

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LA (RE)SIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

TEACHING (RE)SIGNIFICATION THROUGH THE CONTINUING TEACHER TRAINING IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Ivanilda Cabral da Costa Chaves¹
<https://orcid.org/0000-0002-9831-1717>

Helena Maria dos Santos Felício²
<https://orcid.org/0000-0002-6627-6304>

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo compreender os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada. O texto fundamenta-se em referenciais teóricos como Pimenta (2012); Tardif (2014); Formosinho e Araújo (2011); Libâneo (2015); Day (2001); Garcia (1999); Imbernón (2009, 2010 e 2011); Freire (1996) e Demo (2009). A metodologia é de caráter construtivo-interpretativo, de cunho qualitativo-descritivo. A coleta das informações consistiu na aplicação de um questionário estruturado, com 22 professores. Desse grupo, foram validadas três entrevistas semiestruturadas para as inferências e para as discussões. Constatamos que os programas e as atividades desenvolvidas de modo contínuo pelas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação são módulos, além das atividades proporcionadas pelas instituições parceiras. Da mesma forma, verifica-se que os professores, para superar as dificuldades encontradas, procuram por processos de formação continuada e buscam conhecer o mundo de seus alunos. Assim, concluímos que é possível (re)significar as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do ensino fundamental e que estes conseguem transpor a formação continuada de que participam através de aulas diversificadas, ou seja, “inovando a aula, inovando a metodologia”.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Especialização em Pedagogia Empresarial. Secretária da Supervisão de Avaliação da Universidade José do Rosário Velano (UNIFENAS). E-mail: ivanilda.chaves@sou.unifal-mgg.edu.br

² Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Formação Docente: Didáticas e Currículos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG. E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br

Como referenciar este artigo:

CHAVES, Ivanilda Cabral da Costa; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-29, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7134>

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ensino. (Re) significação das práticas pedagógicas.

Resumen:

Este trabajo tuvo como objetivo comprender y analizar los mecanismos de (re)significación de la práctica pedagógica de los profesores de los últimos años de la educación básica, de la red municipal de educación de Alfenas (MG), que participan en procesos de formación docente. El texto se basó en referencias teóricas tales como Pimenta (2012); Tardif (2014); Formosinho y Araújo (2011); Libâneo (2015); Day (2001); Garcia (1999); Imbernón (2009, 2010 y 2011); Freire (1996) y Demo (2009). La metodología adoptada es de carácter constructivo e interpretativo, cualitativo-descriptivo. La recopilación de información consistió en la aplicación de un cuestionario estructurado a 22 profesores. De este grupo, se validaron tres entrevistas semiestructuradas para las inferencias y discusiones. Constatamos que los programas y las actividades desarrolladas continuamente por las escuelas y por la Secretaría Municipal de Educación son módulos, además de las actividades proporcionadas por las instituciones asociadas. Del mismo modo, se comprueba que los profesores, para superar las dificultades encontradas, buscan por procesos de formación continua y buscan conocer el mundo de sus alumnos. Así, concluimos que es posible (re)significar las prácticas pedagógicas de los profesores de los años finales de la educación básica y que los profesores logran transponer la formación continua en la que participan a través de clases diversificadas, es decir, "innovando la clase, innovando la metodología".

Palabras clave: Formación continua de profesores. Enseñanza. (Re)significación de las prácticas pedagógicas.

Abstract:

The general objective of this work is understanding and analyzing the mechanisms of (re)signification of pedagogical practice of final years of the Elementary School teachers, from the public education network of Alfenas (MG), those who participate in processes of continuing teacher training. The text was based on theoretical references such as Pimenta (2012); Tardif (2014); Formosinho and Araújo (2011); Libâneo (2015); Day (2001); Garcia (1999); Imbernón (2009, 2010 and 2011); Freire (1996) and Demo (2009). The methodology has a constructive-interpretative character, qualitative-descriptive. The data gathering consisted of the application of a structured questionnaire, with 22 teachers. From this group, three semi-structured interviews were validated for inferences and discussions. It was found that the continuing training programs and activities developed by the schools and Municipal Secretary of Education, are identified as modules, in addition to the activities provided by the partner institutions. In the same way, it appears that teachers, in order to overcome the difficulties encountered, look for continuing education processes and seek to know the world of their students. Thus, we conclude that it is possible to (re)signify the teachers' pedagogical practices in the final years of elementary school and that teachers are able to transpose the continuing training in which they participate through diversified classes, that is, "innovating the class, innovating the methodology".

Keywords: Continuing Teacher Training; Teaching; Pedagogical practice (re)signifying.

INTRODUÇÃO

Atualmente, com o avanço e com o acúmulo da produção científica no campo da profissionalidade docente, o papel do professor continua por assumir especial relevância, pois cada professor, especializado em uma área de conhecimento, tem a função de mediar a construção do conhecimento por parte dos estudantes, por intermédio de ações pedagógicas que tornem esse processo didático compreensível, flexível, prazeroso e significativo. No entanto, para que isso se torne possível em um movimento crescente, espera-se que, não somente os professores, mas também a rede municipal de educação e outros órgãos/instituições invistam em processos de formação continuada, já que a profissão docente é dinâmica e exigente.

Dentro dessa perspectiva, o problema central que buscamos responder com este estudo é: como são (re)significadas as práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG) que participam de processos de formação continuada? Desse modo, este trabalho tem como objetivo compreender os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica de professores dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada.

Abordar a formação continuada de professores, em sequência à formação inicial, acredita-se que seja uma necessidade que se apresenta pela própria atividade profissional que vai além da participação em cursos, em capacitações, em treinamentos, em palestras e em seminários esporádicos.

Entendemos que a formação continuada tem a função de proporcionar ao professor a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além da reflexão sobre a prática. Isso pode se dar no trabalho pedagógico realizado na própria escola e por meio de programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou mesmo por parcerias com instituições de ensino superior e com editoras.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos

professores e tem muito a oferecer, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os estudantes na construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não é recente o debate sobre a formação continuada de professores no campo da educação. Vários têm sido os modos de abordar as investigações sobre essa temática, o que cria uma polissemia que contribui para o enriquecimento da questão, pois, de acordo com Almeida e Cabral (2022, p. 9), “em um país de tamanho continental e de uma vasta pluralidade étnica e cultural como o Brasil é necessário que se respeite e valorize a diversidade cultural de seu povo”. Vários têm sido os modos de abordar as investigações sobre essa temática, o que cria uma polissemia que contribui para o enriquecimento da questão.

A formação continuada, na sequência da formação inicial, é um mecanismo que Garcia (1999, p. 26) define como processo que possibilita “aos professores construir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Essa definição, bastante abrangente, tem sido compartilhada por muitos estudiosos da área, como exemplo: Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (1999), Pimenta (2012), Tardif (2014), que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, de profissionalização e de socialização dos professores.

De acordo com Pimenta (2012, p. 33), “trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada”. A formação, nesse sentido, passa a ser compreendida como um processo longitudinal e contínuo, em que são fundamentais, não só os estudos de conhecimento científico, mas aqueles construídos em serviço, na valorização da experiência prática refletida e da investigação conjunta em contextos de trabalho.

Para Imbernón (2010, p. 32), quando os professores perceberem que os processos formativos, refletidos em sua prática profissional, podem oferecer contribuições significativas na aprendizagem dos alunos, “mudarão suas crenças e atitudes de maneira

significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente”. Para esse autor, os educadores só mudam quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e de aprendizagem e passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo.

Para Tardif (2014, p. 287), o saber docente não é oriundo apenas da formação inicial. Segundo o autor, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. Ou seja, envolve todas as complexas situações e experiências do professor em seu cotidiano de atividade profissional, em que o contexto lhe oferece diferentes situações para a própria reconfiguração da profissão professor.

Day (2001) destaca que, nos últimos anos, tem havido um movimento no sentido de promover a formação continuada centrada na escola e apresenta duas razões para esta tendência:

Em primeiro lugar, parece ser menos oneroso e constitui uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata. Em segundo lugar, parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula (DAY, 2001, p. 215).

Pensar na formação do professor implica repensar modelos e atitudes. Não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade de sua prática e da sala de aula.

Ao considerarmos a escola como *lócus* do conhecimento, devemos vê-la como um espaço político-reflexivo, no qual todas as pessoas dela participantes, especialmente professores e alunos, sejam mobilizados, incentivados ao estudo, como agentes críticos do ato de conhecer. Não há como formar sujeitos se o professor não é ele próprio, sujeito. Não há como conquistar os alunos para uma posição crítica diante do conhecimento se o professor não tem essa mesma postura (ARAÚJO, 2009, p. 218).

Sendo assim, a formação continuada dos professores pode vir a facilitar a tomada de consciência das concepções e dos modelos pessoais e propiciar condições necessárias para a melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos.

De acordo com Formosinho e Araújo:

A formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação, oferecido às crianças e aos jovens (2011, p. 2).

Compreendemos que, sendo a educação uma questão histórica e universal, o propósito da formação continuada é que se agregue valor e qualidade ao ensino, com o intuito de melhorar a educação e, conforme Pedro Demo sinaliza, “o cenário educacional atual aponta para a importância de aprender bem”. Esse autor destaca, ainda, que “a nova geração coloca sobre os ombros do professor desafios novos e inovadores”, principalmente quanto às novas tecnologias. Além disso, reafirma que “o que move as pessoas não é apenas prazer, mas outras dimensões que possam parecer relevantes” (DEMO, 2009, p. 1).

Sem dúvida, uma dessas dimensões é a formação continuada de professores que tem sido apontada sempre nos discursos oficiais, bem como nas propostas pedagógicas das instituições escolares.

Cumpra ao professor, portanto, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes necessários ao seu desenvolvimento, das possibilidades de sua própria formação, seja ela inicial ou continuada.

Para que o professor amplie sua visão acerca de conhecimentos e da sua formação para o desenvolvimento da sua profissão, Imbernón corrobora que:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (2011, p. 47).

Esse autor discorre no sentido de uma formação que melhore a profissionalidade docente, ao passo que o autor Garcia (1999, p. 27) tem um enfoque diferente e descreve que a formação do professor “deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”, capacitando de fato para o exercício da profissão e para uma constante resignificação de suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, a formação continuada dos professores integra debates que vieram se ampliando diante de um mundo em constantes transformações e traz à tona questões relativas à identidade do professor, uma vez que sua profissão é um dos ofícios mais aludidos no foco das exigências sociais. Seu dinamismo poderá ser capaz de promover a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a.

Considerando que este trabalho tem como foco a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental, faz-se necessário refletir sobre o papel deste profissional, neste nível da educação.

Com pelo menos 9 anos de duração, o Ensino Fundamental é o segmento mais longo da Educação Básica Brasileira, dividido em duas etapas: os Anos Iniciais, que vão do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, do 6º ao 9º ano.

Observando que o aluno entra criança e se torna adolescente durante a educação básica, os professores acompanham suas mudanças biológicas, sociais, emocionais e psicológicas. É indispensável, nos anos finais do ensino fundamental, contribuir para a plena formação social e política dos estudantes, estimular sua reflexão e criticidade e ensiná-los a aprender a aprender, gerenciando o conhecimento aprendido e guiando-os para que se apropriem de diferentes lógicas de organização e de conhecimento, pois cada ano representa desafios diferentes, tanto para os professores como para os alunos.

Sendo assim, ao se pensar no professor da educação básica, consta que cada etapa deste segmento possui características bem definidas. Na primeira, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, os professores são polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no antigo Magistério em nível de 2º grau, que interagem durante todo um ano letivo com o mesmo grupo de alunos. Já na segunda, nos anos finais do ensino fundamental, o professor é especialista em uma determinada área do conhecimento e os alunos vivenciam experiências novas no cotidiano da escola.

Torna-se crucial o professor repensar sua atuação, não somente no exercício em sala de aula, das burocracias de preenchimento de fichas, entre tantos afins. É nesse contexto que a formação continuada encontra seu espaço, ou seja, nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo,

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (2015, p. 277).

A partir dessa perspectiva, entendemos que a formação continuada possibilita momentos de reflexão, de discussão, de trocas de experiências e de saberes em prol da formação profissional e, por conseguinte, do aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Entretanto, Imbernón (2009) afirma que a formação deve partir das problemáticas educativas surgidas da análise do coletivo dos professores, ao contrário do que comumente ocorre com a “formação que busca dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões vindos muitas vezes de *experts* acadêmicos” (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Por sua vez, Garcia (1999) revela algumas preocupações na forma de centralização da formação continuada na escola. Conforme o autor, essa modalidade de formação exige dos participantes a capacidade de identificar claramente as necessidades. Caso essa capacidade não esteja plenamente desenvolvida, poder-se-á levar à constituição de um círculo fechado, ignorando ou subvalorizando as necessidades individuais, ao enfatizar exclusivamente as necessidades da escola.

Em decorrência dos desafios nos anos finais do ensino fundamental se apresentarem de maneira distinta, no qual vários professores atuam nas mesmas turmas, entendemos que seria interessante a formação continuada ser pensada de forma diferente e de modo a atender às especificidades dessa fase, a fim de não desmotivar os professores.

Para que haja uma prática mais profícua, o professor, estando consciente de suas ações, refletindo constantemente sobre a própria prática, superará os diversos desafios existentes em seu contexto educacional, com os estudantes do ensino fundamental II.

2. CONTEXTO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Compreender os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental que participam de processos de formação continuada, foi possível por meio do desenvolvimento de um estudo que contemplou as dimensões qualitativas e quantitativas de pesquisa (CHIZZOTTI, 2001).

Após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa³ para a realização do estudo, o processo de coleta de informações se iniciou com os participantes da pesquisa. A saber, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Alfenas (MG). Para tanto, em uma primeira etapa, disponibilizou-se aos professores um questionário estruturado, on-line, para o qual obteve-se 22 participações válidas. Destes, 06 professores aceitaram participar de uma entrevista semiestrutura, como parte da segunda etapa de coleta de informações. Essas entrevistas foram realizadas on-line, via Google Meet, visto o impedimento do contato presencial durante a pandemia da Covid-19 no momento de coleta de informações.

No que diz respeito ao tratamento e à análise das informações recolhidas, em um primeiro momento, as informações provenientes do questionário foram contabilizadas em uma planilha do Microsoft Excel e analisadas por meio da estatística descritiva a partir da contagem de frequência. Já as informações advindas das entrevistas, foram analisadas a partir do modelo construtivo-interpretativo que, segundo Gonzáles Rey, “é um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento que envolve ativamente os participantes, incluindo o pesquisador” (GONZÁLEZ REY *apud* ROSSATO; MARTÍNEZ, 2018, p. 188).

De acordo com esse modelo, seguimos a tríade: levantamento dos pré-indicadores, ou seja, o registro das palavras; formulação dos indicadores, que se trata da articulação dos pré-indicadores, embasados nos critérios de similaridade, de complementaridade e/ou de contraposição e, núcleos de significação, que se trata da articulação e da síntese dos indicadores de forma mais profunda da realidade estudada, marcados por um processo de idas e vindas, de um fazer e refazer contínuo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

3 O QUE AS INFORMAÇÕES COLETADAS NOS INDICARAM

Considerando que o elemento humano foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, as informações coletadas nos indicam que nenhum professor tem menos de dois anos de atuação na docência; o tempo de dedicação à realização de cursos ou de

³ Parecer Consubstanciado do CEP/CONEP, nº 4,355,730, de 22 de outubro de 2020, CAAE, nº 36562920.0.0000.5142. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2020.

atividades em complementação à formação inicial é em torno de uma a duas horas semanais; todos os 22 (vinte e dois) professores participantes possuem especialização; na escola onde atuam, existe programa de formação continuada e as atividades desenvolvidas são módulos e cursos de aperfeiçoamento e de atualização. A definição dos temas a serem estudados nos programas de formação continuada fica a cargo da gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Indubitavelmente, o conhecimento norteia o fazer pedagógico e, para que seja cada vez mais efetivo e alinhado a essa nova geração e às demandas atuais, os professores necessitam repensar a própria prática e, quando investigados os motivos que os levam a participar de processos de formação continuada, optamos por esquematizar as opiniões semelhantes em tópicos que revelassem o movimento dos sujeitos pesquisados na participação de processos de formação continuada em sequência da formação inicial, de acordo com a motivação pessoal ou profissional de tais participantes.

Nesse sentido, classificamos em quatro tópicos as questões semelhantes e agrupamos o total de respostas nas opções de respostas de cada quesito, sendo eles:

Tabela 1: Dados da pesquisa

Quesitos	Respostas			Tópicos
	MI	I	NI	
Aprender/atualizar para melhorar a prática pedagógica	16	4	2	1. Autoformação
Promover o desenvolvimento pessoal	16	5	1	
Aumentar a autoestima	13	8	1	
Prazer associado ao estudo	13	9	0	
Exigências associadas ao meu trabalho	14	7	1	2. Obrigatoriedade de formação
Desempenhar funções específicas na escola	11	8	3	
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	16	5	1	3. Oportunidades no nível da escola
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	16	4	2	
Progredir na carreira	15	5	2	
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	15	6	1	
Partilhar ideias e experiências com colegas	13	6	3	
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	12	8	2	4. Oportunidades individuais para o desenvolvimento profissional
Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	17	4	1	
Melhorar o ensino, (re)significando a prática pedagógica	16	4	2	
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	15	5	2	

MI (Muito importante) I (importante) NI (Não importante)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao questionário (2023)

3.1 Tópico 1: Autoformação

Compreendemos a autoformação do professor como um movimento de gerir a si mesmo. Representa um ato pelo qual o professor (auto) conscientiza-se e influencia o próprio processo de formação pela tomada de consciência de suas ações de modo retroativo.

A autoformação é um ato consciente e autônomo que possibilita um autodesenvolvimento do profissional, em que o professor se compromete, com responsabilidade, com a própria formação, logo é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente à maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro.

Outro ponto a destacar, de acordo com Maciel (2013), é que

Num processo autoformativo, as necessidades e dificuldades, quando não enfrentadas pelo sujeito, são consideradas como limitantes que impedem ou dificultam as mudanças e, se enfrentadas, mesmo que não totalmente superadas, são consideradas como possibilidades de formação (movendo o sujeito para a mudança) (p. 3).

Portanto, intrínseco às questões de autoformação, estão relacionadas várias questões, tanto de ordem pessoal, como profissional, o que foi corroborado nos quesitos sobre as motivações que levam os professores a participar de processos de formação continuada, quando a maioria dos participantes responderam como sendo “muito importante”.

3.2 Tópico 2: Obrigatoriedade de formação

Chegamos a este tópico quando a maioria dos participantes responderam como sendo “muito importante” a formação continuada para atender às exigências associadas ao trabalho, bem como desempenhar funções específicas na escola.

A obrigação de formação é respaldada pela LDB, na qual, de acordo com Menezes (2001, s/p), “as novas exigências para a formação de professores, a partir de 2007 só serão admitidos professores com habilidade em nível superior”.

Sendo assim, quanto ao desempenho de funções específicas na escola e ao atendimento das exigências associadas ao trabalho docente, os maiores desafios na profissionalização do professor, no espaço escolar estão, além das necessidades pautadas em domínio técnico dos conceitos teóricos e metodológicos da área de ensino, como também no processo constante de (re)adaptação ao meio no qual se ensina e se aprende a ser professor.

De acordo com o Art. 87 da Lei 9393/1996, parágrafo 3º e inciso III: O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Desse modo, entendemos que, para que haja uma constante (re)adaptação, (re)capacitação e atualização desses profissionais, faz-se necessária a formação continuada dos professores, para que possam (re)significar as próprias práticas pedagógicas.

3.3 Tópico 3: Oportunidades institucionais

Uma vez garantidas as circunstâncias necessárias para uma boa realização do trabalho, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, ela é um espaço de construção coletiva de saberes e de práticas.

O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, de perceber as propriedades e características do objeto de estudo, de estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 2015).

Tem-se, então, a ideia da escola como um projeto permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse contexto. Os professores desempenham uma série de tarefas no meio escolar que são de extrema importância e,

para atingir um índice cada vez maior de aprendizado, o profissional comprometido necessita de estudos constantes, de especializações e de muita força de vontade.

Porém a prática educativa não se restringe às exigências da vida em sociedade, mas também ao processo de promover aos indivíduos os saberes e as experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994).

Intrínseco a tudo isso, está o seu querer pessoal para ascensão na profissão na qual atua e várias motivações o levam a refletir e (re)examinar seus propósitos para obter sucesso ao nível da escola, como foi demonstrado na maioria das respostas dos participantes, classificando como “muito importante”, respectivamente: “vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas” e “mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem” (16 respostas); “progredir na carreira” e “aumentar/melhorar oportunidade profissionais” (15 respostas); “partilhar ideias e experiências com colegas” (13 respostas) e “desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas” (12 respostas).

3.4 Tópico 4: Oportunidades individuais e para o desenvolvimento profissional

A ideia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira ou de que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, é uma variável decisiva para a compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para aqueles que são motivados a participar de processos de formação continuada de professores.

A concepção de formação continuada como desenvolvimento profissional não impede, porém, que os professores se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, que encontrem outros profissionais e vivenciem momentos intensos de estudos para a fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre as ações por eles desenvolvidas.

Imbernón (2011, p. 48) afirma que

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

A partir dessa orientação, entendemos que há momentos em que é preciso um olhar apurado para (re)significar aquilo que já existe e ganhar novos sentidos e possibilidades. Isso foi corroborado nos quesitos do tópico 4: oportunidades individuais para o desenvolvimento profissional, em que a maioria dos professores as destacaram como sendo “muito importantes”.

Quanto às informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, os pré-indicadores e os indicadores possibilitaram a construção dos seguintes núcleos de significação - Núcleo 1: Atualização pedagógica de professores como atividade vital à sua profissionalização; Núcleo 2: A voz e a vez dos professores; Núcleo 3: A formação continuada como processo de superação das dificuldades.

3.5 Núcleo 1: Atualização pedagógica de professores como atividade vital à sua profissionalização

A atualização pedagógica, numa abordagem da formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, torna-se um elemento vital na profissionalização docente. Significa estar aprendendo sempre e conhecendo novos saberes para permear o dia a dia da sala de aula.

Segundo Nóvoa (2004, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência, das reflexões como instrumentos de análise.

Dessa forma, o professor tem a oportunidade de refletir e de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e também de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando perguntamos se os professores participam de formação continuada e como essa formação os auxilia na prática pedagógica, os entrevistados responderam que sim, sempre participam. Tais resposta ficaram evidenciadas nas falas de P3 e P8.

P3 relatou que

Cada curso que eu faço, seja ele de atualização, me acrescenta muito. As reuniões de módulos são muito importantes porque você ouve o outro colega e nunca tem um professor só de ciências, um professor só de história, um professor só de química, de física. A gente promove aquela união entre nós professores, para poder chegar num acordo. O que vai ser melhor, quais os objetivos serão alcançados (P3).

Já o participante P8, nos respondeu que as oportunidades de aperfeiçoamento

Primeiro tem que ser constante e, depois, ela tem que ser presencial, porque essa questão remota não dá para a gente ter uma resposta, para nós e para quem está propondo essas formações e, depois também, ela tem que ter a participação do aluno. Para mim, é fundamental o aluno estar presente, parte deles, né, para passar para o restante, para ajudar a gente dentro da sala de aula (P8).

A participante P13 respondeu que “os professores deveriam fazer curso todo ano, um curso de, no mínimo, 80 horas para cima”. Outrossim, a participante P3 complementou que deveriam ser “encontros quinzenais, ou semanais e com o estudo daquela problemática que eles estão vivenciando, associada à problemática toda da nossa vida”.

A fala dos participantes nos remeteu a Nóvoa (1995, p. 26) que descreve que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Quando indagado que inovações a formação continuada deve trazer aos professores, P13 respondeu não saber e acrescentou que “a gente queria uma fórmula pronta, mas ninguém tem”.

Ao questionar como os participantes avaliam o processo de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental, P8 respondeu que:

É excelente e é uma oportunidade para a gente buscar mais conhecimento, porque a gente não é repleta de conhecimento. Então a gente vai buscar mais conhecimento e, de repente, aplica dentro do nosso dia a dia (P8).

Deduzimos com essa narrativa que apenas possuir uma formação acadêmica não é considerado um diferencial no currículo, mas um item fundamental para qualquer profissional.

Uma formação sólida necessita “dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa” (IMBERNÓN, 2011, p. 42) e também deveria envolver os professores em atividades de formação comunitária a fim de conferir à educação escolar dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber.

Diante disso, é importante que os profissionais estejam em constante desenvolvimento e aprendizagem, sempre adquirindo novos conhecimentos que poderão agregar em seu crescimento e na evolução profissional e pessoal.

Buscar novas formações, se especializar, aprender uma língua, fazer treinamentos comportamentais e de liderança, são alguns dos aperfeiçoamentos que contribuem com a prática pedagógica de qualquer profissional que busca destaque, que deseja potencializar o currículo e desenvolver novas ideias e habilidades.

O gosto por aprender é vital. Seja para quem está começando, seja para quem já está há algum tempo na docência. Não é uma questão apenas de fazer mais e melhor. É também uma forma de criar diferenciais que destaquem seu trabalho.

No ano passado, nós participamos de uma palestra pelo youtube, mas eu acho que teria que ser como uma reunião do Google Meet, por exemplo, com sala lotada e com todos nós participando, não só assistir, mas que houvesse maior interação, com mais troca entre os participantes (P13).

De acordo com a fala desse participante, evidencia-se que os processos de formação continuada, quando organizados de forma a proporcionar aos participantes mais trocas de conhecimentos, com maior interação, efetivamente são mais profícuas.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 25), quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma

reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor e requer o desejo de formar-se.

Sendo assim, se faz necessário o engajamento da equipe pedagógica da(s) escola(s), das secretarias municipais de educação, das instituições públicas e privadas, da Secretaria de Educação Estadual, da Superintendência Regional de Ensino, para diminuir a distância entre as mudanças, adaptações e atualizações que ocorrem na sociedade de modo geral, com a oferta de processos formativos de modo contínuo, que vá ao encontro das necessidades do professorado.

Pensando em quem são os organizadores dos processos formativos e almejando a valorização da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, os participantes responderam que são, predominantemente, “a Secretaria Municipal de Educação e as escolas”, os organizadores dos processos formativos, o que está em concordância quando perguntamos no questionário estruturado, através de uma questão objetiva, em que os respondentes evidenciaram ainda que uma “Universidade ou Instituição de Ensino Superior também organizam os processos formativos”.

Entretanto, P3 também evidenciou que

gostaria de mais parcerias com o ensino médio, com o ensino fundamental e as Universidades de Alfenas. Gostaria. A Unifal é muito parceira da gente, eu entendo a situação da Unifenas, mas o curso de Pedagogia ajuda muito a gente quando pode e o curso de Psicologia também. Estão sempre nos convidando para participar (P3).

No tocante a essa resposta, entendemos que a adoção de formações mais práticas e de acordo com as vivências e as necessidades do professorado fazem mais sentido às suas necessidades.

Evidentemente, não podemos deixar de falar que vivemos em um país com uma diversidade cultural muito grande, bem como de recursos. Há regiões em que as escolas são precárias. Em nosso município, Alfenas (MG), somos privilegiados por poder contar com a parceria de uma Universidade pública e de uma privada que prestam um trabalho de excelência à comunidade, com práticas exitosas.

Entendendo que a motivação é o que coloca um sujeito em movimento, para superar as dificuldades e buscando estar motivada para as aulas nos anos finais do ensino fundamental, P3 nos relatou que:

Tudo eu procuro ver do melhor jeito, porque, para mim, foi administrado assim. As coisas às vezes, vêm meio embaladas, meio imposta, mas na maioria das vezes, você tem que criar seus próprios mecanismos. Às vezes você prepara uma aula para acontecer em 50min e ela não acontece. Você tem que parar aquela aula e ter um diálogo com aquela turma, das necessidades básicas deles, fazer um relatório, fazer uma anotação para ver o que é que a gente pode fazer para melhorar e, depois, no outro dia, você dá a aula que você preparou com tanto carinho, tão cheia de conteúdo, certo? É isso o que eu penso. É minha vivência, né? (P3).

De acordo com a fala da participante, entendemos que, se o professor não tiver uma motivação, pode ocorrer de o próprio sistema o corromper e ele não perceber as dificuldades dos alunos ou de alguma turma, tornando a sua aula engessada, podendo refletir na falta de alcance dos objetivos da educação.

P13 nos respondeu que planeja suas aulas e vai adaptando-as conforme as formações e ressaltou que “vai vendo se vai dando certo ou não. Vai reformulando-as, porque, às vezes, dá certo numa turma, em outra turma, dá diferente”.

Entendemos com a fala dessa participante que o motivo é que move o professor em suas ações de (re)planejamento no ato de ensinar e compreendemos que deve ser também no ato de aprender.

Se o professorado se encontrar desmotivado, é necessário encontrar mecanismos para a motivação e para a sua formação no desenvolvimento de atitudes que serão fundamentais à sua profissionalidade.

A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que o outro sente. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente (IMBERNÓN, 2009, P. 103)

Diante das reflexões de Imbernón (2009), entendemos que, quando algo nos provoca, nos incentiva e nos mobiliza, somos estimulados, ou melhor, motivados a

desenvolver aquilo que nos inquieta. Sendo assim, a motivação é capaz de nos colocar em movimento, impulsionando para atitudes e para comportamentos favoráveis, como exemplo, a dedicação e o empenho.

Ousamos dizer que o professor, quando motivado, busca se preparar com mais dedicação para suas aulas, o que foi corroborado na fala de P13 quando respondeu que se prepara para ir para uma sala de aula com mais empenho, ao indagarmos o que modifica na dinâmica das aulas quando participa de formação continuada.

Parece-nos, ainda assim, que, quando o professor está motivado e entusiasmado, busca autogerir da mesma forma sua formação continuada, pois passa a se sentir mais preparado, conforme corroborado pela entrevistada P3.

Eu sinto que estou preparada sabe.... e se eu estou preparada, eu fico mais atenta naquele conteúdo porque, nem sempre, a gente sabe tudo. Tem conteúdo que até o professor encontra dificuldade, é lógico, a gente não é onipotente. [...] o que que eu preciso melhorar, o que que eu preciso inovar, porque que eu não estou conseguindo dividir mais com meus colegas, porque que eu não estou conseguindo dividir mais com a minha turma, é um questionamento que eu sempre faço (P3).

De acordo com Leão (2011, p. 119), “[...] a motivação afeta tanto novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Ela pode influenciar o quê, quando e como aprendemos”.

De acordo com a reflexão dessa autora, entendemos que a motivação para aprender está relacionada ao eu interior e pode sofrer alterações com fatores externos.

3.6 NÚCLEO 2: A voz e a vez dos professores

Precisamos exercitar o difícil aprendizado de que é na diferença que se faz o todo, pois não há superiores e inferiores, mas trabalhadores e trabalhadoras da educação construindo uma escola, seja ela pública ou privada, cada dia mais humana, democrática e de qualidade.

Infere-se que os professores da rede privada ou pública necessitam ser ouvidos em suas dificuldades e anseios. Tendo em vista que os contextos sociais são muito diferentes, acreditamos que, muitas vezes, o professor se sente só e sem espaço para o diálogo, sem

a oportunidade de discutir os problemas diários e de compartilhar suas experiências com os colegas.

Entendemos que, apesar de toda força e luta do professor, muitas vezes, sua voz se cala, ou é calada, e a sua dedicação à formação de outros cidadãos não é valorizada nem reconhecida como deveria, pois os professores não são ouvidos nem para a elaboração de políticas públicas, nem como fontes da imprensa sobre a educação, do contrário, poderiam apontar o que está dando certo e o que é necessário fazer para melhorar o resultado de seu trabalho.

Quando indagamos os entrevistados como avaliam o processo de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental, P3 respondeu que “é ótimo”, que “é inovação” e continuou discorrendo que

[...] é para a gente ter um diagnóstico de como está atuando e ouvir as demais disciplinas, ouvir os professores e, na grande diversidade, para a gente poder unir e chegar a um consenso de forma que todos tenham saldo positivo em tudo que vai fazer (P3).

Essa participante ressaltou que “tudo é muito discutido e nada é imposto”, que “a decisão também é democrática”. Essa fala nos fez refletir se as decisões que abarcam a educação e a formação continuada são realmente democráticas em todos os níveis e, ainda, se esta é uma realidade nas escolas de nosso país. Será mesmo que as resoluções quanto à educação são democráticas? Os professores têm autonomia para as resoluções de problemas e tantos outros afins ligados à educação?

P3 também respondeu que

Mesmo agora com a pandemia, [...] hoje nós temos a reunião do conselho de classe, que é presencial. Então, tudo tem que ser discutido, tem que ser olhado, tudo tem que ser visto (P3).

Concordamos com a fala da P3. Realmente, em se tratando de educação e das determinações que motivam uma reunião de colegiado, tudo deve ser mesmo discutido e ter um consenso de todos os participantes.

A formação continuada pode ser melhor quando ela é mais humanizada, quando ela se volta para a dificuldade do professor, da dificuldade do aluno, certo? Muitas

vezes, não está ao nosso alcance, então eu acho que quando há parceria da equipe diretiva, direção, vice direção, orientação, supervisão e professores, aí a coisa vai muito bem, porque aí forma um grupo para atender as demandas daquele quadro, daquele momento, daquela situação (P3).

É de grande relevância que a escola e seus atores trabalhem pautados nos conceitos de cidadania, de democracia e de autonomia para que a participação na prática pedagógica atinja adequadamente o cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (1999, p. 25), “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão”. Desse modo, são necessárias ações coletivas que promovam um repensar a educação, para redefinir a sociedade.

Sendo assim, o espaço da escola, como um ambiente democrático por excelência, reafirma sua autonomia quando se mostra aberto à discussão de questões sociais e políticas, em que as ideias podem ser discutidas e o debate e a crítica ser exercidos.

3.7 NÚCLEO 3: A formação continuada como processo de superação das dificuldades

Atualmente, a informação e o conhecimento são compartilhados de forma quase instantânea, sendo válido ressaltar que a informação só se torna conhecimento de fato quando é associada a algum sentido. A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos na construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto falar, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Sua aula se torna um desafio para manter o aluno em sintonia com o que está mediando na sala. Logo, não podemos pensar que a construção do conhecimento seja individual, mas, sim, uma via dupla em que o professor em sala de aula é um mediador entre os conteúdos de aprendizagem e o aluno.

P8 relatou que: “até por conta dessa pandemia eu procuro muitos cursos voltados ao ensino remoto, então a gente procura, sim, cursos na internet para fazer”. Sendo assim,

entendemos que essa é uma rotina que, atualmente, se faz presente na vida de muitos professores. Isso também ficou evidenciado na fala de P13:

[...] tenho mais de 15 anos de carreira, os alunos estão mudando continuamente, eles não querem mais saber de sala de aula, a gente está tentando, porque é muito difícil, mas tentando ter uma mudança pequena. [...] a gente está fazendo curso para ver se consegue ver hoje em dia, como é que está esse movimento dos alunos (P13).

De acordo com a colocação dessa participante, entendemos que o professor, para acompanhar as mudanças da atualidade e superar as dificuldades encontradas, está buscando entrar no mundo de seus alunos e perceber como está esse movimento. Entendendo o contexto dos alunos, acreditamos que seja uma estratégia de saber como lidar com esta geração, aproximando-se dela para que tenha mais interesse em suas aulas e que, de certo modo, possa (re)significar sua prática pedagógica, inovando suas aulas com metodologias mais diversificadas, visto que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2015, p. 227).

Para P3, “qualquer troca humana é importante. O ser humano é muito rico”. Dessa maneira, o professor que se revela disposto a conversar e a compartilhar suas aprendizagens é um sujeito que traz para sua prática a emoção da aceitação, no sentido de desejo de mudança, de desejo de se transformar na convivência com o outro.

Eu fiz um curso relacionado à saúde e fiz um curso relacionado ao meio ambiente e uni os dois cursos dentro da minha matéria, dentro da minha disciplina. Então, eu propus para meus alunos um projeto relacionado a isso. Plantas, alimentação e assim a gente conclui transpondo o curso para os alunos (P8).

Nota-se que riqueza esse professor trouxe para os seus alunos. Indubitavelmente, conseguiu transpor os conhecimentos construídos no processo de formação continuada de que participou para os alunos de sua matéria.

Quando indagamos aos participantes se consideram possível (re)significar a prática pedagógica diária na sala de aula, todos responderam que “sim” e, quando perguntamos “de que maneira”, os participantes P3 e P8 responderam que:

É inovando a aula, inovando a metodologia. Às vezes, você pode dar uma aula usando a lousa, pincel, um desenho. Às vezes, você dá uma aula boa com cartazes, às vezes, você dá uma aula boa usando uma tecnologia mais avançada, às vezes você pode ir para um laboratório com o aluno, você pode fazer sim e diversificar, isso é dar um novo sentido (P3).

P8 respondeu que consegue (re)significar a prática pedagógica diária na sala,

tornando a nossa aula mais prática, tornando a nossa aula mais dinâmica, trazendo o cotidiano do aluno para dentro da sala de aula ou para dentro da escola, porque a gente não vive só dentro da sala de aula (P8).

De acordo com as respostas dos professores, percebemos que é possível, sim, inovar e (re)significar as práticas pedagógicas. Mediante tais respostas, identificamos que estas respondem a um de nossos objetivos que era “perceber como os professores concebem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada”.

Tal resposta a esse objetivo de pesquisa também foi reafirmado na fala de P13, que respondeu que é possível (re)significar, sim, e que “nessa pandemia acabei de ver que isso acontece. Eu tive que fazer várias aulas diferentes”. Quando indagamos como foi essa experiência para essa participante, nos respondeu que:

A gente não sabia mexer com esses formulários do Google, então tinha que elaborar as aulas, conversar com os alunos e já foi muito mais prático usar o celular. Nossa, foi outra coisa. Uma vida diferente. Fazer prova todo mundo junto. Eu fiz um formulário e já saiu corrigido. Nossa, foi maravilhoso para mim esse ano. Eu pretendo continuar desse jeito agora, mesmo presencial. Eles vão ter que levar o celular para a sala de aula e tem muitas escolas que não aceitam o uso de celulares, mas a gente vai ter que conversar agora (P13).

Alegra-nos muito quando percebemos a força dos professores e que seu esforço e empenho não têm limite, principalmente para aqueles que amam a profissão. Entretanto, P13 respondeu que “nem sempre” as ações de formação continuada, organizadas pela escola em que atua, pela Secretaria Municipal de Educação ou por outros órgãos/instituições, têm sido suficientes para promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. A participante ressaltou que

Tem que buscar outros artifícios, porque nosso público-alvo, no caso, alunos dos anos finais do ensino fundamental, é diversificado. Então a gente tem que buscar mais formações além da formação ofertada (P13).

Após refletir sobre essa fala, concordamos com Imbernón (2009) quando destaca que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (2009, p. 35).

Consideramos que, para a formação de um profissional de ensino, que provoque inovação, a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto, sem gerar uma nova cultura formativa. É preciso, pouco a pouco, através dos desafios do contexto em que se vive, olhar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção do novo.

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui o ápice do processo pedagógico. Não há como segregar a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos alunos e sendo essa relação uma “via de mão dupla”, tanto professor como aluno podem ensinar e aprender através de suas experiências.

Freire (1996) diz que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p. 96).

É preciso que os professores reinventem a educação, tendo como foco uma visão educacional, usufruindo do conhecimento já construído e produzindo novas experiências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que não se faz sozinho, pois se sabe que a sala de aula não se resume somente aos atores que nela estão. Como bem afirma P3: “A educação não caminha dentro de uma escola, entre muros e paredes. A educação caminha em cada atitude tua”.

A sala de aula é um espaço de “luta” extremamente importante e o processo de construção do conhecimento, que considere tanto as experiências dos alunos como as dos professores nela inseridos, se faz necessário a partir da reflexão e da discussão conjunta, uma nova concepção ou forma de ação.

Para que o professor possa colocar-se ao lado do aluno, torna-se importante ele conhecer como está esse movimento dos alunos, o que foi evidenciado na fala de P13, como já destacamos, em que ele nos respondeu que “a gente está fazendo curso para ver se consegue ver hoje em dia, como é que está esse movimento dos alunos”.

Com as grandes transformações que ocorrem no mundo todo, sendo elas educacionais, políticas, econômicas, culturais e sociais, a preparação dos professores constitui uma questão primordial e o aluno, mesmo que intrinsecamente, torna-se o “(co)responsável” pelo processo de formação de professores, não só em termos de atualização de conteúdos, mas também para o entendimento de como está essa nova geração de alunos.

Quando o processo formativo vai ao encontro das necessidades dos professores e dos alunos, ambos só têm a ganhar. Esse pensamento foi aludido na fala de P3:

Às vezes a gente percebe, porque o menino comenta na hora: “valeu professora”, “eu entendi”. Ele fica motivado e, quando ele não fala nada, ele está desmotivado. Como tudo na nossa vida, né? (P3).

Quando indagamos aos participantes o que modifica na dinâmica das aulas, quando participam de processos de formação continuada, P8 respondeu que “modifica, com certeza” que há “participação maior dos alunos. Eles interagem mais”.

Sendo assim, entendemos que o processo de formação continuada também envolve a participação deste outro personagem: o próprio aluno. P3 destacou que “o aluno também cobra” e que, “se descuidar, ele vai até na sua frente”:

Ou você está repleta de conteúdo, está babando conteúdo, porque cursinho é assim. Todo mundo quer passar no vestibular, todo mundo quer isso, quer aquilo, é uma corrida em busca do conhecimento. Então, eles não estão preocupados com a tua pessoa, com a roupa que você está e nem com o professor. Eles querem o quê? Conteúdo! Conteúdo, eles são bem conteudistas. Agora, uma sala menor, uma sala do ensino fundamental, uma sala da EJA, eles estão querendo muito saber sobre a vida, o que que eu posso trazer para eles, para eles melhorar também como ser humano, qual é minha opinião, que livros que eles vão ler para

melhorar como pessoa, qual é o livro que tem minha matéria com explanação melhor, qual apostila que eles podem usar, eu vou montar uma apostila para eles, ou não vou montar... (P3).

Considerando esse pressuposto, entendemos que as necessidades formativas atuais para professores e para alunos vão além dos conteúdos necessários na formação do ser humano. As experiências e vivências neste mundo contemporâneo também são importantes no processo de troca de conhecimento.

Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto falar, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Sua aula se torna um desafio para manter o aluno em sintonia com o que está mediando na sala. Logo, não podemos pensar que a construção do conhecimento é individual, mas, sim, uma via dupla em que o professor em sala de aula é um mediador entre os conteúdos de aprendizagem e o aluno.

Portanto, tratar sobre a formação continuada do professor para contribuir na independência do aluno em sua aprendizagem é trazer ao centro a defesa de que ele pode desencadear conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula a partir das suas intervenções em indagar do aluno a criticidade, a reflexão, o ser curioso e buscar novas respostas, novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho, foi possível identificar que os professores dos anos finais do ensino fundamental (re)significam suas práticas pedagógicas e conseguem transpor a formação continuada de que participam construindo aulas diversificadas, ou seja, “inovando a aula, inovando a metodologia” capazes de promover, também, a participação dos alunos, visto que a formação continuada de professores é uma estratégia que mobiliza não apenas o saber do professor, mas também o dos alunos.

Foi possível perceber que a formação continuada no contexto da escola, mesmo que ela seja direcionada pela Secretaria de Educação, além de inserir o professor em seu ambiente, considerando suas especificidades, potencializa suas práticas, evidenciando que o aperfeiçoamento dos professores, em seu contexto de trabalho, torna-se uma

possibilidade de melhoria do ser-professor, do currículo e do ensino, tornando a escola um espaço de reflexão e de aprendizagem para todos os sujeitos nela envolvidos.

Verificamos que o processo de formação precisa ser construído a partir das necessidades e dos desejos dos professores. O diálogo coletivo, a constituição de grupos de estudos, a voz dos professores quanto a suas necessidades formativas, podem, dessa forma, ser uma das alternativas para a (re)significação do saber e das práticas pedagógicas de maneira exitosa.

Não se trata de oferecer receitas prontas, mas oportunizar um processo reflexivo sobre a própria prática como uma maneira de reconhecer os saberes que esses profissionais constroem no seu cotidiano e de valorizar essa profissão, melhorando a motivação e garantindo o engajamento dos professores nesse movimento de formar-se e de reinventar-se.

Para tanto, algumas iniciativas podem ser consideradas fundamentais para melhorar a formação continuada dos professores. A saber: incentivo das escolas e gestores; oferta de materiais de qualidade; a criação de espaços para a troca de experiências entre os professores; possíveis parcerias com outras instituições formativas; dentre outros.

Por fim, cabe ressaltar que a formação continuada possibilita a (re)significação da prática pedagógica no contexto, dando um novo sentido ao ensinar e ao aprender. Assim, é indispensável que as formações forneçam subsídios para que o professor consiga realizar as reflexões necessárias sobre aquilo de que seu contexto necessita. Por sua vez, o professor precisa compreender esse processo, considerando as trocas de experiências que a formação continuada pode e deve proporcionar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan.\mar. 2015.

ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de Almeida; CABRAL, Romy Guimarães Cabral. Formação de professores do campo e de professores indígenas: entre avanços e retrocessos, diálogo necessário. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-25, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6525>. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6525>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ARAÚJO, Maria. Cristina. Munhoz. **Modelos de Gestão: qualidade e produtividade**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução Maria Assunção Flores. Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FORMOSINHO, João Manoel; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação**. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/4875>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos. Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, 9ª ed., 2011.

LEÃO, Andressa Marques de Castro. A (des)motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4803/4073> Acesso em 04 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. Trabalho apresentado na 55ª. Reunião Anual da SBPC, 2013. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete formação de professores. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

NÓVOA, Antônio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org), **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 15-21.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Repositório da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 8ª ed., 2012.

ROSSATO, Maristela.; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade**. Revista Lusófona de Educação, 40, 185-198. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Enviado em: 13-08-2022

Aceito em: 17-06-2023

Publicado em: 26-06-2023