estrutura dos programas de formação inicial e continuada (visando à preparação para a docência).

Ressaltamos, porém, os artigos 58 e 59 do referido Capítulo por trazerem avanços quanto à concepção da formação inicial e continuada, embora ainda voltada às instituições superiores, ao afirmarem que a formação inicial não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico e que os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2013, p. 79).

No documento, embora se referencie a preocupação com a consolidação da identidade e autonomia do professor, os sentidos atribuídos à formação continuada ainda refletem “aperfeiçoamento” e “aprimoramento” da docência, não havendo de forma explícita uma preocupação com a realidade sociocultural na qual se insere a prática docente.

Percebemos que a concepção de formação continuada aqui apresenta mais um distanciamento da concepção a que nos referimos - concebida como prática social da educação, sendo um espaço de desenvolvimento profissional, no qual o contexto da prática do professor precisa ser o ponto de partida para, em uma perspectiva colaborativa, desenvolver o estudo acerca das dificuldades do cotidiano docente.

Outro documento a que recorremos foi a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em articulação às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e aos princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Não diferente da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, esta pouco explicita acerca da formação continuada, tendo sua centralidade na organização curricular pelos sistemas de ensino. Embora cômicos de que este é seu objetivo maior, percebemos que

a formação continuada neste documento se insere na dimensão da organização desses sistemas como nas unidades escolares, nos quais o professor é o sujeito que conduz e movimenta o currículo, no caso, o currículo do Ensino Médio.

O que a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012 trata sobre formação continuada se encontra em dois incisos do artigo 18 sobre o que cabe aos sistemas de ensino prover:

[...] III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o **desenvolvimento do currículo**, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; [...] IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim [...] (BRASIL, 2012, p. 8-9 - grifo nosso).

A ênfase do documento na organização curricular, na formação para adequação dos profissionais com vistas à garantia do desenvolvimento deste currículo, configura-se em mais um silenciamento do direito que o professor tem à formação continuada vista como espaço de desenvolvimento profissional sob uma perspectiva emancipadora. É, portanto, uma evidência da prática do “direcionamento” que alicerça as políticas educacionais no Brasil pelo qual se intenciona, dentre outras, a padronização da prática docente e, por conseguinte, a garantia do “sucesso” da “política de resultados” no processo de ensino e aprendizagem.

Esta “política de resultados”, no que concerne a Freitas (2012), é desveladora da lógica empresarial transferida para o campo da educação, configurando-se em um “novo tecnicismo”, uma vez que esta perspectiva já foi identificada na década de 1980, sendo tratada por Saviani (1999, 2007) como “pedagogia tecnicista”. Segundo Freitas (2012, p. 383),

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições).

Esta “teoria de responsabilização” tem sido explicitamente utilizada pelo sistema educacional de Pernambuco através do SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco¹⁹, utilizado dentre os inúmeros instrumentos de verificação de desempenho das

¹⁹ Para detalhamento acerca do assunto, consultar o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br.

escolas no tangente ao alcance de metas previstas para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE.

Ressalta-se nesta política de resultados a estratégia da “meritocracia”. Este viés da “teoria de responsabilização” é, também, explicitamente parte das políticas educacionais em Pernambuco - a exemplo, há o Programa de Bônus por Desempenho²⁰ que institui o BDE (Bônus de Desempenho Educacional) através da criação do 14º salário para os servidores da rede pública estadual, desde que as escolas ou GREs tenham cumprido sua meta atingindo, no mínimo, 50% da meta anual projetada para o IDEPE.

Torna-se evidente que a estratégia de “premiação” gera competitividade entre as escolas, visto que os resultados são veiculados na mídia através de uma relação por classificação de acordo com o percentual atingido. A esse respeito, Pérez Gómez (2001, p. 139) afirma que

[...] a competitividade entre escolas, em prol do incremento da qualidade de resultados, numa sociedade intensamente baseada na desigualdade, não pode ser considerada senão como uma grotesca pantomima formal, destinada a justificar a reprodução educativa da desigualdade sob a aparência de igualdade de oportunidades, sob a camuflagem do esforço e mérito diferenciador.

O autor nos possibilita inferir que há lacunas nos documentos legais, como no referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao intencionarem “direcionamento” do processo educativo, em especial da prática docente, através de uma “política de resultados” que mercantiliza o conhecimento ao centralizar o trabalho com um currículo padrão²¹.

Nessa busca pela integração do mundo do trabalho e da educação, segundo Gentili (1995, p. 249),

A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confirmar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas.

²⁰ “O Programa de Bônus por Desempenho, instituído em 2008 para as escolas e em 2009 para as Gerências Regionais de Educação, é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas GREs, de acordo com as legislações específicas” Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2016.

²¹ Em Pernambuco, o currículo a ser trabalhado por bimestre pelos componentes curriculares referentes ao Ensino Fundamental e Médio é determinado pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco e encontra-se em versão digitalizada no site da secretaria: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal>.

Para o autor, as propostas políticas precisam adquirir materialidade para os excluídos que, em nossas sociedades, são maioria, defendendo e ampliando o direito a uma educação pública de qualidade. Segundo o autor, esses são fatores essenciais na “[...] luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça” (GENTILI, 1995, p. 250).

Outro documento que nos interessou foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no qual ressaltamos dentre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresentados:

[...] IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, p. 5).

Percebe-se, portanto, um avanço quanto à relevância dada à formação continuada neste documento, uma vez que esta é compreendida pelo mesmo como componente essencial para o desenvolvimento profissional, considerando a diversidade dos saberes e a experiência docente, bem como a rotina escolar durante este processo formativo.

Outro achado neste documento foi a clareza com que apresenta a finalidade da formação continuada:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, **tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente** (BRASIL, 2015, p. 13 - grifo nosso)

Este artigo referencia a diversidade de atividades da formação continuada sejam formais ou informais, remetendo-nos ao apresentar a finalidade desta formação a sentidos pautados na reflexão sobre a prática educacional e no “aperfeiçoamento” que ultrapassa a dimensão técnica da profissão. Há, portanto, a menção ao “aperfeiçoamento”, no que concerne a Marin (1995), que ultrapassa a ideia de “educabilidade do ser humano”, uma vez

que abrange a dimensão técnica, pedagógica, ética e política da docência durante o processo de desenvolvimento profissional.

Percebe-se, assim, um diálogo entre esta Resolução (BRASIL, 2015) e as diretrizes previstas pelo MEC através da Rede de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2006) quanto à preocupação com o desenvolvimento de uma cultura de formação alicerçada na criticidade, considerando os contextos sociais, políticos e culturais que norteiam a prática educacional e, por conseguinte, a prática docente.

A referida Resolução apresenta uma concepção de formação continuada como desenvolvimento profissional que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 14).

Há de se reconhecer nestes elementos o avanço no tangente ao tratamento dado ao professor: “protagonista” no processo formativo, que não foi explicitado nos documentos anteriores. Este protagonismo nos remete a Imbernón (2010, p. 78) ao propor que os professores precisam “[...] assumir a condição de serem sujeitos de sua formação, compartilhando seus significados, [...] e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos)”.

Destacamos, ainda, a consideração dos problemas e dos desafios enfrentados na escola e na sala de aula na concepção apresentada pelo documento, além do respeito ao espaço-tempo necessário para o professor refletir e aperfeiçoar sua prática.

Apesar de percebermos um avanço quanto à importância da formação continuada na Resolução CNE/CP 2/2015, entendemos que ainda há lacunas na legislação no que concerne à garantia de que esta formação seja parte intrínseca da profissão professor, como a prescrição não apenas do respeito ao espaço-tempo para a formação do professor, mas sim da organização institucional - a exemplo, a previsão de uma carga horária mensal para este fim, considerando as diversas modalidades e atividades formativas - de forma que se garanta a ininterrupção da formação continuada ao longo da trajetória profissional do docente.

Encerramos o levantamento das discussões da formação continuada na base legal, recorrendo ao Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, a partir da articulação entre MEC, Secretarias Estaduais de Educação e Instituições de Ensino Superior.

Este Programa apresenta como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Segundo o documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014 do PNFEM, “A Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio tem por objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM” (BRASIL, 2014d, p. 4).

No decorrer do documento, entendemos que a referência ao “aperfeiçoamento” e à “atualização” vai ao encontro da possibilidade de seu uso, como explica Marin (1995), pois se pretende possibilitar a aquisição de novos saberes com vistas à solução de dificuldades oriundas do cotidiano docente sem intencionar “completar” o profissional ou mesmo torná-lo “perfeito”.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM desenvolve a formação continuada estruturada em um curso com nível de aperfeiçoamento que

[...] privilegia a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considerando a escola como lócus de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação (BRASIL, 2014d, p. 5).

O PNFEM é um Programa de âmbito nacional - no qual Pernambuco se insere - com a articulação entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e distrital de educação e as instituições de ensino superiores.

Por ser oriundo de políticas para o Ensino Médio, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem, interessa-nos sua análise, visto apresentar relação direta com nosso objeto de estudo: sentidos da formação continuada de professores, além de apresentar uma

metodologia que se revela como proposta de estratégias de formação continuada inovadora para o estado de Pernambuco, principalmente no segmento do Ensino Médio por envolver todas as áreas do conhecimento, uma vez que o histórico dos programas de formação continuada na rede pública é centralizado na alfabetização e no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, o foco tem sido em Língua Portuguesa e Matemática com vistas no desempenho dos indicadores avaliados externamente.

Apresentamos no quadro abaixo elementos que estruturam o curso de aperfeiçoamento proposto pelo Programa, através do qual discorreremos sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada na escola, visto que o Programa abrange também formações e seminários.

Quadro 06 - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Objetivos Gerais	Formador Regional	Orientador de Estudo	Professor
Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio. Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola.	Responsável por ministrar a formação aos orientadores de estudo. Poderá ser um profissional da rede estadual, selecionado pela Seduc, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função: ter experiência como professor ou coordenador pedagógico do Ensino Médio ou ter atuado em formação continuada na educação básica durante, pelo menos, 2 anos.	Responsável por ministrar a formação aos professores ou coordenadores pedagógicos do Ensino Médio na escola com formação em Pedagogia ou em Licenciatura; atuando há, no mínimo, dois anos no Ensino Médio, estando vinculado na escola-alvo da formação.	Participante do processo de formação que ocorre na escola a que está vinculado e em exercício. O curso compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade.
Eixo Temático	Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral.		
Metodologia	As atividades foram organizadas em dois momentos distintos. O primeiro composto por <i>atividades individuais</i> , onde o professor organiza seu próprio tempo institucional para a leitura dos textos básicos do curso que são discutidos posteriormente em grupos, além de realizar pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula. O segundo momento composto por <i>atividades coletivas</i> para o estudo das DCNEM e dos textos sobre áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. A formação ocorre de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços de forma a privilegiar o trabalho coletivo.		
Avaliação	O MEC acompanha apenas a frequência dos cursistas através de um <i>link</i> no portal do <i>simec</i> , à qual está condicionado o recebimento das bolsas pelos participantes.		
Período	O Curso terá duração de 10 meses, sendo dividido em 02 Etapas. Em Pernambuco, a I Etapa aconteceu de setembro/2014 a janeiro/2015 e a II Etapa será de fevereiro/2015 a junho/2015.		
	O Formador Regional recebe uma bolsa no valor de R\$ 1.100,00 por mês; o		

Recurso	Orientador de Estudo recebe R\$ 765,00 por mês e o Professor Cursista R\$200,00 por mês. Cada cursista recebe 01 <i>tablet</i> para estudo, visto que o material é digital distribuído em cadernos disponíveis no portal do Pacto.
----------------	---

Fonte: Quadro construído a partir do documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio (2013) do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

A inovação proposta pela metodologia do PNFEM se dá nas estratégias de estudo individual, a partir das quais o professor reflete sobre os textos indicados, realizando uma das atividades propostas nos cadernos temáticos na sala de aula; e nas estratégias de estudo em grupo, onde o professor tem a oportunidade de discutir as temáticas coletivamente associando-as à sua prática - estas acontecem na própria escola na qual o professor está vinculado e, embora não esteja integrada à sua carga horária (acontecendo aos sábados), significam um avanço estrutural da formação continuada, uma vez que o formador é o educador de apoio da escola (coordenador pedagógico) e os encontros têm como participantes todos os professores do Ensino Médio, de todas as áreas do conhecimento.

Apesar de o eixo central do PNFEM ser voltado ao estudante como sujeito do Ensino Médio com sua formação pautada na dimensão humana integral - e não ao professor - e o material estar voltado às DCNEM como norteadoras de todas as discussões temáticas, entre elas: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; O Currículo do Ensino Médio; Áreas do Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão Democrática na Escola; Avaliação no Ensino Médio; reiteramos o avanço na concepção de formação continuada apresentada pelo Programa, especialmente pela escola ser o lócus do processo formativo, com orientadores de estudo e professores em exercício vinculados à escola - o que permite situar as discussões no contexto escolar e se pensar soluções para dilemas enfrentados pelo professor durante o desempenho de seu trabalho.

Mediante a análise dos documentos levantados, entendemos que os sentidos atribuídos à formação continuada de professores ainda se encontram, na maioria dos textos oficiais, arraigados aos sentidos da concepção de “aperfeiçoamento” e “capacitação” com vistas à preparação do professor para a ação docente que responda ao direcionamento dos sistemas de ensino, bem como sentidos atrelados à continuidade da formação inicial. Percebemos, ainda, a ausência da referência aos contextos em que a prática docente se insere, assim como do professor visto como sujeito protagonista de seu processo formativo.

Todavia, vale salientar que 03 documentos denotaram um avanço da concepção acerca da formação continuada: A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da

Educação Básica (BRASIL, 2006), a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Faz-se necessário, contudo, elencarmos que esse avanço não dispensa limitações das referidas propostas como o fato de a formação continuada da Rede Nacional ser desenvolvida apenas em Centros de Formação com formato de curso (com grande plateia) no qual as temáticas se tornam generalizadoras diante de contextos diversos, bem como na Resolução CNE/CP 2/2015 não haver especificação quanto ao direito da formação continuada como parte intrínseca da profissão do professor.

Já o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que também traz um formato de curso, embora voltado à especificidade da escola, não dispõe de uma proposta com continuidade, de permanência da formação continuada - já que o Programa está previsto para 10 meses, apenas. Outra limitação é a ausência do professor (nas três propostas) nas discussões do levantamento das temáticas e estratégias a serem trabalhadas no processo formativo contínuo.

Diante do exposto, ressaltamos que a análise dos documentos legais acerca da formação continuada possibilitou reafirmarmos que os sentidos atribuídos a esta formação não vêm do vazio, mas sim de contextos permeados pela dimensão histórica e política que o constituem. Assim, os sentidos atribuídos à formação continuada refletem, também, a forma como os professores apreendem estas dimensões.

Envolvidos pelo entendimento do não esgotamento da busca pela compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada nas categorias teóricas exploradas e no aporte legal analisado, julgamos pertinente apresentarmos a metodologia utilizada pela pesquisa, elencando no capítulo que segue os caminhos pelos quais decidimos percorrer.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 A pesquisa

Ao buscarmos um caminho teórico-metodológico que auxiliasse a busca pela compreensão dos sentidos da formação continuada atribuídos por professores do ensino médio, optamos por uma investigação alicerçada na abordagem preponderantemente qualitativa, entendendo que esta nos possibilita compreender esses sentidos interpretando o que “dizem” os participantes da pesquisa a partir da interação com os mesmos.

Minayo e Sanches (1993, p. 245) reforçam a elucidação desta opção, afirmando que “é exatamente esse nível mais profundo (em constante interação com o ecológico) — o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana — o objeto da abordagem qualitativa”.

Ainda sob o olhar dos autores, a escolha pela referida abordagem se apresenta coerente com o percurso desta pesquisa, pois “[...] realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Ressalta-se, então, que esta abordagem apresenta dentre seus elementos estruturantes a subjetividade - presente, também, na constituição dos sentidos atribuídos pelos indivíduos, neste caso, pelos professores participantes desta pesquisa.

Tomamos, ainda, a concepção do termo “qualitativo” segundo Chizzotti (2006) ao afirmar que este implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair dessa relação os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a um olhar sensível.

Embora façamos uso, também, da quantificação, ressaltamos a escolha de não utilizarmos o termo qualitativo-quantitativo apoiando-se no fato de que

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade [...] não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Dessa forma, clarifica-se que a quantificação foi utilizada com vistas a possibilitar o aprofundamento de seus significados sob a perspectiva qualitativa - significados estes, advindos da partilha e interação com os professores participantes da pesquisa.

3.2 O cenário da investigação

A definição da abordagem qualitativa consolidou-se com a escolha do cenário da investigação no qual, movidos pela experiência profissional quando iniciamos a busca pelos sentidos da formação continuada em 2006 ao ingressarmos na rede pública estadual de Pernambuco como professora e, em 2013, como formadora de professores em uma Gerência Regional de Educação da referida rede, como já dito, decidimos tomar como cenário o desenvolvimento do projeto de formação continuada desta gerência intitulado “Repensando a prática pedagógica”, implantado a partir de 2013.

O projeto “Juntos somos Fortes”, produzido pela Unidade de Desenvolvimento do Ensino da referida gerência - anunciado em nossa justificativa - do qual fizemos parte, junto aos dois formadores e à chefia da Unidade, alicerçou o referido projeto de formação que foi pensado a partir do contexto da época: a frequência dos professores nas formações era sempre resumida e, ao ser discutido acerca das propostas anteriores realizadas pela gerência, percebeu-se que as temáticas abordadas não dialogavam com a realidade da prática docente - o que poderia ser entendido como uma das justificativas para a não participação da maioria dos professores lotados nas escolas jurisdicionadas à gerência.

De acordo com o Projeto “Repensando a prática pedagógica” (2013), a metodologia previa formação continuada bimestral para professores de Português e Matemática com foco no alinhamento do fazer pedagógico e avaliações externas, explorando o tema *Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE e Avaliações Externas: uma Perspectiva para a Sala de Aula* a partir da análise de suportes teóricos, dos itens das Avaliações Externas e do relato das experiências didáticas dos professores.

O projeto se desenvolveu em 06 polos para assistência mais próxima ao professor divididos por agrupamento dos 13 municípios jurisdicionados à gerência, atendendo em média 20 professores por polo, totalizando 120 participantes nos encontros de formação continuada.

A avaliação do mesmo ocorria através da análise das avaliações produzidas pelos professores cursistas ao final de cada encontro. O projeto continha o “Para Casa” - solicitação

da vivência da temática trabalhada na formação pelo professor em sala de aula, que seria socializada no encontro posterior.

Diante da relevância deste projeto para a escolha do cenário da pesquisa, julgamos pertinente a descrição da proposta de formação da gerência em questão que foi planejada para o ano 2013, mas seguiu em 2014 com algumas alterações.

O quadro a seguir apresenta o cenário desta investigação que se desenvolve em 2013 e 2014.

Quadro 07 - Descrição do cenário da investigação Proposta de Formação Continuada da Gerência Regional de Educação - Campo da investigação	
ANO 2013	ANO 2014
• A equipe de formação propôs uma formação que atendesse à realidade das dificuldades encontradas pelos professores; • Como atendiam a 13 municípios, decidiram não reunir todos em um único espaço e dividiram os professores em 06 polos agrupados pela proximidade geográfica dos municípios; • Cada polo teve 04 encontros de formação continuada durante o ano letivo com número máximo de 25 participantes; • Os formadores é que se deslocavam aos polos; • Dentre as estratégias havia o “para casa” que orientava os professores introduzir a discussão do encontro em uma atividade de aula, para ser socializada nos encontros posteriores; • Os professores, ao final de cada encontro, eram convidados a sugerirem a temática do encontro posterior; • Ao final do processo a equipe de formação produziu o documentário onde professores participantes da formação expuseram o que significou a experiência de ter participado do projeto das formações em 2013.	• Embora o projeto de formação apresentasse proposta de continuidade, houve mudança no cenário; • Os 06 polos foram reduzidos para 02, em decorrência de questões administrativas apresentadas pela Gerência; • A formação passou, então, a atender de 03 municípios por polo (número máximo) em 2013 a 07 municípios por polo em 2014; • Os demais aspectos, como as atividades propostas, permaneceram.

Fonte: Quadro elaborado a partir do projeto de formações da GRE (2013).

Situaremos, assim, o cenário da nossa pesquisa nos anos de 2013 e 2014, atentando para o movimento de mudança ocorrido na proposta de formação continuada do referido campo e de como essa mudança implicará, ou não, nos sentidos da formação continuada atribuídos pelos professores participantes da pesquisa.

3.3 A seleção e caracterização dos participantes da pesquisa

O critério para seleção dos participantes da pesquisa foi estabelecido quando, de posse do projeto das formações da gerência - “Repensando a prática pedagógica”, tivemos acesso ao documentário com o depoimento de professores participantes das formações acerca do que estas representaram para eles. Decidimos, então, selecionar os 05 professores de Língua Portuguesa presentes no documentário. Salientamos, contudo, que o vídeo contém, também, depoimentos de professores de Matemática que não foram selecionados com os participantes de Língua Portuguesa pelo fato de que a proposta da formação em questão foi pensada inicialmente para esta disciplina apenas, uma vez que o formador de Matemática ingressou na GRE após o início do projeto - que passou por alterações para a integração da Matemática.

Ressaltamos que concebemos os participantes desta pesquisa, segundo a acepção de Franco (2013, p. 189), como

[...] atores/autores sociais por entendermos que sua formação se desenvolve por esta amálgama entre os conhecimentos/saberes da profissão, que vão se constituindo na formação, ao longo da trajetória profissional e, ao mesmo tempo por esta forma singular de constituição de seu fazer cotidiano que é próprio da singularidade de cada um [...].

Desta forma, entendemos que estes contribuem para a construção de uma educação referendada na qualidade social do ensino.

Salientamos que trataremos os participantes da pesquisa por nomes fictícios a fim de preservá-los de quaisquer exposições. Sendo assim, ancorados na dimensão contextual na qual se apoia a análise dos dados, apropriamo-nos de representações acerca das marcas culturais dos municípios nos quais se localizam as escolas em que os professores atuavam no momento das formações, sendo os participantes identificados por: Professora Suíça (PS); Professora Tabocas (PT); Professora Carnaval (PC); Professora Natureza (PN); e Professor Monte (PM).

Diante da necessidade de traçarmos um perfil dos participantes da pesquisa, bem como de identificarmos que elementos eles consideram importantes na formação continuada, elaboramos um questionário de identificação, visto que dentre os critérios pré-estabelecidos para seleção dos participantes elencamos, também, o de ser professor em regência durante a participação nas formações da GRE. Segue, portanto, a caracterização destes participantes.

Quadro 08 - Caracterização dos Participantes da pesquisa

Identificação	Gênero/I dade	Escolaridade	Tempo de Docência	Regime de trabalho na rede estadual de PE	Tipo de formação continuada de que participa e sua periodicidade	Outra atividade além da docência
Professora Suíça (PS)	F/35	Especialização em Língua Portuguesa	12 anos	Professora Contratada	Programas ofertados pelo governo (sempre que ofertado); Reuniões pedagógicas na escola (sempre que ofertada)	Sim (secretária em uma escola municipal)
Professora Tabocas (PT)	F/36	Especialização em Língua Portuguesa	13 anos	Professora Efetiva	Programas ofertados pelo governo (bimestralmente)	Não
Professora Carnaval (PC)	F/52	Especialização em Língua Portuguesa	Mais de 30 anos	Professora Efetiva	Programas ofertados pelo governo (sempre que ofertado); Palestras e seminários (sempre que ofertado); Reuniões pedagógicas na escola (sempre que ofertada)	Sim (coordenad ora da central de tecnologia da escola)
Professora Natureza (PN)	F/37	Especialização em Língua Portuguesa	14 anos	Professora Efetiva	Programas ofertados pelo governo (mensalmente); Reuniões pedagógicas na escola (bimestralmente)	Não
Professor Monte (PM)	M/58	Mestrado em Ciências da Educação e Multiculturali dade	Mais de 30 anos	Professor Efetivo	Programas ofertados pelo governo (bimestralmente); Congressos na área de Educação (01 vez por ano); Palestras e seminários (na vivência de professor); Reuniões pedagógicas na escola (bimestralmente)	Não

Fonte: Questionário respondido pelos participantes da pesquisa em set. 2015.

Ressaltamos que os participantes responderam na GRE - *lócus* da pesquisa - em dia agendado segundo a aula atividade de cada um, ao questionário, que solicitou dados pessoais e profissionais; questionando acerca da participação e periodicidade do professor em formação continuada e o que ele considera importante em uma proposta de formação continuada; e à entrevista, que solicitou os sentidos atribuídos pelo professor à formação continuada antes e após sua participação nas formações da GRE, bem como de que maneira a formação da GRE orientava o trabalho em sala de aula e possibilitava a reflexão da prática docente, o trabalho coletivo na escola e a resignificação dos saberes experienciais.

O questionário e a entrevista semiestruturada foram utilizados para elucidação dos dados levantados no projeto de formação “Repensando a prática pedagógica” e no documentário. A entrevista semiestruturada objetivou, também, a elucidação dos elementos extraídos do questionário.

Além da caracterização dos participantes, o questionário objetivou identificar os elementos do documentário que se mantiveram nas respostas dos professores, bem como o que se complementou em relação ao que os professores consideram importante como proposta de formação continuada.

Os professores foram receptivos desde o agendamento até a realização da coleta de dados, afirmando estarem sempre à disposição para quaisquer necessidades diante das discussões advindas da pesquisa, visto que se interessavam em contribuir com debate acerca da educação.

3.4 Caracterização do campo da pesquisa

Com vistas ao alcance dos objetivos de pesquisa, selecionamos como campo de investigação uma Gerência Regional de Educação da Zona da Mata em Pernambuco.

A GRE²² está localizada na região interiorana de Pernambuco, atendendo a 42 escolas da rede pública estadual, distribuídas em 13 municípios. Das 42 escolas, 38 são especificamente para o atendimento ao segmento do ensino médio. Das escolas de atuação dos participantes da pesquisa, 02 atendem apenas ao segmento de ensino médio (em regime integral) e 03 atendem aos segmentos de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio (em regime regular).

Fundada em 1969, a GRE tem atualmente sob sua jurisdição 1.342 servidores do quadro efetivo de professores, 58 analistas educacionais, 03 intérpretes de Libras, 113 assistentes administrativos e 87 auxiliares administrativos - além do quadro de contratados com 647 profissionais.

O funcionamento interno da GRE conta com 89 servidores distribuídos nos departamentos: Gabinete do Gerente; Unidade de Gestão de Rede; Unidade de Desenvolvimento do Ensino; Núcleo de Atenção ao Servidor; Célula Administrativa Financeira; Célula de Desenvolvimento de Pessoas; Núcleo de Tecnologia Educacional.

²² As informações de caracterização do campo da pesquisa foram concedidas pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da própria GRE. Salientamos que optamos pela não identificação da Instituição.

A Unidade de Desenvolvimento do Ensino, responsável pelo projeto de formação continuada - Repensando a prática pedagógica - coordena todos os programas e projetos do âmbito pedagógico, totalizando mais de 15 em desenvolvimento e acompanhamento, dentre eles, o referido projeto.

3.5 Procedimento de levantamento e análise dos dados

Como procedimento para levantamento dos dados, utilizou-se a *análise documental*, que para Lüdke e André (1986) constitui, a partir dos documentos, uma fonte poderosa para retirada das evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador; o *questionário* que de acordo com Richardson (2010) serve para descrever a caracterização dos sujeitos, bem como medir determinadas variáveis; e a *entrevista semiestruturada* que, segundo Triviños (2008, p. 146), “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...] que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante”.

Sendo assim, o *corpus* da pesquisa foi composto pelo projeto de formação da GRE, o documentário (1)²³ dos professores participantes das formações em 2013, o questionário (2) e as entrevistas semiestruturadas (3).

Ressalta-se que a utilização do questionário e da entrevista semiestruturada objetivou a elucidação dos dados levantados no projeto de formações “Repensando a prática pedagógica” e no documentário, bem como de possibilitar o surgimento de questões não contempladas nos referidos documentos.

O procedimento utilizado para o tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo pela técnica da análise temática segundo Moraes (1999, 2003), na qual exploramos as cinco etapas propostas pelo autor, a saber: 1 - *Preparação das informações* - consiste em identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas e estabelecer um código para iniciar o processo de codificação dos materiais; 2 - *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades* - consiste em definir a unidade de análise e de contexto, codificando e isolando cada unidade; 3 - *Categorização ou transformação das unidades em categorias* - consiste em agrupar dados estabelecidos *a priori* ou a partir dos dados, considerando a parte comum existente entre eles; 4 - *Descrição* - consiste na produção de um texto síntese em que se

²³ A numeração corresponde à codificação para identificação dos documentos que foram submetidos à Análise de Conteúdo.

expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise; e 5 - *Interpretação* - consiste na compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens que vai dos conteúdos manifestos, partindo de fundamentos teóricos definidos a priori ou durante análise do material.

Vale ressaltar que a opção pela abordagem de Moraes (1999, 2003) se deu pela metodologia que o autor apresenta, afastando-se do que tradicionalmente tem sido denominado de análise de conteúdo, pois possibilita a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos - como a consideração da dimensão contextual na qual a mensagem é produzida - enfatizando que “a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho” (MORAES, 2003, p. 210)

. Salientamos, assim, que esta abordagem foi utilizada na análise do documentário, do questionário e da entrevista semiestruturada, explorando a referida técnica.

Ainda segundo Moraes (1999, p. 8), a Análise de Conteúdo

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Tomamos, também, a definição segundo abordagem de Franco, M. L. (2012, p. 21), como uma técnica de pesquisa que tem seu ponto de partida na “*mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Para a autora, esta mensagem expressa um significado e um *sentido* que precisam ser considerados em relação às condições contextuais de seus produtores.

Seguindo com o referido procedimento, após definição do *corpus*, realizamos a análise documental do projeto de formação da GRE - “Repensando a prática pedagógica”, objetivando a compreensão dos sentidos da formação continuada presentes neste documento. Para esta análise, elencamos os eixos: I - Sentidos da formação continuada segundo objetivos do projeto da GRE; II - Relação da proposta de formação continuada da GRE com a prática docente.

O segundo documento analisado foi o documentário com o depoimento dos professores participantes das formações da GRE em 2013, acerca do que estas formações representaram para eles. O referido documentário, com duração de 16min e 08s, foi filmado e

produzido pelos formadores da GRE com filmagem realizada no ambiente das escolas de atuação dos professores - que foram convidados e avisados com antecedência. O desafio enfrentado nesta análise foi o de buscar nos depoimentos dos professores o que a referida proposta de formação continuada representou para eles e em que ela contribuiu em seu trabalho docente, de forma que respondesse aos objetivos da pesquisa, como o de identificar que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente.

Após preparação dos materiais, realizamos a transcrição do documentário com o depoimento dos 5 professores, seguindo com a *unitarização*. Para organizar a análise, elaboramos um quadro²⁴ que apresenta as unidades de análise²⁵ e sua frequência. As unidades de análise estão representadas no quadro pela numeração de 1 a 3 e as subcategorias representadas pela sequência 1.1, 1.2, 1.3 sucessivamente, acompanhadas pelo código 1 (código do documentário), pela frequência utilizada por cada professor e a frequência total.

Definidas as unidades de análise, seguiu-se para a definição das unidades de contexto²⁶ que foram agrupadas segundo frequência dos depoimentos dos professores. Elaboramos um segundo quadro de análise²⁷ em que se identificam as unidades de contexto (e suas respectivas unidades de análise), acompanhadas pela identificação do professor e da frequência.

Ainda se identificam neste quadro as categorias de análise que emergiram dos dados - durante a *categorização* - prevendo responder aos objetivos de pesquisa, sendo identificadas pelas letras A, B, C.

Ressaltamos que as categorias de análise foram elencadas vislumbrando sua relação com os objetivos específicos da pesquisa: i) *identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente*; e ii) *analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente*, embora conscientes de que outros aspectos poderiam emergir durante as entrevistas.

O terceiro instrumento analisado foi o questionário²⁸ que objetivou a caracterização dos participantes e a identificação de variáveis referentes a elementos da formação

²⁴ Disponível no Apêndice A da pesquisa.

²⁵ Segundo Moraes (1999), é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação.

²⁶ Ainda segundo o autor, é uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro.

²⁷ Disponível no Apêndice B da pesquisa.

²⁸ Disponível no Apêndice C da pesquisa.

continuada. Utilizamos para estruturação deste instrumento dois blocos: I - Dados pessoais e profissionais; e II - Elementos importantes para uma proposta de formação continuada.

Para análise do questionário, elaboramos dois quadros, um com os dados da caracterização dos participantes da pesquisa e um com os elementos que eles consideram importantes em uma proposta de formação continuada. Este segundo quadro permitiu-nos a organização de eixos que foram utilizados durante a etapa de *categorização* nas análises, a saber: I - Relação teoria e prática; II - Modelos a serem aplicados; III - Socialização de experiências didáticas; IV - Centralidade na realidade da prática docente; V - Formação na própria escola; e VI - Capacitação e atualização docente.

Realizamos em seguida as entrevistas semiestruturadas, nosso quarto e último instrumento de coleta, que foram gravadas e, logo em seguida, transcritas.

Seguem os eixos elencados para estruturação do roteiro da entrevista²⁹, objetivando elucidar o conteúdo apresentado no projeto de formação da GRE, no documentário e no questionário, atentando para informações complementares, visando à compreensão dos sentidos da formação continuada construídos pelos professores participantes da pesquisa.

Eixo I. Sentidos da formação continuada

Neste bloco do roteiro da entrevista, julgamos relevante buscar extrair o entendimento que os professores têm a respeito da formação continuada, solicitando a definição desta antes e depois da implementação do projeto de formações da GRE, bem como o que difere essas formações segundo entendimento dos professores. Este bloco, composto por 6 questões, possibilitou extrair não só o que representa a formação continuada para esses professores, mas principalmente, que sentidos eles atribuem a esta formação. Partimos da perspectiva de Imbernón (2009, 2010, 2011), Marin (1995) e Gatti (2008) voltando-se para o entendimento da formação continuada, e Vygotsky (1994, 2008) e seus colaboradores para o entendimento dos sentidos produzidos sobre esta formação. Este bloco serviu de ponto de partida para relação das categorias de análise com o objetivo da pesquisa: *Compreender os sentidos da formação continuada construídos por professores do Ensino Médio.*

Eixo II. Influências dos sentidos da formação continuada sob a prática docente

²⁹ Disponível no Apêndice D da pesquisa.

Cinco questões compuseram este bloco, buscando, dentre outros aspectos, extrair como a formação continuada proposta pela GRE tem possibilitado a reflexão sobre a prática docente, bem como o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores na escola. A partir deste bloco, emergiram duas categorias de análise: *Sentidos da formação continuada: espaço para valorização da prática docente*; e *Sentidos da formação continuada: espaço para troca de experiências* que estão ancoradas, dentre outros autores, na perspectiva de Zeichner (1993, 1998, 2002), Alarcão (2007) e Contreras (2002) para tratarmos da reflexividade sobre a prática docente, e em Maria Amélia Franco (2012) para discussão sobre prática docente. Estas categorias se relacionam com o objetivo específico: identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente.

Eixo III - Sentidos da formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente

Este bloco finaliza o roteiro da entrevista com duas questões explorando de que maneira a formação continuada contribui com os saberes construídos pelo professor ao longo de sua experiência e em que esses saberes mudaram após sua participação nas formações da GRE. Deste bloco, emergiu a categoria analítica: *Sentidos da formação continuada: espaço para resignificação dos saberes da experiência docente* que se relaciona com o segundo objetivo específico da pesquisa: analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente. O aporte teórico que fundamenta esta categoria ancora-se em Borges (2004), Tardif (2013) e Pimenta (2012) para discussão acerca dos saberes docentes.

Após a transcrição das entrevistas, seguimos com a análise utilizando o procedimento da Análise do Conteúdo pela análise temática segundo método de Moraes (1999, 2003), como já anunciado, organizando os dados em dois quadros: o primeiro, denominado Quadro de seleção das respostas dos professores à entrevista, traz o eixo, as perguntas e as respostas de cada professor; e o segundo, denominado Quadro de Análise do Conteúdo das entrevistas³⁰, traz os objetivos específicos de pesquisa, as categorias de análise identificadas pelas letras A, B, C, as subcategorias identificadas com a letra da categoria correspondente seguida do número referente à quantidade destas, e as unidades de contexto e sua frequência na análise.

³⁰ Disponível no Apêndice E da pesquisa.

O primeiro quadro possibilitou melhor visualização das respostas por pergunta/eixo durante o aprofundamento através da leitura, enquanto o segundo possibilitou a verificação da relação das respostas com as categorias analíticas definidas na *categorização* durante análise do documentário e da entrevista e a relação delas com os objetivos específicos da pesquisa.

Durante a organização destes quadros, emergiram 2 subcategorias da categoria analítica A e 3 da categoria B que não tinham sido evidenciadas no documentário e que auxiliaram na elucidação dos dados como veremos no capítulo posterior.

O resultado deste processo de levantamento dos dados, sua organização, leitura e reflexão durante o procedimento de análise permitiram maior clareza da definição das categorias analíticas e das subcategorias a serem utilizadas, assim como sua relação com os objetivos específicos da pesquisa como visualizado no quadro a seguir.

Quadro 09 - Categorias Analíticas e Subcategorias

Objetivos de Pesquisa	Categorias Analíticas	Subcategorias
1 Identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente	A - Sentidos da Formação Continuada: espaço para valorização da prática docente	A1 - Continuidade das propostas de formação continuada. A2 - Trabalho com as diferenças sociais e culturais da sala de aula.
	B - Sentidos da Formação Continuada: espaço para troca de experiências	B1 - Reflexão sobre a prática docente. B2 - Trabalho coletivo. B3 - A formação continuada e a política de resultados do sistema educacional em PE
2 Analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente	C - Sentidos da Formação Continuada: espaço para resignificação dos saberes da experiência docente	

Fonte: Quadros de análise do conteúdo elaborados pela pesquisadora durante organização e análise dos dados.

De acordo com Franco, M. L. (2012, p. 64-65), existem dois caminhos que podem ser seguidos para definição das categorias: o das categorias definidas *a priori* - quando as categorias são pré-determinadas “em função da busca de resposta do investigador [...]”; e o das categorias definidas *a posteriori* - que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise [...]”.

Desta forma, atentando para essas definições, a partir dos quadros de análise do conteúdo, através da análise das unidades de contexto e sua frequência e a relação com os

objetivos de pesquisa, validaram-se as categorias analíticas e suas subcategorias definidas durante análise dos dados.

Concluído o procedimento de levantamento e a organização dos dados, seguimos para a análise e discussão dos mesmos, atentando para o desenvolvimento da *descrição*, *interpretação* e inferência segundo Moraes (1999, 2003), como explicitado no capítulo que segue.

4 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: O QUE OS DADOS REVELAM?

Com a finalidade de organizar as discussões aqui apresentadas, utilizaremos as categorias analíticas definidas como subseções, nas quais buscamos responder a questão da pesquisa: *quais sentidos da formação continuada são construídos por professores do ensino médio*, estabelecendo relação com os objetivos específicos apresentados.

Reiterando que o ponto de partida da técnica de Análise de Conteúdo é a mensagem, tomamos as mensagens analisadas neste capítulo segundo Franco, M. L. (2012, p. 12) entendendo que estas “expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente [...]” por seus locutores, neste caso pelos professores participantes desta pesquisa.

Ressaltamos que, em virtude da correlação entre as perguntas e os depoimentos presentes nos documentos analisados, em especial entre o documentário, o questionário e a entrevista, percebe-se que há situações em que dados de uma categoria são recorrentes em outra, justificando a dimensão contextual na qual se ancora o objetivo da análise realizada.

A partir dessas considerações e do objetivo da pesquisa, realizamos a *descrição* e a *interpretação* dos dados - correspondentes a 4ª e 5ª etapas do desenvolvimento da técnica de Análise de Conteúdo apresentadas por Moraes (1999). Contudo, buscamos, ainda, realizar a inferência durante a passagem da descrição à interpretação, entendendo a partir do autor (2003, p. 204) que a descrição apresenta as categorias e subcategorias “a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos”; e que a interpretação revela o que se compreende, enquanto a inferência se associa ao explicar constituindo-se no esforço do pesquisador em ir além do que está explícito e percebido no texto.

Sendo assim, realizamos as análises sobre as quais nos debruçamos a seguir.

4.1 Sentidos da Formação Continuada: espaço para valorização da prática docente

Prosseguimos com a interpretação dos dados partindo da compreensão de que o entendimento acerca do conceito de formação continuada se apresentou como elemento fundamental na busca dos sentidos atribuídos a mesma.

Ao explorarmos o eixo I da entrevista - Sentidos da formação continuada - atentamos para o que seria formação continuada segundo a perspectiva dos participantes, levando em

consideração a dimensão contextual da análise, uma vez que buscar os sentidos atribuídos à formação continuada nos coloca frente à subjetividade, pois entendemos que cada professor produz sua mensagem de acordo com seus “pontos de vistas” que refletem os contextos em que sua constituição como docente, bem como sua prática se inserem.

Em consonância com a perspectiva de Vygotsky (1994, 2008) e seus colaboradores, a análise desse eixo se sustenta no entendimento de que os sentidos são o resultado da mediação do sujeito com o mundo real, neste caso, dos professores com os contextos de sua profissão e, em especial, de sua prática. A esse respeito, Aguiar e Ozella (2013, p. 227) nos permitem pensar que “o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente”. Consideramos, então, as contribuições dos professores, atentando para a concepção de que estes são sujeitos historicamente e singularmente constituídos.

Iniciamos a análise do *conceito dos professores sobre formação continuada* ancorando-nos na perspectiva de formação colaborativa de Imbernón (2009, 2010, 2011) e na abordagem da “educação continuada” de Marin (1995), atribuindo à formação continuada sentidos que refletem uma prática social da educação, a qual se apresenta como espaço de desenvolvimento profissional que precisa considerar as especificidades do trabalho docente e a realidade experienciada pelos professores. A partir desta perspectiva corroboramos, ainda, Magalhães e Azevedo ao afirmarem que

[...] a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas - apesar de serem acréscimos positivos -, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 31)

Esta afirmação vai ao encontro da concepção de formação continuada apresentada na pesquisa de Silva Neto (2012) como um processo inconcluso que envolve diversas etapas e acontece integrado às práticas sociais e escolares.

Pautados nesse entendimento acerca dos sentidos da formação continuada, passamos a apresentar o que os professores explicitaram na entrevista ao conceituarem formação continuada. Optamos por ressaltar as respostas relacionando os “ditos” em comum, como se observa no quadro abaixo.

Quadro 10 - Conceito de formação continuada segundo os participantes da pesquisa

Conceito de formação continuada	Total de respostas
Aprofundamento, busca de novas experiências	03
Participação de todos; troca de experiência	02

Fonte: Quadro com as respostas dos professores às entrevistas semiestruturadas da pesquisa (set., 2015)

O quadro nos permite observar que é preponderante entre os participantes da pesquisa conceber a formação continuada como momento de busca por “aprofundamento” e por “novas experiências” que possam ser utilizadas na prática, ou seja, considera-se a formação continuada como um momento de aquisição de saberes a serem aplicados, embora 02 professores explicitem ser um momento de troca de experiências a partir da coletividade.

Esta inferência se consolida quando os professores comparam ainda no eixo I da entrevista - Sentidos da formação continuada -, a formação da GRE - Repensando a prática pedagógica - vivenciada em 2013 e 2014, com as propostas anteriores, como apresentado pela professora Carnaval ao afirmar que as formações antes de 2013 eram “[...] capacitações - que nem tinha esse nome formação continuada - a nomenclatura não era essa, eram capacitações. E era bem diferente porque a gente estudava os textos, as pessoas iam fazer as palestras, mas era uma coisa bem distante do que a gente vivia” (Extrato da entrevista da **Professora Carnaval**, set., 2015).

O depoimento da professora vai ao encontro da limitação da formação continuada vista como “capacitação” ao se pretender o convencimento e a doutrinação do professor, como nos apresenta Marin (1995) e, neste contexto, distanciar-se da realidade experienciada na prática docente.

Torna-se evidente que este conceito de formação coloca o formador como *expert* que apresenta modelos prontos a serem seguidos pelo professor - este visto nesta concepção como depósito de conhecimentos alheios à sua prática e, portanto, incapaz de produzir conhecimentos, como explicitado pelo professor Monte: “[...] As formações na verdade, eram conteúdos que já vinham prontos sem uma discussão coletiva, fora totalmente da nossa realidade enquanto educadores” (Extrato da entrevista do **Professor Monte**, set., 2015).

Essa ausência da discussão coletiva e a desconsideração da realidade da prática docente dificultam a atribuição de sentidos à formação com vistas ao desenvolvimento profissional - este ocorre, no que concordamos com Marcelo Garcia (2009), à medida que o professor ganha experiência e consciência com relação às especificidades de sua profissão. A

esse respeito, retomamos Imbernón (2010, p. 79) ao defender que é “imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação [...] **da identidade docente** [...]”, que esteja referendada no protagonismo do professor - visto como sujeito que produz conhecimento - e na troca de experiências.

Percebe-se, então, que a participação do professor e a coletividade fazem parte das necessidades formativas desses professores, corroborando os sentidos da formação continuada pautados na perspectiva emancipatória que defendemos. Tais necessidades, no que concerne à abordagem de Aguiar e Ozella (2013), mobilizaram os professores a atribuírem sentidos à formação continuada que até aqui reverberam na valorização da prática docente.

A limitação do formato de “capacitação” é reforçada pela professora Tabocas ao explicitar que a formação continuada antes de 2013 era “[...] algo mais de ouvir, de assistir mesmo. Era mais enfadonho. A maioria dos professores coloca essas formações assim, como um encontro cansativo e cheio de formalidades, com um repasse de informações” (Extrato da entrevista da **Professora Tabocas**, set., 2015).

Esse “repasse de informações” nos remete à história de dependência e subsídio dos professores e sua formação que condena o professor a ser concebido como mero objeto das ações formativas (IMBERNÓN, 2010) - neste caso, da formação continuada como “capacitação”.

Segundo os depoimentos acima, a formação continuada antes de 2013 era pautada apenas na teoria, sem relação com a prática da sala de aula não atendendo às expectativas dos professores ou mesmo às suas necessidades formativas, evidenciando a atribuição de sentidos à formação continuada pautados no descrédito, como abordado pela Professora Natureza: “E muitas vezes a gente segue a ideia de crescimento [...] mas as vezes não é tão significativo e voltamos meio que desestimulados, ou é aquela coisa que você vai, mas já é praticamente a sua prática e não tem muita coisa a acrescentar” (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015)³¹.

Segundo Imbernón (2009, p. 32), o predomínio de modalidades de formação que direcionam o professor a “[...] aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas, [...] não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional”, desmobilizando o docente para a formação continuada como explicitado pela professora.

³¹ Realizamos ajustes nos extratos das entrevistas para retirada das marcas de coloquialidade na linguagem.

Mas, segundo esses dados, o que a formação continuada tem a acrescentar? “Novas experiências”, “Aprofundamento dos conhecimentos”, “Troca de experiências” e “Coletividade” que, de acordo com os participantes, possibilitem aproximação com a realidade da prática que os professores experienciam na atividade profissional, na sala de aula, algo que não existia, segundo eles, nas propostas de formação anteriores às da GRE das quais participavam.

Percebe-se, pois, as lacunas oriundas da ausência de propostas de formação continuada que, segundo Imbernón (2011, p. 72) precisam buscar “[...] remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam”.

Seguimos, então, com a análise evidenciando *o que os participantes consideram importante nas propostas de formação continuada*. Percebemos que os esquemas práticos são valorizados pelos participantes como explicitado no II Bloco do questionário: o que você considera importante como proposta de formação continuada?

Vejamos o quadro das repostas:

Quadro 11 - O que é importante como proposta de formação continuada segundo os participantes da pesquisa

Sobre as propostas de formação continuada	Total das respostas
Discussão de teorias	0
Discussão de teorias relacionadas com a prática	5
Modelos de exercícios a serem aplicados em sala de aula	4
Socialização de experiências didáticas	4
Participação do professor no planejamento e desenvolvimento da formação	4
Formação centrada na realidade da sala de aula	4
Formação com proposta de soluções gerais para os dilemas da prática do professor	5
Formador/palestrante	1
Formador/mediador (que analisa e intervém nas dificuldades encontradas, junto ao professor)	4
Formação desenvolvida fora da escola (outro espaço, fora da carga horária do professor)	2
Formação desenvolvida na escola (inclusa na carga horária do professor)	4
Ações individualizadas	1
Ações coletivas	4
Atualização dos saberes docentes	4
Produção de saberes docentes	2
Capacitação	4

Fonte: Questionário respondido pelos participantes da pesquisa (set. 2015).

Sobre que elementos os participantes da pesquisa consideram importantes nas propostas de formação continuada, o quadro clarifica o descrédito dos professores em relação às propostas de formação pautadas apenas na teoria com formato de palestras, bem como em

ações individualizadas. Há destaque dentre os elementos, da opção dos participantes pela formação com teorias relacionadas à prática e pela formação com proposta de soluções gerais para os dilemas da prática docente - embora percebamos que há uma busca por propostas que “ensinem como fazer” ou “aperfeiçoem o fazer”, como explicitado nas entrevistas ao serem questionados sobre a proposta das formações realizadas pela GRE em 2013:

Tinha um papel muito, muito importante, porque nada do que víamos na formação se perdia, nada. Víamos na formação e as vezes ficava uma angústia da gente por conta da correria que vivíamos, **quando víamos nas formações, queríamos de imediato já aplicar em sala** (Extrato da entrevista da **Professora Carnaval**, set., 2015 - grifo nosso).

Essa busca pelo “como fazer” ou por “modelos de exercícios a serem aplicados em sala de aula” permite-nos a inferência de que os professores não se veem como incapazes, e sim refletem nesses sentidos atribuídos à formação continuada resquícios da herança da racionalidade técnica difundida pela pedagogia tecnicista imposta no Brasil na década de 1969 e reforçada pelo regime militar do governo de 1970 (SAVIANI, 2011). Corroborando Saviani, Imbernón (2010) afirma que esse envolvimento histórico da formação continuada potencializa a perspectiva de propostas pautadas no “treinamento” do professor, que passa a ser tratado como reproduzidor de técnicas padronizadas.

Esses resquícios reaparecem no questionário quando os professores explicitam que precisam de “capacitação” e “atualização dos saberes”. Contudo, entendemos que diferente do que eles concebiam antes das formações da GRE em 2013, a “capacitação” e a “atualização” a que se referem a partir de então vão ao encontro das possibilidades de aceitação de sua utilização, segundo Marin (1995, p. 17), pois trazem sentidos de possibilitar aos professores que “[...] adquiram as condições de desempenho próprias à profissão” e não de serem persuadidos a aplicarem modelos prontos, como observado no depoimento da professora Tabocas:

[...] nas nossas formações, acredito que foi possível nortear melhor o trabalho, [...] entender como devemos organizar as nossas aulas, montar as nossas sequências didáticas, fazer a elaboração de projetos, sejam mais simples ou mais elaborados, **como conduzir e saber exatamente o que queremos de cada momento** (Extrato da entrevista da **Professora Tabocas**, set., 2015 - grifo nosso).

Respaldados ainda em Marin (1995), concebemos que há no depoimento acima uma concepção de “treinamento”, quando a professora afirma que a partir das formações ofertadas

pela GRE em 2013, os professores entenderam como deviam organizar as aulas. Contudo, percebe-se que a professora passa a entender melhor a realização de tarefas da docência, sem estar seguindo “moldes”; é, portanto, segundo a autora (1995), uma possibilidade de aceitação da perspectiva do “treinamento”.

Há, portanto, uma preocupação dos professores com a busca do desempenho das especificidades de seu trabalho e esperam entendê-las no espaço da formação continuada, ou seja, a “capacitação” e a “atualização” são importantes para os participantes porque refletem possibilidade de desenvolvimento profissional.

Ao elencarem no questionário os elementos acerca da socialização de experiências didáticas; da centralidade na realidade da prática docente; e da formação na própria escola, os participantes explicitam elementos que nos permitem inferir que os professores não almejam “modelos para reprodução” e, sim, a busca da aquisição de novos saberes acerca de sua profissão.

A esse respeito, ao perguntarmos acerca da estrutura da formação da GRE em 2013, a Professora Natureza explicita:

[...] temos, por exemplo, um conteúdo de variedade linguística que ele [o aluno] vai perpassar todo o ano; então ele vai aprender aquilo ali para vida e não para fazer uma prova; e **aprendemos nessa formação a trabalhar isso de forma diferente**, a fazer de forma realmente significativa para vida e a observamos no dia a dia, numa avaliação (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015 - grifo nosso).

Podemos dizer que a relevância atribuída pela professora à formação continuada pelo fato de esta possibilitar o trabalhar conteúdos didáticos de forma diferente, bem como a consideração acerca da socialização de experiências didáticas, a realidade da prática docente e a formação na própria escola como elementos importantes da formação continuada segundo os participantes, atribuem a esta formação sentidos atrelados à ressignificação dos saberes da experiência dos professores, visto que a prática docente, segundo Franco, M. A. (2012), se configura em um exercício norteado pelas convicções históricas e coletivas desse professor, ou seja, o professor ressignifica os saberes docentes adquiridos ao colocá-los na prática da sala de aula, saberes, esses, concebidos em nossa pesquisa, segundo Borges (2004), como saberes que abarcam diversos conhecimentos, além das habilidades e atitudes dos professores, dentre outros fatores.

O depoimento dos professores evidencia que eles têm necessidade de uma formação continuada como espaço que considera a realidade da prática docente. Tal necessidade advém

da própria profissão que é constituída pela realização de ações, como a de ensinar (PIMENTA, 2006).

De acordo com os extratos do documentário - que teve como questão central da análise *o que a proposta de formação continuada - “Repensando a prática pedagógica” - representou para os professores e em que ela contribuiu em seu trabalho docente*, os professores ressaltam o quanto a proposta de formação da GRE em 2013 - com formato de atendimento em polos, considerando as necessidades apresentadas pelos docentes de sua jurisdição, como já anunciado - contribuiu com o seu fazer em sala de aula: “Nossos encontros trouxeram renovação para nossa prática docente” (**Professora Tabocas**, dez., 2013).

A afirmação da professora reitera nosso entendimento a partir de Franco, M. A. (2012) de que a prática docente é norteada pelas convicções trazidas pelo professor construídas ao longo do desenvolvimento profissional, havendo a ressignificação dos saberes docentes, como reforçado pelas professoras: “[...] tudo que vivenciamos na formação, levamos para sala de aula [...] quer dizer, a nossa prática melhora muito” (Extrato do documentário, **Professora Carnaval**, dez., 2013); e “[...] a formação contribui para mim que sou professora, pois eu posso planejar melhor minhas aulas, de uma forma dinâmica, interagindo professor/aluno, aluno/professor de uma forma diferente” (Extrato do documentário, **Professora Suíça**, dez., 2013).

Percebemos que a renovação e a melhora da prática docente apontadas pelas professoras têm relação com três dos cinco objetivos específicos do projeto de formação da GRE que se referem à prática docente, a saber: “Analisar e atuar sobre as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem [...]; Possibilitar um repensar da prática pedagógica; e Promover a troca de experiências didáticas exitosas desenvolvidas ao longo das formações” (Extrato do Projeto Repensando a prática pedagógica, 2013, p. 1).

O referido extrato nos possibilita inferir que a partir destes objetivos específicos a proposta de formação “Repensando a prática pedagógica” atingiu patamares além de seu objetivo geral: “Elevar os indicadores educacionais das escolas jurisdicionadas na GRE [...] no ano letivo de 2013” (Extrato do Projeto Repensando a prática pedagógica, 2013, p. 1), provocando atribuição de sentidos à formação continuada pautados na valorização da prática docente.

A melhora na prática docente apontada pelas professoras Carnaval e Suíça como contribuição da proposta de formação desenvolvida pela GRE a partir de 2013 refere-se também ao fato de que os professores estavam enfrentando mais uma “mudança” no sistema

de ensino da rede estadual: a implantação dos parâmetros curriculares de Pernambuco aprovados em dezembro de 2012 com um “novo currículo” para ser trabalhado a partir de 2013 - e o referido projeto de formação trabalhou dentre outros elementos, a partir de exemplos práticos que possibilitassem o trabalho com este novo currículo, conforme depoimento da Professora Natureza:

[...] **tínhamos uma nova proposta para ser trabalhada, um currículo para ser trabalhado e essa inovação gera uma ansiedade, um medo** e começamos a perceber que foi colocado essa proposta, uma inovação, uma modificação, mas tivemos o apoio, quem **realmente nos orientasse como fazer**, dividir isso realmente com as pessoas que lançaram a proposta [dos parâmetros curriculares de PE], mas deram suporte para podermos colocar em prática (Extrato da entrevista, **Professora Natureza**, set. 2015 - grifo nosso).

Percebe-se, assim, que a proposta de formação em questão desenvolveu o estudo teórico dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco e seu currículo a partir de exemplos práticos conforme explicitado pelos participantes da pesquisa, como afirma a professora Carnaval: “Nós não estamos tratando de uma formação de uma coisa distante e sim, de uma coisa próxima, de uma coisa palpável; nós estamos trabalhando os descritores com a formação com exemplos práticos, com exercícios práticos” (Extrato do documentário, dez. 2013).

Salientamos que esses “descritores” compõem a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE que foi trabalhada também no projeto de formação da GRE “Repensando a prática pedagógica” como indicado em seus objetivos específicos: “Analisar os DESCRITORES da MATRIZ DO SAEPE e sua aplicabilidade junto ao CURRÍCULO” (Extrato do Projeto Repensando a prática pedagógica, 2013, p. 1).

Infere-se, pois, que os sentidos que os professores atribuem à formação continuada refletem, também, a forma como eles apreendem a intencionalidade política a que se vincula esta formação, uma vez que, de acordo com a perspectiva de Franco, M. A. (2012), a formação continuada precisa vincular-se a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas sobre saberes pedagógicos dentre outros aspectos, pois desvinculada destes pode pautar-se em uma concepção pragmatista, reprodutivista e tecnicista da ação docente, promovendo uma prática docente engessada sem a dinâmica oriunda da “especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos” (FRANCO, M. A., 2012, p. 166).

A influência da formação continuada sob a prática docente foi identificada no Eixo II da entrevista - *Influências dos sentidos da formação continuada sob a prática docente* -, quando questionamos os professores acerca do papel da formação da GRE a partir de 2013 na orientação do trabalho docente. Segundo a professora Natureza,

[...] a partir das formações [da GRE em 2013] começamos a ter uma sensibilidade maior para esses critérios e consegue-se; a partir do momento que você vê o ensino de Língua Portuguesa como algo realmente de contexto, de significação, então você tem como trazer, como envolver como reunir a questão dos gêneros textuais que você pode trazer de acordo com a situação, de acordo com a realidade, de acordo com algum acontecimento; então você trazer um texto que seja significativo para o aluno para poder, muitas vezes, minimizar essas questões, esses problemas, essas diferenças sociais [...] (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015).

Neste caso, a professora aproveitava as orientações sobre o trabalho com os gêneros textuais para trabalhar a realidade de seus alunos com vistas a minimizar os problemas sociais enfrentados por eles. Ou seja, havia uma ressignificação do que era ofertado nos encontros de formação.

De acordo com os participantes, a formação continuada vivenciada em 2013 orientava o trabalho em sala de aula. Percebe-se, assim, que os professores buscavam o apoio nos encontros das formações, eram mobilizados para “o fazer”, mas ao levarem essas orientações à sala de aula, atribuíam a elas significações que visavam adequação à realidade na qual este fazer se inseria, ou seja, os sentidos da formação continuada influenciavam na prática docente, possibilitando que o professor buscasse resultados na qualidade da aprendizagem do aluno, que fizesse sentido frente à realidade social do aluno. A esse respeito, ainda no Eixo II da entrevista, quando perguntamos como a formação continuada possibilita o professor trabalhar com as diferenças sociais e culturais existentes na sala de aula, a professora Tabocas afirma:

[...] nós temos que estar voltados para a realidade do aluno, que a aula tem que pensar nessa situação real, como o aluno leva o conhecimento para vida dele e como ele traz o conhecimento da vida dele para sala de aula; respeitar o individualismo dele, o que cada um traz de riqueza para as contribuições das nossas aulas, propor atividades que estejam dentro daquele universo, que geram um interesse maior por parte deles. Até porque na nossa formação, buscava-se isso [...] (Extrato da entrevista da **Professora Tabocas**, set., 2015).

O depoimento da professora se relaciona com a subcategoria *Trabalho com as diferenças sociais e culturais da sala de aula*, através da qual se reafirmam as influências sobre a prática docente oriundas dos sentidos que esses professores atribuem à formação continuada, já que não identificamos nos objetivos do projeto de formação da GRE “Repensando a prática pedagógica” menção à dimensão social e cultural que compõe a sala de aula e, por conseguinte, a prática docente. Esta dimensão foi considerada pela professora a partir dos sentidos que ela produziu acerca do que foi desenvolvido ao longo da referida formação.

Estas influências sobre a prática docente nos remetem à concepção de *práxis* segundo Vázquez (2011), permitindo-nos a inferência de que a referida proposta de formação possibilitou, ainda, que os professores utilizassem as abordagens teóricas para transformarem seu meio (sala de aula) e, durante o desenvolvimento dessas teorias na sua prática docente, transformavam, também, a si mesmos.

Outra subcategoria explorada nesta seção - *continuidade das propostas de formação continuada* - expôs como a descontinuidade das propostas de formação incide sobre a influência dos sentidos desta formação na prática docente.

Segundo os participantes da pesquisa, a mudança na formação “Repensando a prática pedagógica” realizada em 2013 - reduzindo os polos dos encontros com os professores de 06 para 02 em 2014 - refletiu no desempenho dos professores em sala de aula como identificado na entrevista ao questionarmos sobre o que esta mudança representou para o desenvolvimento das formações:

[...] eu fui um dos participantes e que mais reivindicou no momento em que foram restritas essas formações. A coisa quando vem dando certo, a coisa quando vem fluindo, não podemos alterar. Eu senti muito e isso refletiu diretamente na minha prática pedagógica”. (Extrato da entrevista do **Professor Monte**, set. 2015).

Esse reflexo se deu principalmente pelo distanciamento entre formadores e professores provocado pelo atendimento a um grupo maior de professores com formato de evento realizado em auditórios, já que em 2013, os encontros aconteciam nas escolas, como ressalta a professora Natureza:

[...] a partir do momento que você tem um grupo maior, a partir do momento que você tem encontros que demoram um pouco mais, vai ficando mais distante; [...] até a questão da produção, por lá ser um auditório, então a forma das cadeiras até para você produzir, para você está em grupo para

fazer algo... então era mais o ouvir e o falar, mas sem a questão da prática realmente (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set. 2015).

O depoimento da professora vai ao encontro da perspectiva defendida por Imbernón (2009) ao afirmar que a formação organizada no formato de “curso” em auditórios fortalece a modalidade de formação pautada apenas na concepção de “treinamento”, colocando o professor como mero expectador sem levar em consideração a idiossincrasia da prática docente.

Apesar de concordarmos que existem diversas modalidades de formação continuada sejam formais ou informais - palestras, cursos, seminários, reuniões pedagógicas dentre outras - ressaltamos a necessidade da inclusão do professor como sujeito epistêmico de todo processo formativo, bem como o atendimento às necessidades que emergem da prática docente, uma vez que a “[...] educação [continuada] [...] consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19).

Outra inferência acerca da descontinuidade da proposta das formações continuadas é que ao interferir na prática docente há, também, uma interferência na aprendizagem do aluno e, por conseguinte, na qualidade social da educação ofertada, como observado no depoimento da professora Carnaval: “[...] é impressionante como deram certo as formações da GRE em 2013, como funcionaram, depois vai e para; depois vem outro secretário e muda tudo, vem outro governo... Ninguém entende, não é? E quem perde? O aluno!” (Extrato da Entrevista, set. 2015, **Professora Carnaval**, set. 2015).

A descontinuidade, não apenas nas estratégias de formação continuada, como também nas políticas educacionais em geral, principalmente quando há a sinalização de avanços nos resultados que vislumbram a qualidade do ensino e da aprendizagem, causa como danos nocivos a desmobilização e a descrença entre as pessoas envolvidas. A esse respeito, no que concordamos com Gatti e Barreto (2009, p. 234), “é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar”.

Infere-se, pois, que os sentidos refletem os diferentes lugares ocupados pelo docente, seus diferentes valores dentre outras dimensões constituintes desse sujeito, considerando a significação como ponto de partida, através da qual a relação entre sujeito e o social envolve e condensa todas as suas manifestações oriundas de sua atividade corporal, emocional, sentimental e demais dimensões que compõem sua vivência como sujeito (MOLON, 2011).

Desta forma, o depoimento da professora Carnaval reflete os sentidos que ela atribuiu à descontinuidade das políticas educacionais, sendo, portanto, uma manifestação do impacto que esta descontinuidade provocou em sua constituição profissional e em sua prática docente.

Diante do exposto, reafirma-se que os sentidos atribuídos à formação continuada permitem, também, que esta seja concebida como espaço de valorização da prática docente.

Continuamos a busca pela compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada, explorando a segunda categoria de análise na próxima seção, que nos possibilitou tratar da prática docente centralizando a relevância da troca de experiências entre os professores e da reflexividade sobre essa prática.

4.2 Sentidos da Formação Continuada: espaço para troca de experiência

Esta seção, assim como a anterior, buscou identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente, explorando os eixos I - *Sentidos da formação continuada*, e II - *Influências dos sentidos da formação continuada sob a prática docente*, da entrevista com relação aos demais documentos analisados, partindo, contudo, do depoimento dos professores acerca da coletividade, da reflexão sobre a prática e das implicações da política educacional sobre esta prática.

Para tanto, organizamos esta seção a partir das subcategorias que emergiram durante a análise dos dados: *Reflexão sobre a prática docente*; *Trabalho coletivo*; e *A formação continuada e a política de resultados do sistema educacional em Pernambuco*.

Iniciamos, assim, com a reflexão sobre a prática docente – primeira subcategoria, retomando Alarcão (2007) para enfatizar que o conceito de professor-reflexivo traz a ideia de que o professor enfrenta os imprevistos de sua prática de forma flexível e inteligente. Embora a reflexão seja considerada como uma capacidade inata do ser humano, precisa de contextos que favoreçam seu desenvolvimento (PIMENTA; GHEDIN, 2006; ALARCÃO, 2007). Assim, entendemos que o espaço da formação continuada pode ser propício para o desenvolvimento do professor reflexivo.

Ao serem questionados no Eixo II da entrevista sobre como a formação continuada da GRE “Repensando a prática pedagógica” em 2013 possibilitou a reflexão sobre sua prática em sala de aula, os professores afirmaram que a referida proposta permitia essa reflexão, como exposto pelo professor Monte: “[...] porque na verdade o que essa prática [essa proposta de formação continuada] vem me oferecer é que eu reflita dia a dia para as mudanças necessárias

para o bem estar, para a qualidade de ensino aos meus alunos” (Extrato da entrevista do **Professor Monte**, set., 2015).

Enfatizamos que a reflexão exposta pelo professor destaca a preocupação em atender as mudanças que vislumbrem a qualidade de ensino ofertado. De certa forma, entendemos que esta reflexão foi contemplada no projeto “Repensando a prática pedagógica”, quando identificamos no Eixo II da análise documental - *Relação da proposta de formação continuada da GRE com a prática docente* - a presença em um dos objetivos do projeto: “Possibilitar um repensar da prática pedagógica” (Extrato do Projeto Repensando a prática pedagógica, 2013). Embora a atitude reflexiva não tenha sido explicitada no referido projeto, entendemos que esta foi mais uma construção que atingiu patamares além do evidenciado pelo documento, como observado no depoimento da professora Carnaval:

Vamos nos acomodando, vamos achando que aquilo está bom. Então com as formações começamos a ver que não estava bom, [...] então acho que serviu para isso: deu essa sacudida; acho que a palavra é essa; ela mexe, inquieta, entendeu? (Extrato da entrevista da **Professora Carnaval**, set., 2015)

Ao afirmar que a partir das formações era possível enxergar o que não estava bom, a professora reafirma a oportunidade do repensar a prática possibilitada pelos encontros de formação continuada.

Esta reflexão é também preconizada pelo MEC através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2006) ao apresentar entre seus objetivos o de subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente com o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica em que essa prática ocorre.

Desta forma, percebemos que os professores se utilizavam das orientações da formação “Repensando a prática pedagógica” para avaliar sua prática, atentando para o que estava funcionando ou não. Não buscavam seguir “técnicas” nessa reflexão, mas sim a criticidade de seu fazer quando selecionavam os conteúdos expostos nas formações para serem trabalhados em sala, como explicitado pela professora Natureza:

[...] a relação da criticidade, a relação com o entender, o se entender; usar esses gêneros - que para mim tudo parte de um gênero textual - essa visão foi depois dessas formações porque antes tínhamos a noção, ensinávamos o que é um gênero textual, mas sem ter essa aplicabilidade que temos hoje (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set. 2015).

Ao rever o trabalho com os gêneros textuais, percebe-se que foi necessária a reflexão da professora acerca de sua prática. Entendemos, assim, que os sentidos da formação continuada refletem, também, na necessidade de um espaço (contextos) em que se possibilite a constituição da atitude reflexiva do professor.

Tal inferência permite-nos, em consonância com Zeichner (1993), compreendermos que esta atitude reflexiva não significa que os professores precisam refletir apenas sobre o “como fazer” em suas salas de aulas. O importante é que os professores tenham, na formação continuada e em outros espaços formativos, possibilidade “[...] de criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

De acordo com o professor Monte, “[...] as formações vieram assim, como se fosse uma espécie de, não diria de salvação, mas como suporte [...] importantíssimo para a minha prática. Eu acredito que se não fora essas formações, a minha prática hoje ainda estaria moldada aos padrões de antigamente” (Extrato da entrevista do **Professor Monte**, set. 2015).

O depoimento do professor - que tem 58 anos de idade e mais de 30 anos de docência - acerca da preocupação com os “padrões de antigamente”, no que concordamos com Zeichner (1993), reafirma que a reflexão é o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se desenvolve durante toda a carreira do docente e que “os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Assim, reiteramos que a reflexão se apresenta como um dos elementos corporificadores dos sentidos produzidos pelos professores. Os sentidos estarão, pois, refletindo os diferentes lugares ocupados pelo docente, neste caso, a criticidade que ele desenvolve no espaço da formação continuada.

Seguimos com a segunda subcategoria - trabalho coletivo - tomando a coletividade segundo a perspectiva da colaboração defendida por Imbernón (2009), a partir da qual não podemos confundir a colaboração com processos formalizadores, modistas ou forçados. Essa colaboração visa a romper com o isolamento dos professores, embora respeite a individualização³² durante a trajetória de desenvolvimento profissional.

Segundo os participantes da pesquisa, a troca de experiência possibilitada pelo “Para Casa” no projeto de formação da GRE - “Repensando a prática pedagógica” é o ponto de

³² Para o autor (2009, p. 59), “toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária”.

inovação da proposta de formação continuada por pautar-se no trabalho coletivo. A professora Natureza ressalta a importância da troca de experiência entre os colegas que foi oportunizada através de um “Para Casa” solicitado ao final de cada encontro:

[...] nos encontros temos, geralmente um **para casa** e nós fazemos, refletimos realmente o que foi positivo, o que foi negativo, até porque a temos um **feedback** disso, temos como trazer, analisar e avaliar; seja com as coordenadoras, as orientadoras, com os outros professores [...] e toda experiência trocada, dificilmente o colega vai dizer que a aula, que fez uma aula chata e que o aluno não gostou, que não deu resultado, você só vai comentar o que foi bom; e **você pode aproveitar aquilo** [que deu certo com o colega] **e fazer diferente na sua sala de aula** também (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015 - grifo nosso).

Essa troca de experiência, a nosso ver, abordada também no questionário - tendo em vista que 04 professores consideraram importante a “Socialização de experiências didáticas” como proposta de formação continuada - apresenta-se como o diferencial da referida formação em 2013, visto que é a partir dessa troca que os professores voltam o olhar para os contextos em que sua prática se insere, adequando as experiências didáticas socializadas por colegas para serem utilizadas em sua sala de aula, objetivando minimizar os dilemas existentes, como o lidar com as diferenças sociais e culturais existentes na sala de aula.

Salientamos que a troca de experiência foi percebida durante a análise documental do referido projeto de formação, como confere um de seus objetivos: “Promover a troca de experiências didáticas exitosas desenvolvidas ao longo das formações” (Extrato do Projeto Repensando a prática pedagógica, 2013).

Ainda na entrevista, ao serem questionados sobre como a formação continuada da GRE possibilita o trabalho em conjunto entre os professores na sua escola, o professor Monte afirma:

Logo após cada encontro nos polos, sentamos e multiplicamos as ideias [...] Então, quando partilhamos com os colegas, através de projetos interdisciplinares, na verdade só vem fortalecer aquilo que estamos ouvindo, assimilando nas reuniões dos polos (Extrato da entrevista do **Professor Monte**, set., 2015).

Pelo que pudemos observar a mobilização para o trabalho coletivo na escola foi sendo construída a partir das discussões sobre as experiências didáticas socializadas pelos professores durante esses encontros nos polos, mediadas pelos formadores, como exposto no depoimento da professora Tabocas:

[...] a troca de experiência entre colegas da mesma área, a partilha de nossas inquietações diante da urgência das mudanças, pudemos conhecer e reconhecer os trabalhos exitosos de cada professor que permitiu se expor um pouco da sua aventura na construção do conhecimento junto a seus alunos (Extrato do documentário, **Professora Tabocas**, dez., 2013)

A partir deste depoimento, ressalta-se que a metodologia do “Para Casa” possibilitou o desenvolvimento da cultura de formação colaborativa, como defende Imbernón (2009, 2010, 2011) na qual, a partir de estratégias organizadas sobre a base do trabalho em grupo, objetivo, também, a solução de situações problemáticas. Segundo o autor, “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Infere-se, pois, que ao solicitarem o “Para Casa”, os formadores possibilitaram essa colaboração que reverberou na rotina dos professores, uma vez que eles discutiam sobre o que apreendiam nas formações: “[...] nos momentos de reuniões que já são programados ou não, [...] num momento de aula atividade que conseguimos nos encontrar, nos corredores e sempre que necessário” (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015). E, como os professores ressignificavam as experiências socializadas nessas formações ao colocarem em prática na sala de aula, percebe-se, ainda, o desenvolvimento da autonomia profissional.

Esta autonomia no que concerne à perspectiva de Contreras (2002) se apresenta como um aspecto atrelado à concepção de “professor especialista técnico” - que tem domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos; de “professor profissional reflexivo” - que desenvolve a pesquisa/reflexão sobre a prática; e de “professor intelectual crítico” - que desenvolve autorreflexão com vistas à emancipação individual e social.

Vale salientar que nos interessa a concepção de autonomia profissional a partir do “professor reflexivo” que, segundo Contreras (2002), é vista como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vistas; e a autonomia profissional segundo “professor intelectual crítico” vista como processo coletivo que desenvolve a consciência crítica dirigida à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Ao perguntarmos como a formação continuada “Repensando a prática pedagógica” possibilitou o trabalho coletivo entre os professores, a professora Carnaval expôs: “[...] sempre que nos encontrávamos, comentávamos: ‘olhe, já fizesse aquilo?’ ‘Não’. ‘Olhe, já preparasse o material para fazer aquilo?’ ‘Não’. ‘Olhe, eu preparei, tu queres?’ [...]. E se não tivesse a formação, não continuava, [seria] cada um fazendo o seu [...]” (Extrato da entrevista

da **Professora Carnaval**, set., 2015). A partir deste depoimento, entendemos que a referida formação possibilitou o desenvolvimento de uma autonomia profissional como processo coletivo, bem como responsabilidade moral individual, quando os professores demonstraram preocupação e interesse com as situações experienciadas pelos colegas.

Ainda sobre essa autonomia profissional através da coletividade, temos o depoimento do professor Monte ao afirmar que “[...] na medida em que os nossos colegas, não só eu, mas os nossos colegas participam dessas formações, os conteúdos são partilhados como forma de garantir a melhoria da qualidade dos alunos” (Extrato da entrevista, **Professor Monte**, set., 2015). Entendemos, assim, que dentre as construções realizadas a partir da troca de experiências, os professores desenvolviam a consciência crítica a respeito de sua prática quando, no depoimento, professor Monte ressalva a partilha dos conteúdos vistos na formação com vistas à garantia da qualidade dos alunos, ou seja, o compromisso em alcançar as aprendizagens significativas para os alunos. Desenvolviam, portanto, a autonomia profissional como professor-reflexivo e professor intelectual crítico.

O desenvolvimento dessa coletividade possibilitado pela formação “Repensando a prática pedagógica” permite-nos a inferência de que os sentidos atribuídos à formação continuada são, também, de uma formação que possibilita a construção crítica acerca da prática docente e à transformação das condições do ensino. São, portanto, sentidos pautados na busca da autonomia profissional como resultado de um processo coletivo e como responsabilidade social.

Desta forma, a partir de Contreras (2002), concebemos que a autonomia profissional é, pois, uma necessidade do professor. Reafirmamos, assim, que a produção de sentidos aqui posta reflete a necessidade de socialização das práticas docentes que mobiliza o professor, gerando formas de colocá-lo na atividade docente (AGUIAR; OZELLA, 2013). Podemos dizer que a troca de experiências didáticas proposta pela formação da GRE - “Repensando a prática pedagógica” - fomenta uma questão central da prática de ensino que nos remete à autonomia profissional: a “[...] obrigação moral, e em especial, na sua conjunção com o imediatismo e a complexidade da vida em sala de aula” (CONTRERAS, 2002, p. 195).

Ao inferirmos a presença da reflexão sobre a prática docente e do trabalho coletivo durante a análise dos dados e por observar a vinculação política do projeto das formações da GRE ao trazer como objetivo geral: “**Elevar os indicadores educacionais** das escolas jurisdicionadas na GRE [...] no ano letivo de 2013” (Extrato do Projeto de formações da GRE, 2013 - grifo nosso), questionamos os professores sobre a relação da formação continuada da GRE com a política de resultados do sistema educacional de Pernambuco para identificar que

orientação ocorre para o trabalho do professor em sala de aula no tangente a essa política, explorando, assim, a terceira subcategoria desta seção: *A formação continuada e a política de resultados do sistema educacional em Pernambuco.*

Ao perguntarmos no Eixo II da entrevista como as ações de formação continuada da GRE se relacionam com a política de resultados do sistema educacional em PE e que efeitos essas ações têm sob sua prática em sala de aula, a professora Suíça afirma que

[a formação da GRE] deixa bem claro, mas é um trabalho difícil você atingir metas, você levantar dados com uma comunidade sofrida, com um grupo que recebe na escola diferenciado, então é difícil, mas que aos poucos vai conseguindo com o trabalho coletivo (Extrato da entrevista da **Professora Suíça**, set., 2015)

Embora a política educacional de Pernambuco tenha foco nos resultados de índices numéricos, a partir do depoimento da professora entendemos que o projeto de formações “Repensando a prática pedagógica” se diferenciou desta política quando os professores realizaram um trabalho coletivo para o alcance de metas com a comunidade sofrida que recebem na escola.

Cabe ressaltar que, a nosso ver, essa “política de resultados” se apresenta como herança da pedagogia tecnicista da década de 1970 no Brasil, que implantou orientações pedagógicas inspiradas na assessoria americana recebida na época, pautadas na racionalidade, eficiência e produtividade da educação (SAVIANI, 2011), sendo ainda necessária a superação desta perspectiva na educação e, neste caso, nas propostas de formação continuada.

Outro depoimento que nos chamou a atenção foi o da professora Tabocas:

[...] eu vejo que os resultados que nós tínhamos antes das formações eram um pouco abaixo do que temos hoje. Então, a forma de trabalhar, de discutir, as ideias que temos trazido das formações para escola tem propiciado resultados melhores [...] sem as formações, acho que teríamos uma perda nesse nosso índice, porque a interação seria menor, a troca não existiria com os professores de outras áreas (Extrato da entrevista, **Professora Tabocas**, set., 2015).

Esta afirmação nos permite inferir que apesar de o objetivo geral da formação da GRE pautar-se na elevação dos índices educacionais, valorizando a dimensão quantitativa dos resultados, percebe-se que houve junto à melhoria dos índices das escolas a melhoria, também, na aprendizagem dos alunos, como afirma a professora Natureza:

É interessante porque somos cobrados muito com o resultado dessas provas, desses exames externos, principalmente o SAEPE [Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco], e a cobrança em cima de Português e Matemática, mas graças a Deus temos o suporte dessas formações; e como trabalhamos em cima dos descritores, então somos preparados para trabalhar com o nosso aluno para ele ter um bom resultado (Extrato da entrevista **Professora Natureza**, set., 2015).

Ao explicitar a cobrança que recebe acerca dos resultados dos exames externos, como o Saepe, o depoimento da professora nos remete às consequências danosas de uma política de resultados que centraliza a preparação para o mercado de trabalho, característica da política neoliberal na educação, uma vez que, segundo Pérez Gómez (2001, p. 138), suas orientações “[...] desvanecem os pressupostos humanistas de promover, mediante a vivência cultural, a reflexão e a experimentação, o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e a utilização crítica do conhecimento”.

Sendo assim, a nosso ver, ao trabalhar os descritores do Saepe, a professora transcende a lógica mercadológica desta política que prioriza o alcance ou a superação apenas do índice quantitativo e possibilita também resultados na aprendizagem significativa do aluno, como explicitado pela professora Tabocas:

[...] claro que o foco não seria só esse [a elevação dos índices], mas se você busca fazer um trabalho melhor, se você busca fazer um trabalho mais rico, mais interessante que desperta o professor para uma nova realidade, o aluno também, é consequência que o resultado seja positivo, cada vez mais positivo (Extrato da entrevista da **Professora Tabocas**, set., 2015).

Diante deste depoimento, percebe-se que mesmo inserida em uma política neoliberal, a proposta de formação continuada da GRE, ao longo de sua construção, possibilitou avanços em relação à aprendizagem dos alunos.

Desta forma, fomentamos a necessidade de que os sentidos atribuídos à formação continuada, no que concordamos com Davis et al. (2011), reflitam uma formação como espaço que vise ao entendimento dos processos de mudança pessoal e profissional do professor, possibilitando, também, que ele reflita sobre os contextos históricos, sociais e políticos durante o seu desenvolvimento profissional.

Percebemos, ainda, que a partir dos encontros de formação propostos pela GRE, o professor ressignificou as “cobranças” da política educacional de Pernambuco ao levá-las à sala de aula, transcendendo a lógica mercadológica da referida política e alcançando

resultados pautados na qualidade social da educação, como explicitado no depoimento da professora Natureza:

[...] observamos numa avaliação - é claro - que infelizmente ainda existe, é necessário porque é cobrado isso, não adianta dizer assim: ‘não, eu não faço mais avaliação, a prova tal’, porque ele [o aluno] é cobrado no Enem, no vestibular e etc.; mas vemos isso [que ele vai aprender o conteúdo para vida e não para fazer uma prova] no dia a dia, vemos isso num trabalho que ele faz, na própria fala, essa significação do ensino hoje, da forma como é colocado esses conteúdos programáticos (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015).

Entendemos que, embora a formação da GRE trabalhe a partir dos descritores da matriz de referência do Saepe, a busca por aprendizagens significativas ocorre a partir da preparação do aluno para as avaliações externas: ENEM, vestibulares etc., e, neste caso, para o Saepe.

Ainda de acordo com a Professora Natureza:

[...] se fazemos, produzimos, se a nossa aula está focada em descritores, se o aluno consegue desenvolver bem esses descritores, então teremos uma união, um casamento da nossa prática com o que é cobrado nesses exames externos, principalmente o SAEPE (Extrato da entrevista da **Professora Natureza**, set., 2015).

Percebe-se que a partir da metodologia desenvolvida pela formação da GRE “Repensando a prática pedagógica”, os professores procuram durante sua prática estabelecer uma relação entre o trabalho com vistas nos resultados das metas impostas pelo sistema educacional do Estado e o trabalho com os resultados com foco na aprendizagem do aluno.

Reafirma-se, portanto, que essa busca por “resultados” levada para a prática do professor, através desta formação, transcende o esperado pela política neoliberal e alcança a função social da educação ao possibilitar a produção do conhecimento do aluno a ser utilizado por ele em diversas situações, como afirma a mesma Professora:

[...] eu já foquei um pouco nessa questão de trazer a realidade [para sala de aula], de fazer um ensino de Português, um ensino de Literatura diferente para o aluno, realmente de forma significativa, de forma prazerosa e você vê aquilo, você vê aquele resultado; porque acho que a busca de todo educador, de todo professor é querer que o aluno consiga assimilar aquilo ali para vida (Extrato da entrevista, **Professora Natureza**, set., 2015).

Partindo da ideia de que a educação é um instrumento de humanização dos homens em sua convivência social (FRANCO, M. A., 2012), inferimos no depoimento da professora que

o docente imerso em sua prática e amalgamado à diversidade de influências existente nos contextos de sua profissão, participa e intervém em sua própria prática, produzindo, assim, sentidos da formação continuada alicerçados em uma perspectiva emancipadora.

Os participantes ainda atribuíram à referida proposta de formação a melhora no resultado do Bônus de Desempenho Educacional - BDE³³ da escola a qual fazem parte:

[...] pensamos em fazer uns blocos de simulados, [...] a partir dessa formação, eles estão até hoje. E fazemos desde o 6º ano. Eu não sei se você soube, mas nosso resultado agora do fundamental, agora do BDE, nós conseguimos 100%,vo que mais me impressionou [...] foi que a média do fundamental do 6º ao 9º ano, ela já está a nota prevista para 2021 (Extrato da entrevista da **Professora Carnaval**, set., 2015).

Embora a estratégia de implantação do BDE seja explicitamente uma característica da perspectiva neoliberal da educação pela qual, de acordo com Freitas (2012, p. 383), se faz surgir um novo tecnicismo que se estrutura, dentre outras categorias, em torno da meritocracia em que “no centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados”, não observamos no depoimento dos professores referência a essa perspectiva. Inferimos, então, que os professores “falam” a partir de seus contextos, atribuindo sentidos aqui atrelados à necessidade de “reconhecimento” através dos resultados do “sucesso escolar”.

Após análise de como os sentidos atribuídos à formação continuada influenciam a prática docente, pudemos inferir que os sentidos produzidos aqui pelos participantes foram mobilizados pelas necessidades que eles têm de refletir sobre sua prática, de trabalhar coletivamente e de alcançarem resultados na melhoria da aprendizagem dos alunos a partir da melhoria dos índices escolares.

Seguiremos, assim, para a última categoria de análise na qual trataremos dos sentidos da formação continuada atentando para a ressignificação dos saberes da experiência docente.

4.3 Sentidos da Formação Continuada: espaço para ressignificação dos saberes da experiência docente

³³ Instituído pela Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, corresponde a uma premiação por resultados, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo estabelecidas pelo Idepe (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco).

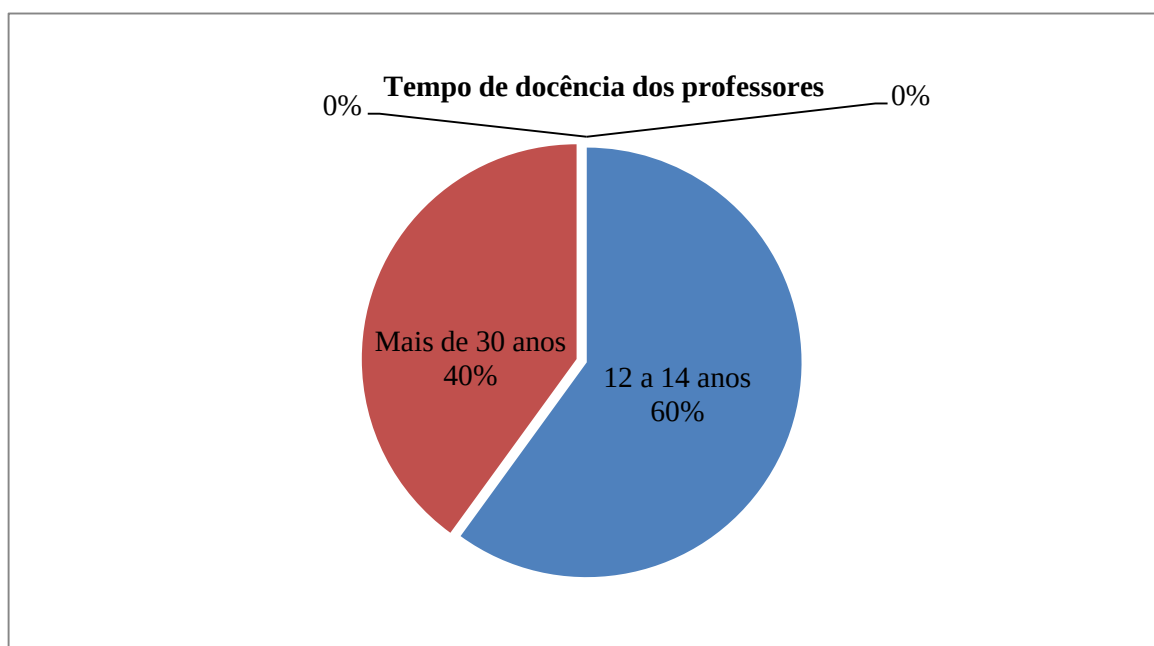
Nesta seção centramos a atenção em identificar de que maneira os sentidos atribuídos à formação continuada contribuem com os saberes construídos pelos professores ao longo de sua experiência, atentando para o depoimento dos participantes sobre em que esses saberes mudaram após sua participação nas formações do projeto Repensando a prática pedagógica.

Esta categoria se articula com o objetivo de pesquisa “analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente”, a partir do Eixo III da entrevista *Sentidos da formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente*.

Julgamos necessário ressaltar o tempo de docência dos participantes da pesquisa, uma vez que esse “tempo” se apresenta como elemento fundamental para tratarmos os saberes da experiência docente.

O gráfico a seguir apresenta esse tempo de acordo com o registrado pelos participantes no questionário.

Gráfico 01 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Questionário respondido pelos participantes da pesquisa em set. 2015.

Observa-se que os professores participantes da pesquisa são experientes na docência, o que consolida a relevância de tratarmos dos saberes que eles constroem com esta experiência e sua relação com os sentidos atribuídos à formação continuada.

O percentual exposto indica que, dos 05 professores questionados, 03 têm entre 12 e 14 anos de docência e 02 têm mais de 30 anos de docência. Essa experiência acumulada ao longo dos anos remete-nos à aceção dos saberes segundo Borges (2004) e Tardif (2013) ao defenderem que os saberes na base do ensino precisam ser tratados em relação aos demais saberes, em especial, em relação aos saberes da experiência, pois não se reduzem à cognição, sendo, na verdade, relacionados aos fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos do ensino.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que os participantes têm entre 36 e 58 anos de idade, sendo 04 professoras e 01 professor, todos com formação na área de atuação - 04 especialistas em Língua Portuguesa e 01 mestre em Educação - elementos esses que permeiam o percurso no qual esses professores vêm construindo seus saberes.

Ao perguntarmos aos participantes no Eixo III da entrevista de que maneira a formação continuada da GRE “Repensando a prática pedagógica” contribui com os saberes que eles constroem no decorrer de sua experiência docente, a professora Tabocas afirmou que

[...] a cada formação que participamos, de certa forma **revisitamos elementos com os quais já trabalhávamos**, como quando [...] trazem trechos dos nossos livros, [...] das orientações metodológicas, dos parâmetros e discutimos um pouco aquilo, então, fazer essa visita ajuda (Extrato da entrevista, **Professora Tabocas**, set., 2015 - grifo nosso).

De acordo com a professora, a formação continuada em questão possibilitou a ressignificação dos saberes que eles tinham acumulado com o tempo quando revisitavam os conteúdos com os quais já trabalhavam. A esse respeito, o professor Monte afirma que

Anteriormente, como eu havia falado, ficava estagnado ao modelo pronto, a algo que não era questionado e que às vezes, nas formações [anteriores a 2013], não permitiam interferirmos. O termo na verdade é ressignificado [quanto aos saberes do professor após as formações da GRE em 2013]. Eu acredito que **qualquer prática pedagógica precisa ressignificar** para ter resultado - está aí o ponto chave da formação de agora (Extrato da entrevista, **Professor Monte**, set., 2015 - grifo nosso).

A partir desta afirmação, infere-se que ao ressignificar suas práticas, no que diz respeito aos saberes acumulados com a experiência, estes saberes refletem toda a trajetória percorrida pelo professor antes mesmo de ingressar na formação inicial para docência até sua constituição profissional. Portanto, os saberes tratados nos depoimentos acima estão imbricados aos valores desses participantes, à sua visão de mundo, à sua história de vida

familiar, a suas inquietações e angústias, de suas relações com outros professores e com outros agrupamentos, dentre outros fatores (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2013).

Segundo a professora Carnaval,

[...] temos um conhecimento, mas ainda sabemos muito pouco. Nós sabemos fazer, mas não sabemos que sabemos, [...] depois com essas formações, pensávamos: ‘mas eu sei fazer desse jeito’, ‘mas eu sei fazer’, **mas não sabemos que sabemos**. Não sei se [...] por acomodação. Em tudo temos que ter alguém ‘catucando’ a gente. Acho que é isso, mas não sabemos que sabemos fazer diferente. Acho que eles [os saberes docentes] ampliaram, se somaram, **deram um novo sentido** (Extrato da entrevista, **Professora Carnaval**, set., 2015 - grifo nosso).

Entendemos que esse “novo sentido” atribuído aos saberes docentes pela professora surgiu especialmente a partir troca de experiências entre os professores durante o “Para Casa” da referida proposta de formação. Podemos dizer que, ao possibilitar a ampliação desses saberes, a formação possibilitou o desenvolvimento profissional do professor.

Vejamos o depoimento da Professora Natureza:

[...] antes era essa insegurança, era esse medo muitas vezes: ‘vou trabalhar regência’, então chegar na sala com um monte de regra. Hoje eu começo a partir de um gênero textual, vem conseqüentemente a parte de análise linguística, mas como eu falei, não é o centro, perpassa todas ou quase todas, todos os eixos, mas eu não vou começar colocando um monte de regras na cabeça do meu aluno [como ocorria antes das formações da GRE] (Extrato da entrevista, **Professora Natureza**, set., 2015).

A professora explicita que a formação da GRE “Repensando a prática pedagógica” possibilitou vencer desafios como a insegurança com certos conteúdos de sua área. Assim, ao trabalhar regência a partir de um gênero textual sem iniciar com as regras, como fazia antes das formações, a professora ressignificou seus saberes acerca do trabalho com este conteúdo.

Tal depoimento remete-nos a Tardif (2013, p. 103), ao afirmar que os saberes têm fundamento existencial, pois o professor não pensa apenas intelectualmente, mas também como pessoa, com “aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual [...], mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”; têm fundamento social porque são saberes plurais advindos de fontes diversas como família, escola, universidade dentre outras e adquiridos em tempos sociais diferentes; e são pragmáticos porque estão diretamente ligados às funções da profissão professor.

Percebe-se, assim, que a formação continuada para esses professores traz, ainda, sentidos de um espaço propício à ressignificação dos saberes da experiência que eles acumularam ao longo dos anos, reverberando em sua prática na sala de aula, exercendo papel de mediação na ressignificação desses saberes, visto que, segundo a professora Suíça, “a formação continuada [...] contribuiu muito, porque mostrou que não há empecilho, ela está sendo uma ponte em busca do saber” (Extrato da entrevista, **Professora Suíça**, set., 2015).

Inferese, pois, que nesta formação os professores ressignificavam os saberes acumulados com a experiência através da reflexividade, visto que a formação continuada proposta pela GRE, segundo a professora Carnaval, “amplia, soma, [...] causa inquietação: o que eu sei e o que estou vendo agora? O que estou aprendendo agora”? (Extrato da entrevista, **Professora Carnaval**, set., 2015).

Tomando esses depoimentos, identificamos que os saberes da experiência são ressignificados ao longo da prática do professor, a partir do enfrentamento das situações complexas que permeiam esta prática e, também, através dos sentidos que eles atribuem à formação continuada. A esse respeito, vejamos o depoimento da professora Natureza

[...] o fazer pedagógico se tornou algo mais fácil. Então, algo que no começo apavorou [a implantação do novo currículo em PE], observamos que é possível fazer, basta querer e basta ter esse apoio maravilhoso que tivemos - principalmente nas formações dos polos [...] (Extrato do documentário, **Professora Natureza**, dez., 2013).

Ao afirmar que ao participar da formação “Repensando a prática pedagógica”, com relação à implantação do novo currículo de Pernambuco, o fazer pedagógico se tornou mais fácil, a professora nos permite inferir que houve a ressignificação de seus saberes experienciais ao apreender o trabalho com este currículo.

Diante dos depoimentos apresentados, retomamos o conceito dos saberes docentes segundo Borges (2004) como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem o ser professor, o saber-ser, o saber-fazer dentre outros.

Vejamos o que explicita a professora Tabocas:

[...] antes das formações havia mais insegurança em como lidar com determinados conteúdos, não só a questão da indisciplina: ‘como é que eu vou repassar isso para o meu aluno?’ [...] cada professor hoje se sente mais a vontade em certas áreas, como nós temos gramática, redação, literatura. [...] e as orientações que nós recebíamos, a construção do saber do professor naquela área também. A formação permitiu que eu ficasse mais a vontade diante de certos conteúdos digamos assim, diante de certas áreas do nosso programa (Extrato da entrevista, **Professora Tabocas**, set., 2015).

Evidencia-se que os participantes da pesquisa atribuem à formação continuada sentidos alicerçados na necessidade de revisitar os saberes já construídos, resignificando-os também com vistas ao enfrentamento dos conflitos e das incertezas de sua prática em sala de aula.

Pelo que percebemos, a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente influencia diretamente a prática do professor em sala de aula, como apresentado pelo professor Monte:

[...] são muito importantes essas [...] formações no sentido de que eu possa oferecer melhor algo novo ao meu alunado. E eu só posso fazer isso melhorando a minha prática e a melhoria da minha prática passa justamente pelas formações continuadas. A partir das formações, criou-se um norte diferenciado e isso na verdade, vem fazendo a diferença no dia a dia do meu trabalho (Extrato da entrevista, **Professor Monte**, set., 2015).

A ênfase nessa busca pelo “novo”, que mobiliza a resignificação dos saberes da experiência, não significa um rompimento radical com as “velhas” práticas, pois há a “reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2012, p. 20) por serem constituídas de saberes legítimos que respondem às necessidades reais do desenvolvimento profissional do professor.

Diante do exposto pela professora Tabocas e pelo professor Monte, percebe-se que os participantes apresentam, dentre suas necessidades formativas, a busca pelo “novo” e pela “segurança” no desenvolvimento de sua prática com vistas à garantia da qualidade social do ensino. A esse respeito, em consonância com Franco, M. A. (2012, p. 160), entendemos que “[...] o professor imbuído de sua responsabilidade social [...] acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos. [...] essa é uma prática docente que elabora o sentido da prática pedagógica³⁴”.

Segundo os depoimentos apontados nesta seção, os sentidos atribuídos à formação continuada foram mobilizados, também, pela necessidade de resignificação dos saberes que os professores acumularam ao longo de sua experiência docente.

Diante das análises tecidas a partir das categorias exploradas, julgamos pertinente apresentarmos as considerações finais acerca dos achados.

³⁴ Para a autora (2012, p. 162), a prática pedagógica funciona como “espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa nos debruçamos no objetivo de compreender os sentidos da Formação Continuada construídos por Professores do Ensino Médio. Os estudos mais recentes insistem na necessidade de se avançar quanto às concepções de formação continuada, por esta ser pontuada apenas como espaço de “atualização”, “capacitação”, “aprimoramento”, “treinamento” ou “reciclagem” dentre outras, no qual não se considera o professor como sujeito protagonista do processo formativo, exigindo, portanto, um novo olhar para o entendimento dessas concepções e, por conseguinte, para os sentidos atribuídos à formação continuada.

Esta constatação se deu a partir do estado de conhecimento que realizamos acerca do objeto de pesquisa - sentidos da formação continuada de professores - referente ao período de 2010 a 2014, servindo também para definirmos as categorias teóricas que fundamentaram a pesquisa: i) Sentidos e conceitos da formação continuada; ii) Sentidos da formação continuada: avanços e desafios; e iii) Sentidos da formação continuada: reflexividade e ressignificação dos saberes da experiência docente.

Com vistas ao alcance desta compreensão, fundamentados nas categorias teóricas, começamos por analisar os sentidos presentes no projeto de formação “Repensando a prática pedagógica”, proposto pela Gerência Regional de Educação, *lócus* da pesquisa, e no documentário sobre as contribuições deste projeto para a prática docente, segundo professores participantes das formações, neste caso, participantes desta pesquisa. Utilizando para a coleta de dados a técnica de análise documental do referido projeto e a análise de conteúdo do documentário, surgiu a necessidade de recorrermos ao questionário e à entrevista semiestruturada em complementariedade de algumas questões como o conceito de formação continuada apresentado pelos participantes e a intencionalidade política presente no projeto de formação analisado.

Foram os dados coletados junto aos professores do ensino médio participantes da pesquisa que nos possibilitaram a construção das três categorias analíticas que definiram a compreensão dos sentidos da Formação Continuada construídos por Professores do Ensino Médio.

Na primeira categoria - *Sentidos da Formação Continuada: espaço para valorização da prática docente* - os sentidos inicialmente identificados a partir dos conceitos apresentados

pelos participantes pautaram-se no fato de que os professores consideram a formação continuada como momento de aprofundamento e aquisição de saberes a serem aplicados.

Evidenciou-se que a formação continuada pautada apenas na teoria, sem relação com a prática da sala de aula, não atende às expectativas dos professores ou mesmo às suas necessidades formativas. Tal expectativa centraliza a formação no aprofundamento dos conteúdos a serem “aplicados” - remetendo-nos à concepção de formação continuada como espaço que apenas “instrumentaliza” o professor para o trabalho.

Os conceitos de formação continuada apresentados pelos participantes da pesquisa refletem a definição de “capacitação” ao buscarem na formação continuada aprofundamento de conhecimentos para desempenharem sua própria profissão, ou seja, buscam a aquisição de habilidades para o enfrentamento dos dilemas de sua prática, embora demonstrem, também, avanço dos sentidos desta concepção quando ressignificam o conhecimento aprofundado a partir das formações. Há, portanto, uma superação da concepção de “capacitação” como doutrinação no qual o professor é treinado para desempenhar ideias padronizadas.

A superação desta perspectiva permite que a formação continuada passe a ser considerada como espaço de reflexão, inovação em que sejam privilegiadas mais as aprendizagens dos professores do que apenas o ensino dos mesmos. Os dados mostram, pois, que houve esta superação a partir do projeto de formação “Repensando a prática pedagógica”, quando se evidencia através dos mesmos a construção de aprendizagens dos professores ao refletirem sobre sua prática na sala de aula e ressignificarem os saberes adquiridos ao longo de sua experiência.

Identificamos, ainda, que os participantes acrescentaram a “troca de experiências” e “coletividade” ao conceito de formação continuada após sua participação no referido projeto de formação, enfatizando que esta proposta possibilitou aproximação com a realidade da prática que eles experienciavam na sala de aula.

Ressaltamos o fato de os participantes destacarem a importância das propostas de formação que “ensinem como fazer” ou “aperfeiçoem o fazer”. Compreendemos, pois, que em seus depoimentos, esses sentidos refletem resquícios da herança racionalidade técnica, bem como a busca por reconhecimento da profissão historicamente e socialmente desvalorizada, além de outros aspectos, como a subalternização provocada pela política de resultados ao relacionar os avanços nos índices escolares alcançados ao trabalho docente, através da responsabilização e meritocracia impostas pelo sistema de bonificação por desempenho, como ocorre no estado de Pernambuco.

Constataram-se os impactos que a mudança na proposta de formação da GRE provocou na prática docente dos participantes da pesquisa, enfatizando que a mudança na redução dos polos possibilitou um distanciamento entre formador e professor oriundo do formato de palestra adotado em 2014. Desta forma, os dados revelaram, ainda, que a prática do professor é impactada negativamente com a descontinuidade dos programas de formação continuada - fator ainda presente nas políticas de formação que interrompe processos quando estes começam a apresentar possibilidades de superação de desafios para os envolvidos.

Os participantes da pesquisa atribuem à formação continuada, após a referida proposta de formação, sentidos pautados na necessidade de apoio para o enfrentamento dos dilemas de sua profissão, em especial os dilemas da prática docente, como o de trabalhar com as diferenças sociais e culturais da sala de aula.

Desta forma, extraímos os primeiros sentidos atribuídos à formação continuada, segundo os participantes, que são sentidos pautados no apoio, na mediação e no suporte ao trabalho do professor, visando à minimização dos dilemas oriundos da prática docente. Reafirma-se, então, que os sentidos atribuídos à formação continuada permitem, também, que esta seja concebida como espaço para valorização da prática docente.

Sendo assim, os sentidos que os professores atribuem à formação continuada influenciam a prática docente e, embora os participantes da pesquisa conceituem a formação continuada como “capacitação” e “aprofundamento de conhecimentos”, ao levarem as orientações e sugestões vivenciadas na formação “Repensando a prática pedagógica” à sala de aula, ressignificam estes conhecimentos e, por conseguinte, a realidade de seu fazer cotidiano; ou seja, os participantes ampliaram esses conceitos atribuindo à formação continuada sentidos que ultrapassam os limites apresentados por estes.

A segunda categoria - *Sentidos da Formação Continuada: espaço para troca de experiências* - contribuiu para inferirmos que a troca de experiência vivenciada pelos participantes da pesquisa nas formações possibilitou outros sentidos da formação continuada pautados na busca da autonomia profissional como processo coletivo e de responsabilidade social dos que fazem a educação e a formação continuada.

Os dados mostram, ainda, que através da autoria que os professores desenvolveram a partir das experiências didáticas exitosas socializadas pelos colegas nos encontros de formação, os participantes da pesquisa buscavam atender às necessidades de aprendizagens de seus alunos. Esta autoria provoca no professor a reflexão de sua prática, atentando para os contextos em que esta se insere. Compreendemos, assim, que os professores não refletiram apenas sobre o modo “como fazer” em suas salas de aulas o que os colegas faziam, mas

também produziam conhecimentos na sua prática e sobre ela, atentando para as condições sociais, políticas e históricas que incidem sobre o ensino.

Os sentidos produzidos pelos participantes acerca da formação continuada ressaltam, também, a importância do trabalho coletivo entre os professores através da troca de experiências didáticas, possibilitando o desenvolvimento da cultura colaborativa defendida por Imbernón (2009, 2010, 2011) como uma das estratégias de formação que possibilita o desenvolvimento profissional do professor.

Identificamos, ainda, que o projeto de formação da GRE se diferencia da perspectiva neoliberal da política educacional de Pernambuco, uma vez que em seus depoimentos os participantes afirmam que esta formação ajudava no trabalho com o novo currículo implantado pelo estado, na melhoria dos resultados dos índices das metas determinadas, mas também orientava o trabalho em sala de aula, possibilitando avanços significativos nas aprendizagens dos alunos.

Inferimos, assim, que há possibilidades de as propostas de formação continuada transcenderem a lógica mercadológica imposta pela política de resultados, buscando “resultados” pautados na qualidade social da educação, quando a partir deste espaço formativo o professor significa sua prática em sala de aula, visando à aprendizagem que o aluno precisa adquirir não apenas para submissão de exames externos, como o Saepe, mas para utilizar na vida cotidiana, ou seja, visando à aquisição de conhecimento como prática social.

Neste caso, ressaltamos que a referência feita pelos professores à busca pela “melhoria dos índices escolares” revela que eles atribuem sentidos à formação continuada, também, a partir de seus contextos e, neste caso, foram mobilizados pela necessidade de valorização profissional através dos resultados do “sucesso escolar” medido a partir dos índices das metas previstas pelo Idepe. Esta questão deixa margem para outro estudo no referente aos motivos que levam os professores a naturalizarem esta política de resultados em sua prática docente.

A partir dos dados desta categoria, evidencia-se que os sentidos atribuídos à formação continuada são mobilizados, também, pelas necessidades que os professores têm de refletir sobre sua prática, de trabalhar coletivamente e de serem valorizados profissionalmente.

Desta forma, estas duas primeiras categorias definiram o alcance do objetivo específico: *identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente.*

Na terceira e última categoria analítica - *Sentidos da Formação Continuada: espaço para ressignificação dos saberes da experiência docente* - os dados revelaram que a formação

continuada para esses participantes tem, ainda, sentidos atrelados à necessidade de ressignificação dos saberes da experiência que eles acumulam ao longo dos anos, reverberando em sua prática na sala de aula.

Esta categoria apresentou dentre as necessidades formativas dos participantes da pesquisa a busca pelo “novo” e pela “segurança” no desenvolvimento de seu fazer, que, a nosso ver, reflete a responsabilidade social desses professores ao acreditarem que sua prática significa algo na vida dos alunos (FRANCO, M. A., 2012).

Podemos dizer que os sentidos da formação continuada construídos pelos participantes nesta categoria reafirmaram que as propostas de formação continuada atingem patamares que ultrapassam a perspectiva neoliberal da política educacional de Pernambuco, quando mobilizam a ressignificação dos saberes da experiência docente, permitindo-nos inferir que quando o processo formativo faz “sentido” para o professor reverbera na qualidade social do ensino e da aprendizagem, fazendo “sentido”, também, para o aluno.

Sendo assim, esta última categoria definiu o alcance do objetivo específico: *analisar a relação entre os sentidos atribuídos à formação continuada e a ressignificação dos saberes da experiência docente.*

Desta forma, as categorias analíticas nos permitiram responder a questão da pesquisa - *quais sentidos da formação continuada são construídos por professores do Ensino Médio* - quando compreendemos que os participantes construíram os seguintes sentidos da formação continuada: espaço de apoio, suporte e mediação da prática docente; espaço para constituição da reflexividade; espaço para coletividade e troca de experiência; espaço para busca da melhoria dos resultados escolares e valorização do profissional; e espaço para ressignificação dos saberes da experiência docente. São, portanto, sentidos que se diferenciam dos sentidos comumente atrelados às concepções de formação continuada, quando utilizadas apenas como “capacitação”, “aprofundamento”, “atualização”, “treinamento” dentre outras.

Embora estes sentidos não explicitem o desenvolvimento profissional, reconhecemos que o mesmo se encontra aqui caracterizado por sua referência ao desenvolvimento individual e coletivo através da reflexão sobre a prática docente, da troca de experiências nos encontros dos polos das formações da GRE que possibilitaram um repensar dos processos de aprender a ensinar. São, portanto, sentidos que remetem ao desenvolvimento profissional, ou seja, à aquisição e ao desenvolvimento das especificidades da profissão que evoluem ao longo da carreira do professor.

Diante do caminho percorrido até aqui, inferimos que os sentidos que os participantes da pesquisa atribuíram à formação continuada dialogam com a perspectiva emancipadora que

precisa alicerçar os processos formativos dos professores, visando à superação das dependências ideológicas que permeiam a prática docente. Nesta perspectiva, a emancipação se apresenta propulsora da autonomia profissional em que os professores produzem sentidos que refletem a apreensão dos mesmos sobre as dimensões sociais, culturais e políticas que permeiam sua profissão.

Desta forma, considerando os dados analisados, compreendemos que os processos de produção desses sentidos foram atravessados pela constituição mútua e recíproca da relação entre os participantes da pesquisa e o contexto social de sua profissão, em especial de sua prática docente, envolvendo todas as manifestações dessa relação quer sejam sentimentais, emocionais, afetuosas, corporais, experienciais, dentre outras (MOLON, 2011).

Compreendemos, assim, que os sentidos da formação continuada construídos por professores são atravessados pelas necessidades oriundas de sua prática em sala de aula, bem como de seu desenvolvimento profissional que os mobilizam durante sua participação nas formações continuadas.

Os sentidos produzidos refletem, pois, as relações sociais e as condições históricas experienciadas pelos professores, participantes da pesquisa. São sentidos que corporificam a subjetividade destes, refletindo o que eles são, o que fazem, o que pensam, o que dizem nos espaços de sua profissão, de sua prática docente.

Estes sentidos são historicamente e socialmente constituídos como resultado da mediação entre estes participantes e os contextos sobre os quais sua prática se desenvolve. E, ao constituírem esses sentidos, os participantes da pesquisa apresentaram avanço quanto aos sentidos das concepções comumente utilizadas - “capacitação”, “atualização”, “aprofundamento” ou “treinamento” dentre outras - ultrapassando nossas perspectivas ao pressupormos que os resultados da pesquisa reafirmariam que nos tempos atuais os sentidos atribuídos à formação continuada permaneceriam fortemente arraigados à racionalidade técnica e que esta formação seria concebida como espaço de reprodução de saberes a serem aplicados. Percebe-se, assim, que o avanço nos sentidos atribuídos pelos participantes refutou o pressuposto da pesquisa.

Diante dos achados no caminho percorrido até aqui, entendemos que a dinâmica na produção dos sentidos construídos acerca da formação continuada coloca-nos na direção de que este processo formativo precisa estar norteado pela perspectiva emancipadora, por propostas que ponham em evidência a realidade da prática docente, o conhecimento produzido pelo professor e os contextos em que esta prática se desenvolve.

Sendo assim, vislumbramos que se promova o desenvolvimento profissional do professor, considerando a necessária ruptura com as concepções de processos formativos doutrinadores que negam o protagonismo necessário do professor, partindo, pois, de reflexões e críticas a respeito do que tem sido posto pela política educacional vigente, e, assim, haja mobilização para a transformação da realidade com vistas ao alcance da qualidade social da educação. Para tanto, faz-se necessário o compromisso político e social na implantação de processos formativos contínuos na escola e fora dela, alicerçado em um projeto humano emancipatório.

Defendemos, assim, a formação continuada como prática social da educação que se constitui em um espaço de produção e socialização de saberes necessários ao desenvolvimento profissional do professor, mobilizadora de estratégias para atendimento das necessidades formativas do docente, dentre elas a reflexão sobre sua prática e a de outros colegas, a valorização profissional, o desenvolvimento da cultura colaborativa e a ressignificação dos saberes da experiência docente.

Vale ressaltar que esta pesquisa deixa uma contribuição à instituição pesquisada, assim como às demais gerências regionais de educação do estado de Pernambuco, visto que estas instituições mantêm, continuamente, projetos de formação continuada, podendo, portanto, considerar na elaboração de suas propostas os sentidos atribuídos à formação continuada a partir deste estudo. Ou seja, a elaboração destas propostas pode ultrapassar os objetivos numéricos da política de resultados, considerando a relação entre teoria e prática – uma vez que, ao produzir sentidos da formação continuada, o professor tem a possibilidade de transformar a si próprio, ao outro, bem como de contribuir com transformação da qualidade social da educação pública.

Finalizamos nossas considerações, mobilizados pela certeza de que há muito a ser discutido e analisado acerca do objeto que aqui se desdobra, visto que tratamos de um fenômeno imbricado às dimensões sociais, políticas e históricas, justificando o inesgotamento dos estudos acerca da formação continuada de professores.

Esperamos, assim, que os dados aqui analisados sejam fontes de outras inquietações que apontem para possíveis objetos de futuros estudos, dentre estas: como evidenciar os saberes da prática docente na formação continuada sem desconsiderar as teorias? Como se estrutura a proposta de formação continuada da secretaria estadual de educação em Pernambuco? Quais as possibilidades de articulação entre as propostas de formação da secretaria estadual de educação em Pernambuco e as propostas formativas realizadas pelo

coordenador pedagógico na escola? Estes questionamentos nos convidam a aprofundar os estudos acerca da formação continuada de professores a partir dos sentidos a ela atribuídos.

Até o momento, assim resultou a dinâmica de nossa relação com os sentidos da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, W. M. J. et al. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, W. M. J.; CARVALHO, M. V. C. de. A autoconfrontação como instrumento de formação do professor e a importância da crítica como constitutiva desse processo. In: RIBEIRO, S. M.; CORDEIRO, A. F. M. (Orgs.). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos e metodológicos**. Joinville, SC: Univille, 2014.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/624>>. Acesso em: 07 set. 2014.

BARBOSA, C. J. A. **Formação Continuada de Professores: melhoria da formação profissional ou obtenção de ganho provisório**. 2011. 65 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. MEC/SEB: Catálogo 2006, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9 de 02 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866>. Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 83 de 05 de agosto de 2014. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.08.2014/index.shtm>. Acesso em: 30 dez. 2014.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 45 p. (Série legislação; n. 118).

_____. **Plano Nacional de Educação (2014 a 2024)**. Brasília: 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília, 2014d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811>. Acesso em: 22 dez. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 - Seção 1 - pp. 8-12. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias>> Acesso em: 29 dez. 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. (Série Estudos & Pesquisas Educacionais; v.2).

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. J. N. **Formação Continuada de Professores na rede pública do agreste pernambucano - Nordeste do Brasil**: uma reelaboração necessária. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/232.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Formação Continuada de professores e as necessidades formativas no agreste pernambucano: com a palavra os atores/autores sociais. In: LIMA, I. M. da S.; FRANCO, M. J. do N.; CUNHA, K. S. (Orgs.). **Reflexões sobre Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan/abr, pp. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. UNESCO, setembro, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (GRE). Equipe de formação continuada. **Projeto Repensando a prática pedagógica** [S.l.: s.n.], 2013.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

HOBOLD, M. S. **A Constituição da Profissionalidade Docente**: um Estudo com Professores de Educação Profissional. 2004. 100 folhas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado** - Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LAROUSSE, P. A. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009, p. 194 e 736.

LIMA, D. R. **Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva**: o que dizem professores de Camaragibe-PE sobre contributos da formação continuada. 2013. 121 folhas. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIMA, R. da C. **A Formação Continuada nas Representações Sociais de seus Formadores**. 2012. 124 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LOUREIRO, W.; CAPARRÓZ, F. E. Formação Continuada em Descontinuidade: Política de Mandato ao invés de Política de Estado. **Meta**: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 109-124, jan./abr. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. K. C. de.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas Implicações: entre a Lei e o Trabalho Docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa/Portugal, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

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

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MOLON, S. I. Notas sobre Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. 2005. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

NASCIMENTO, R. de O. S. do. **Cultura e Educação: novas perspectivas na Formação Continuada de Professores**. 2012. 150 folhas. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Daniele R. de. **A Produção da ANPED sobre Formação Continuada de Professores**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 18 a 22 de outubro, 2010.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025**. 2015. 113 p. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTIAGO, M. E. **Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização**, 2008. Disponível em: <<http://novolharparaeducacao.blogspot.com.br/2008/09/formao-continuada-nas-dimenses-natureza.html>>. Acesso em: 08 out. 2014.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, J. F. da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano**: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática. 2013. 107 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2013.

SILVA NETO, J. F. da. **Concepções sobre a formação continuada de professores de matemática em Alagoas**. 2012. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, V. M. da. **Ações de formação continuada**: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta, M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ABL, 1998. pp. 207-236.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZEICHNER; K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 – 2224, out./dez. 2014.

APÊNDICE A - Quadro da frequência das unidades de análise do documentário (1).

Unidades de análise	Professor*	Frequência
1.1 - sala de aula	PS = 1 PT = 1 PC = 6 PN = 0 PM = 0	8
1.1.1 - apoio	PS = 0 PT = 0 PC = 0 PN = 3 PM = 1	4
1.2.1 - prática	PS = 0 PT = 1 PC = 1 PN = 1 PM = 1	4
2.1 - troca de experiência	PS = 0 PT = 2 PC = 1 PN = 0 PM = 0	3
2.1.1 - tirar dúvida	PS = 0 PT = 0 PC = 0 PN = 1 PM = 0	1
3.1 - atualização de saberes	PS = 0 PT = 1 PC = 0 PN = 0 PM = 0	1
3.1.1 - capacitação	PS = 0 PT = 0 PC = 0 PN = 1 PM = 0	1

***PS – Professora Suíça; PT – Professora Tabocas; PC – Professora Carnaval; PN – Professora Natureza; PM – Professor Monte.**

APÊNDICE B - Quadro da frequência das unidades de contexto/categorias de análise subjacentes no documentário (1) e no roteiro da entrevista (3).

Categorias de análise	Unidades de análise	Unidades de contexto/Professor*	Frequência
A.3 - Sentidos da Formação continuada: espaço para valorização da prática docente.	1.1 - sala de aula 1.1.1 – apoio 1.2.1 - prática	PS – [...]pois essa formação contribuiu e valorizou ainda mais o meu trabalho em sala de aula [...]	1
		PT – [...] trouxeram renovação para nossa prática docente e melhoraram a qualidade do nosso trabalho [...] em meio a nossas ações em sala de aula.	2
		PC – Agora, tudo que a gente vivencia na formação , a gente leva pra sala de aula [...] quer dizer, a nossa prática , ela melhora muito.	4
		Esses exercícios são aplicados em sala de aula , esses textos são trabalhados em sala [...] .	2
		PN – [...] mas aí a gente teve um apoio com relação a toda capacitação , todas as pessoas que podiam nos ajudar e a gente viu que o resultado foi bom, que deu certo.	1
B.3 - Sentidos da Formação continuada: espaço para troca de experiência.	2.1 - troca de experiência 2.1.1 - tirar dúvida	PM - Já há uma preocupação em focar as ações da educação lá na ponta, [...]	
		PS – [...] e garanto que todos aqui que estão presente também podem sentir um pouco dessa experiência vivida em 2013.	1
		PT - As formações continuadas oportunizaram [...] a troca de experiência entre colegas da mesma área, a partilha de nossas inquietações diante da urgência das mudanças, pudemos conhecer e reconhecer os trabalhos exitosos de cada professor [...]	3
		PC – [...] e na outra formação quando a gente se encontra novamente, a gente diz na formação como foi que aconteceu em sala.	2
		PN – [...] principalmente nos polos, onde a gente tinha a questão humana mais próxima , onde a gente podia tirar dúvida , onde os grupos eram menores.	1
		PM - E aí faço um apelo: para que no próximo ano essas formações	

		continuem, uma vez que está dando certo. É um apelo que faço para que a gente continue mais junto.	
C.3 - Sentidos da Formação continuada: espaço de ressignificação dos saberes da experiência docente.	3.1 - atualização de saberes 3.1.1 - capacitação	PS - Hoje a formação contribui para mim que sou professora, onde eu posso planejar melhor minhas aulas, de uma forma dinâmica , interagindo professor/aluno, aluno/professor de uma forma diferente.	1
		PT - As formações continuadas oportunizaram a atualização de nossos saberes [...]	1
		PC - Eu sou professora há 31 anos e eu digo pra vocês que este ano deixa um marco pela contribuição das formações em Língua Portuguesa. Eu já participei de vários treinamentos, várias formações, de muitos cursos de Língua Portuguesa na rede estadual, mas esse ano, principalmente, elas estão trazendo um resultado mais positivo. [...] porque eu me lembro que existiram formações que eu participei ao longo desses anos todos e a gente não trazia muita coisa pra sala de aula; mas essa não, essas estão trazendo	3
		PN - [...] com relação a toda capacitação [...] E o fazer pedagógico se tornou algo mais fácil. Então, algo que no começo apavorou, a gente observou que é possível fazer [...]	2
		PM - Evidentemente que passa pelas formações - as formações essas que nos deram apoio , que nos deram sustentação, buscaram alternativas para que a gente possa executar uma atividade mais decente, mais coerente com a realidade de nosso alunado.	1

*PS – Professora Suíça; PT – Professora Tabocas; PC – Professora Carnaval; PN – Professora Natureza; PM – Professor Monte.

APÊNDICE C - Questionário para Professor(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Prezado (a) professor (a).

Este questionário é parte de uma pesquisa para elaboração da dissertação de Mestrado, sob nossa responsabilidade e objetiva coletar informações sobre a formação continuada de professores do Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco. Gostaríamos de contar com sua colaboração e participação no preenchimento do mesmo. Comprometemo-nos com a não divulgação do nome dos participantes – que serão identificados pelos codinomes: Professora Natureza, Professora Carnaval, Professora Suíça, Professor Monte e Professora Tabocas.

Atenciosamente,

Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

NOME: _____ CODINOME: _____

ANO/NASCIMENTO: _____

TITULAÇÃO:

- () Graduação: curso _____
() Pós-graduação (completo) _____
() Pós-graduação (cursando) _____

REGIME DE TRABALHO _____

TEMPO DE DOCÊNCIA _____

ESCOLA/MUNICÍPIO QUE LECIONA _____

DISCIPLINA(S) _____

SÉRIE(S)/NÍVEL _____

TEM OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL ALÉM DA DOCÊNCIA?

- () Não
() Sim. Qual? _____

DE QUE TIPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ COSTUMA PARTICIPAR?
QUAL A PERIODICIDADE?

- () Pós-Graduação _____
() Programas ofertados pelo Governo _____
() Congressos na área de Educação _____
() Palestras e Seminários _____
() Reuniões Pedagógicas na escola _____
() Outros _____

O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

- () Discussão de teorias_____
- () Discussão de teorias relacionadas com a prática_____
- () Apresentação de modelos de exercícios a serem aplicados em sala de aula_____
- () Espaço para socialização de experiências didáticas_____
- () Participação do professor no planejamento e desenvolvimento da formação_____
- () Formação centrada na realidade da sala de aula_____
- () Formação com proposta de soluções gerais para os dilemas da prática do professor_____
- () Formador/palestrante_____
- () Formador/mediador (que analisa e intervém nas dificuldades encontradas, junto ao professor)_____
- () Formação desenvolvida fora da escola (outro espaço, fora da carga horária do professor)_____
- () Formação desenvolvida na escola (inclusa na carga horária do professor)_____
- () Ações individualizadas_____
- () Ações coletivas_____
- () Atualização dos saberes docentes*_____
- () Produção de saberes docentes_____
- () Capacitação_____
- _____

*Em nossa pesquisa assumimos a definição de saberes docentes a partir de Borges (2004) como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que compõem o ser professor e o seu fazer.

Obrigada pela participação!

Observação: Nas questões para assinalar pode marcar mais de uma resposta se desejar.

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista

EIXO I - Sentidos da formação continuada

1. O que era a formação continuada antes do projeto da GRE iniciado em 2013 com a proposta dos polos e o que passou a ser a partir de 2013?
2. Que ações eram trabalhadas na formação continuada ofertada pela GRE em 2013 e como você se sentia diante das mesmas?
3. E como eram as ações de formação continuada antes de 2013 e como você se sentia diante delas?
4. Em que essas formações se diferenciam?
5. Em 2014 houve uma redução dos polos atendidos pelas formações da GRE (de 6 para 2). O que esta mudança representou para o desenvolvimento das formações? Como você se sentiu diante desta redução?
6. Em sua opinião, é importante que a formação continuada seja pautada na realidade experienciada pelo professor, possibilitando a troca entre os professores em um trabalho coletivo? Como você se sente diante desta proposta?

EIXO II - Influências dos sentidos da formação continuada sob a prática docente

7. Que papel a formação continuada ofertada pela GRE, à qual você faz parte, tem para orientar seu trabalho em sala de aula?
8. Como a formação continuada em tela possibilita a reflexão sobre sua prática em sala de aula?
9. Como esta formação continuada possibilita o trabalho em conjunto entre os professores na sua escola?
10. Como a formação continuada lhe possibilita alcançar o trabalho com as diferenças sociais e culturais existentes na sala de aula?
11. Como as ações de formação continuada da GRE se relacionam com a política de resultados do sistema educacional em PE? Que efeitos essas ações têm sob sua prática em sala de aula?

EIXO III – Sentidos da formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente

12. De que maneira a formação continuada contribui com os saberes que você constrói no decorrer de sua experiência docente?
13. Sobre esses saberes (construídos por você no exercício cotidiano da prática de sua profissão), o que eles representam para sua constituição enquanto professor? Como você percebia esses saberes antes da formação continuada da GRE? Em que esses saberes mudaram após as formações em 2013?

APÊNDICE E - Quadro de Análise do Conteúdo das entrevistas

Objetivos de Pesquisa	Categorias de análise	Subcategorias	Unidade de Contexto	Frequência
1 Identificar, a partir de depoimentos dos professores, que sentidos da formação continuada são susceptíveis de influenciarem a prática docente	A Sentidos da Formação Continuada: espaço para valorização da prática docente	A1 Continuidade das propostas de formação continuada.	PS – [...] Depois das formações continuadas em polos, né, e aqui na GRE, nosso trabalho ficou bem mais fácil em sala de aula*, onde a gente buscou o aluno, a dificuldade do aluno, identificando essa dificuldade mostrada aqui nas formações. É... eu definiria com a simples frase: é a busca de novas experiências, certo? [...] Mas a partir do momento que ele viu um professor diferente em sala de aula, onde sentava, conversava em grupo, em dinâmicas de grupo... a diferença foi feita aí, depois das formações de 2013. A formação antes de 2013, eu diria que era um tabu a ser quebrado. [...] Mas a partir da segunda formação, eu mesma fui me identificando que existia um modo diferente de se trabalhar em sala de aula e que eu própria estava presa a isso. A partir dessas formações me senti mais leve, mais ampla e com mais segurança de chegar ao meu aluno e dizer a ele assim: vamos, a gente vai conseguir! [...] Um resgate que ...é... seria uma libertação do saber, desse saber interior que a gente tinha e tava guardado, né, então esse resgate da sala de aula, desse conhecimento do aluno, do professor, ele foi começando a ser quebrado a partir de 2013. [...] A formação continuada ela, durante esse tempo meu, né, de lecionar, de estudante, a formação continuada ela é meu suporte. Eu busco muito é... matérias, programas, assuntos que a gente viu nas formações realizadas. [...] É um trabalho difícil, Clara. Ele não é fácil. A diferença em sala de aula, ela dificulta muito, tá entendendo ? [...] Sim, a formação tem, muito [ajudado a trabalhar esses resultados, o atingimento de metas]*. [...] Depois que passou a ser só dois polos [a formação da GRE], é... esse grupo [de professores por polos] ele ficou maior, ficou mais difícil da gente trabalhar, né, em questão de suprir a necessidade de cada professor.	9
			PT – [...] É, não interagíamos muito,	9

		A2 Trabalho com as diferenças sociais e culturais da sala de aula. A3 A formação continuada e a política de resultados do sistema educacional em PE	não, não havia a prática que nós temos hoje - a gente não tinha essa oportunidade de se expressar mais, de produzir, como a gente produz agora. Era algo mais de ouvir, de assistir mesmo. Era mais enfadonho. A maioria dos professores coloca essas formações [antes de 2013] assim, como um encontro cansativo e cheio de formalidades, com um repasse de informações [...] a gente bebe bastante dessa, dessas fontes [das formações de 201]. [...] Eu gosto das novas propostas, eu gosto da preocupação da equipe de trazer novidades, de tentar mesclar é... conteúdos, disciplinas – inclusive como a formação que nós tivemos de Português e Matemática [no mesmo encontro]. [...] com as informações que são repassadas nas nossas formações, eu acredito que foi possível nortear melhor o trabalho, é... entender como nós devemos organizar as nossas aulas, montar as nossas sequências didáticas, fazer a elaboração de projetos, sejam mais simples ou mais elaborados, como a gente conduzir e saber exatamente o que quer de cada momento. [...] Eu acredito que olhar, já que nós temos que estar voltados para a realidade do aluno, que a aula ela tem que pensar nessa situação real, como o aluno, leva o conhecimento pra vida dele e como ele traz o conhecimento da vida dele pra sala de aula; respeitar o individualismo dele, [...] propor atividades que estejam dentro daquele universo, que geram, acho, que um interesse maior por parte deles. Até porque na nossa formação [realizada pela GRE], buscava-se isso quando colocavam pra gente a proposta de como trabalhar com determinados gêneros; então a gente percebia que dependendo da comunidade de onde vinha o professor, ele se sentia mais atraído por determinado gênero ou outro; [...] se a gente leva temas pra trabalhar com aluno que tem mais a ver com a realidade dele, com a comunidade dele, o trabalho fica mais rico. [...] eu vejo que os resultados que nós tínhamos antes das formações [da GRE] eram um pouco abaixo do que a gente tem hoje. Então, a forma de	10
--	--	---	--	----

			trabalhar, de discutir, as ideias que a gente tem trazido das formações pra escola tem sim propiciado resultados melhores. [...] continuamos a troca de informações [com a diminuição dos polos na formação da GRE em 2014], agora de forma mais ampla. Agora, para os professores que moram mais distante do polo, tem essa questão do deslocamento... acredito que para alguns ficou um pouquinho mais difícil. PC – [...] o que a gente tinha era o seguinte: existiam capacitações – que nem tinha esse nome formação continuada – a nomenclatura não era essa, eram capacitações. E era bem diferente porque a gente estudava os textos, as pessoas iam fazer as palestras, mas era uma coisa bem distante do que a gente vivia; [...] hoje é que eu vejo como essa proposta das formações de hoje são completamente diferentes daquelas de antigamente. [...] os próprios alunos, eles chegaram a comentar que as aulas estavam melhores, foi! Pronto, isso foi o que chamou mais atenção. De repente, um dia eu tava conversando com [...] e a gente disse isso, que os meninos do 2º ano disse que quando a gente tava indo pra esses negócios – eles até disseram assim - que voltava [das formações da GRE], que as aulas tavam melhores. Quer dizer, eles percebiam isso. É porque se não tiver uma injeção de ânimo de vez em quando, a gente vai cansando. [...] Eu acho que pontualmente a gente pode dizer: a motivação que a gente tinha na formação, é... a percepção dos meninos, e a melhora das aulas. Eu acho que tudo que a gente via nessas formações eu aproveitei, tudo. [...] Tinha um papel muito, muito importante, porque nada do que a gente via na formação se perdia, nada. Via na formação [...], quando a gente via nas formações, a gente queria de imediato já aplicar em sala. [...] tudo que a gente discutia, tudo que a gente estudava, lia, era prático, era com exemplo do aluno, era possível trabalhar dentro da sala, ajudava muito; acho que a grande vantagem era	
--	--	--	--	--

		essa. E também sabe o que, Clara, uma coisa muito boa é porque não se distanciava demais uma da outra; eu acho que isso era o principal. [...] ela [a formação da GRE] ajudou em muita coisa, agora pra trabalhar as diferenças, eu acho que exigia muito mais da gente. Porque quando a gente entra nesse aspecto, aí a gente vê que a gente é muito incapaz, né, de trabalhar com tantas diferenças. [...] Eu acho que as aulas melhoraram, eu acho [...] que isso aí [as diferenças na sala de aula] tem que ser um trabalho mais diferenciado. [...] só a formação continuada, ajuda, completa, mas eu acho que totalmente não, pra trabalhar as diferenças. [...] A partir dessa formação continuada, da GRE, a gente pensou em fazer uns blocos de simulados, Clara,[...] eles estão até hoje. [...] Pronto, começou, a gente começou com esse simuladinho em 2013, veja, o resultado [alcance das metas propostas pelo governo] tá aparecendo agora. [...] Sim com certeza, se adequa sim [sobre a prática da sala de aula se adequar às avaliações externas], porque melhorou muito a nota da gente. [...] Porque é impressionante como deu certo, como funcionou [a formação da GRE em 2013]... aí depois vai e para [em 2014 houve diminuição dos polos]; aí depois vem outro secretário e muda tudo, aí vem outro governo... ninguém entende, né? Aí quem perde? O aluno. PN – [...] a gente teve vários momentos de capacitação e até esse nome, assim, capacitação, se você analisar pelo próprio nome você tá dizendo que é incapaz [...] mas então seria a ideia de aprofundamento, a ideia realmente de ter um conhecimento a mais. [...] E muitas vezes, assim, tem a capacitação, mas a gente... não, é melhor a gente tá na sala de aula porque é a questão de tempo, a questão de tudo, de todo o processo realmente[...] era nesse sentido realmente muitas vezes de ir e absorver algo significativo muitas vezes pra mim, que eu não conseguia transformar isso em realidade pro meu aluno, que eu não tinha essa prática, essa teoria aliada à prática, muitas vezes era só teoria,	12
--	--	--	----

			muitas vezes ficava no campo apenas teórico. edepois de 2013 [...] a gente começou a perceber que foi colocado essa proposta, uma inovação, uma modificação, mas a gente teve o apoio e a gente teve realmente quem nos orientasse, como a gente fazer, é... dividir isso realmente com as pessoas que lançaram a proposta [...] Antes, as vezes, muitas vezes, as capacitações era meio que, assim, utópicas também e a gente ficava muitas vezes tinha aquele conhecimento, mas o que levar realmente pra o aluno? E aí a gente conseguiu a partir de 2013 modificar, ter um novo olhar e hoje em dia eu me sinto bem mais motivada pra ensinar; amo, eu sempre amei ensinar Português. [...] Eu acho que se eu pudesse dar um sinônimo para hoje - a formação a partir de 2013, é a minha realidade em sala; é eu ver o avanço do meu aluno; é eu trabalhar um conhecimento; é eu falar, vamos dizer assim, a linguagem dele; é eu trazer um texto significativo pra ele; é eu partir de um conhecimento prévio dele; é... e também ele perceber que a partir do momento que você trabalha descritores, por exemplo, eu não preciso tá em cima de um conteúdo específico; então que ele pode ter a ideia central de um texto seja em Português, seja em Matemática, seja em Geografia; e assim, a riqueza de você puder explorar isso dele e você ver que dá resultado; e antes não, antes se eu pudesse dar um sinônimo seria assim: é... conhecimento individual. [...] interessante que esse novo, esse nosso currículo, a gente tem por exemplo, um conteúdo de variedade linguística que ele vai perpassar todo o ano; então ele [o aluno] vai aprender aquilo ali pra vida e não pra fazer uma prova; é... e a gente aprende nessa formação [da GRE] a trabalhar isso de forma diferente, a fazer de forma realmente significativa pra vida e a gente observa no dia a dia, a gente observa numa avaliação [...] a gente vê isso no dia a dia, a gente vê isso num trabalho que ele [o aluno] faz, a gente vê isso na própria fala, tá, essa significação do ensino hoje, da forma como é colocado esses conteúdos	
--	--	--	---	--

			programáticos [nas formações]. [...] a partir das formações [da GRE] a gente começa a ter uma sensibilidade maior para esses critérios [de lidar com as diferenças em sala de aula] e a gente consegue; a partir que você vê o ensino de Língua Portuguesa como algo realmente de contexto, de significação, então você tem como trazer, como envolver é... como reunir; a questão dos gêneros textuais que você pode trazer de acordo com a situação, de acordo com a realidade, de acordo com algum acontecimento; então você trazer um texto que seja significativo pro aluno pra poder, muitas vezes, amenizar essas questões, esses problemas, essas diferenças sociais [...]. É interessante porque a gente é cobrado muito com o resultado, né, dessas provas, desses exames externos, principalmente o SAEPE, e a cobrança em cima de Português e Matemática, mas graças a Deus que a gente tem esse suporte dessas formações [da GRE]; e como a gente trabalha em cima dos descritores, então a gente é preparado pra trabalhar com o nosso aluno pra ele ter um bom resultado [nas avaliações externas]. Então se a gente faz, produz, se a nossa aula está focada em descritores, se o aluno consegue desenvolver bem esses descritores, então a gente vai ter aí uma união, um casamento, vamos dizer assim, da nossa prática com o que é cobrado nesses exames externos, principalmente o SAEPE. [...] em 2013 a gente foi, vamos dizer assim, que abraçados de forma bem maior, bem assim, foi mais significativo e por sorte, a gente teve essa base melhor em 2013 [com a formação da GRE], porque em 2014, a partir do momento que eu tenho um grupo maior [devido a diminuição dos polos, aumentou o número de professores por encontro], você não consegue ter uma particularidade, coisas que nos polos – quando era em 2013 – a gente tinha, a gente tinha como se abrir, tinha como trazer a nossa realidade, a gente tinha como analisar melhor, tinha como ter aquilo em foco [...] então era mais, assim, o ouvir e o falar, mas sem a	9
--	--	--	--	---

		B1 Reflexão sobre a prática docente.	questão da prática realmente – isso em 2014. Por sorte, vamos dizer assim, a gente teve algo mais significativo em 2013 e a gente já tinha toda uma noção melhor pra trabalhar em 2014, mas em 2014 deixou a desejar [as formações] e eu pedia muito, por sinal, ‘quando é que vai voltar pros polos?’ PM – [...] As formações na verdade, eram conteúdos que já vinham prontos sem uma discussão coletiva, fora totalmente da nossa realidade enquanto educadores. Após esse modelo implementado pela GRE, as coisas vieram se modificando, [...] para melhor; isso, essa atitude, essa postura tem nos ajudado bastante no dia a dia da sala de aula. [...] É... com relação às anteriores, eu me sentia um pouco recuado, é como se eu tivesse [como] um peixe fora de água, não pudesse ter a intervenção, nem participação – isso pra mim não é educação. Mais à vontade [quanto às formações de 2013], eu podia contribuir melhor, dava a minha parcela e ouvia as sugestões. Eu só acredito na educação onde a participação de todos os envolvidos sejam ativas. [...] A base, a importância maior está na estratégia, a forma de como lidar com os conteúdos; os conteúdos sempre são os mesmos, diverge, na verdade, de modo para modo, mas na verdade são os mesmos. É a estratégia, a forma como lidar e a transparência desse mecanismo [é o diferencial das formações de 2013]. [...] As formações permitem à gente identificar diferenças de gênero, diferenças de faixa etárias, as diferenças de um modo geral que são comuns, principalmente nas escolas do interior. Nós temos na nossa escola clientela da periferia, temos clientela da zona rural e essas formações têm, na verdade, aberto os nossos olhos para que acolhemos a todos sem distinção. [...] Bem, as formações [da GRE] vieram assim, como se fosse uma espécie de... não diria de salvação, mas como suporte [...], importantíssimo para a minha prática. Eu acredito que se não fora essas formações, a minha prática hoje	
--	--	---	--	--

		B2 Trabalho coletivo.	ainda estaria moldada aos padrões de antigamente. Pra mim é muito importante essas práticas ou melhor, essas formações, no sentido de que eu possa oferecer melhor algo novo ao meu alunado. E eu só posso fazer isso, melhorando a minha prática e a melhoria da minha prática passa justamente pelas formações continuadas. A partir das formações [da GRE], criou-se um norte diferenciado e isso na verdade, vem fazendo a diferença no dia a dia do meu trabalho. [...] Bem, eu fui um dos participantes e que mais reivindicou no momento em que foram restritas essas formações [em 2014 foram diminuídos os polos da GRE]. A coisa quando vem dando certo, a coisa quando vem fluindo, a gente não pode alterar. Eu senti muito e isso refletiu diretamente na minha prática pedagógica	
	B Sentidos da Formação Continuada: espaço para troca de experiências		PS – [...] É que na proposta do professor e o trabalho coletivo é... tive muita dificuldade porque no início das formações é... em relação a 2013, eu sentia aquela sede, aquela vontade de fazer diferente. Aí fui a busca de alguns colegas que, muitos deles não participavam da formação por “n” motivos e fazia o trabalho, né, individualmente. Meu trabalho, meu primeiro projeto depois da formação ele não foi coletivamente. Depois que o meu trabalho ele foi apresentado à escola, à comunidade escolar, começou a despertar nos demais professores da minha área é... um interesse pra apresentar trabalho, pra elaborar projetos. [...] Acho que a formação, ela mostrou que o coletivo, né, o grupo, o dinâmico, ele traz esse resultado, ele traz essa diferença pra sala de aula, do trabalho coletivo junto com os outros colegas. [...] Cada momento que a gente passa aqui na formação é diferente, não só vendo assim, [...] atrás do saber, da diferença, mas um momento que nós, professores, paramos, refletimos, brincamos, escutamos, choramos muitas vezes com relatos de alguns aqui na sala. Foi muito bom, muito prazeroso, mesmo. PT – [...] porque as ideias que são	4

			trazidas pelos formadores, as experiências passadas pelos colegas, despertam na gente a vontade de fazer algo semelhante ou algo ainda mais bonito, enfim, levar aquele gosto pelo saber pros alunos da gente também. [...] Eu acho que propiciou mais diálogo [a formação da GRE], mais interação, despertou maior interesse em mesclar e mostrar para os colegas e para os alunos que a gente tem condições de unir as disciplinas, de unir os conteúdos e mostrar que o conhecimento de cada disciplina não é uma coisa estanque. Acontecia mais com os colegas da própria disciplina que participavam da formação; nós comentávamos coisas que foram trabalhadas, até mesmo quando algum colega não podia estar presente a gente sentava e repassava, comentava, explicava o que havia acontecido, repassava material. [...] sem as formações eu acho que a gente teria uma perda nesse nosso índice[referente às metas propostas pelo governo], porque a interação seria menor, a troca não existiria com os professores de outras áreas. O que vocês oportunizem nesse encontro, nessa troca, as informações que vocês trazem ajuda muito [na melhoria dos resultados e no alcance das metas].[...] claro que o foco não seria só esse [as metas], mas se você busca fazer um trabalho melhor, se você busca fazer um trabalho mais rico, mais interessante que desperta o professor para uma nova realidade, o aluno também, é consequência que o resultado seja positivo, né, cada vez mais positivo. [...] Eu achei muito mais proveitosa [a proposta de 2013]; como eu disse, a gente tem a oportunidade de trocar ideias com os colegas, nós interagimos mais com os formadores, com as sugestões que vocês trazem e a troca com os colegas, a gente consegue, de fato, inovar, reconstruir a nossa maneira de ver certas atividades ou, enfim, ampliar os horizontes. PC – [...] eu acho que essa prática, essa troca de experiência, tá entendendo,	6
				5

			ela enriqueceu, ela abriu caminhos, ela deu ânimo [...] E eu amava porque era algo concreto, era o que existia de concreto que a gente passava, por exemplo: se tem quatro 1º, ora, um professor é professor do A e do B, o outro é professor do C e do D, então porque não passar a experiência que deu certo pro A e pro B pra o C e D? Mas às vezes não tinha né, como eles se encontrarem, tá entendendo? Essas formações continuadas agora de 2013 possibilitou isso. [...] Porque a formação, Clara, era, era como se fosse assim: dava uma catucada. Aí a gente sempre que se encontrava, comentava: ‘olhe, tu já fizesse aquilo?’ ‘Não.’ ‘Olhe, tu já preparasse o material pra fazer aquilo?’ ‘Não.’ Sabe? ‘Olhe, eu preparei, tu queres?’ Sabe? Assim. E se não tivesse a formação [da GRE] não continuava, né, cada um fazendo o seu, cada um no seu quadrado, né, como diz. Pronto, eu acho que essas formações, elas permitiram isso; a gente saiu do quadrado eu acho; muito bom. [...] às vezes tinha um professor ou outro que não vinha [para as formações da GRE], a gente passava pra ele; a gente passava e ele acolhia, recebia e aplicava. PN – [...] É isso que eu acho que faz a diferença. Quantas e quantas experiências a gente vê que deu certo e que leva pra sala? [...] e toda experiência trocada, dificilmente o colega vai dizer que a aula, que fez uma aula chata e que o aluno não gostou, que não deu resultado, você só vai comentar o que foi bom; e que você pode aproveitar aquilo [que deu certo com o colega] e fazer diferente na sua sala de aula também. [...] nos encontros, a gente tem, geralmente tem um para casa e a gente faz, reflete realmente o que foi positivo, o que foi negativo, até porque a gente tem um feedback disso, a gente tem como trazer e analisar e avaliar; seja com as coordenadoras, as orientadoras, com os outros professores, mas é como se você tivesse o resultado disso, a resposta disso, você tem como analisar isso através dos encontros. [...] a gente tem	3
--	--	--	---	---

		como fazer uma análise, tem como discutir em cima disso. Informais e específicos [os momentos de troca], nos momentos de reuniões que já são programados ou não, assim, é num momento de aula atividade que a gente consegue se encontrar, é nos corredores e sempre que necessário. PM - Ninguém em educação pode trabalhar de forma isolada. Essas formações foram decisivas para minha prática, é... principalmente no que diz respeito à aceitação para com os meus alunos – esse há o alvo maior dos quais todo meu trabalho é voltado. [...] Logo após cada encontro nos polos, nós sentamos e multiplicamos as ideias; [...] em que os nossos colegas, não só eu, mas os nossos colegas participemos dessas formações é... os conteúdos são compartilhados como forma de garantir a melhoria da qualidade dos alunos. [...] Então, quando a gente partilha com os colegas, através de projetos interdisciplinares, isso na verdade só vem fortalecer aquilo que a gente tá ouvindo, assimilando nas reuniões dos polos. [...] o grupo [de professores participantes das formações da GRE], principalmente as formadoras, abre um leque para que a gente dê sugestões para o próximo encontro; e isso aí, na verdade, quando se dá as sugestões, a gente foca os problemas, as dificuldades da nossa realidade enquanto educador no nosso município; e essa prática, essa... esse acolhimento do grupo é muito importante, porque nós que estamos lá na ponta que sabemos das dificuldades e graças a Deus temos aí uma equipe muito coerente, competente que sabe assimilar essas dificuldades e partilhar conosco, junto no dia a dia. [...] Através dessas formações, acrescento também a questão dos projetos, muitos projetos são vivenciados porque o projeto é uma das formas hoje, onde o coletivo funciona; ninguém funciona em educação de forma isolada, não é?	6
2 Analisar a relação entre os sentidos atribuídos à	C Sentidos da Formação Continuada: espaço para	PS – [...] os saberes, ele [os encontros da formação da GRE] trouxe uma evolução na minha parte didática, na minha prática pedagógica, né, que essa	

formação continuada e a resignificação dos saberes da experiência docente	resignificação dos saberes da experiência docente		evolução hoje, [...] A formação continuada [da GRE] [...] contribuiu muito, porque ela mostrou que não há empecilho, ela tá sendo uma ponte, não é? posso dizer assim, em busca do saber. [...] a formação, ela pode parar hoje, mas esse saber ele vai continuar, ele vai evoluir, porque ele deixou, posso dizer, um... como se fosse um... vai ser um registro pra sempre. PT – [...] a cada formação que a gente participa, nós, de certa forma revisitamos elementos [...] com os quais a gente já trabalhava, como quando vocês trazem trechos dos nossos livros, [...] das orientações metodológicas, dos parâmetros e a gente discute um pouco aquilo, então, fazer essa visita ajuda, [...] visitar o que a gente já tem, a gente vê como inserir aquilo que a gente pretende trabalhar dentro desse... como é que eu posso dizer... não é que a gente tenha uma ideia fixa, pronta, que tem que ser daquele jeito, mas a gente tem que trabalhar seguindo certas diretrizes, né, então visitar esses elementos [os saberes construídos], [...] visitar esses elementos e a gente saber que tá fazendo a construção certinha dá uma certa segurança. [...] antes das formações [da GRE] havia mais insegurança em como lidar com determinados conteúdos, não só a questão da indisciplina... ‘como é que eu vou repassar isso pro meu aluno, como é que eu dizer’, cada professor hoje, ele, acho que se sente mais a vontade em certas áreas; como nós temos gramática, redação, literatura, e as orientações que nós recebíamos, a construção do saber do professor naquela área também. A formação permitiu que eu ficasse mais a vontade diante de certos conteúdos digamos assim, diante de certas áreas do nosso programa. PC - Eu acho que ela amplia, né, soma, [...] vou usar a mesma palavra de antes, causa inquietação, né, o que eu sei e o que estou vendo agora, o que tô aprendendo agora. [...] a gente tem o conhecimento, [...] a gente tem um conhecimento, mas a gente ainda sabe	2 4
--	--	--	---	-------------------

			muíto pouco. A gente sabe fazer, mas a gente não sabe que sabe, é... é tão engraçado porque depois com essas formações [da GRE], a gente vê ‘oxe, mas eu sei fazer desse jeito’, ‘mas eu sei fazer’, mas a gente não sabe que sabe, não sei se por preguiça, né, por acomodação; em tudo a gente tem que ter alguém, né, catucando a gente. Eu acho que é isso, mas a gente não sabe, que a gente sabe fazer diferente. Eu acho que é isso, eu acho que eles [os saberes construídos] ampliaram, se somaram, deu um novo sentido. [...] E foi isso que a gente observou nessa formação continuada [da GRE], é a vivência da prática enriquecendo, né, complementando, tudo que a gente traz de bagagem da vida toda, até do Normal Médio. [...] porque quando a gente passa a colocar, a ver na prática toda essa parte, todos esses saberes que a gente constrói; tudo que vocês traziam pra gente a gente levava pra prática, aí a gente sente que tudo é possível, que a gente pode; a gente se motiva e a gente vê o resultado – porque é horrível quando você faz tudo isso e não vê o resultado, aí nada vale a pena, mas quando você vê resultado, a gente começa a se animar, mesmo depois de 30 anos em sala de aula, que é um tempo danado. [...] no início [das formações da GRE], logo, a gente chegou até a discutir isso, cheguei a até a conversar isso com as meninas, deu uma, assim, deu uma sacudida sabe, e deixou a gente meio triste no início, nas primeiras: ‘vixe, Maria, mas a gente não tá fazendo nada direito’ – a sensação era essa. ‘Acho que... e, rapaz, a gente tem que olhar que tem coisa que tem que mudar realmente’. Mas aí é como eu lhe disse: a correria, né, a falta de recurso, tudo... A gente vai se acomodando, se acomodando e vai achando que aquilo tá bom. Aí com as formações a gente começou a ver que não tava bom, que alguma coisa tinha que... então eu acho que ele serviu pra isso, sabe, deu essa sacudida; acho que a palavra é essa; ela mexe, pronto, ela inquieta, entendeu? PN – [...] antes [das formações da GRE]	7
--	--	--	---	---

			era a, muitas vezes, a insegurança; ‘eu vou trabalhar esse conteúdo, mas como eu vou fazer isso significativo pro meu aluno’, ‘como é que eu vou fazer ele entender isso’, porque era pautado muitas vezes nas regras gramaticais e que, elas não são deixadas de lado, mas elas não são agora o ponto, elas não são agora o essencial, elas fazem parte; e eu como profissional, hoje, eu consigo dizer assim: ‘eu sei se meu aluno entendeu ou não’, eu sei como trazer uma forma mais eficaz de aprendizagem pra ele, eu sei como fazer diferente e eu sei como ele vai conseguir compreender aquilo ali; antes era essa insegurança, era esse medo muitas vezes, ‘eita vou trabalhar regência’, então chegar na sala com um monte de regra; e hoje eu começo a partir de um gênero textual, vem consequentemente a parte de análise linguística, mas é como eu falei, não é o centro, perpassa todas ou quase todas, todos os eixos, mas eu não vou começar colocando um monte de regras na cabeça do meu aluno. [...] antes era muito assim: ‘meu Deus, como é que eu vou trabalhar esse conteúdo?’, porque eu percebo que eu ensino e o meu aluno finge que aprende, principalmente porque ele sempre era assim: a gramática, a regra e a gente escuta muito aluno assim: ‘ah, eu não gosto de Português’, geralmente os 1º anos, ‘ah é Português, eu não gosto’, “por que você não gosta?”, ‘porque é só regra e é muito chato’ e aí desmistificar isso pra eles e mostrar que o falar deles em casa é valorizado, que a gente tem que ter a forma culta, a normativa, tem, mas que a gente vai usar, na maioria das vezes, a nossa linguagem coloquial, então valorizar isso do aluno, trazendo para uma realidade de oralidade, de escrita, de letramento literário, de análise textual de uma forma gostosa de ser trabalhado e depois, assim, eles dão depoimentos ‘então como é gostoso hoje aprender Português’, que até então, não era, para alguns, não era. [...] É... é real. Então você sente quando você trabalha um texto, que você não vai focar na gramática, a gramática vem como consequência, então você não usa	4
				6

			o texto como um pretexto, porque antes era isso, a gente sabia, tinha noção, a gente vai trabalhar com o texto porque diz isso,mas muitas vezes o texto era como pretexto [...] , sem realmente fazer uma significação para o aluno. PM - Esses saberes, na verdade eles têm sido resultado, né, aquilo que há de melhor; a gente trabalha, planeja, participa das formações e precisa e deve ver os resultados, ver os resultados positivos; então, como resultado positivo são esses saberes através dos conhecimentos, né, e isso só veio ser permitido quando a... dessas formações dos últimos anos. Anteriormente, a coisa como eu havia falado, ficava estagnado ao modelo pronto, a algo que não era questionado e que as vezes, nas formações, não permitiam nem a gente interferir. O termo na verdade é ressignificado [quanto aos saberes após as formações da GRE]; eu acredito que qualquer prática pedagógica ela precisa ressignificar pra ter resultado – está aí o ponto chave da formação de agora. [...] É comum, por exemplo, principalmente na minha idade, que haja um pouco da queda do reflexo, não temos o mesmo pique por conta da idade, mas isto na minha vida profissional nunca foi e nem será problema, porque na verdade essa prática [vivenciada na formação da GRE]vem me oferecer é que eu reflita dia a dia para as mudanças necessárias para o bem estar e pela qualidade de ensino aos meus alunos. [...] Eu já passei por diversos governos e a gente percebe uma seriedade desse trabalho pelo menos do atual governo e do atual secretário; a gente percebe já uma seriedade nisso. No entanto, ainda tem muita coisa a ser feita, não é? Em educação a gente precisa sempre inovar, pois anseios sociais modificam-se se alteram e é preciso que a educação se aproxime desses desejos de cada grupo social. Nesse sentido, nós temos muito que aprender ainda.	
--	--	--	---	--

*Grifos nosso