

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA LACERDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de  
Educação) no desenvolvimento profissional docente**

Uberlândia  
2016

VERA LÚCIA LACERDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de  
Educação) no desenvolvimento profissional docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes e Práticas Educativas.

**Orientador/a:** Prof.<sup>a</sup>. Dra. Geovana Ferreira Melo.

Uberlândia  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

L131f Lacerda, Vera Lúcia. 1958  
Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente / Vera Lúcia Lacerda. – Uberlândia (MG), 2016.  
167 f.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação permanente. 2. Professores – Desenvolvimento profissional.  
3. Professores - Formação. I. Melo Geovana Ferreira. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Elaborado por (Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

**VERA LÚCIA LACERDA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no  
desenvolvimento profissional docente**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Ferreira Melo

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

Universidade Federal de Goiás – UFG

(Membro Efetivo Externo)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Gercina Santana Novais

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

(Membro Efetivo do Programa)

Uberlândia, 11 de novembro de 2016.

## **DEDICATÓRIA**

*À minha mãe, que, além de me dar a vida, me deu a luz de viver.*

*Ao meu pai, onde ele estiver.*

## AGRADECIMENTOS

### **A Deus**

Por todas as bênçãos recebidas nesta existência.

### **Aos meus filhos Janaína, Paula e Juninho,**

Razões do meu viver.

### **Às minhas netas Júlia e Catarina,**

Corações de minha alma.

### **Aos meus genros José Augusto, Raphael e Marco Aurélio,**

Filhos adotados através da ternura.

### **A minha irmã Mônica,**

Pelo carinho incondicional.

### **Às memórias de minha irmã Regina,**

Que me fazem caminhar.

### **Ao meu irmão Cláudio,**

Pelos sorrisos e descontrações durante o curso.

### **Ao meu querido irmão Roberto,**

Pelo apoio, incentivo e amor paterno.

### **Aos meus queridos sobrinhos João Paulo e Carolina,**

Pela admiração que me dedicam.

### **À minha sobrinha Karina,**

Companheira e amiga, que comunga comigo todas as vitórias.

### **Às queridas Arlete e Valéria,**

Cunhadas a ouro no meu coração.

### **Ao meu amigo Felipe Ramalho,**

Pelo incansável esforço na formatação desta dissertação.

### **Ao Sr. Giovane e à D. Heloísa,**

Que me acolheram como filha do coração.

### **A Prof.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo,**

Pela incansável orientação, amizade e incentivo constante na busca do conhecimento.

### **Às Professoras: Gercina Santana Novais e Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa,**

Por terem contribuído de forma decisiva durante o exame de qualificação, especialmente,

Prof.<sup>a</sup> Simone pela presença amiga durante a realização do grupo focal.

**Às Professoras Solange Martins Oliveira Magalhães e Gercina Santana Novais**

Pelas valiosas contribuições no momento da defesa deste trabalho.

**Às colegas professoras**, que destinaram parte de seu precioso tempo para participaram da pesquisa e muito cooperaram para meu crescimento intelectual.

**Ao amigo James Madson Mendonça da Secretaria do Mestrado da Educação da UFU,**

Pela atenção e disponibilidade em todos os momentos.

**À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE),**

Que contribuiu com a minha formação continuada e permitiu o acesso a todas as informações e documentos necessários à investigação e a realização desta pesquisa.

**À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF),**

Pelo incentivo ao meu aprimoramento intelectual através do consentimento do Afastamento Remunerado para Estudos.

## RESUMO

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

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, para o desenvolvimento profissional docente. O ponto de partida para a elaboração da problemática que orientou a pesquisa relaciona-se com a compreensão de que o desenvolvimento profissional é influenciado pelas concepções que as professoras participantes de ações formativas promovidas pela EAPE constroem e, por sua vez, tais concepções estão impregnadas de uma cultura balizadora da identidade do profissional que se quer formar. Frente ao exposto, desenhamos o problema da pesquisa por meio das seguintes indagações: Quais as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente? Como são compreendidas as práticas formativas pelas professoras? Como acontece o processo de construção dos saberes docentes e da identidade profissional a partir da formação continuada? Quais modificações ocorrem nas concepções de prática pedagógica das professoras que participam das ações formativas? A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como ponto de partida a análise da literatura da área, tendo sido embasada, principalmente, pelos seguintes autores: Dubar (1997); Pimenta (2000); Melo (2007); Nóvoa (2008); Gatti (2009); Marcelo García (2009); Imbernon (2010); Marcelo García e Vaillant (2012); Tardif (2014). Os dados foram obtidos por meio de questionário e grupo focal dos quais participaram as professoras de duas escolas do Governo do Distrito Federal. A partir da análise de conteúdo dos dados são apresentadas as seguintes considerações: a formação continuada promovida pela EAPE é entendida como campo fértil para a elaboração e reelaboração dos saberes docentes, para a constituição da identidade profissional, para reflexão das práticas pedagógicas e, por conseguinte, para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade e com o envolvimento direto das professoras. Conceber as experiências docentes como ponto de partida para a construção de novos saberes, ao mesmo tempo, em constante fluxo e sedimentação, permite ressignificar os processos formativos. A escola é um dos espaços privilegiados de formação, de construção da identidade profissional e dos saberes docentes, a serem associados com as experiências individuais e coletivas, que apontam para o desenvolvimento profissional das professoras.

**Palavras-chave:** formação continuada; saberes docentes; identidade profissional; desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

LACERDA, Vera Lúcia. **Continuing Teacher Education: Contributions of the School of Education Professionals of Improvement (EAPE) in teacher professional development.** 2016. Dissertation (Program of Graduate Studies in Education). Education University. Federal University of Uberlândia. Uberlândia / MG.

This study aims to analyze the contributions of the School of Education Professionals Enhancement - EAPE for the professional development of teachers. Conceptions built by the participating teachers in training activities promoted by EAPE, which in turn are steeped in a culture that will outline the identity of the professional who wants to form influence the professional development. The research was guided by the following questions: What are the contributions of continuing education activities for teachers, promoted by EAPE for the professional development of teachers? As the training practices by teachers are understood? As the process of construction of teaching knowledge and professional identity from the continuing education? What changes occur in the pedagogical practice conceptions of the teachers participating in the training activities? The research, qualitative approach, had as its starting point the analysis of the literature of the area, having been grounded primarily by the following authors: Dubar (1997); Pepper (2000); Melo (2007); Nóvoa (2008); Gatti (2009); Marcelo García (2009); Imbernon (2010); Marcelo García and Vaillant (2012); Tardif (2014). Data were collected through questionnaires and focus group which participated teachers of two schools of the Federal District. From the following considerations of data content analysis are presented: the continuing education promoted by EAPE is seen as fertile ground for the development and redesign of teaching knowledge, for the establishment of professional identity, to reflect the pedagogical practices and therefore for the professional development provided it is planned and carried out according to the specific demands of each situation and with the direct involvement of the teachers. Designing teaching experiences as a starting point for the construction of new knowledge, while in constant flux and sedimentation, allows reframing the preparation processes. The school is one of the privileged spaces for training, construction of professional identity and teaching knowledge, to be associated with the individual and collective experiences, related to the professional development of teachers.

**Key-words:** continuing education; teaching knowledge; professional identity; professional development.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BIA** – Bloco Inicial de Alfabetização

**CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CONAE** – Conferência Nacional de Educação

**CREs** – Coordenações Regionais de Ensino

**DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DF** – Distrito Federal

**DRE** – Diretoria Regional de Educação

**DRH** – Divisão de Recursos Humanos

**DSCRH** – Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos

**EAP** – Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal

**EAPE** – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

**FAPEMIG** – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais

**FEDF** – Diretoria Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FORUMDIR** – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Professores da Educação

**GDF** – Governo do Distrito Federal

**ISEs** – Instituto Superior de Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**ONGs** – Organizações não Governamentais

**PDE** – Plano Distrital de Educação

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PISA** – Programa de Apoio de Avaliação Internacional de Estudantes

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PROEB** – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**RA** – Regiões Administrativas do DF

**REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

**SEE-DF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**SIAE** – Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional

**SUAG** – Subsecretaria de Administração Geral

**SUBEB** – Subsecretaria de Educação Básica

**SUGEPE** – Subsecretaria de Gestão de Pessoas

**SUMTEC** – Subsecretaria de Modernização e Tecnologia

**SUPLAV** – Subsecretaria de Planejamento Acompanhamento e Avaliação

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**TGD** – Transtorno Global do Desenvolvimento

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Escola Plantar Educação I .....	91
<b>Quadro 2</b> – Escola Plantar Educação II .....	91

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Faixa etária das Professoras .....	89
<b>Gráfico 2</b> – Situação Funcional das Professoras .....	92
<b>Gráfico 3</b> – Formação na EAPE .....	92
<b>Gráfico 4</b> – Formação na Graduação .....	92
<b>Gráfico 5</b> – Situação Funcional .....	93
<b>Gráfico 6</b> – Importância da Formação Continuada .....	107

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Mapa 1** – Regiões Administrativas do Distrito Federal ..... 88

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I.....	28
Formação de Professores: nas tramas das políticas públicas .....	28
1.1. Políticas de Formação de Professores: contornos e limitações.....	28
1.2. Educação escolar: contexto de materialização das políticas.....	36
1.3. Plano Nacional de Educação (2014/2024): Possibilidades e desafios .....	38
1.4. Formação Continuada no contexto do Distrito Federal .....	43
1.4.1. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE .....	45
CAPÍTULO II .....	51
Conceitos Fundantes: rumo ao Desenvolvimento Profissional.....	51
2.1. Contextos da Formação de Professores.....	51
2.2. Formação Continuada de Professores: significados e especificidades.....	56
2.3. Os Saberes Docentes .....	62
2.4. A Identidade Profissional .....	66
2.5. Desenvolvimento Profissional.....	69
CAPÍTULO III .....	81
A Pesquisa e seu Desenvolvimento.....	81
3.1. Os Propósitos da Pesquisa.....	81
3.2. As Escolas, as Professoras .....	87
3.3. Análise de Conteúdo: caminhos possíveis .....	95
CAPÍTULO IV .....	100
Diálogo com os Dados da Pesquisa.....	100
4.1. Da pluralidade das vozes à construção dos sentidos .....	101
4.1.1. Nas entrelinhas dos encontros e desencontros entre a formação inicial e continuada .....	101

4.1.2. Os saberes docentes.....	105
4.1.3. A construção da identidade profissional .....	111
4.1.4. Desenvolvimento profissional docente .....	118
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	130
REFERÊNCIAS .....	137
FONTES DOCUMENTAIS.....	145
APÊNDICES .....	147
Apêndice A – Questionário respondido pelas Professoras participantes da pesquisa....	148
Apêndice B – Roteiro para o Grupo Focal .....	152
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	154
ANEXOS.....	155
Anexo A – Comprovante de aprovação da pesquisa no CEP .....	156
Anexo B – Cursos oferecidos pela EAPE .....	164

## INTRODUÇÃO

### Motivações para a pesquisa: minha<sup>1</sup> trajetória formativa

*Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.*

Clarice Lispector (1979)

Na busca constante de mim mesma e do outro, uma trajetória de vida vai se desenvolvendo, um mergulho no “eu” do qual volta-se à tona revigorado pelo frescor desse encontro misterioso. O interesse pelo tema da formação de professores está diretamente relacionado à minha trajetória formativa. Concluí o antigo segundo grau e interrompi meus estudos para constituir família: casar e ter filhos. Durante 16 anos estive afastada do meio acadêmico e profissional. No entanto, ao deparar-me com necessidades intrínsecas decidi que deveria retomar os estudos. Foi então que, em 1995 fiz a escolha pelo curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba<sup>2</sup>, por ter interesse em estudar a área da educação, assim como a possibilidade de me profissionalizar para nela atuar.

No decorrer da formação desenvolvida no curso de Pedagogia tive a oportunidade de inserir-me como bolsista de Iniciação Científica em um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), intitulado “História e Memória Educacional: Construindo uma Primeira Interpretação do Processo de Instalação e Consolidação da Educação Escolar na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba”. As atividades realizadas na pesquisa, como levantamento e análise de dados, aprofundamento

<sup>1</sup> Na introdução foram utilizadas as primeiras pessoas do plural e do singular, por se tratar de um tópico que apresenta minha história pessoal e profissional. Ao longo dos capítulos foi utilizada a primeira pessoa do plural, por considerar que a produção intelectual não se faz de forma isolada, mas em permanente diálogo com a literatura da área, com a orientadora, com os colegas e também com a contribuição das professoras participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> A Universidade de Uberaba é uma instituição de ensino superior privada brasileira, fundada em 1947. Seus três *campi* estão localizados nas cidades de Araxá, Uberaba e Uberlândia, no estado de Minas Gerais. Oferece 42 cursos de graduação. Foi fundada por Mário Palmério em 1947, a partir da criação da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro. Em 1972, a instituição se transformou em Faculdades Integradas, denominação que permaneceu até 1988, quando foi reconhecida pelo Ministério da Educação como universidade.

teórico, participação em grupo de estudo, dentre outras, constituíram-se em experiências fundamentais para meu crescimento intelectual.

Além disso, o conjunto de disciplinas, as atividades teóricas e práticas, as vivências acadêmicas, foram fundamentais para a constituição de um *corpus* teórico que me permitiu ampliar a compreensão a respeito da escola como espaço de formação, não somente dos estudantes, mas também dos professores. Ao cumprir o estágio supervisionado, pude compreender, de modo mais amplo, as nuances do cotidiano escolar, seus desafios, contradições, mas também as possibilidades de inserção propositiva na realidade da escola. Percebi o comprometimento do professor com o que ele ensina, como ensina e o significado de assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização, o que despertou em mim a visão de uma formação continuada que pudesse possibilitar contribuir para o desenvolvimento profissional no qual estávamos nos inserindo.

Logo que concluí o curso de Pedagogia, em 1998, iniciei minha trajetória em educação em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Trabalhei oito anos como supervisora pedagógica dos anos iniciais, fundamental e médio. Uma experiência que me envolvia a cada dia com sentimentos profundos de buscas. A princípio notei que os supervisores pedagógicos, juntamente com os orientadores, eram vistos como profissionais capazes de resolverem qualquer tipo de indisciplina e, somente isto! A sala de trabalho do supervisor pedagógico e dos orientadores seria ociosa se não fossem os “problemas de aprendizagem” e de disciplina... Disciplina... Disciplina... A prática pedagógica não era atingida, jazia esquecida em algum armário, reduzida, muitas vezes, à formulação dos longos, inúteis e repetitivos planejamentos anuais.

Ademais, observei nas escolas e em reuniões pedagógicas que o assunto dos educadores, em geral, era recorrente: as queixas se acumulavam e se repetiam, dentre muitas outras, em torno do cansaço, do desânimo, da gritante e crescente desvalorização dos profissionais, do descaso por parte dos governantes e da falta de autoridade do professor em sala de aula. A única esperança que se notava era a proximidade da aposentadoria, como forma de alívio, e também como argumento para não participar ou não se interessar por cursos de formação continuada ou qualquer atualização dos conhecimentos. Não havia, nestas reuniões, ações formativas que partissem da realidade concreta, para despertar nos professores o interesse em discutir as práticas pedagógicas, as concepções de educação, as práticas avaliativas, enfim, os processos de ensino-aprendizagem. Isto me inquietava!

Uma das experiências na função de supervisora pedagógica foi a realização de um trabalho relacionado à avaliação da aprendizagem a partir dos descritores do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), em que foi desenvolvida a elaboração de matrizes curriculares por série e por disciplina. Esta elaboração foi realizada envolvendo todos os professores da escola, das diversas áreas do conhecimento, tendo uma questão orientadora do processo: se o aluno tinha, ao concluir o ensino médio, que dominar determinadas habilidades e competências, qual seria o pré-requisito para atingir estes objetivos? Nessa experiência, a partir das avaliações, desenvolvemos uma proposta de formação continuada em serviço. Nas reuniões com os professores estudávamos diversos temas adotados previamente e pertinentes à educação, por exemplo, as diferenças entre concepções de currículo disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar com a finalidade de contextualizar os processos avaliativos, uma vez que a avaliação é parte integrante do processo-ensino-aprendizagem.

Assim, norteamos os trabalhos em ordem decrescente do 3º ano do ensino médio para o 1º ano do ensino fundamental e organizamos uma pasta com estas matrizes curriculares. Estas matrizes passaram a ser usadas por todo o corpo docente e integraram os conteúdos, o processo pedagógico e os três turnos da escola. Para intervir na realidade, estudamos formas de planejar, com o grupo, avaliações que permitiam análise e síntese dos dados coletados, transformando sua feição de classificatória para diagnóstica.

Nestas avaliações, o aluno não foi avaliado por notas ou conceitos. Cada alternativa incorreta foi elaborada de forma a indicar em que estágio do processo de aprendizagem das habilidades e competências que os alunos se encontravam. A correção foi feita por construção de habilidades e competências. Competência construída (C), início de construção (IC), não construída (NC), possibilitando, assim, a reorientação da prática pedagógica na sala de aula. As habilidades foram assim delineadas: identificar, associar, interpretar, explicar, inferir, deduzir, comparar etc. e que estas *habilidades*, no âmbito escolar, poderiam ser trabalhadas através das *competências*. Competências aqui entendidas no sentido de busca social de acordo com a premência apresentada pelos grupos que vivenciam um mesmo processo, neste caso os alunos e os professores. Nesse sentido, algumas pesquisas (RIOS, 2001), alertam que é preciso se atentar para o fato de que o discurso sobre as competências pode vir revestido de uma perspectiva taylorista que preza a eficiência e o treinamento no trabalho.

De acordo com Tanguy, citado por Rios:

O discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia de saberes e práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o "puro" e o "aplicado", entre o "teórico" e o "prático" ou entre o "geral" e o "técnico", por uma representação da diferenciação entre formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical (TANGUY, citado por RIOS, 2001, p. 82).

O que se evidencia é que as competências, conforme explicitadas na legislação, são definidas levando-se em conta a demanda do mercado, ou seja, estão impregnadas de uma visão mercadológica. Essa demanda de mercado não pode ser confundida com a demanda social, expressa pelas necessidades reais dos membros de uma comunidade.

Nesse sentido, nos posicionamos contrariamente a essa concepção de competência reiterada nos documentos oficiais. Entendemos que o termo “competência” é próprio do campo de estudos da Administração de Empresas e que historicamente vem carregado com um sentido pejorativo quando empregado na Educação. Entretanto, nesta pesquisa, as competências significam tão somente os conteúdos, usados como instrumentos pelos quais perpassam as habilidades.

Baseados nessa proposta, adotamos uma padronização das provas, sendo cinco questões objetivas para cada disciplina e a elaboração das alternativas erradas com o propósito de indicarem o momento pedagógico do aluno, como comentamos anteriormente. Assim, a avaliação tornou-se uma busca minuciosa e incansável da compreensão das dificuldades do educando e propiciou também, o repensar de uma didática que possibilitasse o educando ser sujeito da sua própria ação, além de permitir ao professor a dinamização de novas oportunidades de conhecimento. A partir do desenvolvimento desse trabalho, observamos quais as concepções de avaliação dos professores. Ainda foi possível elaborar um processo avaliativo, que permitiu aos alunos a construção de seu processo de aprendizagem, bem como proporcionou aos professores maior crescimento profissional, evidenciado a partir da qualidade crescente de suas práticas pedagógicas. Além disso, aprendemos a contextualizar as avaliações e ao analisar os resultados internos comparando-os com os resultados externos pudemos perceber o que estava inadequado em nossos procedimentos pedagógicos, por meio de reflexões aprofundadas sobre as ações desenvolvidas.

Mais tarde, no ano de 2009, trabalhando como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), minhas

inquietações aumentaram quando percebi que as mesmas queixas se repetiam ali, apesar das condições de trabalho serem muito diferentes daquelas encontradas em Minas Gerais. No Distrito Federal, o profissional de educação tem garantidas e especificadas na Lei nº 5105, de 3 de maio de 2013, que reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal, as horas disponíveis para planejamento pedagógico, formação continuada ou qualificação no contra turno de regência de classe, totalizando um regime de quarenta horas, assim distribuídas: 25 horas de regência e 15 horas de coordenação pedagógica, sendo nove horas na escola e seis horas realizadas em coordenação pedagógica individual. O regime de trabalho em Minas Gerais é distribuído em conformidade com o § 1º do Art. 33 da *Lei nº 15293, de 5 de agosto de 2004*: “A carga horária semanal de trabalho de professor de educação básica compreenderá: dezoito horas destinadas à docência; seis horas destinadas a reuniões e outras atribuições e atividades específicas do cargo”. A referida Lei trata de forma generalizada as reuniões, atividades e atribuições do cargo, não implicando na necessidade direta de destinação dessa carga horária para participação em atividades de formação continuada. Além disso, o DF conta com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) que fomenta a formação continuada.

O contato direto com as realidades da escola pública tanto em Minas Gerais, quanto no Distrito Federal e os envolvimentos com o trabalho pedagógico instigaram-me a buscar maior compreensão acerca das possibilidades de melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio da Formação de Professores. Diante desse cenário de atuação profissional emergiu, mais fortemente, o sonho antigo de cursar o Mestrado em Educação e aprofundar minhas reflexões a respeito dos processos formativos de professores. Interessou-me um olhar crítico e reflexivo sobre essas questões intrigantes: a formação de professores, a profissionalização docente e as perspectivas dessa formação oferecida pela EAPE.

Essa trajetória profissional culminou na elaboração de um projeto de pesquisa na linha de saberes e práticas educativas, especificamente, no que se refere à formação. Renasceu em mim a vontade de aprofundar os estudos e entender as implicações da formação continuada na vida dos professores.

No presente trabalho busco investigar as contribuições da EAPE para os processos de desenvolvimento docente, a partir da necessidade de compreender as contradições, problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores, objeto de estudo que emergiu de minha experiência profissional. Embora, tendo recorrentemente participado de ações formativas ao

longo de sua atuação profissional, os professores ainda apresentam fragilidades teórico-metodológicas em seu fazer cotidiano.

A formação continuada tem sido foco de diferentes investigações, sendo possível destacar a participação do Governo do Distrito Federal (GDF), nesse cenário. Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível localizar dissertações de mestrado e teses de doutorado consideradas importantes, pois analisam aspectos da formação continuada de professores no âmbito do GDF e contêm discussões com certo amadurecimento, por isso foram consideradas como fontes a serem consultadas e analisadas em nossa pesquisa. A partir do apoio teórico e metodológico desses trabalhos, é possível ampliar, nesta investigação, as análises referentes ao projeto de formação continuada desenvolvido pela EAPE, por meio de diferentes perspectivas, referenciais teórico-metodológicos e abordagens.

Dentre essas pesquisas, destacamos a desenvolvida por Natália Queiroz de Oliveira Souto (2013), intitulada “Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico”, que teve como problemática os seguintes questionamentos: Quais são os diálogos possíveis entre a relação do professor com o saber e o trabalho pedagógico? Como se constituiu a relação com o saber ao longo da trajetória de formação do professor? Que sentidos são construídos e mobilizados na formação e atuação do professor nos anos iniciais de escolarização? A partir desses questionamentos e com o objetivo de analisar a dimensão complexa da relação com o saber do professor no diálogo com sua trajetória de formação e seu trabalho pedagógico, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem investigativa sobre a relação do professor com o saber e sobre sua formação e seu trabalho pedagógico, partindo do pressuposto de que o sujeito e suas relações constitutivas imbricam-se mutuamente num processo permanente de vir-a-ser.

Os resultados do estudo apontam para a preocupação em desenvolver propostas de formação que proporcionem ao professor a consciência, a percepção e a sensibilidade quanto às contradições inerentes a sua atuação enquanto sujeito em uma relação com o saber, no âmbito da própria formação.

Luciana da Silva Oliveira (2014) desenvolveu uma investigação que teve como temática: “O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo”. As indagações que orientaram o estudo foram: os cursos formam o professor em que perspectiva? Em que princípios se apoiam? Quais são suas bases teóricas? Os cursos envolvem o cursista como sujeito de sua aprendizagem? Movimentam e possibilitam mudanças em aspectos subjetivos

do trabalho docente? Abrem canal para que aspectos da subjetividade sejam desenvolvidos? Fazem com que sejam mobilizados recursos para provocar mudanças? De que forma o professor subjetiva as ações formativas das quais ele participa?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar processos subjetivos do professor relacionados às ações formativas das quais ele participa. Utilizou como instrumentos de construção de dados a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010, 2011a). Essa perspectiva foi escolhida pela especificidade do objeto de estudo, que busca compreender as dinâmicas subjetivas complexas, em sua forma de organização plurideterminada e sistêmica.

A referida autora considera que foi possível identificar que as avaliações positivas a respeito das ações formativas estavam em situações centradas nas relações com os colegas de profissão e, ainda, nos materiais e recursos didáticos disponíveis a elas, tanto na coordenação pedagógica quanto no curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As críticas das professoras se referiam de forma recorrente à falta de apoio pedagógico, no âmbito da instituição, ou à ausência de novidades e ao excesso de demandas burocráticas exigidas na participação do curso do PNAIC.

A tese de doutorado defendida por Elias Batista dos Santos (2013) “O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente” questiona como se dá essa relação individual e social (representada pelo par docente-grupo de docentes) no contexto do exercício coletivo da reflexividade. Ou, dito de outra forma, como a produção de um sentimento de pertencer ao grupo em que está inserido pode impactar o processo de constituição desse sujeito docente?

Essa tese teve como objetivos compreender, no contexto da formação docente, como o sujeito docente desenvolve o sentimento de pertencer ao processo de (re) organização conjunta do trabalho docente e ao contexto em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, além de entender como isso se coloca na perspectiva da qualificação profissional e do desenvolvimento humano.

O percurso metodológico foi apoiado na epistemologia qualitativa, mormente no caráter construtivo-interpretativo e dialógico da pesquisa. Dessa forma, o referido autor assume as possibilidades heurísticas de produção de inteligibilidade sobre os conteúdos subjetivos produzidos durante o processo de investigação. As categorias de sentido subjetivo e de configuração subjetiva “representam modelos teóricos no sentido em que nos permitem

uma representação da realidade estudada, abrangendo tanto seus aspectos de organização como sua processualidade" (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 117).

A tese defendida é a de que, no contexto da formação docente, a produção pelo sujeito docente de um sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re) organização conjunta do trabalho docente e em relação à dimensão subjetiva – social e individual – em que este trabalho pedagógico é planejado-realizado, está imbricada e pode, de maneira dialógica e recursiva, alavancar um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional.

Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos (2013), por meio do trabalho investigativo “Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar” analisou o que é considerado prioridade pelas *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização* (SEE-DF, 2011), no que tange a princípios de letramento e de formação continuada. Investiga, ainda, nos eventos de coordenação pedagógica pesquisados, ações, relações sociais, crenças, valores, atitudes e representações de professores/as, do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), sobre letramento, currículo e formação continuada, em duas escolas públicas rurais do Distrito Federal. O objetivo foi responder à questão de pesquisa: em que aspectos as interações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica de professores/as?

Com a finalidade de investigar práticas de letramento no espaço/tempo da coordenação pedagógica, o processo de pesquisa consistiu na adoção de princípios da etnografia crítica qualitativa Thomas (1993) e da pesquisa-ação colaborativa, apresentadas por Pimenta (2005) e Thiollent (1994), com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica.

Os resultados do estudo apontam que as interações na coordenação pedagógica implicam relações de poder que ora propiciam aos/as professores/as uma reflexão acerca das práticas pedagógicas, ora reproduzem discursos legitimadores de instâncias hierárquicas superiores. As representações docentes acerca do currículo, da formação continuada e letramento possibilitaram ao autor concluir que para que se realize a formação docente crítica na escola, é necessário, principalmente, haver práticas e condições que possibilitem mobilizar e problematizar as práticas pedagógicas: boas condições estruturais e disponibilização de recursos materiais, bem como planejamento e organização por parte da direção da escola.

Observou-se, ainda, na pesquisa de campo, a importância dos eventos de letramento como possibilidade de emancipação docente e de práticas pedagógicas mais críticas e transformadoras.

Outro estudo destacado é o de Fabiana Margarita Gomes Lagar (2012), intitulado “Formação continuada de professores da secretaria de educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente”. O problema central é: como os professores da rede pública percebem a formação continuada implementada pela SEE-DF partir de 2009? Desse problema, outros questionamentos surgiram: O que é formação continuada de professores? Que relações podem ser estabelecidas entre formação inicial e continuada de professores? Quais as necessidades e motivações para a participação em eventos de formação continuada? Como deveria ser a formação continuada implementada pela SEE-DF?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como os professores da SEE-DF percebem a formação continuada implementada pela Secretaria a partir de 2009 e os específicos são: revelar as concepções de formação continuada no entendimento dos professores; identificar a relação entre formação inicial e continuada de professores; conhecer as motivações e as necessidades dos professores em relação à formação continuada; mapear as proposições dos professores em relação à formação continuada.

Tendo o materialismo dialético como método de apreensão do real, buscou-se compreender a lógica de organização dos modelos de formação docente que tomam como base epistemológica os pressupostos da racionalidade técnica; os que se fundamentam nos conhecimentos advindos da prática e a possibilidade da adoção da concepção emancipadora, modelo que não prescinde da teoria como fundamentadora da prática pedagógica. A autora tratou, ainda, das políticas públicas, conceituando o termo e mostrando que concretizam direitos conquistados pelo homem. A partir dos dados empíricos, colhidos através de questionários e entrevistas, analisou como os professores percebem a formação continuada promovida pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

Os resultados desta pesquisa podem ser sintetizados da seguinte maneira: as ações de formação continuada implementadas pela rede pública de ensino do DF estão centradas no trabalho desenvolvido por uma escola de aperfeiçoamento que, segundo entendimento majoritário dos professores, atende parcialmente as suas necessidades formativas, já que, dentre outros aspectos, a referida escola deveria desenvolver suas atividades de forma

descentralizada, com base na realidade concreta das escolas públicas, lócus de prática docente.

As análises apresentadas por essas pesquisas reafirmam que a formação continuada ainda apresenta fragilidades e descontinuidades, o que demanda o esforço do Poder Público e de todos os profissionais envolvidos para que as políticas sejam, de fato, elaboradas e concretizadas, no sentido de assegurar um projeto formativo permanente, construído a partir do diagnóstico real das necessidades dos professores, de modo a assegurar sua ampla e irrestrita participação.

O levantamento bibliográfico nos levou a constatar que, as pesquisas sobre formação de professores, vêm ganhando enfoque nos últimos anos. André (2009), ao realizar o mapeamento da produção acadêmica da pós-graduação na área de educação, demonstra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22% em 2007. De acordo com a referida autora, não foi apenas o volume de pesquisas que aumentou, mas também a diversidade de objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos 2000, o foco dirige-se ao professor, aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

Há uma nova roupagem das pesquisas que possuem a formação de professores como foco. Ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, têm sido uma das perspectivas teórico-metodológicas dessas pesquisas, que, conforme nos ensina Nóvoa (2000), tem apresentado contribuições para que se possa compreender, de fato, os caminhos mais efetivos para alcançar a qualidade da educação básica, pois são os professores que a efetivam nas escolas, e estes precisam, portanto serem ouvidos.

### **Enunciado do Problema de Pesquisa e Objetivos**

De forma ainda oscilante entre os inúmeros debates e muitos discursos sobre a formação de professores nos questionamos: em que podemos contribuir com essa temática? Este tópico figura a aproximação da abordagem do problema de pesquisa e de seus objetivos

no esforço de vislumbrar o que permanece velado na multiplicidade de ações formativas influenciadas pelos contextos: econômico, social, político e culturais da realidade pesquisada.

Dessa maneira, esta proposta de pesquisa representa a busca de caminhar tomando como base o que temos, ou seja, um trabalho inserido na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), com o intuito de compreender as necessidades formativas de professores do Distrito Federal, bem como seus processos de desenvolvimento profissional, a partir de minha atuação profissional como pedagoga e professora.

Partimos do pressuposto que os projetos de formação continuada devem ser elaborados como propostas formativas com os profissionais da educação da rede pública de ensino, tendo por base uma concepção de sujeito e sociedade, que não se apresenta desvinculada de uma visão planetária, tampouco deslocada de sua historicidade e da realidade em que os professores atuam. Essa concepção de formação é contínua e progressiva, tendo em vista preparar os profissionais da educação para o tempo presente e para o desenvolvimento humano, para a realização pessoal, para a autonomia profissional e para as práticas democráticas. A ação formativa se expande à constituição do professor como agente social, que se constrói no protagonismo das lutas por uma formação de qualidade social, melhores condições de trabalho, carreira e salário, no sentido de alcançar gestores, professores, especialistas em educação e profissionais da carreira de assistência à educação.

No que se refere à oferta de ações de formação continuada de profissionais da educação, o Distrito Federal conta com 109 espaços próprios: a coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central, além da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), considerada estratégica para o alcance das metas de qualidade social do ensino. Em 10 de agosto de 1988, criou-se a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal – EAP, unidade orgânica diretamente subordinada à Diretoria Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal (FE-DF). A Escola nasce com a incumbência de planejar ações que visavam o treinamento e o aperfeiçoamento dos servidores da extinta (FE-DF).

A EAPE atende, em média, 19 mil profissionais por ano, em cursos de curta duração, em diversas áreas específicas e transversais do currículo desenvolvido pela rede de ensino, além de coordenar e organizar eventos diversos, como seminários, jornadas e colóquios, entre outros, abertos à comunidade escolar. Parte das ações formativas da EAPE é ofertada de forma descentralizada, em polos constituídos nas Coordenações Regionais de Ensino – CREs,

sendo que, em quatro dessas CREs, os polos funcionam em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dessa forma, reveste-se de importância o entendimento da atuação da EAPE no sentido de ampliar a compreensão das políticas de formação continuada no DF e sua contribuição para a educação básica desenvolvida. As escolas públicas do Distrito Federal<sup>3</sup>, em geral, não fogem às características das escolas públicas brasileiras. O contexto na qual se inserem apresentam carências econômicas e sociais como: predomínio de trabalhadores assalariados e muitos desempregados, dinâmicas familiares conflituosas e violência, em grande parte gerada pelo tráfico de drogas, alcoolismo e abusos sexuais. As queixas escolares se acumulam e as necessidades educacionais especiais dificilmente são atendidas.

Os reflexos dessas condições no cotidiano escolar, a princípio usados pelos profissionais da educação para justificar a indisciplina, o baixo rendimento, as reprovações, as desistências, o desinteresse dos alunos pelo estudo e de suas famílias em acompanhar a vida escolar dos mesmos, simultaneamente, geram nos professores, angústias, sentimento de frustração e o anseio por turmas homogêneas, em uma perspectiva distanciada da inclusão, das diversidades, que poderia culminar em bons rendimentos. Tal realidade escolar exige que os professores tenham oportunidade de refletirem sobre suas práticas, apresentarem seus desafios cotidianos, trocarem experiências com seus pares, o que requer um conjunto de ações coordenadas e contínuas de formação e desenvolvimento profissional. Justifica-se, dessa forma, aprofundarmos a compreensão a respeito das ações formativas planejadas e desenvolvidas pela EAPE, lócus da pesquisa.

O ponto de partida para a elaboração da problemática que orientou a pesquisa relaciona-se com a compreensão de que o desenvolvimento profissional é influenciado pelas concepções que as professoras participantes de ações formativas promovidas pela EAPE constroem e, por sua vez, tais concepções estão impregnadas de uma cultura balizadora da identidade do profissional que se quer formar. Frente ao exposto, desenhamos o problema da pesquisa por meio das seguintes indagações: *Quais as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente? Como são compreendidas as práticas formativas pelas professoras? Como acontece o processo de construção dos saberes docentes e da identidade profissional a partir da*

---

<sup>3</sup> Esta realidade foi por mim observada por meio do convívio com os alunos e pais, pelo relato dos professores e na leitura dos Projetos Político-Pedagógicos, nos quais existem estudos detalhados das condições sociais, econômicas e culturais das comunidades discentes das escolas públicas.

*formação continuada? Quais modificações ocorrem nas concepções de prática pedagógica das professoras que participam das ações formativas?*

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente. Constituem-se objetivos específicos:

- a) Analisar as políticas de formação de professores, tendo em vista, contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional no DF;
- b) Analisar os processos de desenvolvimento da identidade profissional e os saberes docentes construídos a partir da formação continuada;
- c) Identificar as modificações que ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas;
- d) Contribuir para ampliar as discussões a respeito da formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

A formação inicial de professores é ainda negligenciada do ponto de vista da configuração das licenciaturas como apêndices dos cursos de bacharelado, não tendo identidade própria. Tal configuração reverbera nas práticas profissionais de professores que, ao assumirem a docência demonstram incertezas e inseguranças. De acordo com Melo:

[...] os conteúdos a serem trabalhados na escola, assim como os conteúdos específicos, deverão ter espaço privilegiado no currículo da licenciatura, pois poderão contribuir para introduzir uma referência mais direta da prática escolar no processo de formação inicial do professor (MELO, 2007, p. 208).

Esse entendimento aponta para a necessidade de compreender que:

[...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos (GADOTTI, 2000, p. 9).

As contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, ao considerar ao mesmo tempo, as fragilidades da licenciatura e as demandas da prática pedagógica, deverá ter como princípio a realidade escolar e suas necessidades para o trabalho pedagógico nas escolas. Nesse sentido, a pesquisa ao lançar luzes nessa problemática, poderá contribuir para o aprimoramento das políticas de formação desenvolvidas pela EAPE no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal de modo a acenar para a construção dos conhecimentos socialmente relevantes e significativos.

Para o alcance dos objetivos buscamos compreender essa formação a partir dos seguintes aspectos específicos, assumidos aqui como categorias de análise: os saberes que são construídos pelas professoras no decorrer dos processos formativos, o processo de construção da identidade profissional. Ao identificarmos as modificações que ocorrem em suas concepções de prática pedagógica, por meio da participação em ações formativas (contribuições dos cursos e dificuldades enfrentadas no decorrer da formação), foi possível compreender aspectos do desenvolvimento profissional docente. Para conhecer esses processos formativos, a partir dos aspectos citados, foi necessário ir além dos documentos escritos, o que permitiu reconhecer as características do desenvolvimento e de como se dá o gesto de formar a partir do contato direto com os atores envolvidos nestes processos: as professoras.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, foi realizada por meio dos pressupostos teórico-metodológicos do método Materialismo Histórico Dialético e teve como ponto de partida o estudo da literatura pertinente a área. Os dados foram obtidos por meio de questionário e grupo focal dos quais participaram as professoras de duas escolas do Governo do Distrito Federal. Os dados construídos foram estudados e aprofundados por meio da Análise de Conteúdo. Nessa perspectiva, analisamos, nas entrelinhas dos depoimentos e dos encontros, aspectos da formação, os saberes docentes elaborados, as práticas formativas reconhecidas como importantes, a construção da identidade profissional e o sentido dessa formação.

## **Organização da Dissertação**

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo I, intitulado *Formação de Professores: nas tramas das políticas públicas*, são apresentados aspectos gerais e específicos das principais políticas de formação inicial e continuada, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Resolução CNE/CP 01/99, Resolução CNE/CP nº 02/2015; o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024). Também são estudadas as metas do primeiro Plano Distrital de Educação (PDE), sancionado em 2015

para os próximos dez anos, além das Políticas de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal oferecidas pela EAPE.

O capítulo II, denominado *Conceitos Fundantes: rumo ao Desenvolvimento Profissional*, apresenta os conceitos que balizaram a análise, tais como a formação continuada, saberes docentes, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente. O profissionalismo docente é discutido a partir dos conceitos de profissionalidade e profissionalização.

No capítulo III, *A Pesquisa e seu Desenvolvimento*, a abordagem metodológica é exposta, o contexto de pesquisa, os sujeitos, os critérios utilizados para a amostra.

O capítulo IV, *Diálogo com os Dados da Pesquisa*, apresenta toda a análise dos dados, o diálogo com os referenciais teóricos que permitiu construir interpretações no sentido de responder a problemática elaborada.

Em seguida, as *Considerações Provisórias*, na busca pelo esforço de síntese, capaz de apresentar o contexto estudado a partir de suas múltiplas configurações, nuances, problemas, mas também possibilidades de apreensão do real.

## CAPÍTULO I

### Formação de Professores: nas tramas das políticas públicas

*Não aceitamos a ideia de que as coisas só possam ser pretas ou brancas, acreditamos nos matizes, nas complexidades dos homens e de seus problemas.*

Érico Veríssimo (1965)

No campo das políticas públicas de formação de professores os matizes se entrelaçam em meio à complexidade humana e de seus problemas. Há diferenças delicadas, como a cor política, o modo de pensar no que diz respeito à construção de possíveis soluções, para uma educação mais justa e igualitária.

O presente capítulo apresenta reflexões a respeito das políticas públicas de Formação de Professores no Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Tem como finalidade destacar o modo como essas políticas reverberam na formação inicial e continuada de professores. É também apresentada a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), assim como suas contribuições e percalços no desenvolvimento dos programas de formação.

Ao analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente no Distrito Federal pretende-se identificar as modificações que ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas, além de contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional no Distrito Federal. Portanto, justifica-se, mesmo que brevemente, apresentar considerações a respeito das políticas de formação de professores.

#### 1.1. Políticas de Formação de Professores: contornos e limitações

A escola está submetida a forte crítica pública que se revela numa insatisfação e descontentamento generalizado quanto aos resultados e à qualidade do ensino ofertado. Gadotti afirma que:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações (GADOTTI, 2000, p. 6).

A partir da década de 1990, período em que ocorreram mudanças provocadas pelo capitalismo mundial e o ideário neoliberal, temos assistido à produção de diversas políticas educacionais que se materializam em resoluções, normas, projetos e discussões para elevar o nível atual do ensino oferecido na educação básica na rede pública.

No Brasil, a implantação da política estatal neoliberal teve seu auge nos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional. O governo FHC teve como marca uma luta ideológica contra os direitos sociais, por terem sido esses direitos considerados como entraves ao desenvolvimento econômico. Com a finalidade de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais várias medidas foram empreendidas (SILVA, 2003).

Conjugado com outros setores da política social o governo propôs medidas direcionadas à reforma da educação, como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. A ênfase dada à educação básica restringiu-se ao ensino de habilidades restritas ao saber ler, escrever e calcular, suficientes para a inserção ao mercado de trabalho, cuja premissa consistiu em qualificar minimamente o trabalhador para ser absorvido no mercado. No que tange à educação superior assistimos o deslocamento de recursos públicos para a esfera privada, o que promoveu, sobremaneira, o fortalecimento desse nível como um mercado educacional promissor no País.

No rastro desse contexto, capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e Organizações não Governamentais (ONGs); descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno se transformou em consumidor (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

Nessa perspectiva, o Estado se fez mínimo no que concerne ao bem-estar social e a redução de gastos públicos, assume, assim, um novo e forte papel na regulação da sociedade. Segundo Freitas (1992, p. 5), “com a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação docente”.

Diante das necessidades e possibilidades do Brasil, o Governo Lula, de 2003 a 2011, avançou pouco. Foram implantadas políticas para a expansão do número de matrículas, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federal (REUNI), no entanto, os resultados ficaram aquém do esperado e necessário. No âmbito da qualidade da educação básica o Brasil melhorou relativamente, mas pouco em termos reais. Divulgados em dezembro de 2010, os resultados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), mostram que embora o país tenha sido o terceiro que mais evoluiu nos últimos 10 anos, na média comparativa permanece muito mal, tendo obtido apenas o 54º lugar entre os 65 países participantes.

No governo de Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016, segundo o relatório de *Monitoramento de Educação para Todos 2010*, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) o Brasil teve "avanços expressivos" na Educação, mas desigualdades persistem entre os segmentos. A presidente assume o governo com a promessa de: erradicação do analfabetismo, construção de seis mil creches e pré-escolas, ampliação do PROUNI, criação de novas universidades federais, construção de dez mil quadras poliesportivas em escolas públicas e de escolas técnicas em municípios com mais de 50 mil habitantes, investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e instalação de internet banda larga nas escolas públicas. Entretanto, mais uma vez, esse conjunto de ações não foi realizado a contento.

Junto às reformas educacionais, várias pesquisas passaram a enfocar a profissionalização docente como fator importante para melhorar a qualidade de ensino: Hipolyto (2010), Gatti (2008), Brzezinski (2008), Dourado (2002), e muitos outros destacam essa relevância. Para a formação de professores da educação básica há mais de um projeto que sustenta as políticas para a escola pública. Segundo Brzezinski:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade da formação do

professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o projeto da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, pesquisadores e militantes, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

Os princípios da qualidade total podem ser delineados da seguinte forma: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo (GATTI, 2008). Com efeito, esse discurso sobre o profissional direcionado para uma específica qualidade escolar, sobre o professor eficiente e competente, tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente, em termos de incremento do poder discricionário, e a sobrecarregar o trabalho docente (HYPOLITO, 2010).

As ações políticas em educação continuada instauraram-se com essa perspectiva apesar de alguns documentos oficiais expressarem outras dimensões, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988. A partir dos princípios fundamentais da Constituição, conforme podemos ler no Artigo 206:

- 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 ideias 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 (BRASIL, 1988, p.121).

Compreender o que significa ter princípios que orientam a organização da Educação, na Constituição Federal, nos remete ao seguinte questionamento: qual formação responderá às necessidades da escola brasileira, tendo em vista os princípios constitucionais de Educação? E mais: será que os professores, ao assumirem a docência na educação básica, encontram condições reais de reafirmar e fazer cumprir esses princípios? A escola brasileira ainda está longe de oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos, sequer de conquistar os padrões de qualidade socialmente referenciada. Somado a esses

aspectos, há ainda a histórica desvalorização da carreira do magistério e a precarização do trabalho docente, com sérios impactos no cotidiano das escolas brasileiras.

Diante desse contexto, será fundamental aprofundar a compreensão dos processos formativos, especialmente, no que se refere à formação inicial de professores. De acordo com Gatti:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p.62).

Os percursos até aqui percorridos pela educação de modo geral apontam para um processo de adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem, que permite espaço para diferentes políticas: de formação, de privatização de instituições, de descentralização de recursos, dentre outras. O processo de aligeiramento na formação de professores está delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. A concepção de formação presente nos documentos legais está centrada na figura de um professor que, na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la. Há uma maior flexibilização nos processos formativos, mas, em contrapartida, existe um maior controle por meio de diferentes instrumentos de que o governo lança mão. A esse respeito, Dourado ressalta que:

A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (DOURADO, 2002, p. 243).

Para atender a essa pauta, a formação de professores tem sido negligenciada e notadamente aligeirada, especialmente a formação inicial, que ainda sobrevive como apêndice de cursos de bacharelados, sendo estes, mais valorizados do ponto de vista acadêmico.

Diante desse cenário, desenhado para a formação de professores no Brasil, marcado pela lógica do mercado, pela produtividade e superficialidade da formação é reafirmado o ideário pedagógico que nos remete ao movimento das políticas neoliberais, voltadas às

demandas do setor produtivo. Autores como Dourado (2001), Gatti (2008), Hypólito (2010), têm destacado a flexibilização como eixo norteador das políticas de formação, especialmente após a LDB. Dentre estes estudos, destacamos a análise apresentada por Dourado (2001) que enfatiza o papel central do ideário de tornar menos rígido o currículo nas reformas educacionais. A flexibilização tem sido condição fundamental ao realinhamento do processo de reestruturação da base de acumulação capitalista. De acordo com Catani, Oliveira e Dourado:

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças profundas no mundo do trabalho e, consequentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001. p. 75).

Diante dessa conjuntura legal é possível apreender que há estreita relação entre flexibilização curricular e flexibilização das relações de trabalho, com base na reestruturação produtiva, alinhada às demandas do mercado. As reformas pautadas nos padrões do mercado econômico têm como princípios orientadores a eficiência, a competitividade e o alto desempenho, portanto, a noção de flexibilização é apresentada como sinônimo de inovação, possibilidade e liberdade, tal como no escopo utilizado pelo campo econômico. Há, portanto, a necessidade de nos atentarmos para o fato de que:

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação (HYPÓLITO, 2010, p. 1340).

Esse contexto das políticas, marcado por inúmeras descontinuidades, nos remete à necessária atenção para várias dimensões: a formação inicial e continuada, o financiamento da educação, as condições de trabalho dos professores, a organização curricular, dentre outras. Se, durante mais de uma década em que convivemos com projetos de formação inicial reconhecidos pela lógica das competências (vide Resolução CNE/CP nº 01/2002), em uma análise mais aprofundada podemos concluir que, ao flexibilizar os currículos, tendo em vista o desenvolvimento de competências, torna-se possível criar estratégias para tornar os currículos

viáveis e mais adequados à dinâmica das estruturas sociais emergentes que se configuram no processo de globalização.

A literatura da área Gatti (2009), Melo (2007), Silva (2004), Veiga (2002<sup>a</sup>), Diniz-Pereira (2000), dentre outros, tem denunciado amplamente que a formação inicial nos cursos de licenciatura é precária e falta a clareza de perfil profissional de professor. Além disso, os conhecimentos pedagógicos não são priorizados, assim como os fundamentos metodológicos, as questões da diversidade cultural, a interdisciplinaridade, a contextualização, dentre outros aspectos, tem sido desconsiderados, seja pelas fragilidades curriculares, seja pelo distanciamento entre as universidades e as escolas de educação básica.

Há, pois, a consolidação de processos formativos limitados, já que o essencial passa a ser a forma como o conhecimento será adquirido e aplicado, o que implica não tanto em saber, mas em saber-fazer, a partir de uma lógica individualista, pressupondo, sobretudo, o desenvolvimento de competências individuais aos propósitos da reestruturação do regime de acumulação capitalista. Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico (GATTI, 2008).

No entanto, o conceito de competência é polissêmico, o que nos insta a apresentar nosso posicionamento a respeito do que entendemos quando nos referimos a ele. De acordo com Veiga:

O conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem provocado múltiplas interpretações. No contexto das diretrizes curriculares nacionais, a competência está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar. Ela restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico (VEIGA 2002a, p. 74),

Diante do exposto, é relevante questionar quais pressupostos teórico-metodológicos fundamentam as políticas de formação inicial e continuada de professores, quando se referem à concepção de competências. Silva ressalta que:

No quadro das reformas educativas necessárias para a adaptação da formação de trabalhadores às mudanças geradas pelo modelo de acumulação flexível do capital e pelas novas relações sociais de produção capitalista, a formação de professores ganhou importância estratégica para a sua concretização no âmbito da educação básica, da escola e da própria sala de aula (SILVA, 2004, p. 331).

Isso implica em compreender que essas reformas na educação atravessam o cotidiano escolar e têm consequências diretas na formação dos professores, na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, nas avaliações que passam a ser em larga escala, assim como no funcionamento, de modo geral das escolas e das salas de aula. Nessa dimensão das políticas neoliberais, os professores são considerados essenciais para a materialização dessas políticas, pois são eles que ajudam a corporeificar o currículo escolar, pois sem o seu consentimento as mudanças não se concretizam de fato.

Ao examinarmos a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada, verificamos que houve a total supressão do termo “competência”. Se de um lado, na Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, o termo competência atravessou todo documento, tendo sido citado 23 vezes, o que demonstra a intensificação da perspectiva de formação pautada nos princípios da racionalidade técnica, de outro lado, nas novas diretrizes, destacamos a ênfase dada ao termo “desenvolvimento”. Por 27 vezes esse termo foi citado no documento, nas seguintes perspectivas: desenvolvimento humano, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de sujeitos, desenvolvimento das pessoas, desenvolvimento da aprendizagem. A respeito dessa questão, Rios argumenta que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir (RIOS, 2001, p. 12).

As novas diretrizes para formação inicial e continuada de professores acenam para um movimento de definição e implementação de políticas de formação que implicam em valorizar os saberes e práticas dos professores, pois sem seu aval não há mudanças que possam ser realizadas. Por isso, é preciso que os cursos de formação de professores se sustentem por projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade socialmente referenciada desse processo de formação.

Para que sejam construídos projetos formativos inspirados em princípios de inclusão, equidade, democratização da educação, dentre outros, muitas lutas já foram travadas e tantas outras deverão ocorrer, principalmente, no sentido de reafirmar o compromisso da universidade com um ensino de qualidade socialmente referenciada.

No entanto, há que se reafirmar a importância da consolidação de espaços verdadeiramente democráticos de debates a respeito do projeto formativo, que reflita os princípios almejados e se criem condições concretas para sua materialização. O objetivo principal será concretizar processos formativos que articulem a formação inicial e continuada, cujo eixo da formação seja a pesquisa e a prática pedagógica fundamentadas teoricamente, o que implica romper com a histórica distância entre as universidades, instâncias formadoras e os sistemas de ensino. Essa perspectiva está explicitada no § 3º do Artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 02/2015:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

Além disso, o § 5º do referido Artigo, ao esclarecer os princípios de formação, apresenta a necessidade de aprofundar essa interlocução entre instituições formadoras e escolas de educação básica:

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).

Essas propostas, conforme explicitadas nessa política, consideram o necessário aprofundamento dos processos formativos de professores, ou seja, que a formação inicial e continuada, sejam construídas a partir das seguintes dimensões: científica, ética e estética. Sendo assim, novos rumos se desenham: há que se estabelecer o diálogo estreito entre os espaços formativos e a realidade escolar.

## 1.2. Educação escolar: contexto de materialização das políticas

Ao pensar historicamente os problemas da Educação Básica no Brasil nos deparamos com os aspectos das políticas para formação inicial e continuada de professores e as consequências na organização ou desorganização do ensino básico.

A partir das referências nas obras de Gatti (2009), Imbernón (2009) e de Sacristán (1999), apontaremos algumas reflexões dos desafios e dilemas no que se refere à Formação de Professores para Educação Básica.

O contexto escolar é marcado por diversas políticas educacionais, resoluções, normas, projetos de lei, dentre outros documentos, que têm por finalidades, ampliar o nível atual de conhecimento oferecido na Educação Básica, como refletimos anteriormente. Os problemas da educação brasileira são amplamente conhecidos e o que se requer das políticas é que tenham como fundamento a premissa de que o que importa na atual fase não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções cabíveis e necessárias, por meio de ações propositivas. De acordo com Gatti:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino, de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes, porque não contribuem efetivamente para consolidar um projeto nacional de profissionalização docente, tornando a carreira mais atrativa (GATTI, 2009, p. 253).

No tocante à formação continuada nota-se o que Imbernón (2009) chama de formação padrão baseada num modelo de treinamento, ou seja, de racionalidade técnica que reduz os professores a reprodutores de modelos. Esse modelo já era criticado por Giroux (1997), com a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 amplia esse conceito de docência, ao explicitar em seu Artigo 2º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

A docência, nessa dimensão ampliada, requer o aprofundamento teórico-prático na formação inicial e continuada, pois configura-se como processo de socialização e construção de conhecimentos em uma perspectiva inovadora, a partir de diferentes pressupostos epistemológicos. Para Sacristán (1999), é no embate entre cultura e sujeito que ganha

relevância o currículo. É aí que o projeto educacional precisa ser preenchido com um saber prático, que contemple a presença do sujeito nas realidades, para que possa fazer da educação, do ensino, do currículo e da instituição escolar um programa favorável à subjetivação, no qual cada um possa ser ele mesmo, nutrindo-se da cultura e comprometido com causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos. Essa é a parte do programa da modernidade que deve ser esclarecida e praticada a partir de premissas teóricas e práticas relacionadas com o conhecimento científico, de acordo com o avanço histórico no desdobramento de uma sociedade.

Um currículo único para um país extenso como o Brasil, sem considerar as regionalidades, a diversidade cultural, os costumes e a voz das classes populares que são maioria em detrimento de uma minoria privilegiada não promove a qualidade no ensino e, principalmente, fomenta a evasão, a deterioração cultural, o fracasso e o analfabetismo funcional.

### **1.3. Plano Nacional de Educação (2014/2024): Possibilidades e desafios**

Aspectos fundamentais para a consolidação dos processos de formação inicial e continuada encontram destaque no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O PNE é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas para a educação brasileira. O texto, resultado do acúmulo de debates entre profissionais da educação, sociedade civil e o poder público, apresenta objetivos, estratégias e metas para a educação escolar em todos os níveis – infantil, básica e superior – a serem alcançados em um período de dez anos.

O PNE 2014-2024 é composto por dez diretrizes, desdobradas em vinte metas, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, que, segundo a apresentação do documento trata-se de “um dos maiores desafios das políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 8). Especificamente, no que se refere à formação inicial e continuada de professores, destacamos as seguintes metas e estratégias:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias da meta 1

**1.8. Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil**, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégias da meta 5

**5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças**, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 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.

Estratégias da meta 15

15.11. Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, **política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério**, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Meta 16: **Formar, em nível de pós-graduação, 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.

Estratégias da meta 16

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 (BRASIL, p. 49-80). (Grifo nosso).

Das vinte metas, pelo menos seis vinculam-se diretamente à necessidade de rever a formação inicial e continuada de professores, no sentido de aprofundamento e consolidação dos processos formativos. Além disso, destacamos a estreita vinculação entre essas metas e as novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de professores, Resolução 02/2015), o que indica que as políticas educacionais, de modo geral, podem convergir para o incremento dos processos formativos, tendo em vista a almejada melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação básica desenvolvida nas escolas brasileiras.

Ao fazermos uma análise nas entrelinhas do PNE, observamos que as estratégias citadas apresentam a necessidade de pronunciamento dos poderes públicos, em regime de articulação, para que os objetivos do Plano sejam amplamente alcançados, de tal modo que o

financiamento para essas ações esteja assegurado. Determinada premissa requer que sejam criadas condições efetivas para que essa política se materialize e se constitua, de fato, em “uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada” (BRASIL, 2014, p. 8). Somente nessa direção é que o PNE poderá se constituir como política fundamental para a melhoria da qualidade de referência social da educação de crianças, jovens e adultos no Brasil.

Além do PNE, há que se considerar a necessidade de cumprimento do Decreto da Presidência da República nº 8752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Fica evidente nos princípios da referida Política o encaminhamento para fortalecer os vínculos entre instituições formadoras e escolas de educação básica, conforme podemos observar em, pelo menos, seis incisos de seu Art. 2º, dos Princípios:

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; (BRASIL, 2016, p. 1).

Ao fazermos a leitura atenta nos artigos do referido Decreto observamos que há, claramente, a intenção de que tanto as instituições formadoras, quanto as escolas de educação básica, sejam corresponsáveis pelos processos de formação inicial e continuada. No entanto, há evidente preocupação com o teor desse documento, especialmente no que se refere ao financiamento da Formação Continuada, que, ao ser retirada do âmbito da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, não esclarece as bases para o

fomento dos programas e projetos. Sendo assim, há riscos de que estados, municípios e Distrito Federal, instados pelo Decreto nº 8752/2016 a darem apoio técnico e financeiro às ações e aos programas integrados e complementares, não tenham recursos disponíveis para investimento na formação continuada, incorrendo em prejuízos incalculáveis para a educação básica.

Cabe ainda indagar: Como romper com a histórica fragmentação entre os dois níveis de formação – Educação Básica e Superior? Quais serão as condições efetivas (materiais, pedagógicas, estruturais) para que essa articulação, de fato, ocorra? As atuais políticas de educação não apontam caminhos claros para nos ajudar a responder esses questionamentos. O cenário que se descontina para a educação no Brasil não é promissor, pelo contrário, tem sido marcadamente desolador no que se refere aos retrocessos enfrentados pela educação, por exemplo, a liberdade de ensinar e a livre expressão têm sido frontalmente ameaçadas pelos projetos da denominada “Escola Sem Partido”, que representam um atentado ao exercício democrático da profissão docente, ao criar a possibilidade de “notificação extrajudicial” a professores/as. O Projeto de Lei nº 867/2015, que modifica o texto da LDB 9394/96, denominado “Escola Sem Partido”, constitui-se em esfacelamento da educação, uma vez que ultraja a relação professor-estudante-conhecimento. O mais grave é que por trás da pecha que camufla uma determinada concepção de educação, escamoteada no discurso de defesa à “pluralidade de ideias”, fere e desconstrói de forma contraditória esse princípio, especialmente ao determinar a proibição de ‘atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas e morais dos pais’.

Ademais, acentua a marca do neoliberalismo, que tem subordinado a Educação aos interesses de mercado, do mesmo modo que essa ideologia tem balizado os princípios e os valores educacionais, em todos nos diferentes níveis e esferas da educação. A formação crítica, assim, é progressivamente substituída por uma formação tecnicista, com tendências à especialização e ao estreitamento curricular, por exemplo, disciplinas como Sociologia e Filosofia são vistas como inúteis ou, quando não, veículos de propaganda ideológica.

Essa concepção, veiculada por meio do referido projeto de lei, restringe a prática pedagógica a mero espaço de transmissão objetiva de conteúdos inquestionáveis, tornando perecível toda construção teórico-metodológica em educação, pois limita as possibilidades de diálogo e de adensamento crítico entre professores e estudantes. A pluralidade de ideias, concepções, histórias de vida, constituem-se como sustentáculo do processo educativo,

portanto, uma vez ameaçada essa pluralidade, por meio da coibição e cerceamento de argumentações mais aprofundadas no cotidiano escolar, correremos sério risco de assistirmos a ruína total de nossa educação brasileira.

Essas questões apontadas interferem sobejamente no dia-a-dia das escolas, dos professores, e os colocam em situação de enfrentamento, imperioso, urgente. No entanto, é preciso destacar, a necessidade de ampliar o debate sobre essa concepção, uma vez que há posicionamentos contrários e incongruentes, inclusive entre os próprios professores, por falta de esclarecimento da gravidade do problema. Cabe ressaltar que diversas universidades, a exemplo da Universidade Federal de Uberlândia, além de entidades como a ANFOPE, ANPED se mobilizaram e publicaram cartas de repúdio a esse movimento. Pensar a formação de professores, nesse contexto, requer o esforço de compreensão de uma realidade contraditória, que tem sido impactada por concepções de educação diversas, com propósitos distintos. Nesse cenário é preciso construir estratégias para superar essas contradições, tendo em vista o fortalecimento da docência, dos processos educacionais e, por conseguinte, da formação de professores, inicial e continuada.

Diante desse quadro, há, cada vez mais, a necessidade de adensamento e alargamento dos processos formativos, para que os professores estejam preparados para fazerem leituras críticas de forma politizada, capazes de promoverem a contra-regulação e exerçam, como nos ensina Freitas (2005), a resistência propositiva. Para esse autor:

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p. 912).

A análise de algumas políticas para formação de professores pós LDB apresenta aspectos que reafirmam um contexto educacional notadamente contraditório. Se, de um lado, tanto o Plano Nacional de Educação, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores apontam para o aprimoramento da formação inicial e continuada, para a necessidade de interlocução direta entre as instituições formadoras e a escola básica, de outro, as condições precárias de trabalho do professor não contribuem para que tais políticas sejam cumpridas. Some-se a essa realidade os inúmeros problemas, que historicamente têm sido enfrentados pelos cursos de licenciatura: dicotomia entre teoria-prática, conteúdo-forma,

superficialidade dos percursos formativos, fragilidades na construção de saberes da docência e na identidade profissional, dentre outros, conforme denunciamos anteriormente.

Sendo assim, é preciso que se fortaleçam os coletivos das universidades e das escolas, para que juntos, possam encontrar alternativas de articulação para agir, resistir, fazer avançar e ampliar a luta contra o desmantelamento das conquistas históricas que, a duras penas, foram alcançadas na educação. Frente ao exposto, destacamos que a materialização das políticas para formação de professores prescinde de discursos pré-fabricados, pautados na lógica do capital, mas sim, necessita de ações concretas que convirjam para a organização e aprimoramento da formação inicial e continuada, considerando seus condicionantes políticos, sociais, culturais e econômicos. O fortalecimento dos processos formativos de professores, aliados à melhoria das condições de trabalho, de profissionalização do magistério e de valorização profissional, certamente contribuirão para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação brasileira. No tópico seguinte são apresentados aspectos alusivos às políticas e ações que dizem respeito à formação continuada no Distrito Federal, lócus de nosso estudo.

#### **1.4. Formação Continuada no contexto do Distrito Federal**

O primeiro Plano Distrital de Educação (PDE) da história de Brasília foi sancionado pelo Governador Rodrigo Rollemberg, em julho de 2015 e instituído pela Lei nº 5499/2015. O Plano Distrital de Educação é a referência para o planejamento das ações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE. Segundo o que consta no documento, o mesmo foi estruturado como política de Estado sendo que:

O Plano Distrital de Educação propõe diretrizes, metas e estratégias que se desdobrarão em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais. Destaca-se que a concepção que norteia o PDE 2015/2024 compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação de desigualdade social (PDE, 2015/2024, p.8).

O Plano Distrital é composto por 21 metas e as suas respectivas estratégias para o alcance de melhorias na educação do DF. Entre essas metas e estratégias nos interessa as que contemplam a formação continuada de professores. Assim destacamos:

**Meta15:** Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano da publicação deste Plano, **a política distrital de formação dos profissionais da educação** de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano.

**Estratégias: 15.1** Atualizar, por meio do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, **plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação**, envolva as instituições públicas de nível médio e superior, segundo sua capacidade de atendimento, e defina obrigações recíprocas entre os participes.

**Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação** para as escolas do campo e para a educação especial, para a educação étnico-racial (antirracista), para a educação de jovens e adultos, medidas socioeducativas, sistema prisional e educação bilíngue (Lei nº 5.016, de 2013), na educação básica.

15.4 Garantir e valorizar as práticas de ensino e os estágios supervisionados nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, em sintonia com as recomendações legais e as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

**15.7** Implantar, no prazo de 1 ano de vigência deste Plano, **política distrital de formação continuada para os profissionais da educação do sistema de ensino**, bem como o aproveitamento dessa formação pelo sistema de ensino na atuação dos egressos.

**15.8** Instituir programas de concessão de bolsas de estudos para que **os profissionais da rede pública de ensino realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento** nos países que desenvolvam programas de intercâmbio e aperfeiçoamento profissional nas diversas áreas de formação.

Garantir aos profissionais da educação básica **a formação continuada em serviço** dentro da jornada de trabalho.

**Meta 16:** Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, 33% em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; **e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal.

**Garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada**, considerando as necessidades e os contextos dos vários sistemas de ensino, e assegurara os demais profissionais da educação acesso à formação em nível de pós-graduação. Ofertar, intersetorialmente, política de formação continuada e pós-graduação, por área de conhecimento e atuação, a todos os profissionais da educação, em todas as etapas e modalidades de ensino.

**Consolidar a política distrital de formação dos profissionais da educação básica**, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Garantir o afastamento remunerado para estudo aos profissionais da educação básica e bolsas de estudo para pós-graduação.

**Fortalecer a formação dos profissionais da educação das escolas públicas de educação básica**, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais (PDE, 2015/2024, p.35). (Grifo nosso).

Diante do exposto, percebe-se que as Políticas de Formação Continuada no Distrito Federal estão em consonância com as demais políticas no Brasil. No entanto, vale destacar que a formação continuada em serviço, apesar de ser garantida nos horários de coordenação, ainda necessita manter o foco no professor como sujeito em suas relações com o saber e aos seus sentimentos de pertencimento. De forma recorrente os professores pontuam a falta de apoio pedagógico, no âmbito da instituição, ou ausência de novidades. Além disso, a formação continuada oferecida pela EAPE por ser esta, a instância que concentra as ações de formação no DF, não atende a todas as necessidades formativas como preconizado no PDE, pelo contrário, ocorre de maneira externa à realidade concreta das escolas e às necessidades formativas dos professores, como será discutido posteriormente.

#### **1.4.1. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui uma unidade responsável por promover a formação continuada dos profissionais da educação. Em 10 de agosto de 1988, criou-se a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), unidade executiva da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) para realizar funções do núcleo de treinamento e aperfeiçoamento da Divisão de Recursos Humanos da FEDF (SANTIS, 2002). Segundo Lagar (2012) no início não havia a letra “e” na sigla, somente após 1997, foi modificada a sigla, tornando-se EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação.

Desde sua gênese o principal objetivo de criação da Escola foi elaborar a programação anual de trabalho, conforme levantamento de necessidades de aperfeiçoamento feito pela Divisão de Recursos Humanos (DRH), junto às Diretorias Regionais de Ensino (DRE's) e à administração central da FEDF. Além disso, tinha como finalidades desenvolver, executar e

avaliar cursos e eventos, segundo a programação anual elaborada (LAGAR, 2012). De acordo com o Diário Oficial nº 168 de 02 de outubro de 1988, compete a EAP promover o aperfeiçoamento profissional dos especialistas, professores e servidores do quadro de pessoal da FEDF.

Inicialmente, foram designados 12 servidores da FEDF para trabalhar na EAP, escola que não dispunha de um local próprio. Não havia de fato um local fixo para a realização das atividades, ou seja, os professores que faziam parte do corpo docente da EAP tinham que passar por todas as unidades regionais de ensino que fossem necessárias para ministrarem seus cursos (SANTIS, 2002).

Embora houvesse a falta de espaço físico, a escola manteve seu funcionamento e o cumprimento de seus objetivos no que se refere à formação dos profissionais da educação. Um dos critérios para a seleção daqueles que ministrariam cursos na escola era a formação em nível de pós-graduação. As coordenadorias eram ocupadas por servidores com experiência na educação superior e/ou com reconhecida competência profissional integrantes da FEDF. Eram cinco coordenadorias: a de séries iniciais (incluindo a pré-escola e a alfabetização), a de ciências humanas, a de ciências exatas, a de técnicas educacionais e a de técnicas administrativas (SANTIS, 2002).

Os cursos de formação continuada eram realizados nos horários destinados à coordenação pedagógica, no contra turno de regência de turma, de segunda à sexta-feira e nos três turnos. Após cerca de três meses de sua criação, a EAP passou a fazer parte da Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos (DSCRH) da FEDF, hoje denominada Divisão de Recursos Humanos (DRH), deixando a Diretoria Executiva e perdeu sua autonomia e o poder de decisão que lhe fora conferido (CERQUEIRA, 2002).

Essas mudanças estavam relacionadas com a transição do poder político em 1988. Segundo Santis (2002), as ideias relatadas pelo corpo docente da EAP não eram vistas com bons olhos. Os processos de aprendizagem refletiam a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e eram realizadas análises das aprendizagens vivenciadas pelos professores, em contexto social e político. Assim, a EAP continuou funcionando até o final do ano de 1992, mas os conflitos eram intensos e em janeiro de 1993, a Secretaria de Educação acabou por desativar a escola.

Apesar da desativação da EAP, a formação de professores continuou a ocorrer, embora os docentes passassem a ser selecionados pela DRH e com critérios que não seguiam regras

claras. Foram contratados professores que tinham acabado de se aposentar e que tinham capacidade para ministrar os cursos. Depois de dois anos, o novo governador eleito democraticamente iniciou uma abertura política com a participação do povo. Os ideais da EAP foram revitalizados e a escola reativada com o nome: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, pela Lei nº 1.619/97 em 22 de agosto de 1997, a Lei nº 1.619/97 e foi sancionado:

Art. 2.º – Compete à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Parágrafo único. No desenvolvimento de suas atividades, a EAPE deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como as exigências de capacitação relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação. (GDF, 1997, p.1).

Os profissionais da Educação passaram a ter mais liberdade para participar da elaboração da política de formação que poderia ser adotada na EAPE (CERQUEIRA, 2002). Aos professores em atividade docente na EAPE, foram garantidos todos os direitos e vantagens dos demais profissionais em atividades de regência de classe nas unidades públicas de ensino do DF. Em 23 de outubro de 2015, foi publicado no DODF nº 205 a mudança de nome da EAPE para Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer, sem, no entanto, alteração da sigla EAPE.

Dessa forma, as diretrizes político-pedagógicas adotadas no Distrito Federal, foram criadas com a finalidade de proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.

A divisão da Secretaria de Estado de Educação do DF é disposta em subsecretarias organizadas da seguinte maneira: Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), Subsecretaria de Planejamento Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional (SIAE), Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), Subsecretaria de Administração Geral (SUAG) a Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC) e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer (EAPE).

De acordo com seu manual de procedimentos o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, por meio de seus cursos de formação continuada e da

promoção da educação pública de qualidade, reafirma seu compromisso com a formação de servidores desta SEE-DF (EAPE, 2000).

Nesse sentido, reitera o papel da pesquisa como fio condutor das linhas de ação da formação em serviço e o fortalecimento dos documentos públicos produzidos pela rede pública de ensino, dentre os quais se destacam o Currículo em Movimento da Educação Básica, as Diretrizes de Avaliação Educacional e as Orientações Pedagógicas da SEE-DF, além de parcerias com o Governo Federal e com o GDF e de seminários, palestras e orientações técnicas para as Coordenações Regionais de Ensino.

Os cursos são realizados a partir de propostas elaborados pela própria EAPE, pelas DRE, por outras Diretorias da SEE-DF, escolas ou instituições parceiras. Os cursos oferecidos pela EAPE podem ser presenciais e semipresenciais. Os profissionais só podem se inscrever para cursos da EAPE no dia de sua coordenação individual.

A divulgação dos cursos é realizada por meio impresso e/ou virtual, de acordo com a proposta pedagógica do evento. A pré-inscrição é realizada na EAPE ou em outros locais, conforme estabelecido no projeto, em seguida, organiza-se uma lista de classificação dos pré-inscritos para seleção.

A seleção de candidatos pré-inscritos obedece aos critérios e pré-requisitos definidos previamente. No caso de empate, são obedecidos os critérios: primeiro, o tempo de serviço efetivo na SEE-DF e, segundo, a idade (dando prioridade ao candidato que apresentar a maior). Os cursos, que são isentos de qualquer tipo de pagamento, são ministrados na sede da escola e também em polos espalhados em algumas cidades do Distrito Federal.

A EAPE concentra as ações de formação continuada da rede pública de ensino do Distrito Federal. É, portanto, uma conquista dos professores que possuem um espaço reservado para a continuidade do seu processo formativo. Além disso, a EAPE é responsável pela articulação com os programas federais de formação docente (LAGAR, 2012). Como exemplo, descreveremos alguns cursos oferecidos pela EAPE e seus objetivos, de acordo com o catálogo de 2016 (anexo II).

- a) A deficiência intelectual na Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico, com o objetivo de **instrumentalizar o professor** para compreender os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, bem como os aspectos que interferem na formação de sua identidade, com base na abordagem Histórico-Cultural

de Desenvolvimento Humano, tendo em vista a necessidade de aprimoramento de propostas de intervenção pedagógica destinadas a esses estudantes;

- b) Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista, cuja finalidade é **discutir o conceito**, o histórico e as características do Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e/ou Transtorno do Espectro Autista – TEA e as diferentes formas de trabalho pedagógico junto ao estudante com esse diagnóstico;
- c) Construindo a pesquisa no espaço escolar, que tem como objetivo principal **fomentar o debate e desenvolver as habilidades necessárias aos profissionais** da Carreira Magistério Público para a construção de projetos de pesquisa no espaço escolar, na perspectiva do Currículo em Movimento;
- d) Educação ambiental e metodologias colaborativas: desafios e possibilidades, este curso tem por objetivo **experimentar**, junto ao grupo de professores, estratégias metodológicas baseadas nos pressupostos da transversalidade, da interdisciplinaridade e do sujeito ecológico na perspectiva da elaboração, execução e avaliação de projetos de educação ambiental na escola à luz das demandas sociais confirmadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (MEC) e no Currículo em Movimento (SEE-DF; EAPE, Catálogo 2016). (Grifo nosso).

Nesses exemplos, destacamos os termos objetivos dos cursos: instrumentalizar, discutir, fomentar o debate, desenvolver as habilidades necessárias aos profissionais e experimentar junto ao grupo de professores/as. Ressaltamos, a partir dessas propostas, que há proximidade dos temas buscados pelos/as professores/as em suas necessidades para melhorar a prática e, ao mesmo tempo, o distanciamento é visivelmente demonstrado pelos temas que, apesar de fazerem parte do repertório docente, não podem ser tratados deslocados do contexto escolar, em suas respectivas realidades. Com efeito, o distanciamento do dia a dia escolar aponta para a racionalidade técnica, enfoque que vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático. Essa perspectiva não valoriza a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento. Contreras (1997) afirma, que, a racionalidade técnica, “deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que tem a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflitos”. Assim, à formação continuada cabe aproximar-se da dimensão humana dos professores, pois, “é justo ali onde

não chegam as regras técnicas que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de juízo” (CONTRERAS, 1997, p. 76).

## CAPÍTULO II

### Conceitos Fundantes: rumo ao Desenvolvimento Profissional

*O sofrimento, entretanto, é necessário para a formação do homem; todo homem de boa compleição deve trilhar esse caminho. "Essas dores podem ser bastante penosas, mas sem dores não é possível tornar-se guia e educador da humanidade e coitado daquele que quisesse sê-lo e não tivesse essa pura consciência!" Por fim, o gênio que sobrevive ao sofrimento que lhe cria e lhe acompanha acaba superando as noções de "bom" e "mau", e a moral existirá apenas como um vestígio de uma cultura inferior. Enfim, quando a tábua de sua alma estiver totalmente coberta de experiências, ele não desprezará nem odiará a existência e tampouco a amará, mas estará acima dela ora com o olhar da alegria, ora com o da tristeza, e tal como a natureza terá uma disposição ora estival, ora outonal. Quando o seu olhar tiver se tornado forte o bastante para ver o fundo, na escura fonte de seu ser e de seus conhecimentos, talvez também se tornem visíveis para você, no espelho dele, as distantes constelações das culturas vindouras.*

Friedrich Nietzsche (2000)

O caminho a ser trilhado é longo, como longa é a formação do ser humano na busca constante de si mesmo e de sua existência. Sofrido e, ao mesmo tempo, é também gratificante tornar visível a essência de seu ser e de seus conhecimentos. Na formação continuada, importa muito o autoconhecimento, a aprendizagem de si mesmo, do outro e do contexto que se está inserido e como se vai tecendo as teias da própria existência.

Partindo desta premissa, o objetivo deste capítulo é discutir as tendências investigativas atuais de Formação de Professores, abordando algumas especificidades do processo formativo e considerações sobre o conceito de formação continuada, os saberes docentes, a construção da identidade profissional e o desenvolvimento profissional, como categorias de análise norteadoras do estudo desenvolvido nos capítulos seguintes.

#### 2.1. Contextos da Formação de Professores

O desenvolvimento da atividade docente não se pauta somente no conhecimento técnico e reproduutor, também requer a compreensão das questões envolvidas no trabalho do professor, sua identificação e a busca de resolução. A finalidade desse tópico é apresentar

como o processo de formação vem se delineando nas discussões e o que os estudiosos relatam sobre o tema.

No movimento destas discussões sobre a formação de professores não existe uma única vertente, principalmente porque a educação, de modo geral, e a formação de professores, de modo específico, são campos de disputa, marcados por interesses diversos. No Brasil, pesquisadores, professores, estudantes de cursos de licenciatura, historicamente lutam contra a desestruturação que as políticas de formação de professores vêm sofrendo nos últimos anos e envidam esforços em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação por meio de entidades como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, dentre outras.

Nessa perspectiva, as instituições de formação devem considerar as contribuições resultantes das pesquisas, dos debates acadêmicos e das experiências inovadoras já implantadas nessa área. Essa luta travada entre as entidades representativas e o poder público tem por finalidade, dentre outras, o aprofundamento da formação inicial e continuada de professores, pois concebem estes elementos capazes de reafirmar a identidade profissional docente, tornando-os agentes de transformação da realidade social. Em Seminário no CNE realizado em Brasília a ANFOPE expressou suas contribuições, dentre as quais, destacamos:

- a) reiterou-se o significado de formar os profissionais da educação em nível superior na universidade, como lócus formativo prioritário por todas as condições que esta instituição oferece, ao se comparar com outras ISEs formadoras de professores que não desenvolvem pesquisa e tampouco tratam o processo formativo de professores articuladamente em âmbito científico, pedagógico, didático, cultural e político;
- b) reiterou-se, também, a importância de que a formação inicial de professores deve ocorrer em cursos presenciais (conquista das entidades científicas e acadêmicas de estudos e pesquisa em educação, confirmada pela Conferência Nacional de Educação CONAE/2010). A formação a distância deve ser oferecida somente em locais de difícil acesso, desprovidos de instituições formadoras de nível superior;
- c) enfatizou-se, mais uma vez, que as diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica e as matrizes curriculares devem contemplar a *Base Comum Nacional* de formação de professores (ANFOPE, 2012, p. 15).

No campo da formação de professores, o trabalho deve ser voltado para as diferentes formas de pensar as relações entre ensino e pesquisa articuladas com o âmbito científico, pedagógico, didático, cultural e político. As posições acadêmicas, culturais, pedagógicas e políticas possibilitam a constituição de projetos que aperfeiçoem as diretrizes e os novos desenhos curriculares de formação de educadores.

É importante considerar que outras propostas de integração entre ensino e pesquisa na formação de docentes poderão ser fecundas. Para tanto, deverão estar baseadas em trabalho voltado para a formação de um profissional capaz de não apenas atuar com competência em sala de aula, mas também para a formação de um profissional capaz de reconhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual se insere (ANDRÉ, 2001).

Ao analisar a produção científica, dos anos 1990, Marly André identificou o tratamento isolado “dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 179). Nos anos 2000 houve uma “tentativa de superação dessa dicotomia”. A autora afirma:

A constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

O avanço pode ser percebido na alteração do foco privilegiado das pesquisas que passa a ser o desenvolvimento profissional, as concepções, os saberes, a identidade e as práticas do professor em uma perspectiva de formação permanente.

A vinculação da prática do professor em sala de aula na formação é demonstrada por diversos autores: Imbernón (2009), Nóvoa (2008), Pimenta (2002), Flores (2014), Marcelo García; Vaillant (2009), Canário (2008), dentre muitos outros. Ao se referir às pesquisas sobre Formação de Professores, Flores (2014) atesta que há uma variação considerável de conteúdo e forma, especialmente nas investigações que têm o ensino e a formação como objetos de análise, no entanto, enfatiza que:

A adoção de uma abordagem da formação inicial centrada na escola reflete a tendência internacional mais ampla e representa um afastamento das perspectivas tradicionais que privilegiam os “formadores” de professores em favor da situação atual que enfatiza dois aspectos centrais: o primeiro aspecto define a escola como o local de aprendizagem profissional e de

formação inicial; o segundo aspecto valoriza a importância da parceria na estruturação da formação inicial, ao longo da carreira e no desenvolvimento dos professores (FLORES, 2014, p. 56).

Essa perspectiva aponta o contexto escolar como cenário principal para os processos formativos, seja para a formação inicial ou continuada, o que pressupõe a necessária mudança nas concepções e crenças dos formadores de professores, que devem considerar a escola como comunidade de aprendizagem docente.

Imbernón (2009) fundamenta que ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Diferentes das práticas do neoconservadorismo que implicava em causar um constante desânimo nos professores a formação que influí nas mudanças de atitudes dos docentes em sala de aula incluem, dentre alguns aspectos:

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

Os professores mantêm-se indiferentes aos processos de formação continuada, distanciados do dia-a-dia de sala de aula, pois não conseguem atribuir significado às atividades formativas das quais participam, provavelmente, porque esses processos não os consideram como protagonistas, mas sim como expectadores. Nesse sentido, Nóvoa afirma que:

[...] A formação de professores pode cumprir um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 24).

Para este autor, “produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram seu território ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2008, p. 17). Dito de outra forma, não se trata mais de saber o que é necessário fazer para melhorar as práticas pedagógicas, mas sim fazer a partir dos professores, para e com os professores, sem, no entanto, querer culpá-los das mazelas educacionais, mas, para que sejam construtores de conhecimentos a partir de reflexões que referenciam a realidade.

Flores (2014) enfatiza que “a participação e a agência dos professores e os seus propósitos morais assumem uma importância vital” (p. 182), pois:

O modo como entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham – o seu profissionalismo – é vital para o sucesso da mudança e para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas (FLORES 2014, p.182).

A autora reafirma assim a urgência de se dar voz aos professores, a importância de ouvir o que pensam, sentem e a forma como realizam seu trabalho e como aprendem com ele.

Segundo Candau (1996), para implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser o aspecto especialmente crítico e importante. A renovação e a melhoria da qualidade na atuação dos professores e, consequentemente, nas aprendizagens, implicam considerar segundo Gatti (2009), entre outros, a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais. Marcelo García; Vaillant (2009) defendem que os professores são a chave na hora de entender a dinâmica da mudança e de pensar os horizontes educativos futuros.

A explosão de informações e a velocidade de acesso no cenário global têm contribuído para significativas mudanças na sociedade. Dentre essas mudanças está a quantidade de informações que nos são disponibilizadas diariamente e a velocidade de sua propagação. A informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional, mas embora semanticamente afins esses termos não são sinônimos. Informação refere-se a tudo aquilo que é disponibilizado às pessoas. No entanto, a informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta e a relaciona com outras informações.

Pimenta (2002) exemplifica esta diferenciação quando diz que conhecimento não se reduz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, a informação só poderá se transformar em conhecimento se houver atribuição de significado pelos professores no contexto da formação, caso contrário, se perderá rapidamente e não terá nenhuma influência nas práticas pedagógicas.

Segundo este raciocínio, a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois tem como principal função possibilitar a construção do conhecimento, por meio de estratégias que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem. No

entanto, a escola tem apresentado escassas mudanças do ponto de vista de sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica. A educação reprodutivista, isto é, a simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente nas escolas, mas já não faz sentido no mundo atual, pois, desprovida de significados individuais e coletivos, para o sujeito histórico, constituem-se apenas enxurradas de informação, sem nenhum sentido no mundo profissional.

Conforme ressalta Alarcão (2001), urge que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas e que responda às necessidades formativas de estudantes, conforme suas demandas. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no momento. O envolvimento de toda a comunidade escolar é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem em busca de renovação. Nesse sentido, mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares, pedagógicos e às novas tendências educacionais.

Tardif (2000), nos lembra também, a respeito da necessidade de considerar as dimensões éticas, relacionadas aos valores, senso comum, saberes do cotidiano, interesses sociais, dentre outros conhecimentos essenciais para a docência com compromisso social. Ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem tem sido uma das perspectivas teórico-metodológicas de pesquisas sobre docentes, que, conforme nos ensina Nóvoa (2000), tem apresentado contribuições para que se possa compreender, de fato, os caminhos mais efetivos para alcançar a qualidade da educação básica, pois são os professores que a efetivam nas escolas, e estes precisam ser ouvidos.

## **2.2. Formação Continuada de Professores: significados e especificidades**

A formação de professores e suas especificidades têm provocado muitas discussões no campo da educação, sobretudo, porque se constitui como fenômeno complexo e multifacetado, o que exige a articulação de arcabouços teóricos capazes de lançar luzes ao

conceito para melhor compreendê-lo. Nesse estudo, assumimos com Marcelo García, o seguinte entendimento:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Partindo desse pressuposto, torna-se urgente a superação de perspectivas tradicionais de formação, tanto inicial quanto continuada, em que os saberes dos professores, suas experiências e concepções são desconsiderados ou banalizados. Na formação continuada, nota-se o que Imbernón (2009) chama de formação padrão, baseada num modelo de treinamento tratada como um problema genérico. A formação ocorre por meio da fragmentação do conhecimento em diversos “temas” avulsos e indiferentes às práticas exercidas no dia a dia de sala de aula, ministrada por *experts* acadêmicos em cursos e seminários.

Esses modelos de formação continuada atendem o discurso único que advoga a lógica de mercado. O ser humano não é concebido como sujeito histórico, singular e simultaneamente coletivo, ou seja, não é concebido como um ser de cultura, dotado de consciência capaz de produzir sentidos e significados a respeito de sua realidade profissional. Nesse sentido, consideramos que, em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes, conforme a necessidade de manejo que a prática lhe impõe.

Com efeito, para acompanhar as transformações rápidas na sociedade atual “é preciso um novo profissional do ensino” segundo Shigunov Neto E Maciel (2002). Um profissional, constantemente, inquieto com a formação continuada, com reflexões críticas sobre a prática pedagógica, e, que, estrategicamente, use a investigação a favor das práticas de ensino. Gatti corrobora com esse aspecto e destaca:

A necessidade desse novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e no futuro. Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade, com maior descentralização da gestão de seu pessoal (GATTI, 2011, p. 16).

Nesse sentido, compreender a importância e os impactos dos processos formativos de docentes é relevante para a melhoria e o aprimoramento das políticas educacionais,

especialmente, aquelas que têm como foco os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

As mudanças e as incertezas trazidas da sociedade cada vez mais multicultural para dentro da escola sobrecarregam os professores em suas funções diárias. Assim, os espaços de formação necessitam espelhar-se como espaços de convivência, de troca de experiência e, principalmente, de autorreflexão. De acordo com Imbernón:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2002, p.15).

O professor tem que pensar em si mesmo e no outro, no que acredita, no que faz e como faz, em seus valores e atitudes, inseridos em movimentos coletivos diáridos com objetivo de ensino e de aprendizagem. Movimentos que se ampliam em todas as direções do cotidiano do professor e de seus convívios, que o constroem no dia a dia e tecem seu desenvolvimento profissional e humano no transcorrer de sua vida. Canário (2008) analisa que “o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que ele é”.

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

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

conhecimento na era tecnológica, portanto, as exigências para esse profissional são muitas e constantes.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, torna-se fundamental que seja plena de sentidos para o professor. Destacamos que, há quase duas décadas, Nascimento (2000) já denunciava que as ações formativas para os docentes apresentavam baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são bem atuais e estão nas agendas de discussão dos pesquisadores que se ocupam da temática, tais como: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

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

Moita (1992) indica que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um *percurso* de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. Com o pensamento bem próximo a esse, Pimentel assevera:

É ali, na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o homem encarnado, não o abstrato homem da especulação, está inteiro – emoção, afeto, pensamento, comportamentos... Ali, na realidade pré-reflexiva da cotidianidade, estão seu passado e seu presente, articulados na pessoa. Mais do que isso, o cotidiano é o lócus da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual. Portanto, ali, nas “banalidades” do dia-a-dia, nos atos “à toa”, estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral. Será possível captar essa complexidade toda? (PIMENTEL, 1993, p. 23).

Nessa vertente, a reflexão sobre os professores, seus saberes e sua identidade deve pautar-se no entendimento de que eles são sujeitos de sua formação, compartilham seus conhecimentos e significados “com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p.78). Isso significa a possibilidade de compartilhar e gerir a sua vida individual e em grupo, como profissional e como pessoa no mundo.

Pensar no conceito de formação docente nos remete a um conceito formal e outro informal. Marcelo García e Vaillant (2012) reafirmam essa ideia destacando que o conhecimento dos profissionais é gerado em espaços formais e em muitas outras ocasiões surge em contextos informais. Os autores diferenciam, na formação docente, essas duas situações:

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

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

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

Morgado (2014) ao se referir ao modelo europeu, apresenta essa adequação como a finalidade dos sistemas educativos. Para esse autor,

Os professores assumem nesse empreendimento responsabilidades acrescidas, uma vez que deles depende, em grande parte, a forma como se estrutura e concretiza a ação educativa. Além disso, as mudanças perpetradas mais recentemente no terreno da educação exigem que desenvolvam novas competências e desempenhem papéis bem distintos dos que vinham desempenhando até há pouco. O conceito de desenvolvimento profissional docente ganha outra amplitude e a avaliação do impacto dos progressos conseguidos é hoje um imperativo para legitimar o trabalho desenvolvidos pelas escolas e pelos professores (MORGADO, 2014, p. 69).

Embora a formação continuada deva atender às necessidades reais do professor no seu contexto, ela não pode ser entendida como um receituário ou um conjunto de modelos metodológicos. Pelo contrário, as propostas para formação profissional docente são

construídas com eles, e não para eles (BEHRENS, 2007), o que requer o entendimento de que a formação continuada dos professores seja compreendida como:

Um contributo educativo valioso que permite compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos docentes, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho. Tratando-se de um processo formativo que ocorre ao longo de toda a carreira docente, a formação contínua tem vindo a assumir-se como uma componente nuclear no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares (MORGADO, 2014, p. 69).

Nesse sentido, a aproximação dos pressupostos teóricos e da prática pedagógica, bem como sua articulação é necessária, como salienta Pimenta (2002), não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico. Esta articulação, necessariamente, deve ser traduzida em práxis, pois é a partir dos sentidos e significados que os professores produzem transformações em suas práticas pedagógicas.

A formação continuada deve ser capaz de desenvolver no professor o sentido real de que teoria e prática estão face a face e que uma ajuda a compreender melhor a outra, além de significar que é necessário fundamentar-se teoricamente para se ter a possibilidade de refletir sobre as práticas pedagógicas, sobretudo por meio da pesquisa. Lüdke (2014), ao enfatizar a importância da pesquisa e da prática na formação de professores, destaca que:

Os problemas devem sempre originar-se da prática, da percepção do professor ao tentar resolver os seus problemas de ensino a cada dia. Mas a análise desses problemas deve ser aprofundada e balizada pelos padrões que o pesquisador especializado emprega para balizar seu próprio trabalho. A teoria educacional não faz sentido, se não corresponder a estruturas de sabedoria prática, desenvolvidas “reflexivamente” em forma de práticas educacionais. Como essas práticas só podem ser retratadas de maneira total, não é possível fragmentá-las (LÜDKE, 2014, p. 57).

Diante do exposto, evidenciamos que as práticas formativas devem suscitar nos professores a problematização das realidades por eles vivenciadas, tendo em vista, a busca por referenciais teóricos que possibilitem a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano de seu trabalho, no sentido de ampliar a construção de seus saberes. Importa, pois, explicitar a compreensão dos saberes docentes, tendo em vista, aprofundar o foco no desenvolvimento profissional docente.

### 2.3. Os Saberes Docentes

Com relação aos saberes docentes, vários autores tratam desse tema, a saber: Tardif (2014), Pimenta (1999), Contreras (2002), Martins (2002), porém, cabe destacar que existem diferentes tipologias e, particularmente, nesse trabalho assumimos Maurice Tardif como interlocução preferencial, pois o autor define os professores como pessoas que possuem saberes sociais e saberes pedagógicos, portanto saberes docentes, profissionais. No entanto, há uma relação problemática entre os professores e os saberes, é a problemática do saber docente, que é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes (TARDIF, 2002). “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). Dessa forma, consideramos que há uma consonante complexidade de elementos a ser estudada na definição do saber docente.

Segundo Pimenta (1999), o processo identitário se constrói com base em significados sociais da profissão, da revisão das tradições, no significado que cada professor, como autor e ator, confere à atividade docente em seu cotidiano, por meio da discussão da questão do conhecimento como ciência e da construção dos saberes pedagógicos. A atividade docente possibilita a reflexão da prática com a teoria e da teoria na prática, já que na realidade a síntese desse processo é o afloramento do saber. Considera Tardif (2014) que, a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber”, ou de “conhecimento” só existe a partir de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve se configurar em um espaço de trocas de experiência, em que o docente terá a oportunidade de revelar sua forma mais peculiar de assumir-se enquanto professor, que possui diferentes saberes e os mobiliza em favor da aprendizagem de seus alunos. De acordo com Contreras (2002), é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir à margem da prática na qual estes são buscados.

A melhoria da educação não pode vir de “fora”, isto é, alheada das múltiplas realidades escolares, embora seja perpassada por fatores externos: administrativos, políticos, institucionais, sociais, dentre outros. No entanto, é relevante considerar que a melhoria da

qualidade da educação envolve, primordialmente, um conjunto de ações desenvolvidas por profissionais que pensam, sentem e estão endogenamente constituídos nessa realidade. Profissionais humanos que trabalham com seres humanos, pois:

Os professores nem querem, nem podem limitar seus afazeres ao que lhes for dito. Os especialistas em diferentes matérias já tentaram (...). Os administradores tentaram. Os legisladores tentaram. Entretanto, os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim (...). Os professores praticam uma arte. Os momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmo surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar e surgem de forma diferente a cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada de modo que controle esse tipo de julgamento e comportamento artístico, dadas as demandas de frequentes decisões instantâneas sobre a forma de enfrentar uma situação que está mudando continuamente (...) (SCHWAB apud CONTRERAS, 2002, p. 128).

Embora o exercício da docência esteja pautado e circunscrito em um conjunto amplo de regras, legislações e preceitos legais, o professor tem autonomia o que, para Contreras (2002), ao se referir ao significado da autonomia profissional, reconhece-a de modo associado à percepção pessoal de ser, estar e conviver em sociedade. Para esse autor, a autonomia constitui-se, ainda, como compromisso social com a educação, ou seja, refere-se à compreensão “dos diferentes modos de se conceber o docente”, em suas múltiplas relações com a sociedade “e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação” (CONTRERAS, 2002, p.25). Portanto, requer que:

[...] os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e na decisão sobre o que e como ensinar. Tal implicação constitui a única linguagem em que pode surgir um conhecimento adequado para sua arte. Sem uma linguagem assim, os professores não só viverão as decisões como imposições, mas acharão que a inteligência não pode atravessar a distância entre as generalizações de instruções meramente expostas e as particularidades dos momentos de ensino. É necessária a participação no debate, na deliberação e na escolha tanto para o aprendizado do que se necessita como para a vontade de fazê-lo (SCHWAB apud CONTRERAS, 2002, p. 128).

O ser artístico do professor não implica dizer que seus saberes são ilimitados, são saberes sólidos, que partem da prática e de diferentes situações imprevistas em que se veem obrigados a tomar decisões que ninguém os ensinou. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que, como qualquer outro ser humano, o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que o faz. O autor denomina essa questão de “consequências não intencionais” e considera:

Tal questão é crucial para toda concepção a respeito do saber docente e, de maneira mais ampla, da profissão docente. Ela também representa um elemento capital para toda teoria da educação, pois levanta o problema clássico, que se tornou uma verdadeira aporia das relações entre os “determinismos sociais” e a “liberdade” dos atores (TARDIF, 2014, p. 211-212).

O saber docente pode ser intencional ou não intencional e de uma forma ou de outra pode acarretar consequências inesperadas, em que os professores não têm o conhecimento objetivo do que vai acontecer. Tardif (2010) aponta algumas consequências conceituais importantes:

- a) A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas subjacentes, etc.
- b) O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas, sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. Nesse sentido, o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que seu conhecimento discursivo. Por isso, uma teoria de ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Ela deve registrar também as regularidades da ação dos atores, bem como as suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc.
- c) A atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade. Ela comporta também consequências não intencionais decorrentes dos efeitos imprevisíveis de sua ação. A consciência profissional está, por assim dizer, delimitada pelos fundamentos motivacionais ou afetivos da ação e pelas consequências não motivadas que dela resultam.

Dessa forma, os professores estão envolvidos no seu ambiente de trabalho e são por ele constituídos na construção de suas histórias de vida e, simultaneamente, influenciam seus

saberes e suas práticas, o que significa que os professores não são meros “consumidores” de saberes oriundos do meio acadêmico, mas, também, produzem seus próprios saberes.

Tardif (2000) destaca ainda três absurdos em que boa parte da literatura da educação está assentada. O primeiro diz respeito aos “estudos dos saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor”. O segundo refere-se a querer estudar uma “situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizado”. O terceiro, nas palavras de Tardif, “um absurdo maior ainda” é querer “estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles”.

Nessa perspectiva, estudar a formação continuada de professores passa pela valorização de seus saberes experenciais, aqueles que brotam da experiência e são validados por ela e que estão diretamente ligados à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posicionam diante dos problemas cotidianos. Martins afirma que:

É da estrutura do ambiente de ensinar que os professores extraem os sentidos para seu processo de tomada de decisão. O conhecimento mais importante é aquele que deriva desse processo de tomada de decisão. O conhecimento necessário é aquele que detém essa qualidade: produzido com e no movimento da sala de aula (MARTINS, 2002, p. 105).

O conhecimento assim construído no movimento da sala de aula parte das práticas bem sucedidas e, muitas vezes, até da visão clara do que não deu certo. Nesse sentido, as práticas dos professores integram diferentes saberes, uma vez que não é simples transmissão dos conhecimentos já constituídos (TARDIF, 2014). Para o autor o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experenciais.

O professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência.

## 2.4. A Identidade Profissional

A identidade não pode ser adquirida, não é um produto de consumo, mas de socialização. Por isso, não é simples o tornar-se professor e identificar-se com uma profissão cuja imagem está bastante desgastada e não oferece referências estimuladoras. Apesar disso, muitos autores destacam a importância da construção e reconstrução da identidade profissional para o desenvolvimento profissional. Neste tópico tratamos da identidade profissional na ótica de Dubar (1997), Pimenta (2002), Carrolo (1997), Nóvoa (1992), Contreras (2002), dentre outros.

Nóvoa (1992) procura chamar a atenção para a vida do professor, que constituiu durante muitos anos uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. E diz o autor: “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo, numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais, muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1992, p. 9). O desenvolvimento da nossa identidade é complexo, e, à medida que amadurecemos profissionalmente, o processo interno e subjetivo é aflorado a partir de nossas experiências e elaborações constantes na dinâmica do exercício profissional.

Nesse sentido, a identidade profissional vincula-se à subjetividade de cada professor na integração da sua vida profissional à sua vida pessoal. A subjetividade do professor, ou seja, o modo como ele dá sentido, compõe seu campo identitário e demarca sua atuação individual e social. O professor traz consigo sua história e constrói permanentemente sua identidade profissional na relação com o outro e com o contexto em que se situa. Dubar nos ensina que:

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 3).

A identidade é, sem dúvidas, produto de socializações e a solidão do professor não se traduz em isolamento, pelo contrário, é no contexto das relações que se dá a construção do juízo e da ação profissional, ou seja, é na relação profissional com os pares que se constrói a identidade profissional a partir de si mesmo e do outro. Nessa perspectiva, a identidade do

professor é reconstruída na trajetória de sua profissão e implica diversos fatores que influenciam esse identificar-se com a profissão. Libâneo considera que:

O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa (LIBÂNEO, 2001, p. 25).

Nessa perspectiva, a identidade profissional do professor constrói-se pelo sentimento de pertencer a uma comunidade de professores, pelas práticas sociais dos sujeitos e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e valores profissionais e do saber pedagógico. Nesse sentido, o autor ainda afirma que:

O reconhecimento de que a identidade profissional do professor se constitui da dimensão epistemológica e profissional. A epistemológica compreende a docência como confluência de quatro campos de conhecimentos específicos (conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, conteúdos pedagógico-didáticos, conteúdos de saberes pedagógicos mais amplos, conteúdos relacionados com o sentido da existência humana). A profissional compreende um campo específico de intervenção profissional na prática social (LIBÂNEO, 2001, p. 16).

É a partir de situações reais vivenciadas no cotidiano que se pode intervir na prática social. É em situações concretas, em cada contexto, que se deve resolver o próprio papel profissional (CONTRERAS, 2002). Para esse autor, o desenvolvimento da consciência autônoma “de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática” (p. 78), exigirá o compromisso dos professores em realizarem juízos profissionais constantes e passíveis de adaptações a situações inusitadas que deverão ser enfrentadas. Visualizamos o “papel profissional” nas palavras desse autor quando afirma que:

O fato de que cada professor deva resolver por si mesmo o sem-fim de situações controversas, ambíguas e problemáticas que enfrenta obriga-o a fazê-lo, não só a partir de suas próprias convicções, mas também da solidão, pelo que cada docente está obrigado a assumir seus próprios atos profissionais. Isto significa tanto que os docentes devem assumir sua responsabilidade pelo que fazem, como também que só podem fazê-lo a partir de sua liberdade, a partir do assumir por si mesmos as convicções pedagógicas pelas quais se orientam. Dito de um modo simples, não há forma de atuar moralmente com a moralidade do outro (CONTRERAS, 2002, p. 212).

As tensões impostas aos professores, pelas exigências de sua profissão, implicam desafios na busca e apropriação de si mesmos, nas dimensões pessoais e profissionais, que

vão muito além das normas e regras que regem o lócus de seu trabalho e que, por si só, não dão conta das situações complexas que os professores enfrentam. As soluções engendradas pelos professores no aperfeiçoamento de suas práticas, para esse “sem fim de situações controversas, ambíguas e problemáticas”, refletem seus traços pessoais. Nesse sentido, Moita (1992) afirma a variedade de relações que se estabelecem na identidade pessoal e profissional. A autora completa:

Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 1992, p. 139).

Nessa perspectiva, a identidade do professor é plural e singular. Singular por se constituir da identidade pessoal e, ao mesmo tempo, plural por se constituir da identidade profissional, que é diversa. O professor é, assim, um universo que se complementa no encontro com diversos mundos em contínua composição uns com os outros. Nas palavras de Ferrarotti (1988), o homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, (re)produzindo-se nela enquanto singularidade.

Gonzalez Rey (2005) afirma que a subjetividade é “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. Dessa forma, a subjetividade é formada por emoções, sentimentos e ideias que são significados no íntimo do indivíduo (mundo interno) e pelos aspectos objetivos (mundo externo) que o ressignificam, ou seja, atribuem novo significado aos acontecimentos através de seu pensar o mundo.

Carrolo (1997), ao se referir à identidade profissional, explica seu processo de formação a partir da combinação entre expectativas internas e externas de desempenho e imagem profissional. O autor assinala que a identidade profissional reúne de maneira interdependente: implicações entre o pessoal e o relacional estabelecidos intersubjetivamente no contexto de atuação profissional; práticas e representações específicas da profissão e a interação social produzida no contexto de trabalho a elas referente. A dimensão relacional é a apreciação da outra pessoa sobre o perfil profissional subjacente à identidade profissional. A dimensão pessoal refere-se à sua própria avaliação em diferentes níveis como: o *status* profissional, a história de vida e a trajetória profissional, a carreira na educação e as expectativas de desenvolvimento. As duas dimensões estão entrelaçadas no processo de

formação da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional em um processo coletivo. Nesse sentido, Pimenta considera que:

Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis (PIMENTA, 2002, p. 220).

Caminhar na profissão rumo ao seu desenvolvimento e à sua identidade requer crescimento pessoal e profissional. O fazer-se professor demanda fazer-se pessoa no mundo individual e no social, que incluem os espaços por onde se transita no cotidiano, o que nos permite compreender a importância da formação continuada como campo fértil para o desenvolvimento das identidades profissionais.

## 2.5. Desenvolvimento Profissional

Discutir o desenvolvimento profissional docente requer, além dos temas apresentados nos tópicos anteriores, uma reflexão sobre os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no contexto social e educativo. Historicamente, esses conceitos vêm sendo um desafio para a sociologia das profissões por não serem ligados exclusivamente aos aspectos econômicos, mas aos mecanismos de socialização e, para a educação, o desafio é o desenvolvimento da profissão docente. O que nos interessa neste estudo é evidenciar a discussão dos autores: Ludke (2004), Dubar (2005), Nóvoa (2008), Núñez e Ramalho (2008), Tardif (2000), dentre outros, sobre a diferenciação desses conceitos no tocante à educação.

Ludke (2004) declara que não há consenso com relação ao conceito de “profissão” para o trabalho docente. A autora destaca que, mesmo tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão. Os ínfimos salários, as estruturas de trabalho inadequadas e, muitas vezes provisórias, pouca autonomia para gerir seu trabalho, a ausência de prestígio e de valorização social e política e muitos outros aspectos contribuem para a precarização do trabalho do professor, que não se reduz a um conjunto de competências e de capacidades. Esses aspectos tecem o pano de fundo que envolve o ser professor e o conduz a uma crise no profissionalismo da docência.

Tardif (2000) resume em quatro pontos a crise do profissionalismo, em geral, sendo o primeiro a “crise da perícia profissional” que se distancia da ciência aplicada para aproximar-se de um saber socialmente situado, ou seja, a racionalidade técnica deixa de ser determinante e cede para o incerto, o imprevisível, o criativo de cada rotina profissional. No caso dos professores, muitos estudos realizados por autores consagrados na literatura educacional, como Tardif (2000), Contreras (2002), Pimenta (2002), Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Hypólito (2010), demonstram que o professor diariamente se vê frente às situações inusitadas para as quais não foram preparados.

O segundo ponto, em consequência do primeiro, desencadeia críticas às universidades, instituições formadoras incapazes de proporcionar uma formação de qualidade assentada na realidade do mundo do trabalho profissional, ou seja, não há proximidade entre a realidade a ser trabalhada e o preparo para tornar-se professor. Para Behrens (2007), a queixa comum dos professores iniciantes é de que a teoria que aprenderam na universidade não tem relação direta com a prática docente exigida na escola, quer dizer, não se trata de mais prática e menos teoria, pelo contrário, trata-se da indissociabilidade entre as duas dimensões, para que os ideais criados durante a formação inicial ou continuada não contrastem com a realidade do dia-a-dia de sala de aula.

O terceiro aponta para a “crise do poder profissional” e refere-se tanto ao sentido político, quanto ao sentido de competência e capacidade profissional. Nesse enfoque, os professores têm um papel político e precisam problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo. Além disso, devem buscar a construção de competências coletivas, que, como indica Lopes (2004, p.43), “corresponde à criação de uma representação partilhada de um problema”. Nas palavras da autora, seria então possível, senão imperativo, no caso dos professores, investir num profissionalismo *from within* (a partir de dentro), como meio de impedir um profissionalismo *from above* (a partir de cima).

E o quarto ponto versa sobre a “ética profissional”, valores que deveriam guiar os profissionais, principalmente, quando se trabalha diretamente com o desenvolvimento de seres humanos, assim, o envolvimento pessoal e a sensibilidade ética dos educadores estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens. É à humanidade que cada um tem que prestar contas. Por isso mesmo é que o maior compromisso ético é com as responsabilidades técnicas e com o engajamento político (SEVERINO, 2006). Logo, se

A formação superior fica reduzida à formação profissional e esta se limita ao preparo dos estudantes para conquistar um espaço no mercado de trabalho, à

sua instrumentalização para operar o mundo, fazer funcionar a sociedade e a economia. Não se trata, então, de pensar essas realidades, de submetê-las ao crivo da reflexão e da crítica, mas de adaptar-se a elas, de procurar inclusive antecipar-se ao futuro [...] Nessa perspectiva, é claro, não há lugar para a existência da universidade como obra cultural, instituição por excelência do pensamento, da formação humana, da criação do novo, nem para o ensino e o cultivo da filosofia, das letras e das artes, tidos por muitos como inúteis, supérfluos, perdas de tempo, próprios de indivíduos afeitos a insignificâncias e a coisas exóticas! (COÊLHO, 2003, p.119).

Ao serem desprovidos de processos formativos pautados nos aspectos humanos, mas em uma formação que enfatiza a perspectiva instrumental, ditada pelo mercado de trabalho e pelas leis do capital, os professores enfrentam desafios e dilemas com relação ao ser e estar na profissão. Na crise do profissionalismo do professor acresce, ainda, o que Nóvoa (2000) considera a crise de identidade dos professores que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, para maior controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização. Mais à frente, o autor diz:

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

A intenção ideológica de controle sobre os professores procura forjar atitudes homogêneas para um “eu” profissional que desconsidera o ser humano em sua diversidade do “eu” pessoal. Na prática, essas intenções hegemônicas pretendem dar respostas gerais para uma realidade particular, contextualizada. Nesta lógica, as escolas são iguais, os alunos são iguais, os professores são iguais e o que é solução para um, é para todos, assim pode-se transmitir conhecimentos e está estruturada a escola para todos e não por todos e com todos que dela participam.

Imbernón (2002) preconiza que a prática educativa é pessoal e contextual, no entanto, requer que a formação considere as situações problemáticas como ponto de partida. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções únicas para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático, o que demanda reflexões e intervenções negociadas pelo coletivo ali envolvido.

Para Núñez e Ramalho (2004), a profissionalização constitui-se em um movimento ideológico na medida em que é um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de

poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. Nessa perspectiva, os autores consideram que:

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexa e não pode acontecer por decreto ou exclusão; portanto se faz necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma representação – de um novo sentido – da docência como atividade profissional. Assim, faz-se também necessário que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores (NÚÑEZ e RAMALHO, 2004, p. 1).

Um novo sentido da docência como atividade profissional depende da construção realizada pelo “eu” pessoal de cada professor em direção ao “eu” profissional que em movimentos ressonantes recriam, incansavelmente, o coletivo. Estes movimentos reafirmam o “eu” pessoal e o “eu” profissional em constante integração com o que é plural em nós. Assim, a linha que separa o plural e o singular se torna cada vez mais tênue no coletivo de nós mesmos e nas expressões internas e externas das relações de poder.

No entendimento de Dubar (2004), são as "representações activas" que estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais "especializadas", graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das "receitas", à incorporação de um "programa". Nesse sentido, Dubar (2004) lista algumas dimensões mais significativas destas representações sendo:

- 1) a relação com os sistemas, com as instituições e com os detentores dos *poderes* directamente implicados na vida quotidiana **envolve a implicação e o reconhecimento do indivíduo**, o "envolvimento" e o "desinteresse", a participação ou a contestação, a identidade virtual reivindicada e a identidade realmente reconhecida;
- 2) a relação com o futuro do sistema e com o seu próprio futuro envolve as *orientações* estratégicas que resultam da apreciação das capacidades e das oportunidades, da interiorização da trajectória e da história do sistema;
- 3) a relação com a linguagem, isto é, com as categorias utilizadas para descrever uma *situação vivida*, ou seja, o modo de articulação dos constrangimentos externos e dos desejos internos, das obrigações exteriores e dos projectos pessoais, das solicitações do outro e das iniciativas do eu (DUBAR, 2004, p. 78). (Grifo nosso).

As concepções que orientam a prática docente são elaboradas no momento em que a pessoa as reelabora internamente, por exemplo, ser professor inclui as experiências vividas em situação específica, experiências que tiveram no decorrer da vida como alunos, relações com os pares e com o contexto em que atuam, enfim, um conjunto de características comuns apreendidas pela pessoa e reelaboradas internamente. Trata-se do agir do professor e de seu posicionamento perante sua própria vida profissional, seu comprometimento, suas escolhas, sua capacidade de avaliar-se e avaliar o sistema. Assim, estas concepções, quando dadas pela

lógica da simples transmissão do conhecimento, implicam o controle sobre os professores e seu próprio desaparecimento como ator principal de seus atos e de seu desenvolvimento profissional.

Nessa acepção, Pimenta (2002) assevera que, diante das necessidades de transformação sociais e da limitação do modelo de formação dos setores dominantes, a ação docente deve ser repensada de forma a contribuir, decisivamente, na construção de novos paradigmas. Estes não admitem mais o conhecimento fragmentado e transmitido como peças a serem guardadas em compartimentos empoeirados. Alarcão (2001, p. 98) usa uma metáfora que expressa a epistemologia de transmissão e a aquisição de conhecimentos nos modelos racionalistas: “encher contentores e verificar se estão cheios”. Do mesmo modo, Freire (1996) nos chama atenção para a perspectiva da “Educação Bancária”, em que os estudantes são considerados como receptores passivos de conhecimentos prontos e inquestionáveis. No entanto, novos paradigmas, antes requerem que o conhecimento tenha significação para a vida real e a possibilidade de serem utilizados para o desenvolvimento do ser humano, para sua inserção na vida política, social e cultural, em uma perspectiva crítica e criativa.

Ao examinar aspectos da profissionalização docente, Tardif (2000) aponta para o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor que tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar características dentro do ensino e na formação de professores. O autor descreve essas características de acordo com Boudoncle (1994), Tardif e Gauthier (1999): a) os profissionais em suas práticas devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; b) esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente e sancionada por um diploma; c) os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; d) em princípio, só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos; e) só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares; f) esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, exigem uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas; g) os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento; h) e, por último, os profissionais podem cometer erros e podem ser responsabilizados por isso, o que significa,

em certos casos, uma relação direta entre os seus atos e a aplicação de seus conhecimentos adquiridos nos padrões de competência profissional. Segundo o autor, os objetivos citados se direcionam para a busca de transformar o ofício de professor em verdadeira profissão.

Dubar (2005) associa a oposição entre "profissões" e "ofícios" como um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão etc. Nesta busca pela "verdadeira profissão" ou, parafraseando Hughes (1955) citado por Dubar (2005, p. 66), "a fabricação de um professor", entretanto, passa pela desconstrução de um modelo ideal da docência ou de racionalidade, que pretende a aplicação de um conjunto de técnicas científicas que supostamente solucionariam a prática, para a inclusão de uma epistemologia da prática de ações cotidianas e de suas concepções.

Imbernón (2002) afirma que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não deve ser uma profissão meramente técnica de "especialistas infalíveis", que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Nesse sentido, Tardif (2000) certifica que há um esfacelamento do campo tradicional da epistemologia e uma abertura para diferentes "objetos epistêmicos", especialmente, o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída e constituinte. O autor ainda afirma que os conhecimentos dos professores fazem parte desses objetos epistemológicos.

Dessa forma, inscrevem-se na literatura alguns termos como profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização tem dois aspectos, que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas dimensões, como nucleares de construção de identidade profissionais e que, relacionadas, convergem para o desenvolvimento profissional. Segundo os autores, a profissionalidade é o termo que:

Expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências,

pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (NÚÑEZ e RAMALHO, 2004, p. 4).

Já o profissionalismo é a expressão da

Dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participativa). O profissionalismo se associa ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional (NÚÑEZ e RAMALHO, 2004, p. 4).

Esses movimentos internos e externos expressam as interações dos sujeitos, a qualidade de suas atividades, assim como suas opções teórico-metodológicas. Os aspectos internos referem-se ao ir à busca da profissionalidade e estão intimamente ligados aos aspectos externos que são dados na profissionalização por um contexto já constituído, porém aberto às condutas dos professores. Para Flores (2014), a profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional). Sendo assim, nos remete à relação que cada um de nós estabelece com o saber ao sermos professores. Nesse sentido, Charlot nos ensina que:

A relação com o saber é o conjunto das relações com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 45).

O conceito de “formação” incorpora, portanto, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, no sentido de superar concepções eminentemente técnicas (MARCELO GARCÍA e VAILLANT, 2012). Dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor compreende aspectos internos e externos que se movem de maneira singular e coletiva no alcance de uma posição profissional no mundo. Frente às diversas facetas desse

mundo profissional há de se destacar a responsabilidade e o comprometimento do “uso de si mesmo” diante de tudo que se pode vir a ser no processo de sua própria educabilidade (pessoal) e no processo de educabilidade de outrem (profissional). Ainda para Charlot:

(...) Isso quer dizer que o “filhote” do homem é educável, que nasce aberto aos “possíveis” (tudo que ele pode vir a ser), que nasce disponível; a educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação. Isso quer dizer também que cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa (CHARLOT, 2005, p. 76).

Diante dessa premissa, consideramos que o profissionalismo docente não é linear, mas varia na dependência desse uso interno e externo de cada professor em sua formação e no seu trabalho a partir da visão que cada professor tem de educação e que quer na construção dessa educação, na maneira peculiar de perceber, sentir e analisar a realidade que os cerca. O professor, como qualquer outro profissional, antes, é um ser humano que se constitui por meio de crenças compartilhadas na família, dos valores, das experiências, das referências históricas e culturais e dos estudos realizados. Em uma visão integradora, entretanto, o professor esforça-se para superar a ruptura e as limitações entre as práticas, os saberes e a vida, próprios de sua formação pautada em currículos fragmentados e descontextualizados para compor-se de conhecimentos adquiridos e acumulados, mas que também podem ser reelaborados e compartilhados entre o grupo do qual faz parte. Nessa perspectiva, Flores considera que:

A análise do profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afetado ao longo do tempo) requer não só a compreensão do trabalho dos professores e do modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), como também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve, dado que se trata de um conceito que não é estático, mas antes dinâmico e contextualizado (FLORES, 2014, p. 856).

Para analisar o profissionalismo docente, talvez seja necessário demarcar a partir de sua função principal que é ensinar – os conhecimentos apropriados ao desempenho dessa função, assim como para os médicos a função é lidar com a saúde, para os engenheiros é a construção, para os professores a especificidade é ensinar. Nesse sentido, Roldão anuncia que:

À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Razões as quais instam os professores a questionarem suas escolhas e suas práticas, pautados por indagações como: qual visão de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento embasa minha prática? Que tipo de pessoas quero formar? À serviço de que, ou de quem, está minha prática docente? As respostas a estas perguntas são provisórias, dado que o trabalho docente é dinâmico e multifacetado, o que demanda o reconhecimento da provisoriação do conhecimento do professor e o valor da formação.

O desenvolvimento profissional docente está envolto na formação inicial e continuada, na identidade profissional, nos saberes dos professores e, consequentemente, no conhecimento profissional para o ensino na elaboração de um estatuto profissional. Os estatutos profissionais são balizados pelo reconhecimento e distinção de conhecimentos inerentes a cada profissão afirmados nas representações sociais. Nesse rumo, Roldão (2005a) afirma que o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento.

A questão se coloca entre como utilizar os conhecimentos acadêmicos expandidos pelos conhecimentos adquiridos na ação de ensinar e transformá-los em conhecimentos científicos, posto que, os conhecimentos profissionais surgem *a priori* de uma prática repetida em dada situação, depois são sistematizados e formalizados como conhecimentos específicos consonantes com as práticas recorrentes. Porém, a sistematização e a formalização desses conhecimentos profissionais, por si só, não garantem uma operacionalização da docência, antes indicam, somente, um caminho a ser trilhado pelo professor, que ao longo deste, se depara com situações não estabelecidas. Diferente de outras profissões consagradas como a medicina, o direito ou a engenharia, o magistério abarca ocorrências espontâneas e não comuns que exigem do professor soluções simples para fatos complexos. Nessa perspectiva, Roldão considera que:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didácticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Por isso, no caso dos professores, a autora aborda a teoria e a prática com uma dupla aproximação em íntima dependência uma da outra. Nesse ângulo, a ação prática tem que ser refletida pelos professores individual e coletivamente, no sentido de não se tornarem apenas

um acúmulo de práticas rotineiras, mas sim, ações que tem embasamento teórico e que se ampliam com este olhar múltiplo.

A partir de alguns estudos, Marcelo García (2009) estabelece diferenças entre conhecimento *para*, *na* e *da* prática. A aplicação de conhecimentos formais às situações práticas de ensino são conhecimentos *para* a prática; quando o conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam, configura-se o conhecimento *na* prática e o conhecimento *da* prática não faz distinção entre conhecimento formal e prático, no entanto parte da indagação colaborativa. Importa, pois, frisar que a união das dimensões apontadas resulta em um aporte teórico sempre necessário para fundamentar a prática, sem o qual não se agrega distinção ao conhecimento profissional, visto que, na realidade de sala de aula, muitas vezes, a insuportável realidade - do que é - é sempre nova. Para Marcelo García (2009), o conceito de desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção de professor, como profissional do ensino. O referido autor justifica que o termo “desenvolvimento” tem uma conotação de continuidade, de processo, portanto, “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 9). Esse autor apresenta um levantamento das principais definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, dos quais destacamos:

O desenvolvimento profissional dos professores vai além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos [...] (HEIDEMAN, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (OLDROYD; HALL, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

[...] É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, ao planejamento e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docente (DAY, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (VILLEGAS-REIMERS, apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

Tais definições apresentadas contribuem para o entendimento de que o desenvolvimento profissional é um processo, podendo ocorrer na dimensão individual ou coletiva, sendo expressa a necessidade de vinculação aos contextos laborais dos professores. Esse processo possibilita o aprimoramento das destrezas, habilidades, saberes e práticas dos professores, além da identidade profissional.

O conceito de formação implica compreender que se trata de um processo permanente, contextualizado e que requer o consentimento dos professores, pois sem a sua adesão, os processos formativos são inviabilizados. Portanto, a formação deve ser planejada a partir das demandas reais de cada contexto, no sentido de possibilitar experiências significativas, tendo como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e coletivo dos professores.

A docência é uma profissão que exige a elaboração de saberes muito específicos, conforme apresentamos, são saberes plurais, heterogêneos e provêm de várias fontes. Os contextos de atuação profissional do professor constituem-se em campo fértil para a elaboração desses saberes, em uma perspectiva colaborativa, em que os docentes aprendem uns com os outros e podem romper com a característica de isolamento da docência. São os saberes produzidos, aprendidos e partilhados que identificam os professores à sua profissão.

A identidade profissional, por sua vez, relaciona-se ao autoconhecimento, à descoberta de si mesmo e do mundo em que os professores estão imersos. Ao estarem envolvidos em processos formativos promovidos a partir das necessidades apontadas pela prática pedagógica, os professores vão se constituindo na interlocução dinâmica entre o eu pessoal e o eu profissional, para a compreensão e apropriação da realidade em que atuam.

O desenvolvimento profissional configura-se na articulação entre a formação, os saberes e a identidade profissional rumo à perspectiva da profissionalização docente, em seus aspectos internos (profissionalidade) e externos (profissionalismo). Ao superar a estanque e dicotômica separação entre formação inicial e continuada, o conceito de desenvolvimento profissional, tal qual se apresenta, contribui para o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e permanente, para melhorar conhecimentos, destrezas e atitudes dos professores.

Em síntese, os conceitos fundantes para esse estudo, quais sejam: formação, saberes docentes, identidade profissional e desenvolvimento docente constituem-se como ferramentas a serem manuseadas, tendo em vista, a produção da análise dos dados obtidos e apresentados na metodologia, permitindo-nos construir interpretações a respeito das indagações que nos

orientaram no caminho do trabalho investigativo. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), apresentaremos o diálogo com os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelas professoras participantes e das fontes orais obtidas nos grupos focais.

## CAPÍTULO III

### A Pesquisa e seu Desenvolvimento

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

Cecília Meireles (1981)

É a partir da crença no ser humano, na capacidade de nos recriar e no desejo de buscar um maior entendimento das questões, que muitas vezes nos parecem habituais e quase sempre naturalizadas, que ousamos realizar este processo investigativo. Este capítulo apresenta a trajetória da pesquisa e algumas reflexões sobre o rigor metodológico e suas implicações na pesquisa educacional com abordagem qualitativa, na qual o olhar investigativo deve centrar-se no movimento entre o geral e o particular com o cuidado de não desvincular o objeto de pesquisa do contexto mais amplo no qual está inserido. O capítulo está dividido em três tópicos, a saber: os propósitos da pesquisa, as escolas e as professoras e a análise de conteúdo como possibilidades de construir interpretações dos dados obtidos.

#### 3.1. Os Propósitos da Pesquisa

O propósito desta investigação é a análise dos processos formativos desenvolvidos nos cursos de Formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), no Distrito Federal, e analisar quais são as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente.

Buscamos compreender essa formação a partir dos seguintes aspectos específicos, tomados aqui como categorias de análise: os saberes que são construídos pelas professoras<sup>4</sup> no decorrer dos processos formativos, o processo de construção da identidade profissional, as modificações que ocorrem em suas concepções de prática pedagógica, por meio da participação em ações formativas (contribuições dos cursos e dificuldades enfrentadas no decorrer da formação), que reverberam em seu desenvolvimento profissional. Ressaltamos que esses aspectos são interdependentes. Como o objetivo central deste estudo é analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente, consideramos importante explicitar os pressupostos que nortearam a formação de professores na EAPE, no sentido de que a presente pesquisa possa contribuir com o aprimoramento permanente dos cursos de formação continuada promovidos por essa Instituição.

Para conhecer esses processos formativos, a partir dos aspectos citados, foi necessário ir além dos documentos escritos, o que permitiu reconhecer as características do desenvolvimento e de como se dá o gesto de formar a partir do contato direto com os atores envolvidos nestes processos: as professoras. Reconhecemos que, ao analisar as práticas formativas vivenciadas pelas professoras, estamos nos referindo, também, aos saberes docentes que estas professoras possuem, pois são estes saberes que, mobilizados, configuram as práticas formativas, que, por sua vez, proporcionam o desenvolvimento profissional.

Outra contribuição deste estudo é evidenciar as práticas pedagógicas a partir das percepções das professoras participantes da pesquisa. Destacamos que comumente os fazeres pedagógicos ficam restritos às quatro paredes da sala de aula, pois se tratam de modos de ser do professor e formas da profissão que vão sendo, ao longo do tempo, testadas e validadas pelos docentes e que, ao serem analisadas, poderão contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores.

Historicamente, como já citado, a formação de professores tem sido atravessada por diferentes perspectivas de análise, por meio de inúmeras pesquisas que denunciam as fragilidades presentes na formação continuada. Para Flores:

A ideia de que a melhoria dos professores passa, necessariamente, pela melhoria de sua formação é recorrente na literatura e, apesar da diversidade de percursos, de currículos, de modelos de formação (...) a convicção de que

---

<sup>4</sup> Referimo-nos, na maior parte da dissertação, às “professoras” e não aos “professores”, porque ao nos depararmos com a realidade pesquisada, nas duas escolas, o quadro docente era composto apenas por mulheres. Entretanto, cabe esclarecer, que não foi um critério exigido pela pesquisadora.

a formação de professores pode fazer a diferença parece reunir consenso (FLORES, 2014, p. 8).

Diante desse cenário, em que os problemas e virtudes da formação de professores têm sido amplamente denunciados, é que nos movemos rumo à compreensão dos significados dos processos formativos para as professoras participantes da pesquisa. Fomos buscar, nas entrelinhas dos depoimentos e dos encontros, como essa formação está organizada, que saberes veiculam, quais práticas formativas são mais importantes, como os professores desenvolvem sua identidade profissional e qual o sentido dessa formação.

De acordo com Gatti (2002, p. 8), "ao lado de certo descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base na educação brasileira, o perfil da pesquisa sobre professores se enriquece, abrindo espaço para abordagens críticas". Foi a partir dessa perspectiva crítica, fundamentada em teóricos nacionais e estrangeiros que discutem a formação de professores, que fizemos nossa análise referente ao projeto de formação desenvolvido pela EAPE.

O percurso metodológico foi balizado pelo entendimento de que a produção científica é, precipuamente, coletiva, sobretudo, porque o conhecimento não se produz solitariamente, mas solidariamente, por meio das experiências coletivas, da troca de saberes, do acesso à literatura, do encontro com os participantes da pesquisa. Além disso, há intensas contribuições nos grupos de estudo, com nossos pares, nas quais a produção acadêmica é notadamente marcada pelos aprendizados constantes também nos momentos de orientação, ou seja, o pesquisador vive, o "eu" com os "outros" na busca incessante pela atribuição de sentidos, interpretações, rumo à construção do conhecimento.

O estudo realizado pautou-se pelos pressupostos do método dialético de investigação, em que a pesquisa é considerada, de acordo com Magalhães e Souza (2012, p. 672) como um "trabalho interdisciplinar que integra, a nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica". Nessa perspectiva, o movimento que fizemos foi no sentido de apreender, na história da formação de professores desenvolvida no Distrito federal e nas trajetórias das professoras, as particularidades e especificidades alusivas ao desenvolvimento profissional docente. Para tanto, foi necessário assumir na pesquisa a objetividade, a historicidade e a visão de totalidade como atributos fundamentais.

A realidade é entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. O conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo. Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 672).

O ponto de partida para esse estudo foi marcado por nossas experiências profissionais, ou seja, o real concreto que foi, ao longo do tempo, sendo inundado de questionamentos, de continuidades, mas também de rupturas. Para compreender essa realidade, foi necessária uma aproximação maior e, assim, acurar o olhar para novas nuances e diferentes ângulos correspondentes às exigências do Método do Materialismo Histórico Dialético. Nesse sentido, para aprofundar a compreensão da realidade, é essencial o acesso a um corpus teórico crítico, que propicie a percepção do problema em suas múltiplas teias de relações, tendo em vista compreender os seus nexos.

O interesse recai muito mais ao processo de pesquisa do que nos resultados obtidos. Importou-nos decifrar o modo como as professoras interpretam e outorgam sentidos às suas vivências na docência. Intentamos apresentar a dinâmica da realidade investigada, para a qual evidenciamos minúcias e detalhes das tramas tecidas pelas professoras, especialmente, no que se refere aos seus processos formativos e aos desafios cotidianamente enfrentados. Entretanto, não temos a intenção de considerar que os resultados conclusivos dessa pesquisa possam ser universalizados, todavia, podem ser concebidos como contribuições de um estudo em duas realidades concretas, que, a partir das interpretações produzidas, possam ser balizadoras de novas investigações. Ainda sobre esse aspecto, Magalhães e Souza argumentam que:

Pode-se dizer que uma pesquisa qualitativa tende para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais tecem os significados e constroem a realidade (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 673).

No caso dessa pesquisa, o contato com as professoras em seu ambiente de trabalho, ocorrido em dois momentos (primeiro o preenchimento do questionário e segundo o grupo focal) permitiu apreender aspectos relevantes no que se refere às interações pessoais, aos dilemas que vivem, inclusive com relação às condições concretas de trabalho, relacionadas à forma como engendram essa realidade. O meio subordina os sujeitos, que nele experimenta fatos e vivências a serem desvendados à luz da compreensão dos significados que eles

mesmos estabelecem. Marx corrobora essa ideia ao partir de premissas reais traduzidas pelo próprio sujeito, ao afirmar “não isolados, nem fixos de uma qualquer forma imaginária, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas, desenvolvimento esse que é visível empiricamente” (MARX, 1980, p. 26). Essa compreensão expressa o modo peculiar de abordagem do objeto de pesquisa, concernente com as concepções de homem, de mundo, de ciência que o pesquisador possui e que, de forma coerente, deve delinear a trajetória da pesquisa, diferenciando-a, significativamente, de outras abordagens investigativas.

Diante do exposto, tornou-se exigente o acesso às categorias do método dialético, essenciais à apreensão do objeto de pesquisa, no sentido de produzir significados na tentativa de alcançar respostas para os problemas enunciados. Para tanto, fez-se necessário construir uma trajetória metodológica que permitiu alcançar os participantes da pesquisa em seu ambiente de trabalho, considerando o processo de suas múltiplas relações com o todo do qual fazem parte – a sala de aula, a escola, a sala de professores. Ao buscarmos apreender as contribuições da EAPE para a formação e desenvolvimento profissional das professoras, além dos aspectos relacionados à construção da identidade profissional e dos saberes docentes, o fizemos com a consciência da necessidade de considerar seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais. A sociedade e as instituições escolares são marcadas por inconformidades, lutas e conflitos constantes e, é a singularidade desses problemas que incita as transformações, por meio das intensas e multifacetadas interações humanas.

No intuito de conhecer a realidade dessas ações formativas, entendemos a necessidade de buscar um referencial teórico crítico, com base em diferentes pesquisadores que podem contribuir para um melhor entendimento do objeto de estudo, situando-o num contexto mais amplo e considerando as influências econômicas, sociais, políticas e culturais que perpassam a realidade pesquisada. A partir desse referencial, é possível ampliar nosso olhar para as diferentes faces do objeto a ser estudado, procurando desvelar a multiplicidade de questões referentes à pesquisa. Toda produção científica é, na verdade, produção social e coletiva, e demanda do pesquisador aprofundar o olhar para a realidade.

Nossa intenção foi empreender uma investigação de caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos

permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (1994, p.49).

Todo processo investigativo requer do pesquisador uma atitude sempre indagativa, na qual "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 1996, p. 98). Para Freire, não se trata de qualquer curiosidade, ou de ingenuidade, mas sim, do exercício rigoroso das análises, que não se contenta com o aparente, com o superficial, mas que persegue, por meio da consciência crítica, os indícios e vestígios do objeto até alcançar a respostas das questões problematizadas. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), refere-se à análise dos dados de forma indutiva. De acordo com os autores citados, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Nesse sentido,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Nessa abordagem de investigação, o objeto de pesquisa somente começa a ser compreendido e delineado no decorrer do processo, na medida em que há o movimento do pesquisador na direção de suas fontes de dados, guiado pelo referencial e pela matriz epistemológica, conforme suas filiações teóricas. Esse caminhar requer que o pesquisador desenvolva a sensibilidade para compreender a necessidade de rever os caminhos, questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como diferenciar o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, "o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Isto porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades do pesquisador e não há, portanto, como ser neutras ou mesmo imparciais, o que requer do pesquisador uma maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa, sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes.

### 3.2. As Escolas, as Professoras

Conforme anunciamos anteriormente o lócus da pesquisa é na cidade de Brasília, portanto, antes de apresentar as escolas pesquisadas e as professoras que participaram desta investigação, importa explicar o sistema de educação proposto para o Distrito Federal e sua gênese, ocorrida em período anterior à inauguração em 1960, para melhor compreensão do termo “escolas classe”, termo utilizado para denominar as escolas destinadas aos anos iniciais do ensino básico.

A organização do sistema escolar de Brasília traduzido no documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília” foi concebida por Anísio Teixeira a partir da experiência considerada bem-sucedida do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque, implantado em Salvador (TEIXEIRA, 1962).

O sistema de ensino do Distrito Federal foi constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrado por Jardins da Infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961, pp. 195-196).

Dessa forma, ainda em 1959, foi inaugurada a primeira escola-classe, na superquadra 308 Sul, estando previsto que, por ocasião da inauguração de Brasília, estariam concluídas as obras de três outras escolas-classe, localizadas, respectivamente, nas superquadras 108, 206 e 106 Sul; a da Escola-Parque, construída entre as superquadras 307 e 308 Sul; e a do Centro de Educação Média, situada na chamada “zona das grandes áreas”<sup>5</sup>.

A partir dessa organização, e, à medida que a cidade de Brasília e suas regiões administrativas foram se expandindo, houve o crescimento do número de escolas-classe por todo Distrito Federal. Neste estudo, especificamente, focalizamos duas escolas classe (anos iniciais do Ensino Fundamental); sendo uma do Plano Piloto, localizada na região central de Brasília e outra de uma das Regiões Administrativas do DF<sup>6</sup>, com localização mais periférica. Essa opção por duas escolas situadas em regiões com peculiaridades próprias e com

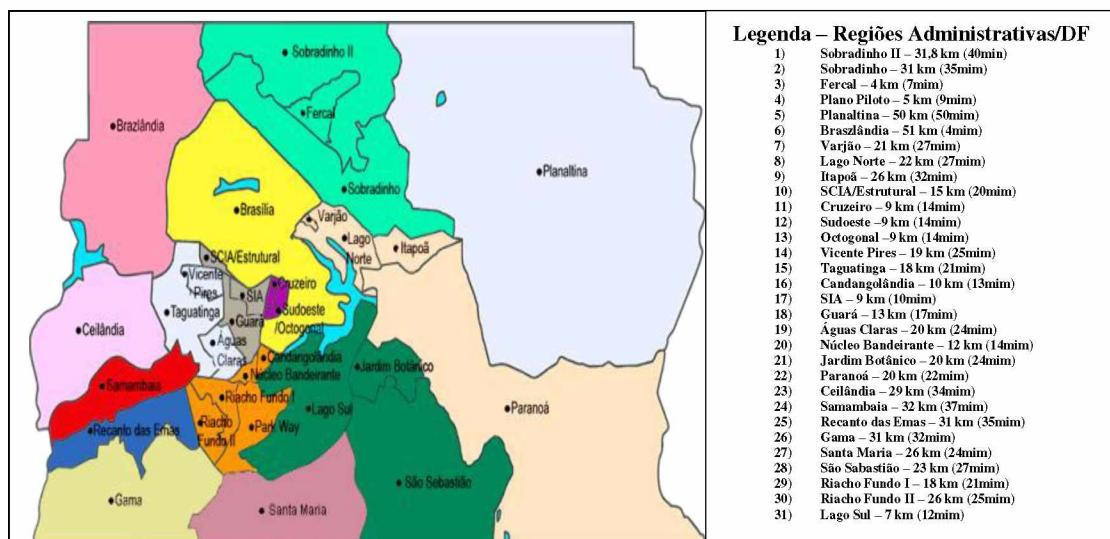
<sup>5</sup> Dados extraídos do Relatório da Comissão Executiva da CASEB, datado de 19 de janeiro de 1960.

<sup>6</sup>Diferentemente dos estados do país, Brasília não é dividida em cidades e bairros, portanto não há prefeituras. A capital é composta por 31 **Regiões Administrativas (RAs)** oficialmente constituídas como dependentes do Governo de Brasília.

realidades distintas justificou-se pela necessidade de compreendermos o alcance da EAPE no atendimento às necessidades formativas dos professores, que atuam em diferentes espaços escolares, marcados por diferenças econômicas, culturais, sociais e de localização geográfica.

As escolas foram denominadas “Escola Plantar Educação I” e “Escola Plantar Educação II”, as professoras foram denominadas por nomes de flores, com seus respectivos significados. A “Escola Plantar Educação I” se localiza em área mais periférica de uma das Regiões Administrativas do DF, situada, aproximadamente, a 31 Km do Plano Piloto e a “Escola Plantar Educação II” está situada na região central de Brasília a 5 Km da EAPE. O mapa 1 possibilita a visualização das distâncias entre o Plano Piloto e as Regiões Administrativas.

Mapa 1: Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte:<https://www.mapas-brasil.com/distrito-federal.htm>. Acessado em 11/06/2016

A realidade na área mais periférica do DF não foge das características de qualquer outra área com menor poder sócio econômico das cidades brasileiras. Os alunos, destinatários dessa escola pesquisada, comumente são oriundos de famílias de baixa renda e com pouca projeção na ascensão socioeconômica<sup>7</sup>.

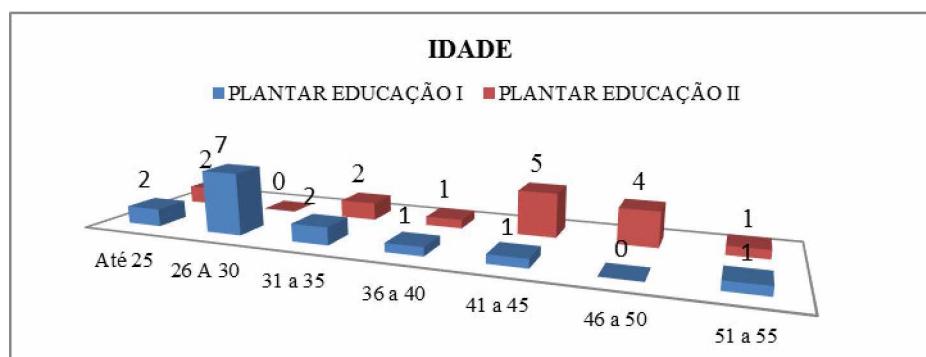
A estrutura física da escola “Plantar Educação I” é antiga e apresenta incompatibilidades para o atendimento às necessidades escolares, como a falta de isolamento acústico, área coberta para recreação, segurança para os professores e alunos, pintura,

<sup>7</sup> Dados obtidos pela pesquisadora no decorrer do Grupo Focal.

mobiliário apropriado, acessibilidade, dentre outras. A estrutura organizacional desta escola apresenta elevado número de turmas (trinta) e de alunos por turma (de 25 a 32). Outra característica é a faixa etária das professoras, marcadamente jovens, com idade média de 28 anos, portanto, muitas delas em início de carreira, ou seja, com pouca experiência no magistério como demonstra o gráfico 1.

A “Escola Plantar Educação II” diferencia-se da primeira em muitos fatores como: localização privilegiada no Plano Piloto; número de alunos (no máximo 23 por turma) e de turmas reduzidas (dezesseis); estrutura física adequada e reformada com pintura nova; sem excessos de ruídos; mobiliário disponível conforme necessidades; acesso que oferece maior segurança. Quanto às professoras dessa escola, têm faixa etária média de 40 anos.

Gráfico 1: Faixa etária das Professoras



Fonte: Própria autora (2016)

A faixa etária e experiência profissional das professoras da “Escola Plantar Educação II” é maior em relação à da outra escola, sendo este fato justificado em função de que no Distrito Federal há um procedimento de remanejamento interno que dispõe sobre a mudança de lotação dos servidores, normatizado pela Lei 5.105/2013 que reestrutura a carreira do Magistério Público no Distrito Federal. Anualmente há um edital, elaborado conforme as normas da Portaria nº 219/2014, que dispõe sobre normas para lotação, exercício, remanejamento externo e interno de servidores integrantes da carreira do magistério público do Distrito Federal<sup>8</sup> e dá outras providências. Esse processo encontra-se normatizado no

<sup>8</sup>As Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação, quando do seu encaminhamento na posse do cargo público e na efetivação do Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta são: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas. As Coordenações Regionais de Ensino de Remanejamento Externo nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação somente por Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta são: Plano Piloto, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga. Fonte: Portaria Nº 219/2014. Dispõe sobre normas para Lotação, Exercício, Remanejamento Externo e Interno de servidores

Capítulo II da Lei 5.105/2013, onde podemos ler no § 4º que: “A mudança de lotação e de exercício dos servidores da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, mediante remanejamento, é realizada anualmente, conforme norma específica editada pela Secretaria de Estado de Educação” (GDF, 2013).

Isso significa que os professores, quando ingressam na carreira do magistério no GDF não podem ser lotados em qualquer Coordenação Regional de Ensino. Para que sejam remanejados, devem se submeter aos critérios da Portaria nº 219/2014. Conforme essa legislação, por exemplo, para atuar nas Escolas do Plano Piloto, deverá ser por meio de procedimento de Remanejamento Externo, o que significa que, nessas escolas, não há professoras recém-formadas, ou seja, inexperientes no magistério, exceto em caso de substituição temporária em atendimento aos direitos previstos em lei.

O primeiro momento de construção dos dados para a pesquisa ocorreu com as professoras das duas escolas selecionadas previamente. Para iniciar esse processo, estabelecemos um contato com as professoras, sendo critério de seleção terem participado de ações formativas promovidas pela EAPE, além da disponibilidade para colaborar com a pesquisa. A partir das respostas positivas, agendávamos a data para o preenchimento dos questionários, os quais foram respondidos no mês março de 2016.

O contato com as profissionais envolvidas foi no sentido de investigar aspectos da formação continuada oferecida pela EAPE e as discussões em torno da formação de professores. As docentes foram convidadas a colaborar com o estudo por meio de um questionário de identificação<sup>9</sup>, que teve como objetivo verificar quais saberes consideram mais importantes na formação continuada, quais práticas formativas são mais significativas e quais as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do processo formativo. Importa frisar o cuidado necessário para resguardar as identidades tanto das escolas, como das professoras que participaram da pesquisa. Nesse sentido, esteve presente no transcorrer desse estudo, a ética na preservação dos direitos dos participantes, ou seja, o sigilo e, primordialmente, a preocupação com o significado dos conteúdos que foram trabalhados no grupo e como eles poderão afetar a vida de cada uma das participantes. Para garantir o sigilo e proteger as escolas e as professoras atribuímos a elas nomes fictícios. Uma das escolas foi denominada “Plantar Educação I”, a outra “Plantar Educação II” e as professoras receberam nome de

---

integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/>. Acesso em: 19/06/16.

<sup>9</sup> O questionário de Identificação encontra-se no Apêndice A.

flores com o significado de cada flor como demonstrado nos quadros abaixo, onde são apresentados também outros dados como: idade e formação acadêmica das professoras das duas escolas:

Quadro 1: Escola Plantar Educação I

Pseudônimo	Idade	Formação Acadêmica
Beladona (Sinceridade)	31 a 35	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Camélia Vermelha (Reconhecimento)	41 a 45	Licenciatura Plena em Pedagogia/ Especialização
Centáurea (Sinceridade)	26 a 30	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Copo-de-Leite (Felicidade, Pureza)	26 a 30	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Gardênia (Sinceridade)	26 a 30	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Gerânio Rosa (Capricho)	26 a 30	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Gérbera (Alegria)	31 a 35	Licenciatura Plena em Pedagogia
Jasmim Amarelo (Bondade)	51 a 55	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Lótus (Proteção, Amor)	36 a 40	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização

Fonte: Própria autora (2016)

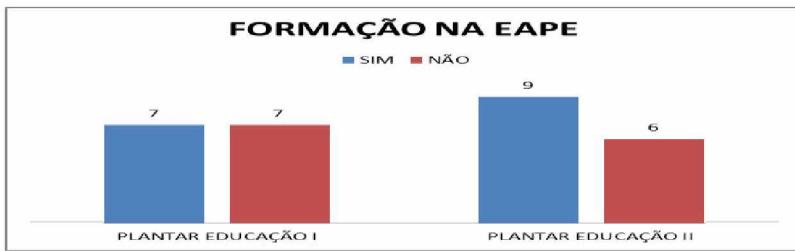
Quadro 2: Escola Plantar Educação II

Pseudônimo	Idade	Formação Acadêmica
Alecrim (Coragem)	31 a 35	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Alfazema (Calma)	41 a 45	Análise de Sistemas/Matemática/Especialização
Flor-de-Lis (Mensagem)	46 a 50	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Flor do Campo (Felicidade)	Até 25	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Gerânio Silvestre (Devoção)	51 a 55	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Glicínia (Ternura)	46 a 50	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Iris Azul (Confiança)	41 a 45	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Orquídea (Pureza)	46 a 50	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização
Violeta (Lealdade)	Até 25	Licenciatura Plena em Pedagogia/Especialização

Fonte: Própria autora (2016)

Nesta investigação, ouvir as vozes das professoras foi muito importante, pois compartilharam as experiências vivenciadas na SEE-DF, retratando as práticas formativas às quais estão submetidos, sendo esse o critério de inclusão das professoras na pesquisa, terem participado de ações formativas na EAPE, como apresenta o gráfico 2.

Gráfico 2: Formação na EAPE



Fonte: Própria autora (2016)

Por meio da constituição de grupos focais, foram registrados depoimentos e percepções das professoras que estão atuando nas escolas. Foram selecionadas entre oito e dez professoras de cada escola, a partir do questionário de identificação respondido pelas professoras dos anos iniciais. O questionário de identificação possibilitou esclarecer e forneceu várias pistas para a investigação. Algumas delas demonstram a formação tanto na graduação, como na pós-graduação. Os gráficos 3 e 4 chamam a atenção para os índices de 90% das professoras têm licenciatura plena em pedagogia e 83% possuem e especialização.

Gráfico 3: Formação na Graduação



Fonte: Própria autora (2016)

Gráfico 4: Formação na Pós-Graduação

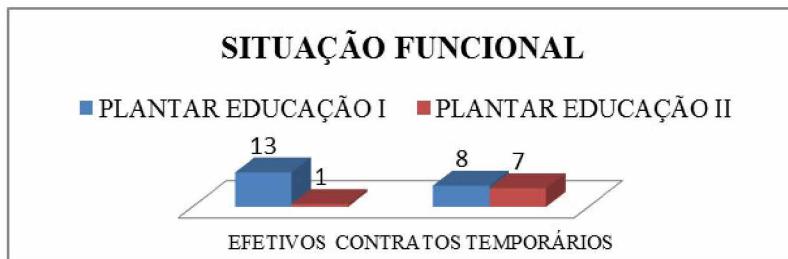


Fonte: Própria autora (2016)

É importante destacar que em um primeiro momento, um dos critérios de escolha dessas professoras participantes, seria a situação funcional efetiva, entretanto, esse critério

teve que ser descartado, pois o quadro docente das duas escolas é composto por professoras efetivas e de contrato temporário, como exposto no gráfico 5.

Gráfico 5: Situação Funcional das Professoras



Fonte: Própria autora (2016)

Na “Escola Plantar Educação I”, os contratos temporários, geralmente, ocupam vagas por falta de professores efetivos da Secretaria de Educação e, ao contrário, na “Escola Plantar Educação II” os contratos temporários são designados somente para substituições previstas em lei (licença saúde, licença prêmio).

Para a realização dos grupos focais, ocorridos nas duas escolas, foram convidadas duas professoras da Faculdade de Educação para que ajudassem como assistentes, além do moderador, papel desempenhado pela pesquisadora. A função dos assistentes é fazer anotações complementares que enriquecem as análises (GATTI, 2005). Organizamos a sala de modo que pudéssemos ficar em círculo. Utilizamos três gravadores, ao mesmo tempo. Explicitamos ao grupo de professoras que o objetivo da pesquisa consistia em analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE para o desenvolvimento profissional docente e como ocorreria a dinâmica do trabalho, que o encontro seria gravado, mas que o sigilo dos depoimentos seria preservado.

O trabalho, durante os encontros, transcorreu muito bem, todos participaram e sentimos que as professoras ficaram bem à vontade durante todo o tempo, se posicionaram, fizeram apontamentos e críticas sobre o tema em questão. Segundo Gatti, é importante explicitar que:

Todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos. Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que divirjam do que os outros disseram. A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa (GATTI, 2005, p. 29).

As reuniões com os grupos duraram, em média, uma hora e meia, tempo em que foi possível desenvolver o roteiro previamente organizado com as seguintes questões: para vocês, o que é ser professora? Do ponto de vista do exercício profissional da docência, como vocês se percebem e qual a relevância social da profissão docente? A Formação Continuada é importante? Por quê? Quais os saberes foram construídos no decorrer dos processos de formação continuada oferecidos pela EAPE? Ao participarem de ações formativas na EAPE, quais as principais modificações em sua prática pedagógica? Em virtude de alguns posicionamentos das professoras houve a necessidade de inverter a ordem de algumas questões, para melhorar a coerência e o desenvolvimento do tema.

Avaliamos a técnica de grupo focal como produtiva, pois, a partir das intervenções das professoras, foi possível apreender muito das percepções que elas têm sobre a formação continuada, a respeito das experiências que têm como professoras, as dificuldades enfrentadas e sobre os saberes que conseguiram construir.

A realização do grupo focal nas escolas traduziu-se em momentos de reflexão, de interação, de autoconhecimento, de troca de saberes, como afirmaram as professoras em seus depoimentos. Ao serem questionadas a respeito de como se sentiram participando da atividade no grupo focal, os relatos expressaram diversas opiniões, tais como: “*Um momento de refletir e realmente repensar tudo isso!*” (Jasmim Amarelo - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal); “*Eu acho que realmente foi sinceridade, paladar, sabores, dissabores, angústias, alegrias*” (Centâurea - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal); “*Em três palavras: suave, divertido e muito tranquilo*” (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal); “[...] fiquei feliz pelo resultado. Intereração maior” (Alecrim - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal); “*Eu me senti tranquila*” (Gerâneo - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal); “*Me senti bastante à vontade, tranquila e adorei as informações reveladoras das colegas*” (Orquídea - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal); “*Eu me senti muito bem e gostei muito da dinâmica e achei bem interessante as perguntas dirigidas e vocês dando tempo para todo mundo falar*” (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal); “*Eu também gostei muito e, às vezes, não temos tempo de ficar assim, não queremos colocar para o outro as nossas fraquezas e eu me senti muito bem. Confiança!*” (Flor-de-Liz - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Nessa perspectiva, as professoras cooperaram no sentido de explicitar as principais contribuições dos cursos para sua prática docente, além das dificuldades enfrentadas,

reafirmando a importância de espaços de encontros para interações e socialização de conhecimentos, opiniões, angústias, dentre outros aspectos inerentes à docência. De acordo com Gatti:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

A utilização do grupo focal na pesquisa em educação representa uma oportunidade de abordar qualitativamente os problemas educacionais a partir das vozes dos próprios sujeitos. Neste trabalho, particularmente, captar as impressões das professoras referentes aos processos e práticas formativas vivenciadas nos cursos oferecidos pela EAPE foi fundamental, uma vez que possibilitou apreender as contribuições e os principais problemas dessas ações formativas para o desenvolvimento profissional docente.

### **3.3. Análise de Conteúdo: caminhos possíveis**

Os dados obtidos por meio dos questionários de identificação e no Grupo Focal foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). A análise de conteúdo tem como pressuposto que, por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. Para Bardin (1977), o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Essa técnica exige que se parta, inicialmente, da constituição de um *corpus* de documentos para que sejam submetidos aos procedimentos analíticos. A análise de conteúdo se realiza a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise, ou seja, o primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante”. É o momento em que surgem hipóteses e informações provisórias de acordo com o quadro teórico que embasa o estudo. No entanto,

conforme afirma Bardin (1977), nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa. Neste estudo, as gravações do grupo focal, depois de transcritas, constituíram o *corpus* da pesquisa, juntamente com as fontes documentais. Para tanto, consideramos, segundo Bardin (1977), algumas regras: a) Regra da exaustividade: todos os elementos referentes ao objeto de estudo precisam ser analisados; b) Regra da representatividade: quanto mais complexo o objeto, mais denso será o conjunto de elementos a serem analisados, pois a amostra deve representar o universo; c) Regra da homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais; d) Regra da pertinência: os documentos devem ser adequados e corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Em atenção a estas regras, buscamos reunir diferentes materiais (fontes documentais) referentes aos cursos, além dos questionários de identificação e os Grupos Focais que contribuíram para uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo. Com base nas fontes (escritas e orais), realizamos a Análise de Conteúdo temática (BARDIN, 1977, p. 105) e partimos do pressuposto de que fazer uma análise temática requer ir além do que está aparente e evidente. Exige, pois, buscar “núcleos de sentido” que compõem a comunicação. Para Pêcheux (apud FRANCO, 2005, p. 10), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Bardin (1977, p. 153) nos lembra que “entre as diferentes possibilidades, a investigação dos temas ou a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

O segundo momento corresponde à exploração do material e é a etapa mais longa e exaustiva. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados em uma forma mais organizada, e “agregados em unidades de sentido”, os quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (HOLSTI, apud BARDIN, 1977). A codificação compreende um recorte nos temas, que é a escolha das unidades de registro e a escolha de categorias, por classificação e agregação. A unidade de registro refere-se à unidade de significação a ser codificada, podendo ser o tema, a palavra ou frase.

Neste estudo, a unidade de registro é o tema, que é considerado a afirmação de um assunto. Como unidade de registro, o tema é a unidade que se desprende naturalmente do texto analisado. Para se estabelecer as unidades de registro, é preciso fazer referências ao contexto da unidade que se quer registrar, sendo que o contexto serve para compreender a

unidade de registro, levando em consideração as bases teóricas aportadas para o estudo (MELO, 2007).

De acordo com Laville e Dionne (1999), uma forma mais rica de se trabalhar os conteúdos é recortá-los em temas, ou seja, em fragmentos que traduzem uma ideia particular, que poderá ser um conceito ou a relação entre diferentes conceituações. Este é também o momento de escolha das categorias. Para Bardin (1977, p. 37), “as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”.

A partir do levantamento e organização das fontes de pesquisa, é necessário efetuar um recorte dos temas e agrupá-los em torno de categorias. Bardin (1977) nos lembra que classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um desses elementos tem em comum com os outros, ou seja, é um agrupamento por unidades de sentido, que tem como pressuposto promover a passagem dos dados brutos a dados organizados. Nessa perspectiva, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1977, p. 119), o que permite reunir um maior número de informações a partir de uma esquematização e, assim, correlacionar dados para compreendê-los.

Para Laville e Dione (1999, p. 219), há três modos de definição das categorias, segundo as intenções, os objetivos e a área em estudo: o *modelo aberto*, em que as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; o *modelo fechado*, que consiste na decisão, *a priori*, das categorias, em que o pesquisador apoia-se em um ponto de vista teórico e o submete à prova da realidade; e o *modelo misto*, que se situa entre os dois, tendo como base os dois modelos anteriores: algumas categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise exigirá. Neste estudo, foi adotado o modelo misto, tendo em vista que não nos fechamos para a possibilidade de surgirem novas categorias.

Na etapa de exploração do material coletado para este estudo, houve a codificação, que compreendeu a escolha da unidade de registro, ou seja, o recorte do tema e a escolha de categorias. Os temas foram tomados como unidade de registro e, destes, agrupados em torno de elementos comuns dos quais se constituíram em categorias. Fizemos a leitura dos depoimentos transcritos por várias vezes, tivemos sempre como elemento norteador o problema proposto: a partir da análise das concepções construídas pelas professoras

participantes de ações formativas promovidas pela EAPE, que por sua vez estão impregnadas de uma cultura que irá delinear a identidade do profissional que se quer formar, como são compreendidas essas práticas formativas e o desenvolvimento profissional docente?

Assim, optamos, neste estudo, por organizar os conteúdos por meio de temas, com base em um modelo misto (LAVILLE e DIONE, 1999). Tivemos como ponto de partida a elaboração de algumas categorias a partir da reconstrução do sentido do material coletado (fontes documentais e orais), sendo que a classificação que fizemos foi em função dos objetivos pretendidos pela pesquisa. Nesse sentido, algumas categorias foram definidas *a priori* e outras surgiram a partir do trabalho com as fontes. As categorias estabelecidas anteriormente, durante o momento da pré-análise dos dados obtidos por meio dos questionários e grupo focal, foram: formação continuada, saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional, sendo que as outras categorias: práticas formativas, saberes pedagógicos, emergiram no decorrer do processo de interpretação.

O terceiro momento refere-se ao tratamento dos dados que compreende a inferência e a interpretação. A inferência se orienta por diferentes polos de atenção. Numa comunicação, há sempre o emissor e o receptor. O emissor é o produtor da mensagem. É um indivíduo ou grupo de indivíduos e a mensagem emitida o representa. A mensagem é o ponto de partida de qualquer análise. A interpretação é a etapa seguinte à descrição, permeada pelos conceitos que dão sustentação ao estudo. Para Bardin (1977), cada conceito reúne certo número de unidades de significação e representa uma variável da teoria do analista. Os conceitos são, portanto, intermediários entre a teoria (construída) e os dados verbais (brutos).

No entanto, a análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de que se percorrer uma sequência fixa de etapas se obtenha os resultados desejados. Bardin (1977, p.31) declara que “não existe um pronto a vestir em análise de conteúdo, mas, somente algumas regras de base por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento”. Essa consideração nos coloca frente ao desafio de mergulhar nas fontes de pesquisa e, a partir da sustentação teórica, construir as interpretações possíveis.

Como o intuito da pesquisa foi compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores em formação nos cursos oferecidos pela EAPE, baseamos a revisão teórica em pesquisas que tratam a formação como um processo amplo, complexo,

contínuo que requer a elaboração e a apropriação de diferentes saberes da docência: Imbernón (2009), Nóvoa (2008), Pimenta (2002), Flores (2014), Marcelo García; Vaillant (2009), Canário (2008), Tardif (2014), dentre muitos outros autores tratam deste tema, como vimos nos capítulos anteriores.

Por meio da análise de conteúdo dos grupos focais com as professoras, à luz dos referenciais teóricos, foi possível compreender e explicitar as contribuições da EAPE na formação continuada dos profissionais da educação da SEE-DF, o que subsidiou a análise apresentada nos capítulos seguintes.

O estudo ainda apresenta elementos que poderão contribuir para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Secretaria de Estado da Educação do DF. Além disso, acredita-se que esta investigação, realizada no período de 2015 a 2016, representará uma fonte científica importante para os profissionais da área pesquisada na medida em que aborda uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil.

No capítulo a seguir apresentaremos o diálogo com os dados, tendo em vista construir interpretações possíveis a respeito de nosso objeto de estudo: contribuições da EAPE para o desenvolvimento profissional docente. Assim, esperamos colaborar e ampliar os debates referentes aos processos de desenvolvimento profissional dos professores que atuam na rede estadual de Educação do Distrito Federal, a partir da oportunidade de reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, identidade profissional e saberes docentes.

## CAPÍTULO IV

### Diálogo com os Dados da Pesquisa

*Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.*

Fernando Pessoa (1990)

A busca por pluralidade de vozes é, para alguns, o objetivo fundamental para chegar mais próximo da verdade. De acordo com essa interpretação, não é possível alcançar a verdade absoluta, apenas uma versão dos fatos. Não existe uma verdade *a priori* para ser descoberta e sim, uma verdade a ser construída na relação que se estabelece no percurso da pesquisa. O objetivo aqui é reconstruir um significado, uma compreensão, a atenção volta-se para a autenticidade. O que importa é o processo de produção do conhecimento contextualizado historicamente, genuíno e que possibilita uma ação concreta no mundo. Assim, se pressupõe que são múltiplas as possibilidades de “verdade”, assim como múltiplas e complexas são as manifestações do ser humano (DENZIN & LINCOLN, 1994); (RASERA & JAPUR, 2001).

Destacamos que os dados analisados e as interpretações construídas não representam a “verdade” e a “razão” a respeito da Rede de Educação do DF, mas, ao mesmo tempo, se constituem nas “verdades” e nas “razões” dos grupos pesquisados e de suas realidades de atuação profissional na docência.

O presente capítulo tem como finalidade não só apresentar, mas dialogar com os dados produzidos a partir dos questionários respondidos pelas professoras das duas escolas e dos grupos focais realizados. O objetivo é, pois, construir análises e interpretações que permitam elucidar os questionamentos balizadores do estudo.

#### 4.1. Da pluralidade das vozes à construção dos sentidos

A análise dos dados será apresentada, conforme nos ensina Bardin (1977), por unidades de sentido, a partir da compreensão que as categorias nos permitem organização e agrupamento das informações obtidas, tendo em vista a construção das interpretações possíveis. Nesse estudo, que tem como foco o processo de desenvolvimento profissional docente, tomamos como categorias: a formação continuada, os saberes docentes, a construção da identidade profissional e o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a análise parte do agrupamento que considera cada uma dessas categorias e explicita a relação entre o dado, o contexto no qual ele se insere e a interpretação produzida à luz do referencial teórico, em busca de sentidos que nos permitam responder à problemática anunciada.

##### 4.1.1. Nas entrelinhas dos encontros e desencontros entre a formação inicial e continuada

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

As fragilidades da formação inicial são percebidas pelas professoras e constituem-se como fatores que as movem em busca de oportunidades de formação continuada. Ao serem questionadas a respeito da importância da formação continuada, ficou evidente sua necessidade, principalmente em função do abismo que há entre a formação inicial e a prática pedagógica. Tal característica foi marcante nas professoras, especialmente as que estão em início de carreira, conforme podemos ler nos depoimentos<sup>10</sup> que se seguem:

*Fizemos faculdade juntas e até já falamos que o que você aprende na faculdade, praticamente, não serve para nada na aula, porque quando você chega aqui... você estuda tanta teoria lá: filósofos, psicólogos e quando você chega aqui não é isso. Você tem que saber musiquinha para começar o dia,*

---

<sup>10</sup>Os depoimentos apresentados foram obtidos no Grupo Focal, tendo sido gravados e, posteriormente transcritos e textualizados, conforme padrões da norma culta, respeitado seu pleno sentido.

*a música do lanche, como que você vai dar determinada matéria...são coisas que você não aprende na faculdade, pelo menos assim... nós que fizemos Pedagogia... (Copo de Leite - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

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

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

Os depoimentos denunciam a distância entre a formação inicial e a prática pedagógica. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 o curso de Pedagogia é a instância formativa para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, conforme explicitado pelas professoras, não há interlocução direta entre os processos formativos e as demandas do cotidiano escolar. A professora, ao apresentar a percepção de que o “*que você aprende na faculdade, praticamente, não serve para nada na aula*”, explicita a histórica dicotomia entre teoria e prática, entre instituições formadoras e escola básica. Embora a Resolução CNE/CP nº 02/2002 exija que a prática pedagógica tenha carga horária de 400 horas e deva ocorrer desde o ingresso no curso, o que se observa nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia é o distanciamento da formação com as realidades escolares (GATTI e BARRETO, 2009).

O desafio que se apresenta requer o esforço de aproximação entre a formação inicial e continuada, a partir das demandas singulares que cada realidade expressa. No entanto, é preciso construir estratégias que permitam aprofundar o diálogo entre estudantes dos cursos de licenciatura e professores da escola básica a respeito das concepções que orientam as práticas pedagógicas, dos problemas enfrentados, das reais necessidades de formação, numa perspectiva colaborativa.

Nesse sentido é que se desenha longo caminho a percorrer, especialmente quando nos referimos aos professores em início de carreira, período esse marcado por incertezas, em que não raro, há o sentimento de insegurança, por compreenderem a distância entre os conteúdos estudados na licenciatura e a realidade das salas de aula, marcada por demandas inúmeras e

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

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

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

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

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

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

formação continuada serem planejados e desenvolvidos a partir das realidades concretas e dos problemas inerentes a ela. Conforme explicita Imberón:

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

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

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

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

Parece irônico e estranho que uma estratégia baseada em ouvir nos tenha levado à conclusão de que o próprio ato de ouvir é uma ferramenta importante na procura de um ensino capaz de gerar uma aprendizagem produtiva. É através do ato de ouvir que damos valor e credibilidade à voz (RUSSEL e MARTIN, 2014, p. 33).

Dar voz aos professores, conforme nos ensina Nóvoa (1992), torna-se essencial para compreendermos como se constituem como profissionais, como constroem seus saberes, como enfrentam os desafios da prática, ou seja, quais concepções e crenças orientam sua docência. As vozes docentes são, portanto, ponto de partida para a efetivação da formação

continuada, pois requer o consentimento, a intencionalidade e o comprometimento, conforme podemos ler no depoimento:

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

A referida professora apresenta clareza em relação à formação continuada, como expressão de necessidades que brotam do cotidiano escolar e, ao evidenciar que a faculdade “me ensinou a autonomia da pesquisa”, esclarece uma dimensão importante da formação inicial: a autonomia intelectual, que deve ser incentivada na perspectiva do professor pesquisador, conforme nos ensinam Lüdke (2001); Zeichner (1998), dentre outros.

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

#### **4.1.2. Os saberes docentes**

Os saberes da docência, conforme postula Tardif (2014) são plurais, compósitos e provêm de várias fontes. Embora existam diferentes tipologias de saberes, nossa interlocução preferencial, conforme anunciamos anteriormente, será a partir desse autor, que os categoriza em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes da formação profissional são aqueles legitimados cientificamente, construídos no decorrer dos processos formativos e estão relacionados à dimensão pedagógica, ou seja, na relação entre saber e saber-fazer e têm como característica a

temporalidade. Eles são construídos ao longo da formação e da carreira docente, o que requer considerar que os cursos de formação inicial nem sempre são pautados por concepções inovadoras, pelo contrário, historicamente têm sido marcados por concepções tradicionais, que reduzem o processo formativo a um conjunto de conteúdos desconexos e lineares, contrários à realidade de trabalho dos professores. Para Tardif,

[...] a principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade. [...] a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade, gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes (TARDIF, 2014, p. 235-236).

No decorrer dos grupos focais, assim como nos questionários, ficou evidenciado pelas professoras a necessidade de vinculação entre os saberes construídos em processos formativos – formação inicial e continuada – com as realidades escolares e seus complexos desafios, conforme podemos ler nos depoimentos que se seguem:

*No meu curso era uma coisa tão mecânica, tão automática, que muitas coisas eu não sabia fazer, nem entendia* (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

*Os cursos de formação oferecidos pela Secretaria eram muito restritos, trabalhávamos a partir do que aprendíamos na faculdade, mas o que aprendíamos lá não era o suficiente para o dia-a-dia na sala de aula, então era por meio do acerto e erro que fazíamos as coisas acontecerem. E hoje já temos uma maturidade, temos compreensão que, quanto mais aprendizagem vier, melhor para o convívio com aquela situação, com aquelas crianças ou com aquele grupo de pessoas; isso é muito difícil mesmo, temos que estar sempre abertas para aprender* (Gerônio Silvestre - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Os saberes docentes trabalhados na formação inicial, como destacados pelas professoras, muitas vezes não correspondem às necessidades da prática, que é dinâmica, complexa e multidimensional. Diante dessas fragilidades formativas as oportunidades de vivenciar a formação continuada se apresentam como possibilidades para superação desses desafios e as professoras demonstram essa compreensão, no entanto, a falta de diálogo entre os cursos e o cotidiano escolar fragilizam também a formação continuada. A professora Alecrim (Escola Plantar Educação II) expressa essa questão ao afirmar: “*a reclamação maior que eu me lembro era: esse pessoal não sabe nada de sala de aula e vem nos ensinar?*”. Sobre isso, Tardif apresenta uma crítica:

[...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasia do triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico ou prático (TARDIF, 2014, p. 241).

Essa é uma constatação recorrente entre as professoras, o que tem como consequência o sentimento de desamparo quando assumem a docência e são exigidas quanto à mobilização de diferentes saberes, conforme relata a professora:

*E é desse choque que há três anos estou me libertando. Choque de realidade, justamente: de tudo, de recursos, principalmente, porque você quer dar sempre o melhor e você vai ter que se reinventar para poder continuar sendo a professora excelente. E você vai ter que se reinventar na sua prática com outros recursos (Gérbera - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

A docência, de acordo com o depoimento de Gérbera, constitui-se em um processo complexo, principalmente no início da carreira, quando ocorre, de fato, a sistematização dos saberes docentes. Para Tardif (2014), os saberes docentes possuem certa coerência, no entanto, não se trata de adequação teórica nem conceitual, mas sim, pragmática e biográfica, pois “assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou pode precisar deles em seu trabalho” (p. 65). Nesse contexto, a formação continuada assume protagonismo, pois pode se constituir em possibilidades para o professor “reinventar” sua docência, construir novos saberes e resolver seus problemas. As professoras, ao responderem o questionário a respeito da importância da formação continuada, foram unânimes: todas a consideram importante, conforme o gráfico 6:

Gráfico 6: Importância da Formação Continuada



Fonte: Própria autora (2016)

Esse fato é reconhecido no depoimento que se segue:

*Se não tiver os cursos, as especializações, vamos estar mais desamparadas ainda, porque nunca sabemos quem são as pessoas que vão estar dentro da sua turma* (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Ao justificarem a resposta fizeram as seguintes afirmações: “*O próprio nome já diz... ‘continuada’... Não devemos nos tirar o direito de ‘aprender’ continuamente, de crescer em nossas competências e habilidades*” (Cravo Vermelho – Escola Plantar Educação II – Questionário); “*O fazer pedagógico diário precisa ser alimentado. Tal alimento a meu ver é estudo, atualização para promover ação-reflexão-ação*” (Acácia - Escola Plantar Educação II – Questionário); “*Porque precisamos estar situadas com o que está acontecendo na sociedade. As demandas mudam. A educação abrange muitas áreas, é impossível dominar todas elas. Sempre temos algo a aprender*” (Flor de Româzeira - Escola Plantar Educação I – Questionário); “*O teórico embasa uma boa prática*” (Beladona - Escola Plantar Educação I – Questionário); “*Crescimento*” (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I – Questionário); “*Considero importante, pois esses cursos possibilitam a reciclagem do profissional, bem como evita a acomodação do servidor. Assim como permite a troca de experiências entre professores de outras instituições*” (Centáurea - Escola Plantar Educação I – Questionário).

De acordo com o registro das professoras, vários aspectos podem ser destacados no que se refere à importância da formação continuada para o aprimoramento da docência, do ponto de vista da construção dos saberes: crescimento, aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, troca de experiências, dentre outros. A formação continuada pode ser assim entendida como campo fértil para a elaboração e reelaboração dos saberes docentes, para reflexão das práticas pedagógicas e, por conseguinte, para o aprimoramento profissional.

Os saberes disciplinares referem-se aos diferentes campos de conhecimento e são produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade. Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas e se referem ao modo como as instituições escolares fazem a gestão do conhecimento socialmente produzido. As professoras demonstraram compreender essa dimensão ao afirmarem que:

*O trabalho do professor é local, é na escola. É onde acontece o ensino sistematizado, intencional. Essa é a função, a relevância do trabalho do professor. Por exemplo, a tia tira dúvidas, a mãe ensina, mas onde que é a instituição onde isso acontece? O local que você vai para aprender, o lugar*

*que a educação é intencional, sistematizada, que os professores estudaram para aprender? Alguém se preparou para te ensinar! (Gardênia - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*A questão de se tornar cidadão, sujeito ativo na sociedade [...] é significativo também na questão mesmo da sistematização dos saberes, porque eles (os alunos) já trazem muitos saberes, mas na escola é onde há essa sistematização formal. Onde será aprendido o que eles precisam saber naquela série, naquele ano, naquela faixa etária (Gerônio Rosa - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

A escola é assim entendida como um dos espaços privilegiados de construção, transmissão e troca de saberes. A professora Gerônio Rosa, ao consentir que os alunos já trazem muitos saberes, explicita uma concepção de educação construtivista, contrária aos pressupostos da educação tradicional, pois considera o professor como único detentor de conhecimentos. Essa prerrogativa orienta a relação pedagógica pautada pelo diálogo (FREIRE, 1996), em que a troca de saberes constitui um dos fundamentos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes da experiência, para Tardif (2014), são importantes, pois brotam da experiência e são por ela validados. São construídos ao longo da formação e da inserção na carreira, sendo incorporados na experiência individual e coletiva, com a marca da subjetividade, conforme destaca as professoras:

*Então acho assim que desde a faculdade eu não aprendi muita coisa, mas participar da formação continuada me fez evoluir aprendendo com as outras colegas, às vezes, até outra relatando o que acontece com ela. Se ficamos só no nosso mundinho [...] Meu Deus do céu! Só eu que não estou dando conta! Só eu que não estou vendo isso! Só eu que não sei! Aí você vê, aprende junto, compartilha ideias, compartilha novas expectativas, porque você sai daquela linha, amplia seu horizonte (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

*Você quer uma coisa mais divertida! Divertida que eu falo a parte boa de você aprender com seus erros, trocando experiência com um colega que está trabalhando na mesma área que você, no mesmo contexto, não é verdade? E vendo o erro de forma normal como aprendizado e não como uma coisa negativa? (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

Nos depoimentos ficam evidenciadas as inseguranças, anseios, temores, mas, ao mesmo tempo, a importância de trocar experiências, de aprender com o outro, de nutrir expectativas, além de reafirmar os saberes e as subjetividades que foram ao longo do tempo se constituindo em favor da prática profissional, pois:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2014, p. 11).

Conceber as experiências docentes como ponto de partida para a construção de novos saberes, ao mesmo tempo em constante fluxo e sedimentação, permite ressignificar os processos formativos, tendo em vista o aprimoramento das práticas pedagógicas. Isso implica considerar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, suas identidades, seus anseios e necessidades. Segundo Tardif:

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. [...] No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2014, p. 243).

A relevância em se ter professores na sociedade foi marcada ao longo de séculos pela submissão às regras ditadas por minorias dominadoras. No entanto, a docência é um ofício pautado pela autonomia, pela possibilidade de fazer escolhas, conforme nos lembra Freire (1996, p. 107) “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Embora em condições adversas, quanto mais os professores exercitam sua autonomia, mais ela se fortalece, principalmente em função de suas experiências.

A prática pedagógica ocorre em contextos multifacetados, complexos e que estão em constante movimento e, embora seja planejada, sistematizada, é sempre permeada por traços de improvisação em função da necessidade de adaptações às situações inusitadas. É exatamente aí que reside a autonomia, pois o professor não é simplesmente um consumidor de saberes construídos por outros, mas é um profissional que tem a capacidade de decidir a melhor forma de realizar sua prática docente. A autonomia se constitui por meio das concepções dos professores e suas crenças, construídas ao longo da vida, que contribuem para a elaboração de seus saberes, consolidando seu repertório de conhecimentos, mediado pelo diálogo com seus pares. Imbernon contribui com essa ideia ao afirmar que:

[...] um novo conceito de profissão e função docente que iguala a todos os que se dedicam à tarefa educativa, salientando que se trata de uma atividade laboral permanente, pública e compartilhada que comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de co-responsabilidade com outros agentes sociais (IMBERNÓN, 1998, p. 22).

O reflexo desse poder é encontrado na estrutura escolar e no compromisso ético e moral, como consta no depoimento a seguir:

*A relevância social fica um pouco atropelada pela burocracia, pela burocracia da educação, pela burocratização do ensino, pelo currículo fechado que não vai atender a participação social, não vai levar a ludicidade, não vai levar ao desenvolvimento humano, não vai levar a pensar no próximo, a pensar no social. Assim, a relevância social é vista, mas muito baseada, dentro da escola, pela burocracia, pelo sistema em geral. Fala-se da relevância social, mas na hora mesmo da aplicação, essa relevância social não acontece visando a participação efetiva, muitas vezes, o que a gente forma é uma massa de trabalho, não uma massa crítica* (Beladona - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal). (Grifo nosso).

As professoras demonstram ter compreensão da relevância social da educação, embora muitas vezes cercada pela burocracia. No entanto, há a possibilidade de superação desse cerceamento, por meio da consciência política no que se refere ao efeito de suas práticas na formação dos alunos. A professora Alfazema destaca essa questão ao afirmar a importância do conhecimento como possibilidade de autotransformação e de transformação do outro:

*Então, eu comecei a estudar, eu comecei a ler, eu comecei a pesquisar. Por isso que eu digo que o conhecimento transforma você, mas ele também transforma o outro, transforma aquilo que você realiza, melhora* (Alfazema - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Os saberes da docência, conforme explicitado, configuram-se como fontes inesgotáveis que nutrem o professor em sua complexa tarefa de ensinar. Eles são construídos ao longo da vida pessoal e profissional, o que incorre na necessidade de reconhecermos a importância da formação inicial e continuada, pois constituem-se em espaços privilegiados para construção e reelaboração desses saberes. São os saberes docentes que identificam o professor, pois a docência é um ofício pleno de saberes muito próprios que a especificam.

#### 4.1.3. A construção da identidade profissional

A identidade profissional configura-se como aspecto relevante na relação entre o professor e seu desenvolvimento docente, dado que não é imutável, mas compõem-se a partir

da dinâmica teia de histórias entrecruzadas, processos e experiências. Nesse terreno movediço das subjetividades e intersubjetividades, a identidade profissional caracteriza-se como processo em constante evolução, numa perspectiva interpretativa do “eu” em relação aos “outros”, num dado contexto, no caso, o laboral. Para Marcelo García:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11).

Ao tomarmos a identidade profissional como categoria de análise, nos deparamos com significativos processos de encontros e desencontros apresentados pelas professoras, a respeito do que significa “ser professora”. Segundo Nóvoa (1992), o que sustenta o processo identitário dos professores são três AAA. “A” de adesão, porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores. As professoras demonstraram que vivenciam princípios e valores da profissão docente a partir do que ensinam e de como ensinam. “A” de ação na escolha das melhores maneiras de agir, no que se refere tanto ao âmbito profissional quanto ao pessoal. Nesse caso, as escolhas estão explicitadas na intencionalidade de suas ações como docentes. E “A” de autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, ou seja, as professoras têm consciência de seus pontos fortes e de suas limitações.

Acreditamos que essa dimensão da consciência de si mesmas as conduziu e as conduzem a construções afetivas em relação à docência, como demonstra a professora Flor-de-Liz em seu depoimento: *“Eu fui abrindo outras situações, tive outras profissões, fiz vários concursos, mas, de repente, quando foi a hora de escolher, eu escolhi ser professora. É engraçado, não sei o que aconteceu no meio do caminho não, acho que foi paixão mesmo, foi paixão”*. Dessa forma, o processo identitário docente se amplia e dá origem à novas interpretações a respeito da escolha profissional, marcadamente pautado pela dimensão afetiva, traço característico da docência, por se tratar de uma profissão que tem o desenvolvimento humano como marca. Para a professora Orquídea, *“a função do professor é de sempre tentar acrescentar alguma coisa na vida de quem ele está convivendo”*, isso demonstra a compreensão de que ensinar é próprio do ser humano, além de ser um ato de

afeto, pois, ao mesmo tempo em que o professor afeta o estudante, é por ele afetado, numa relação dinâmica de trocas constantes. Nesse sentido, Almeida considera que:

[...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível [...] Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1998, p. 76).

É necessário se identificar com a profissão para transformar a docência possível em paixão e, ao mesmo tempo, em ato consciente de responsabilidades profissionais assumidas e, principalmente, não permitir a intensa subjetivação que a sociedade exerce sobre a mulher, na tentativa de reduzir seus impulsos pessoais e a vontade de lutar por seus ideais. “Afinal, não há nada melhor do que fazer do seu ofício um prazer e um modo de batalhar pelo que se deseja” (RABELO, 2007, p. 67).

No processo de identidade, a construção do ser profissional se faz a partir de si mesmo e do encontro com o outro, não um simples encontro, mas, sim, aquele em que o “eu” pessoal e o “eu” profissional se veem e se desenvolvem como outro, segundo o que afirmam os depoimentos:

*E hoje como professora o que eu mais me identifico é que eu olho para meus alunos, eu olho essa bagunça que são essas crianças e eu me vejo no meio delas, porque eu era uma criança totalmente perdida, sem orientação nenhuma [...] não tinha expectativa nenhuma sobre minha vida (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

*Acho que quando você decide ser professora, você ainda não tem noção é da missão, porque ultrapassa o profissionalismo e vira uma missão. A missão que você tem é que você se apega tanto à criança, você quer dar o seu melhor, você se envolve num mundo, com a vida mesmo (Gérbera - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*[...] é tão gratificante quando eles te retornam! Você vê que aquilo fez sentido, que eles estão caminhando (Centâurea - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

As professoras apresentam em seus depoimentos traços marcantes da dimensão afetiva da docência, ao se identificarem na relação com os discentes, na busca pelo sentido que tem a docência como possibilidade concreta de ampliar as potencialidades dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. Nessa perspectiva, Marcelo García (2009), afirma que os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente. O autor acrescenta:

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente (MARCELO GARCÍA, 2009, p.123).

Esse sentimento de satisfação pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno reafirma para o professor o sentido e o significado de sua profissão. Ademais, a identidade profissional assegura a possibilidade de autonomia diante dos aspectos contraditórios do papel de professor, principalmente, dos anos iniciais do ensino básico, pois o seu trabalho envolve uma negociação entre várias dimensões: a sua biografia, a sua prática e a estrutura institucional na qual esta se desenvolve.

Nesse sentido, Woods nos alerta: “o professor hábil tem que ser instrutor, facilitador, crítico, amigo, pai, controlador, quase tudo ao mesmo tempo, e apresentar aos alunos uma pessoa una e indivisível, uma pessoa em que as ‘costuras’ não são visíveis” (WOODS, 1995, p. 145). A articulação desses aspectos: do conhecimento, das normas, dos valores profissionais e do saber pedagógico resultam na identidade indivisível.

Dessa forma, o conceito de identidade profissional floresce e se transforma diante das situações concretas do dia a dia no contexto escolar. O professor faz escolhas diárias conforme sua identificação com métodos ou procedimentos pedagógicos, como nos apontam, por exemplo, os depoimentos a seguir:

*[...] eu comecei a trabalhar do jeito que eu fui alfabetizada, mas com o ba, be, bi, bo ,bu, não me identifiquei, a partir daí comecei fazer outros cursos, fui moldando a minha prática e hoje eu sou um pouquinho de cada método* (Lótus - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

*[...] a prática dentro da sala de aula vai se modificando sim, você não reproduz o erro, você tem a posição de se autocriticar e de se moldar de acordo com a turma, começamos a respeitar, porque a turma é heterogênea* (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Através da prática e da formação continuada, as professoras vão constituindo sua identidade profissional na docência e desenvolvem, no constante encontro com o outro, os traços de sua subjetividade, como demonstram as professoras em seus relatos: *procuro aprender com meu aluno, trocar “figurinhas” com os colegas, me reciclar. Busco fazer das minhas aulas momentos de alegria e aprendizagem* (Cravo Vermelho - Escola Plantar

Educação II – Questionário). A identidade se mostra fluida e em permanente composição com o meio em que se está inserido. Nas palavras de Marcelo García:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 112).

A identidade é desenvolvida no transcorrer da vida do ser humano, portanto, é complexa e inacabada. Apresenta-se como resultado do esforço exercido entre o sujeito histórico e as condições materiais em que vive. Importa, ainda, frisar que a formação continuada possibilita mudanças nas concepções das professoras a partir de ações que provocam a autorreflexão. Não interessa que se trate mais a prática e menos a teoria, mas interessa muito que se considere a identidade profissional como elemento capaz de motivar as professoras na busca pelo conhecimento.

As professoras, ao consentirem a formação continuada, têm a possibilidade de visualizar suas práticas de sala de aula sendo trabalhadas no contexto da formação, de modo pleno e significativo. No entanto, esse movimento somente poderá ocorrer se os processos formativos forem planejados e desenvolvidos, levando em consideração as principais necessidades formativas das professoras, a partir das demandas oriundas do cotidiano escolar. As professoras deixaram esse aspecto explicitado em seus relatos:

*Hoje, nós temos uma parte teórica, mas muita prática também. Nós temos colocado em prática a teoria que ele (os cursos de formação) nos mostra e temos aprendido coisas novas, por incrível que pareça. Sempre se encontra um jeito novo de fazer o que ainda não se tinha aprendido (Flor de Liz - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

*E aí essa experiência ao vivo ali, você diz assim: puxa não é difícil de fazer. Então eu consigo fazer dentro da minha sala (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

A partir destas experiências, em que a teoria é referenciada pela prática, surge a possibilidade de mudanças nas concepções dos professores. Nessa perspectiva, Nóvoa (2013) nos chama atenção para a necessidade de construir a profissão docente “a partir de dentro”, sublinhando o sentido do conhecimento profissional através da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica e a ênfase nas práticas colaborativas como modos de organização da profissão.

Não é propósito do presente estudo investigar temas que tratam das questões de gênero, entretanto, a feminização da docência se apresenta nos depoimentos de forma marcante e demonstra como a construção da identidade profissional destas professoras ocorreu. Sem querer enveredar pelas questões de gênero, não porque não sejam importantes, mas por não se constituírem em objeto de nosso estudo, consideramos interessante, entretanto, pincelar o assunto, uma vez que se apresenta nos relatos das professoras, principalmente, as da “Escola Plantar Educação II”, por terem maior tempo na carreira.

Por meio do magistério, considerado um trabalho feminino por excelência, especialmente, a partir dos anos 1960 (RABELO, 2007), com a expansão da educação básica pública, que a mulher brasileira pôde abrir caminho ao exercício profissional. O magistério passou a ser uma das primeiras atividades profissionais apropriadas para a mulher e que possibilitavam harmonizar-se com as atividades domésticas. Segundo Gatti:

Há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI & BARRETO, op. cit, p. 62).

Dessa forma, estão implícitos também os objetivos políticos na ampliação da participação feminina no magistério que se deu a partir da necessidade de expandir o ensino para todos. As mulheres ganhavam menos e, era imperativo que o governo gastasse pouco com os professores. Assim, as mulheres assumiram esse posto não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão ou por falta de opções como alegam as professoras:

*Eu fui ser professora por falta de opção, eu sou do interior de Goiás e na minha cidade não tinha opção de trabalho e eu comecei na profissão, porque não tinha outra, mas a partir do momento que eu entrei me identifiquei muito e vi que realmente era aquilo que eu queria e estou até hoje. E a função do professor é de sempre tentar acrescentar alguma coisa na vida de quem ele está convivendo, de quem ele está por perto e coisas boas, pelo menos, tentar, até mesmo pela nossa postura, pelo nosso exemplo tentar atingir as pessoas que estão aqui em volta da gente. Ser professor é uma troca (Orquídea - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

*É interessante isso que a Orquídea colocou quem é de família pobre, a mulher, a opção dela era ser professora, no interior ou você vira dona de casa ou vira professora. Eu fui empurrada para um curso Normal e fui obrigada a fazer, porque ou era aquilo, ou ficar em casa cuidando dos meus*

*irmãos. Tanto é que depois de um péssimo estágio eu desisti de ser professora, porque eu não queria, não queria mesmo. Eu fui abrindo outras situações, tive outras profissões, fiz vários concursos, mas de repente, quando foi a hora de escolher, eu escolhi professora. É engraçado não sei o que aconteceu no meio do caminho não, acho que foi paixão mesmo, foi paixão* (Flor de Liz - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

*Eu acho minha história parecida com a das colegas, porque eu venho do interior e, no interior onde toda mulher é professora, não tem outra opção. (...) E lá é assim, não necessariamente pedagogia, mas a mulher que vai fazer história é para dar aula de história, faz geografia é para dar aula de geografia. (...) ou era mulher da roça ou era a mulher que era professora. Dentista que tinha lá era homem, médico que tinha lá era homem. (...) E eu me apaixonei também pela docência!* (Alecrim - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

*[...] bom, eu também não tinha nada planejado para ser professora. Eu tinha casado e na família do meu esposo todas as mulheres são professoras. Minha sogra é professora, minha cunhada estudava para ser professora, as tias dele eram todas professoras. E aí elas começaram: Oh! Minha filha, faz o concurso para professora [...]* (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Nesta perspectiva, a profissão docente consistiu em uma das únicas possibilidades de formação e atuação profissional concedida como direito para as mulheres, o que, de certo modo, condicionou o desenvolvimento da identidade profissional dessas professoras. Para Marcelo García (2009, p. 12) “o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”. As professoras desenvolveram o sentido da identidade profissional a partir da autoconsciência e das ações que as conduziram a fazerem-se professora. Ao afirmar “*Eu fui empurrada para um curso Normal e fui obrigada a fazer, porque ou era aquilo, ou ficar em casa cuidando dos meus irmãos*” e mais adiante destacar que “[...] É engraçado não sei o que aconteceu no meio do caminho não, acho que foi paixão mesmo, foi paixão! (Flor de Liz - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal), é possível admitir que o desenvolvimento da identidade profissional é processual e ocorre em uma perspectiva transformadora.

Os traços de identificação e adesão profissional ao magistério foram comuns entre as professoras, pois, se em um dado momento de suas vidas, a formação no magistério consistia em única alternativa, conforme atesta Orquídea “*Eu fui ser professora por falta de opção*”, com o decorrer das experiências formativas e após a inserção na docência, foi se modificando e passou a se constituir em “*paixão*” (Flor de Liz e Alecrim).

Diante do exposto, compreendemos com Marcelo García (2009, p. 12) que “a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: ‘Quem sou eu, neste momento?’ Mas sim em resposta à pergunta: ‘Quem é que eu quero ser?’ A resposta a esse questionamento nos conduz ao seguinte entendimento: as professoras, ao compreenderem “o que querem ser” são impulsionadas a buscarem seu desenvolvimento profissional docente, como fator preponderante para ampliarem o compromisso e o investimento na profissão, uma vez que a identidade profissional se constitui em fatores pessoais influenciada pelo contexto em que as práticas docentes se concretizam.

Em síntese, corroboramos com Marcelo García (2009) que o desenvolvimento profissional docente deve atentar-se para o significado do que é assumir uma profissão e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho.

#### **4.1.4. Desenvolvimento profissional docente**

O termo desenvolvimento profissional destaca o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente, em uma comunidade profissional. Considerando que o caminho de formação e desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão, importa a análise de interesses e expectativas das professoras, enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional. O que implica pensar, sobretudo, nas ações do dia-a-dia e na compreensão de que as professoras apresentam diferentes necessidades e perspectivas que podem ser superadas no grupo em que se trabalha. Sacristán considera que:

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem... o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas (SACRISTÁN, 1991, p. 87).

Nessa perspectiva, torna-se importante para o desenvolvimento profissional que as professoras tenham a oportunidade de analisar e refletir sobre os métodos de ensino utilizados, as dinâmicas, os diferentes papéis e posturas que assumem em aula, as escolhas e decisões que fazem no que concerne ao planejamento e às práticas pedagógicas. Esse movimento tem como finalidade aprofundar o significado do fazer pedagógico orientado por concepções e crenças construídas nas diversas experiências formativas e profissionais. Nos

depoimentos das professoras parece claro, que, conforme pontuou Sacristán (1991, p. 87) “a atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem”, ao afirmarem:

*[...] essa profissão, é uma roda gigante, uma aprendizagem todo dia, buscar todo dia o conhecimento para atingir o aluno* (Lótus - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

*[...] uma relação de amor e ódio diário, ao mesmo tempo em que eu nasci para isto, no outro dia você já fala: Nossa! Que péssima professora eu sou! Acho que é o comprometimento que envolve as nossas ações, mas em termos de sentimentos mesmo é um pouco de amor e ódio... é tão gratificante quando eles te retornam, você vê que aquilo fez sentido, que eles estão caminhando, mas quando não vai, você acaba se culpando.* (Centâurea - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

*Ser professor é desafio, desafio diário, são obstáculos que temos que vencer, não é uma coisa eventual* (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Com efeito, os problemas solucionados não desaparecem, pois se renovam sempre em diferentes situações em função da singularidade da docência que lida cotidianamente com a complexidade do ser humano, especialmente, na vivência coletiva. A escola, lócus principal destas vivências e do desenvolvimento profissional docente, apresenta desafios constantes para o ensino-aprendizagem. Nos relatos das professoras essa dimensão é destacada de forma contundente ao dizerem que ser professora é: “*ter disposição de lutar para abrir os olhos e as mentes para enxergar o amanhã*” (Acácia – Escola Plantar Educação II – Questionário); “*buscar diariamente a superação*” (Dália Amarela – Escola Plantar Educação I – Questionário) “*aprender sempre, acreditar nas pessoas e saber que todos os dias aprendemos com nossos alunos*” (Gerânio Silvestre – Escola Plantar Educação II – Questionário); “*participar da construção de uma sociedade por meio dos alunos*” (Flor de Româzeira – Escola Plantar Educação I – Questionário); “*cuidar, se preocupar, ajudar, acolher. Trazer amor ao conhecimento, trazer valores humanos à sua prática*” (Alecrim – Escola Plantar Educação II – Questionário).

Dessa forma, as professoras estão sempre imersas no movimento de redefinição da profissão e da compreensão da prática. A chave do processo educativo só se pode situar no compromisso partilhado entre as professoras por serem elas próprias as autoras de um projeto que é o de se desenvolverem profissionalmente, por intermédio da análise e da apreciação das ações diárias e dos problemas e desafios que enfrentam, onde desabrocha a aspiração de ensinar aprendendo, tendo em vista agir com autonomia continuamente.

Assim, o desenvolvimento profissional das professoras está intimamente ligado ao desenvolvimento do aluno, a partir do contexto no qual ele está inserido, visto que se encontra diante de contínuas e mútuas influências culturais, sociais e econômicas. Ademais, a formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional, traduzido nas palavras de Freire (1996, p.43): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Esse aspecto é evidenciado pela professora Gerânio Silvestre a respeito da construção profissional docente:

*Eu também acho que é algo que se constrói, porque é tão difícil. Eu fico lembrando quando eu comecei tudo era novidade, queríamos um monte de coisa e fazíamos muita coisa. E hoje, com a maturidade, já tenho a compreensão que, quanto mais aprendizagem vier melhor, para o convívio com determinadas situações, com as crianças ou com o grupo de pessoas. Isto é muito difícil mesmo! Você tem que estar sempre aberta para aprender* (Gerânio Silvestre - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Assim, o desenvolvimento profissional é construído ao longo da carreira docente, no dia-a-dia de sala de aula, que apresenta diversas situações, quase sempre, inusitadas para o professor. Os professores aprendem ao longo da sua vida profissional e também enquanto ensinam. A formação continuada possibilita que o processo de desenvolvimento profissional ocorra de forma mais dinâmica, pois com o aporte teórico as práticas são revistas e ampliadas. A professora Flor-de-Lis exemplifica como a formação continuada contribui nesse processo.

*[...] eu me tornei mais organizada e dinâmica. Eu sempre gostei de trabalhar com projetos, mas eu não sabia como organizar a questão do projeto dentro da dinâmica de sala de aula, dos conteúdos, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da LDB. A EAPE me forneceu essas condições. Condições de organizar um planejamento em um projeto, como fazer, o que fazer, o que abordar, o passo a passo [...] (Flor de Lis - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

Percebe-se que a busca por conhecimentos que implicam diretamente no trabalho pedagógico, as metodologias e as práticas são as temáticas que mais mobilizam as professoras. A formação continuada, com propostas de diálogos e metas comuns às das professoras, favorecem o movimento docente rumo ao seu desenvolvimento profissional. Nas palavras de Nôvoa (1991, p.30), “a formação deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores”. No depoimento da professora Orquídea esse interesse é explicitado e, além disso, torna-se um entrave, quando não é despertado:

*A EAPE tem nos ouvido muito. Tem cursos específicos para alfabetizadores, prática na alfabetização, cursos específicos na área de português, depois específicos na área de matemática e agora na área de ciências. Então, eles têm sido muito ouvintes na nossa necessidade. Porque antes era assim; vai*

*ter um curso sobre isso, quem orientou? Quem sugeriu? Nem me interessava. Eu passei muito tempo sem fazer curso, porque eram cursos que não me interessavam (Orquídea - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

*Têm profissionais muito qualificados lá dentro e eles estão investindo em nós mesmos. Os gestores são pessoas que saíram da base. São pessoas que sabem realmente! Professores de educação básica, não são administradores, são pessoas que atuam (Gerânio Silvestre - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

Nota-se, nos relatos das participantes da pesquisa, especificamente da Escola Plantar Educação II, que a formação oferecida pela EAPE, antes distanciada das demandas postas pelos contextos escolares, foi se tornando mais aproximada das necessidades reais e concretas das professoras. Esta aproximação – que trabalha a teoria em consonância com prática – se traduz a partir dos cursos específicos para alfabetizadoras. Porém, constata-se que a falta de interesse causada pela “grande inutilidade” dos cursos de formação já denunciada por Nôvoa (2008, p. 26), quando afirma: “grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente”, não é o único entrave na busca do conhecimento que refletem no desenvolvimento profissional docente.

Diferentemente do que foi explicitado pelas professoras da “Escola Plantar Educação II”, os depoimentos das professoras da “Escola Plantar Educação I” denunciam os entraves que incluem, por exemplo, a escassez de vagas suficientes nos cursos de interesse das professoras alfabetizadoras, como destacamos a seguir:

*A EAPE é para poucos! (Jasmim Amarelo - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*[...] Chega! Não quero mais ficar atrás da EAPE para conseguir um curso. Eles agora que me procurem. É humilhante, porque por duas vezes eu já fui, falo por experiência própria, fui duas vezes, nem como ouvinte eu consegui (Centâurea - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*Nós, as novatas, estamos esperando mais vagas (Copo de Leite - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*Acho que tinha que ser aberto para todo mundo, a partir do momento que estamos em sala de aula, todo professor tem direito e ele precisa participar das formações continuadas. Para todo mundo! É um direito, porque aí coloca-se a desculpa de espaço físico, o espaço físico tem, nós sabemos que tem e formadores também, e se tem, falta um pouco de boa vontade (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

Os relatos das professoras Jasmim Amarelo e Centâurea são marcados pelo traço de desapontamento, ao explicitarem as dificuldades das professoras iniciantes quando afirmam que: “*A EAPE é para poucos*”! “*Eles agora que me procurem. É humilhante*” [...]. “*Todos os professores têm direito a formação continuada*”, como afirma a professora Camélia Vermelha. Além disso, importa frisar, que as professoras em início de carreira podem desistir da profissão por falta de acolhimento neste período delicado de socialização profissional. Uma das referências do desenvolvimento profissional perpassa pela discussão da formação de professores. De acordo com Romanowski:

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional (ROMANOWSKI, 2012, p. 01).

Com efeito, há necessidade de programas de formação continuada que visem proporcionar novas aprendizagens e interlocuções desses profissionais em início de carreira. Esta etapa da vida profissional tem influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, por ser marcada por intensas aprendizagens que possibilitam a sobrevivência na profissão. O ingresso na carreira, de acordo com Tardif (2002 p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. O início da docência é apenas um marco em uma trajetória de crescimento que, somados aos componentes da história de vida das professoras, irão associar-se conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente e, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar.

Nessa perspectiva, a formação continuada é um dos indicadores do desenvolvimento profissional, que segundo Santaella (1998, p. 262) representa “um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem destes fatores”. Não se constitui, portanto, em acúmulo de episódios na vida dos professores, mas nos indicadores de qualidade que os profissionais da educação vão construindo ao longo do magistério.

Ainda, dentre os fatores que entravam os processos formativos, as professoras da “Escola Plantar Educação I”, destacaram a distância entre as escolas e o local de formação, além da descontinuidade dos cursos, que acentuam as dificuldades como esclarecem as professoras:

*A EAPE tem que vir mais para perto de nós, onde estamos, para facilitar a questão da distância, porque realmente é muito longe (Jasmim Amarelo - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*Além das poucas vagas tem essa questão da distância, porque dá vontade de fazer, mas essa questão da distância... você tem outra vida, você tem vida, você tem filhos, você tem muitas coisas para administrar e conseguir fazer curso. Então, também precisa facilitar esse tipo de coisa: lugar, vaga (Gardênia - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*Ah! Vamos combinar? Para eu ir à EAPE, gastar combustível, colocar meu carro naquele estacionamento lotado, porque se você achar vaga é para alguém te bater, não é verdade? Tudo isso consome muito tempo. Por que não se coloca um curso de formação continuada nos Polos? (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*[...] e o que também precisava ter na EAPE é a continuidade dos cursos, por exemplo, não é o curso da EAPE, é do professor que oferta o curso. É um curso que um professor ofertou e não tem mais. Só foi aquele lá! Quem pegou bem, quem não pegou não pega mais. É a descontinuidade dos cursos. Assim, também a questão dos Polos que já existem, mas os cursos ofertados não são todos (Gardênia - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

Os depoimentos explicitam a sobrecarga no orçamento para as professoras frequentarem a formação na EAPE, principalmente no que tange aos custos com transporte. A distância afeta diretamente as professoras das escolas que não trabalham no Plano Piloto, pois o deslocamento longo não permite cumprir os horários dos cursos que se entrechocam com os horários de aula<sup>11</sup>, exigindo das professoras um esforço sobre-humano ao se dedicarem à profissão.

Além disso, a descontinuidade dos cursos foi apontada de forma recorrente, por se caracterizarem como cursos personalizados pelos formadores que os ministram e não específicos de um programa formativo da EAPE. Isso significa que, se aquele formador não mais fizer parte do corpo docente da EAPE, o curso deixa de existir, conforme demonstrado pelo desapontamento da professora Gardênia: “*É um curso que um professor ofertou e não tem mais. Só foi aquele lá! Quem pegou bem, quem não pegou não pega mais. É a descontinuidade dos cursos*”.

Para além dos entraves relatados nos depoimentos das professoras da “Escola Plantar Educação I” e, sem intenção de minimizá-los, encontramos também convergências significativas que merecem destaque, pois validam as mudanças ocorridas na EAPE a partir

<sup>11</sup> Horário de aula no Distrito Federal: Matutino: 7:00h às 12:00h. Vespertino: 13:00h às 18:00h. Horário dos cursos ofertados pela EAPE: Matutino: 8:00h às 11:00h. Vespertino: 14:00h às 17:00h.

do ano de 2008. Antes, porém, é necessário fazer um breve esboço dos cursos relatados pelas professoras, para melhor entendimento do significado da formação por elas referida. Foram citados durante a realização dos grupos focais: O Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa Ciência em Foco, o Pró-Letramento, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que demarcaram o enfoque da EAPE na formação continuada, direcionando os cursos para a realidade das professoras. Importa ainda deixar esclarecido, que estes cursos foram ofertados nos polos da EAPE, o que permitiu a participação das professoras em exercício, especialmente nas escolas localizadas fora do Plano Piloto.

O Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (PROFA) configura-se como um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (MENEZES e SANTOS, 2001).

O Programa Ciência em Foco, apresentado para a Secretaria de Educação do Distrito Federal foi baseado em uma proposta integrada para a educação científica denominada Ciência Tecnologia e Criatividade (CTC) da Sangari do Brasil<sup>12</sup> e teve como pressuposto básico elevar a qualidade do ensino das Ciências Naturais no ensino fundamental em todas as escolas que compunham a rede pública de ensino. O ensino de ciências proposto pelo Programa Ciência em Foco apresentou-se idealizado em unidades didáticas, descritas pelo programa como um “conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto” (SANGARI DO BRASIL, 1998, p. 11). O desenvolvimento de cada unidade foi acompanhado por um conjunto de materiais disponibilizados nas escolas como livros dos alunos, livros dos professores e materiais de laboratório a serem utilizados nas experimentações.

---

<sup>12</sup>A Sangari Brasil é uma empresa que cria, desenvolve, produz e implementa um programa integrado de Educação em Ciências no Ensino Fundamental que tem o nome de CTC- Ciência e Tecnologia com Criatividade. Disponível em: <http://noticias.sangari.com/pages/200909/O-que-e-a-Sangari-Brasil-14198.html>. Acesso em: 24/09/16.

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses (BRASIL, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Governo Federal, de formação continuada de professores alfabetizadores, firmado entre o MEC, as secretarias de educação: estaduais, municipais e distrital, e 38 universidades públicas brasileiras, entre elas a Fundação Universidade de Brasília. Curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas (BRASIL, 2015).

Os programas citados, oferecidos por meio de diversas parcerias estabelecidas pela EAPE, evidenciam processos e experiências formativas que contribuíram para a articulação entre teoria e prática, além possibilitar que as professoras pudessem atribuir maior sentido à formação, como demonstram os depoimentos:

*O PROFA foi organizado pela UNB em parceria com a EAPE. Então os professores da UNB deram um suporte excepcional para EAPE começar a mudar a dinâmica dos cursos. Os cursos mudaram a roupagem, a perspectiva, antes nós chegávamos e só ouvíamos. A partir do PROFA os professores levavam os problemas, eles queriam soluções (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

*O curso de Linguagem arrebentou, porque aliava bem a teoria à prática, jogos, oficinas (Gerônio Rosa - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*O PNAIC tem uma estrutura melhor, mais transparente (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).*

*[...] O Ciência em Foco foi também um projeto do governo, que eles deram o material e sabe aquele material que você quer fazer uma experiência em sala de aula e você achava impossível? Eles já formularam tudo, vinham os livros com todos os materiais. [...] Aí nós amadurecemos mais pra fazer os cursos e você queria trabalhar o material, saber como. Isso nos aguçou. (Glicínia - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

As professoras reconhecem as mudanças ocorridas na EAPE e valorizam os aspectos que contribuem para alterar a prática em sala de aula, principalmente no que se refere às

metodologias utilizadas nos cursos, mais dinâmicas, no qual elas puderam participar mais ativamente e não somente como expectadoras passivas. Os depoimentos demonstram que as professoras sentem-se parte do processo de formação, o que é relevante para o desenvolvimento profissional, como afirma Imbernón (2002), “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”. Com efeito, a formação continuada deverá ser legitimada pelo desenvolvimento profissional das professoras. Vaillant e Marcelo García (2012, p. 176-177) consideram que:

Os elementos básicos para explicar a qualidade do desenvolvimento profissional são o conteúdo, o processo e o contexto. As características do conteúdo referem-se ao “o que” do desenvolvimento profissional e tem a ver com o conhecimento, as habilidades, a compreensão de uma disciplina, o conhecer a forma como os estudantes a aprendem etc. O processo refere-se ao “como” do desenvolvimento profissional vincula-se não somente às atividades que se desenvolvem, mas também à forma de planejá-las, desenvolvê-las e dar continuidade a elas. As características do contexto nos remetem ao “quem, quando, onde e porquê” do desenvolvimento profissional. Essas variáveis implicam a organização, o sistema ou a cultura na qual o desenvolvimento profissional se realiza.

De fato, as características que indicam a qualidade do desenvolvimento profissional são explicitadas nos relatos das professoras e apontam para a adesão à formação, quando esta se alia ao “como”, “o que” e ao “quem, quando, onde e porquê” dos conteúdos, do processo e do contexto no qual as professoras estão inseridas. As situações de formação que se entrelaçam com as práticas de sala de aula são as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional, estão baseadas na escola e se inscrevem dentro das atividades cotidianas das professoras (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012).

A reflexão das professoras em relação às práticas adotadas no dia-a-dia em sala de aula demonstra que está ocorrendo aprendizagem profissional na formação continuada, porque propõe a necessidade de entender as situações práticas como exemplos da realidade (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012). Ainda, de acordo com os autores, “se se aprende da experiência, é porque refletimos, analisamos o que fazemos e por que o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 41). Assim, o desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de uma formação continuada é permeado pela construção contínua das identidades, de atitudes e saberes docentes, como é indicado nos depoimentos a seguir:

*Ah! Eu aprendi as interpretações de textos, as formas de trabalho, fiz várias oficinas de Linguagem em 2008. Eu amei o curso, porque tínhamos muitas oficinas e confeccionávamos os jogos para levar para sala. Nós temos muito material daquela época* (Lótus - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

*[...] o PNAIC concilia essas duas coisas, porque trabalhamos a teoria, a troca de experiências e temos a prática dentro do curso. O PNAIC da Secretaria está auxiliando* (Camélia Vermelha - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

*[...] o que eu tive de experiência! Participei do PNAIC, gostei bastante do PNAIC de Matemática, porque tinha muita oficina* (Copo de Leite - Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

*Tudo tem sido uma construção entendeu? Hoje, talvez, nós vivenciamos mais* (Gerânia Silvestre - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Nessa perspectiva, a formação que considera o aporte teórico e a produção de materiais pedagógicos, o diálogo permanente, alinhados às práticas cotidianas das professoras, no contexto em que atuam, possibilita o desenvolvimento profissional docente e, vão mais além, como afirma Nóvoa: “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15). A emancipação profissional outorga às professoras a responsabilidade de seu crescimento, a partilha e a cooperação no trabalho e, a consequente, autonomia em suas ações. Tal tendência alia a visão das professoras como intelectuais e a característica prática da profissão, na perspectiva de que a formação continuada funciona como indicador de qualidade para o desenvolvimento profissional, quando é, sobretudo, uma constante releitura das práticas que ocorrem na escola, o que significa atenção prioritária às experiências das professoras.

Dentre os fatores convergentes entre as duas escolas pesquisadas, a questão do tempo disponível que viabiliza a participação das professoras nas ações formativas oferecidas pela EAPE, teve destaque. A respeito desse assunto, Vaillant e Marcelo García (2012) asseveraram que: “outro traço importante é a possibilidade de disporem de tempo e de outros recursos para um desenvolvimento profissional eficiente. Esse tempo deve estar bem organizado e estruturado para que cumpram seus objetivos” (p. 176). No Distrito Federal o tempo disponível para a formação continuada é prevista em lei, como já nos referimos<sup>13</sup>, neste estudo e, é uma conquista, como esclarece a professora Gerânia Silvestre:

---

<sup>13</sup> Ver Introdução (p. 17).

*[...] o grande ganho da categoria é ter conquistado e entendido que essas três horas são um momento de formação. Se há uma instituição que vincula essa organização isso é ótimo. O Governo do Distrito Federal, sempre trabalhou com pessoas que entenderam a importância dessas três horas, que são horas trabalhadas, esse tempo que é utilizado para melhoria das condições da sala de aula (Gerônimo Silvestre - Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).*

Vale frisar que, o tempo disponível para formação continuada, deve fazer parte da carga horária do professor, para que se torne possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1997, p.15). Nesse sentido, a formação continuada acontece ao longo da vida das professoras e é indissociável da formação inicial e do desenvolvimento profissional. As práticas profissionais se movimentam em busca do conhecimento de tal modo que se tornam indissociáveis, também, a teoria e a prática como considera Santos:

Por isso, cada momento da formação abre possibilidades para novos momentos num caráter de recomeço/renovação/inovação da realidade pessoal e profissional tornando, então, a prática mediadora da produção do conhecimento ancorada na experiência de vida do professor e em sua identidade. O fazer cede lugar ao saber reflexivo, entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundamental da construção de novos conhecimentos e de novas práticas: reflexiva, inovadora, autônoma e transformadora. Essas práticas passam a se impor como condição construtiva da vida e da profissão de professor (SANTOS, 2004, p. 43).

O cotidiano escolar ainda é marcado por práticas rotineiras, que dificultam a ousadia pedagógica no sentido da busca por inovações. Diante desse cenário, o desenvolvimento profissional docente poderá promover rupturas com essas rotinas pré-estabelecidas, a partir do pressuposto de que as professoras, ao participarem de ações formativas, podem promover transformações em seu fazer docente. No entanto, essas rupturas somente serão possíveis se houver condições concretas para que o desenvolvimento profissional docente ocorra de fato, o que implica em melhores condições de trabalho, de tempo disponível, de projetos e programas de formação continuada elaborados a partir da escuta sensível das demandas concretas das professoras.

A construção permanente dos saberes docentes e da identidade profissional, contribui para o aprimoramento da profissionalização e da profissionalidade docente reverberando nas práticas pedagógicas. Esse processo dinâmico e multifacetado está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento profissional docente, em que as escolas possam ser

consideradas como verdadeiras comunidades de aprendizagem, em uma perspectiva colaborativa.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

Fernando Birri (2015)

Apesar das incertezas acreditamos nas possibilidades de mudanças, em novas relações, novos modos de estar no mundo e de celebrar a educação. Renovar as esperanças diante de tamanha multiplicidade não significa evitar o sofrimento para a formação do humano, antes, é não deixar de caminhar. Ser o outro dos outros e encontrar-se é renascer – com múltiplos olhares e admitir a dupla existência da verdade – é perseguir a utopia como possibilidade de avançar, constantemente, na profissão e na existência.

O compromisso ético com as escolas pesquisadas e com as professoras participantes, a complexidade do objeto investigado e a preocupação em contribuir para melhor entendimento de uma problemática social relacionada à formação das professoras, são as bases desta pesquisa. A formação continuada foi entendida como um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada, permanentemente, a partir da formação inicial. Por meio da análise das concepções construídas pelas professoras participantes de ações formativas promovidas pela EAPE, que por sua vez estão impregnadas de uma cultura que delineia a identidade do profissional que se quer formar, o objetivo do trabalho de pesquisa consistiu em analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente. Para o alcance dos objetivos buscamos compreender essa formação a partir dos seguintes aspectos específicos, que foram assumidos como categorias de análise: a formação continuada, saberes docentes, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente.

Com a finalidade de investigar as nuances do desenvolvimento profissional docente, os caminhos percorridos foram, aos poucos, balizados, tendo em vista que todo processo de formação profissional envolve reposicionamentos, consentimentos, podendo, assim, revelar vozes, que por vezes são silenciadas na formação e na prática das professoras. Especificamente as vozes das professoras constituíram-se em informações essenciais que,

entrelaçadas ao referencial teórico e à nossa experiência profissional, nos permitiram produzir as interpretações possíveis, traduzidas na autoria da produção acadêmica.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, foi realizada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do método Materialismo Histórico Dialético e teve como ponto de partida o estudo da literatura pertinente a área. Os dados foram obtidos por meio de questionário e grupo focal dos quais participaram as professoras de duas escolas do Distrito Federal, tendo sido estudados e aprofundados à luz da Análise de Conteúdo. Nessa perspectiva, analisamos nas entrelinhas dos depoimentos e dos encontros, como essa formação está organizada, os saberes que veiculam, as práticas formativas, os traços da identidade profissional e o sentido dos processos formativos.

O estudo das políticas de formação de professores, especialmente, no Distrito Federal, constituiu-se elemento fundamental para maior aprofundamento a respeito dos significados e das concepções que conduzem os processos formativos, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. As incursões na literatura específica da área, no que tange ao escopo de nosso estudo e nos documentos legais, possibilitaram, por meio das discussões e análises apresentadas, destacar o processo de aligeiramento na formação de professores, claramente delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. Destacamos, também, marcas de descontinuidades de ações formativas concebidas como importantes pelas professoras. A concepção de formação, presente nos documentos legais analisados, está centrada em um perfil de professor capaz de resolver os problemas imediatos, de modo pragmático.

Na contramão dessa perspectiva de formação as professoras, participantes da pesquisa, demonstram ter compreensão da relevância social da educação e dos problemas a ela atinentes, como as burocracias que inundam o cotidiano escolar. Diante dessa realidade, complexa e contraditória, na qual a escola está imersa, as professoras demonstram considerar que a educação não somente reproduz aspectos da sociedade, mas, também, produz conhecimentos e culturas capazes de promover transformações, de superar as contradições e ambiguidades, por meio da consciência política no que se refere, principalmente, ao efeito de suas práticas na formação dos alunos.

As sínteses apresentadas referentes aos conceitos de formação continuada, identidade profissional, saberes docentes e desenvolvimento profissional somente foram possíveis a

partir do movimento dialético, a partir da construção de um corpus teórico de conhecimentos, que possibilitaram estabelecer uma aproximação com a realidade.

No que se refere aos aspectos relacionados à formação das professoras, a análise dos dados revela tanto fragilidades na formação inicial, quanto na formação continuada. As precariedades da formação inicial são apontadas pelas professoras como molas propulsoras rumo à busca de oportunidades de formação continuada, unanimemente considerada como necessária, valiosa e indispensável, especialmente, pela voragem que historicamente existe entre a formação inicial e as demandas da prática pedagógica.

A formação continuada promovida pela EAPE responde parcialmente às demandas formativas das professoras, principalmente, no que se referem à universalização da oferta de cursos, as condições que viabilizem a frequência das professoras e a pertinência das temáticas, diretamente vinculadas às necessidades formativas, específicas de cada grupo pesquisado. A formação continuada somente poderá contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras, na medida em que for planejada e realizada em conformidade com os pressupostos de que essa formação deve ser “com” as professoras e não “para” as professoras, pois, elas devem ser protagonistas desse processo.

Nesse sentido, a formação que pretende provocar mudanças e inovações nas práticas pedagógicas, necessariamente há de esclarecer as concepções das professoras, para que sejam capazes de conduzir os estudantes ao protagonismo de suas aprendizagens e às transformações por uma sociedade mais igualitária, mais justa. Há também de se distanciar da uniformidade de ações descontextualizadas e válidas para todos, mas que as relações sejam balizadas pela ética, sendo os alunos respeitados como seres históricos, que se relacionam no coletivo sem, entretanto, perder sua singularidade.

A partir do referencial teórico estudado, os saberes docentes são caracterizados como plurais, compósitos e provem de fontes variadas. Frente a essa perspectiva, as experiências docentes constituem-se instigadoras para a construção de novos saberes, em um movimento contínuo e dinâmico, que permite ressignificar os processos formativos e, por conseguinte, refinar as práticas pedagógicas. Nesse movimento, os saberes da experiência são considerados como fundamentais, pois brotam da prática, sendo validados como certezas pedagógicas, que dão segurança às professoras.

A análise evidencia a necessidade de vinculação entre os saberes construídos em processos formativos – formação inicial e continuada – com as realidades escolares e seus

complexos desafios, o que implica a construção de políticas educacionais que tenham por finalidades promover o diálogo afinado entre instituições formadoras e escolas de educação básica. Nessa perspectiva, a formação continuada se apresenta como possibilidade para superação dos desafios atinentes à prática pedagógica, portanto, cabe à EAPE atentar-se para a compreensão de que os saberes docentes devem ser trabalhados nos processos formativos, em constante diálogo entre os cursos e o cotidiano escolar.

A formação continuada promovida pela EAPE pode ser assim entendida como campo fértil para a elaboração e reelaboração dos saberes docentes, para reflexão das práticas pedagógicas e, consequentemente, para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade. Conceber as experiências docentes, como ponto de partida para a construção de novos saberes, ao mesmo tempo, em constante fluxo e sedimentação, permite ressignificar os processos formativos. A escola é assim entendida como um dos espaços privilegiados de construção, elaboração, reelaboração e troca de saberes, a serem associados com as experiências individuais e coletivas.

Outro aspecto ressaltado nos depoimentos das professoras refere-se ao sentimento de desamparo quando, no início da carreira, assumem a docência e são instadas a mobilizar diferentes saberes, sem, no entanto, terem ainda construído suas destrezas profissionais. Esse entendimento reafirma, a partir da análise, que os saberes da docência são mananciais inesgotáveis, que sustentam as professoras em sua tarefa de ensinar. A docência é um ofício pleno de saberes, muito próprios, que contribuem para que as professoras se identifiquem com a profissão.

A análise referente à identidade profissional reafirma a necessidade de compreendê-la como um processo contínuo e intrincado, que se desenvolve a partir das diferentes experiências pessoais e profissionais. Essa perspectiva, embasada nos referenciais teóricos, confirma que a identidade profissional se distancia da noção de papéis preestabelecidos e evidencia que as professoras, em suas relações consigo mesmas e com seu grupo profissional, estão em processo de constante desenvolvimento. A dimensão afetiva da docência é apresentada pelas professoras como atributo marcante, ao se identificarem na relação com os discentes e na busca pelo sentido da docência como possibilidade concreta de ampliar as potencialidades dos estudantes, que estão sob sua responsabilidade.

As ações formativas oferecidas pela EAPE, no que tange ao desenvolvimento da identidade profissional, contribuem no sentido de promover o aprofundamento da compreensão do “eu” profissional relacionado diretamente ao “eu” pessoal, como um processo de interpretação e reinterpretação das experiências profissionais, dos desafios e dilemas da profissão. As professoras da “Escola Plantar Educação II” tiveram maiores oportunidades de examinarem os aspectos relacionados ao desenvolvimento da identidade profissional, uma vez que, a possibilidade de participação nas ações formativas depende de alguns fatores, dentre eles, a proximidade geográfica e oferta de vagas conforme o posicionamento na carreira.

Nos depoimentos das professoras dessa Escola foi perceptível a compreensão de que as condições concretas do contexto influenciam, sobejamente, no modo como refletem suas trajetórias formativas, como se compreendem no cotidiano da profissão docente e como elaboram e reelaboram sua consciência profissional. Isso significa que, as professoras da “Escola Plantar Educação I”, por terem menos viabilidade de participação nos cursos promovidos pela EAPE, demonstraram o peso desse contexto como agravante para o pleno desenvolvimento de suas identidades profissionais. No entanto, o desenvolvimento da identidade profissional das professoras da “Escola Plantar Educação I” está relacionado às escassas chances oferecidas nos polos da EAPE, mas, ocorre por meio da constante interpretação que têm de si mesmas, em relação ao contexto em que atuam, nas trocas de experiências entre seus pares, o que indica a necessidade de aprimoramento das oportunidades formativas para esse grupo de professoras, tendo em vista o atendimento a essa demanda represada de formação.

O desenvolvimento profissional docente compreende a busca pela superação das necessidades da própria profissão e está diretamente relacionado à análise de interesses e expectativas das professoras, em sua dimensão pessoal e profissional. Trata-se de um processo contínuo, mediante o qual as professoras reafirmam o seu compromisso como gestoras de mudança. Os depoimentos revelam a essência do pensamento profissional das professoras, quando envolvidas em atividades formativas, a partir das quais produzem conhecimentos e reelaboram suas práticas pedagógicas.

Nos depoimentos ficam evidenciadas as inseguranças, anseios, temores, mas ao mesmo tempo, a importância de trocar experiências, de aprender com o outro, de nutrir

expectativas, além de reafirmar os saberes e as subjetividades, que foram ao longo do tempo se constituindo em favor da prática e do desenvolvimento profissional.

As estratégias formativas que se entrelaçam com as práticas de sala de aula são as experiências mais significativas para o desenvolvimento profissional, por estarem vinculadas à escola e se inscreverem dentro das atividades cotidianas das professoras. Pensar o desenvolvimento profissional docente é compreender que há um movimento intrínseco e multifacetado entre a formação, os saberes docentes, as práticas pedagógicas e a identidade profissional, rumo à profissionalização docente.

Nessa dimensão, a EAPE contribui, parcialmente, para os processos de desenvolvimento profissional docente, tendo em conta, principalmente, o não atendimento às demandas formativas das professoras que atuam em escolas localizadas nas diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal. Reafirmamos o compromisso ético, político e social da EAPE, como instância responsável em organizar e promover a formação continuada de profissionais da educação. Diante dessa premissa, apontamos algumas ações propositivas com a intenção de contribuir com o trabalho realizado pela EAPE:

- Mapear as demandas formativas dos profissionais da educação, especialmente, os lotados nas escolas localizadas nas regiões periféricas do DF;
- Criar políticas que transformem as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais, a formação continuada articule professores formadores e professoras/es da educação básica, numa perspectiva colaborativa;
- Criar políticas de acolhimento às/aos professoras/es iniciantes na carreira docente, com a finalidade de promover seu processo de socialização profissional e aprendizado da docência;
- Aprimorar e qualificar a oferta das ações formativas promovidas, tendo em vista a continuidade dessas ações, conforme necessidades apresentadas pelos/as profissionais da educação, como política formativa;
- Fortalecer as parcerias com a Universidade de Brasília, com a finalidade de aproximar a instituição formadora pública com a rede de escolas de educação básica, por meio da pesquisa e da extensão universitária.

Diante do exposto, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças nas atitudes e crenças das professoras, quando conseguir fomentar processos formativos que promovam a autonomia intelectual e lhes permita aprofundar e ampliar seu

repertório conceitual, a partir dos recursos de que dispõem. Amparadas em uma consistente fundamentação teórica e, cientes dos aspectos externos que influenciam sua prática pedagógica concreta, a formação contribuirá, também, para que as professoras aprofundem a consciência de que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas encontra-se imbricada em um contexto mais amplo, cujas características interferem em sua materialização. Contextos amplos que nos fazem, ao palmilharmos os caminhos da educação, – essa terra de contradições, mas também dos sonhos – buscarmos o melhor horizonte de nós e dos outros de nós mesmos, no fundo e na essência de cada um para alcançar o arco, que aprofunda nossa base conceitual no limiar das ambiguidades, através da utopia sempre intencionada. Temos clareza de que esse estudo poderá ser ainda mais expandido, pois são muitos os matizes e possibilidades de produção de novos conhecimentos, que contribuam para incrementar os debates na temática da formação e desenvolvimento profissional de professores/as o que, certamente, se refletirá na melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ALMEIDA, J. S de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, p. 6-18, 2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. O Paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N.3. 2007 p. 439-455.
- BIRRI F. *Revista Brasileiros*, Ed. 93, 13 de abril de 2015. Disponível em: <http://brasileiros.com.br/oEwbA>. Acessado em: 16/09/16.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-266.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.
- CHARLOT, B. *Relação com Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CANDAU, V. M. F. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. *Formação de professores - tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139–152.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. *Anais*. p. 133-148.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, M. T. *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora, 1997.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Educ. Soc., v.22, n.75, p.39-83, 2001.

CERQUEIRA, A. S. *A formação continuada de professores desenvolvida pela escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação – Eape (1999-2001)*. 2002. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

COÊLHO, I. M. Educação Superior: por uma outra avaliação. In. DOURADO, Luiz F. et al. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, pp. 117-136.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Nabuco. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - *Handbook of qualitative research*. London, Sage Publication, 1994.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de Professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, 2000.

DOURADO, L. F. e OLIVEIRA, J. F. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. In: *Educação & Sociedade*. Vol. 23, nº 80, São Paulo: Cortez, set. 2002, pp.235-254.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *La Formation professionnelle continue*. 5. éd. Paris: La Découverte, 2004.

\_\_\_\_\_. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FLORES, M. A. *Tendências e tensões no trabalho docente*: reflexões a partir da voz dos professores. *PERSPECTIVA*, 2011. p. 161-191.

- \_\_\_\_\_. (Org.). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014.
- FRANCO, M. L. *Análise do Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, out. 2005.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- GATTI, B. A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- \_\_\_\_\_. BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONZALEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.
- HUGHES, E. C. "The Making of a Physician", *Human Organization*, III, 1955, pp. 21-25 repris dans \*Men and their Work\*, ch. 9, \*op. cit.\*., pp. 116-131.1955.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAGAR, F. M. G. *Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Sociais*. Porto Alegre: Ed. UFMG: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf). Acessado em 01 de julho de 2016.

LISPECTOR, C. *Para não esquecer*. 2a ed. São Paulo: Ática, 1979.

LOPES, A. O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. In: *Investigar em Educação*, 3, Lisboa: CIE, 2004.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

\_\_\_\_\_. O Papel da pesquisa na formação de professores. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014.

LÜDKE, M; BOING L. A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Campinas, Educ. Soc., vol. 25, n. 89, p. 1159 - 1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 Julho 2016.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 11/09/2016.

MARCELO, C. G. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, v. 01, n. 01 ago/dez 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>, acessado em: 16/08/2016.

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

MARTINS, M. A. V. Compreendendo a Ação Docente, Superando Resistências. In: SEVERINO, A. J., FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Formação Docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1980.

MEIRELES; C. Renova-te. Cântico XIII, 1981. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/ceciliameireles-13.htm>. Acessado em: 02/05/2016.

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

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 11 de mai. 2016.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992/1995, pp. 111-140.

MORGADO, J. C. Currículo de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e prática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. *Caderno Temático*, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NIETZSCHE, F. W. *Humano, demasiado humano*. Ed. Cia. Das Letras. São Paulo, SP. 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992/1995, pp. 11-30.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. O Regresso dos Professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. *Anais*. p. 21-28.

NÚÑEZ, I. B. ; RAMALHO, B. L. (orgs.). *Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o Novo Ensino Médio*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. In. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 46, sep. 2008. P. 1-13.

OLIVEIRA, L. da S. *O Professor e sua Formação: aspectos constitutivos desse processo*. Dissertação de Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Professor, Formação, Saberes e Problemas*. Porto: Porto Editora, 2014. Coleção Educação e Formação.

PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. In: CUNHA, T. S. (Org.) Lisboa: Presença, v. 2, 1990.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim, FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Formação Docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIMENTEL, M. da G. O professor em construção. Campinas, SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. Professores Emergentes falam de sua prática. In: REALI, A. M. de M. R., MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.) *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

RABELO, A. O. O Gênero e a Profissão Docente: impactos na Memória das normalistas. *Revista Ártemis*, vol. 6, junho 2007, pp 58-67. Editora da UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis>. Acessado em 05/08/2016.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RASERA, E. & JAPUR, M. *Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14 (1), 201-209, 2001.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*. Braga: CESC/Almedina, 2005a. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: *III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a LA Docencia*, Santiago do Chile, 2012.

ROPÉ F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2. ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

RUSSEL, T.; MARTIN, A. K. A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. In: FLORES, M.A. (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 17-39). Coimbra: Almedina.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANGARI DO BRASIL. *Cadernos de Formação CTC*. São Paulo: RS2 Comunicação. 2009.

SANTAELLA, M.C. Formación para la profesión docente Madri: Grupo FORCE/Grupo Editora Universitaria, 1998.

SANTIS, L. M. de O. Educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções e políticas na década de 80. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2002.

SANTOS, E. B. dos. *O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

SANTOS, M. F. S. *Identidade e Aposentadoria*. São Paulo: EPU, 1990.

SANTOS, S. M. M. Formação Continuada numa Perspectiva de Mudança Pessoal e Profissional. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul./dez. 2004.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006, p. 289-320.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da Educação pós LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). *Formação de Professores: Políticas e Debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2<sup>a</sup> Ed.

SILVA, A. F. da. *Formação de Professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, I. G. *Democracia e participação na “reforma” do estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUTO, N. Q. de O. *Diálogos entre a Relação com o Saber do Professor, sua Formação e o Trabalho Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2013.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, p. 03-24. Jan./abr 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ed. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set. 1962.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, V. do C. O. *Práticas de Letramento Docente na Coordenação Pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas Instituto de Letras UNB, Brasília, 2013.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In :VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e Debates*. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 2002a. pp. 65-93.

VERISSÍMO, É. *O Senhor Embaixador*. 2. ed. Editora Globo, 1965.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Senado, 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou> - edição - extra - seção -1-26-06 - 2014 - pg - 1>. Acesso em: 02/05/2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 02/05/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 02/05/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CP 02/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Guia Geral do Pró-Letramento. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

GDF. Lei nº 5499, de 14 de julho de 2015. Publicado no DO DF n.º 135 de 15 de julho de 2015. [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde\\_15\\_24.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf). Acesso em: 02/05/2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5105 de 3 de maio 2013. Reestrutura a Carreira Magistério Público do Distrito Federal.* [http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/09/lei-n%C2%BA-5.105\\_dodia-06.05.13.pdf](http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/09/lei-n%C2%BA-5.105_dodia-06.05.13.pdf), acesso em: 02/05/2016.

GDF. *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE-DF, 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 21.397*, de 31 de julho de 2000. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/decreto-n%C2%B0-21-397-de-31-de-julho-de-2000/> Acesso em: 02 de maio 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei de criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape*, Lei nº 1619 de 22 de agosto de 1997. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape e dá outras providências. Disponível em: [escola-de-aperf-prof-educ-Eape/297-lei-n-1619-de-22-de-agosto-de-1997](http://escola-de-aperf-prof-educ-Eape/297-lei-n-1619-de-22-de-agosto-de-1997). Acesso em: 02 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2005. 36 p. ROSA, M. I. F. P. S. A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências. 2000. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

*Governo do Estado de Minas Gerais. Lei nº 15293, de 5 de agosto de 2004, institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais.*

<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=news&MENU=16>, acesso em: 02/05/2016.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Questionário respondido pelas Professoras participantes da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Projeto de Pesquisa: Formação Continuada de Professores: Contribuições da EAPE  
(Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente**

**Pesquisadoras:**

**Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - Orientadora**

geovana@faced.ufu.br - tel. (034) 3239-4163 – (034) 99999-4004

**Vera Lúcia Lacerda Resende – Mestranda em Educação**

verallresende@gmail.com – tel. (034) 3333.6240 – (034) 98700-0401

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente; identificar possíveis modificações nos processos de construção da identidade profissional a partir da formação continuada; verificar quais saberes são construídos pelos professores no decorrer dos processos de formação continuada e, destacar as modificações que ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas. Sua participação é muito importante!

**OBSERVAÇÃO:** A identificação do participante neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os participantes não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

### **Questionário de Identificação**

#### **I – Identificação**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.
4. Escola: \_\_\_\_\_
5. Telefone: (trab.) \_\_\_\_\_ (cel.) \_\_\_\_\_
6. Idade ( ) até 25 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 51 a 55 anos  
 ( ) 26 a 30 anos ( ) 41 a 45 anos ( ) 56 a 60 anos  
 ( ) 31 a 35 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) acima de 60 anos
7. Regime de Trabalho:  
 ( ) 40 horas Ded. Exclusiva ( ) 40 horas ( ) 20 horas
8. Situação Funcional  
 ( ) Efetivo ( ) Contrato Temporário

## II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: ( ) regular ( ) supletivo
2. Formação no Ensino Médio:  
 ( ) profissionalizante ( ) não profissionalizante ( ) Supletivo

## 3. Formação na Graduação:

- a) Área e Curso: \_\_\_\_\_
- b) Instituição: \_\_\_\_\_
- c) Grau:  
 ( ) licenciatura curta ( ) licenciatura plena  
 ( ) bacharelado ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- d) Modalidade  
 ( ) presencial ( ) EAD – Educação à Distância

## 4. Formação Pós-graduação:

- ( ) especialização ( ) mestrado  
 ( ) doutorado ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

## 5. Participou de Formação Continuada na EAPE?

- ( ) Sim. ( ) Não.

Qual(is)?

---



---



---

## III – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- 3.1. Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim ( ) Não ( )

- 3.2. Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)  
 Instituição Níveis em que atuou Quantos anos

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

**3.3** - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática para a docência?

( ) Sim      ( ) Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de graduação foi mais forte.

---



---



---



---

**3.4** – Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitaram um preparo para sua atuação como professor?

( ) Sim      ( ) Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de graduação e/ou pós-graduação, caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

---



---



---

**3.5** – Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e/ou de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
( ) Não	( ) Não
( ) Sim. Qual(is)?	( ) Sim. Qual(is)?

**3.6** – Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado:

(Cite em que aspecto ou situação vivida)

a) **Positivamente:**

---



---



---

b) **Negativamente:**

---



---



---

**3.7** - Complete as frases abaixo:

**a) Ser professor é ...**

---

---

---

**b) Para melhorar minha prática como professor(a) eu...**

---

---

---

---

---

**c) Para mim, atuar com Profissionalismo é...**

---

---

---

**3.8** - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)?  
Enumere em ordem de importância.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_  
d) \_\_\_\_\_  
e) \_\_\_\_\_

**3.9**- Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?

---

---

---

---

**3.10** – Você considera importante a formação continuada?

( ) Sim      ( ) Não

Comente sua resposta.

---

---

---

**3.11** - Espera que a EAPE lhe ajude a se formar melhor como professor?

( ) Sim      ( ) Não

Como?

---

---

---

**3.12** – Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação!

---

---

---

---

---

---

Muito Obrigada!

## **Apêndice B – Roteiro para o Grupo Focal**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Projeto de Pesquisa: Formação Continuada de Professores: Contribuições da EAPE  
(Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento  
profissional docente**

**Pesquisadoras:**

**Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - Orientadora**

geovana@faced.ufu.br - tel. (034) 3239-4163 – (034) 99999-4004

**Vera Lúcia Lacerda Resende – Mestranda em Educação**

verallresende@gmail.com – tel. (034) 3333.6240 – (034) 98700-0401

## **ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

Analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente.

- 1- Para vocês, o que é ser Professor?
- 2- Do ponto de vista do exercício profissional da docência, como vocês se percebem e qual a relevância social da profissão docente?
- 3- A Formação Continuada é importante? Por quê?
- 4- Quais os saberes foram construídos no decorrer dos processos de formação continuada oferecidos pela EAPE?

- 5- Ao participarem de ações formativas na EAPE, quais as principais modificações em sua prática pedagógica?

## Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores: Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente”, sob responsabilidade dos pesquisadores Geovana Ferreira Melo e Vera Lúcia Lacerda Resende.

Nesta pesquisa nós buscaremos analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente. Além de analisar os processos de construção da identidade profissional a partir da formação continuada; verificar quais saberes são construídos pelos professores no decorrer dos processos de formação continuada; identificar as modificações que ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas; contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional no DF.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Vera Lúcia Lacerda Resende no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores das escolas selecionadas para serem participantes do estudo. As fases desenvolvidas no projeto serão: questionários e grupo focal com os professores que aceitarem participar da pesquisa.

O único risco em participar da pesquisa será o de identificação do participante. No entanto, em nenhum momento você será identificado, sua identidade será preservada. Para preservar a identidade ao citar o depoimento do professor(a) participante da pesquisa, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados sem nenhuma hipótese de identificação. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Vera Lúcia Lacerda Resende PPGED/FACED (034-3239-4212) ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa – FACED - 34-3239-4163) ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 02 de maio de 2016.

---

Assinatura dos Pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da Pesquisa

**ANEXOS**



## Anexo A – Comprovante de aprovação da pesquisa no CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação Continuada de Professores: Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente

**Pesquisador:** Geovana Ferreira Melo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57004016.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.688.261

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa versa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, a ser implantado e trabalhado junto a professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A temática proposta fundamenta-se na premissa: “fator de vital interferência na forma como o professor implementa sua prática pedagógica vem a ser a concepção de desenvolvimento humano que, certamente, baliza sua forma de compreender o processo de construção do conhecimento (Marcelo Garcia, 2005, p. 32).

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

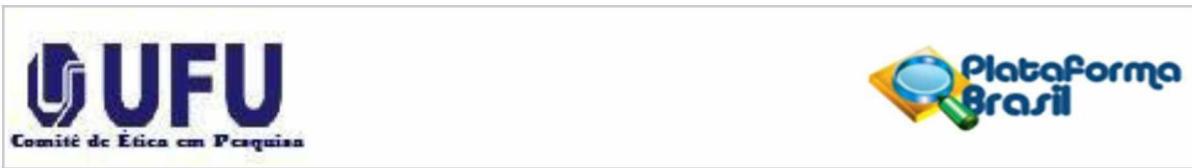
**Município:** UBERLANDIA

**Telefone:**

(34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



As questões que norteiam a presente proposta de pesquisa são:

Quais as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente?

Como ocorre o processo de construção da identidade profissional a partir da formação continuada?

Quais saberes são construídos pelos professores no decorrer dos processos formativos?

Quais modificações ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas?

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de Desenvolvimento Profissional Docente de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que participam de ações formativas propiciadas pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF.

Os objetivos específicos são:

- Analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente.
- Identificar possíveis modificações nos processos de construção da identidade profissional a partir da formação continuada.
- Verificar quais saberes são construídos pelos professores no decorrer dos processos de formação continuada.
- Destacar as modificações que ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas.

A investigação terá caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo.

Para a presente pesquisa pretende-se um desenvolvimento horizontal no período de um ano, especificamente, de maio de 2016 a maio de 2017.

Os participantes da pesquisa serão os professores da Secretaria de Estado da Educação do DF. Os instrumentos de coleta de dados serão: questionário e grupo focal.

Os dados coletados serão analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; PUGLISI e FRANCO, 2005), bem apropriada aos propósitos da investigação em tela.

A análise de conteúdo tem como pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar.

A pesquisa se constituirá em experimento formativo para todos os envolvidos, ampliando as percepções sobre a formação continuada de docentes, bem como no aprendizado dos aspectos metodológicos pertinentes. Dessa forma, sua relevância consiste na contribuição para o incremento das políticas de formação e desenvolvimento profissional do Distrito Federal.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

**Município:** UBERLANDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.688.261

De acordo com o Protocolo de Pesquisa, serão INCLUÍDOS como participantes da pesquisa os professores efetivos, de ambos os sexos e de diferentes idades atuantes na Rede Estadual de Educação do Distrito Federal, que tenham participado das ações formativas desenvolvidas pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF, que concordarem em participar da pesquisa.

E serão EXCLUÍDOS os professores que não quiserem participar da pesquisa.

### **Metodologia Proposta:**

Nossa intenção será empreender uma investigação de abordagem qualitativa, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (1994, p. 49). Trata-se de pressupostos metodológicos que buscam construir abstrações à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Dessa forma, segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 50), "Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se (o pesquisador) a construir um quadro que vai ganhando forma a medida que se recolhem as partes". Isso significa que é no curso da investigação, no processo de pesquisa, que o objeto passa a ser delineado, constituído. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade permanente de rever caminhos, de indagação constante, de questionar os instrumentos. Trata-se de uma pesquisa de tipo etnográfica, que terá como ponto de partida o levantamento bibliográfico de produções que possam contribuir para a elucidação de nosso objeto de estudo: ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE. A partir da consolidação do arcabouço teórico, faremos um estudo documental, com o intuito de analisar a configuração das políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores no Distrito Federal, especialmente aquelas relacionadas à EAPE. Além disso, outra importante fonte de dados será ouvir a voz dos professores.

Inicialmente faremos o levantamento das escolas do Distrito Federal, conforme sua localização, sendo escolhida uma central e outra periférica. Após esse mapeamento, os professores lotados nas duas escolas escolhidas serão convidados a responder um questionário de identificação com questões a respeito de sua formação continuada na EAPE, além do tempo de atuação no magistério. A partir da análise dos questionários de identificação selecionaremos os professores para participarem da constituição de grupos focais, a partir dos seguintes critérios: sexo, idade, tempo de atuação no magistério.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

**Município:** UBERLÂNDIA

**Telefone:**

(34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 1.688.261

Serão constituídos dois grupos focais, um por escola, compostos por 10 professores em cada grupo, conforme os critérios descritos anteriormente. A opção por essa técnica se justifica, pois: O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11). A utilização de fontes orais nas pesquisas educacionais permite abordar qualitativamente os problemas de pesquisa a partir das vozes dos próprios sujeitos. Nesse estudo, particularmente, ouvir os professores será de suma importância para compreendermos as contribuições das ações formativas em suas práticas cotidianas, além de seus saberes, a construção de sua identidade docente e seus processos de desenvolvimento profissional.

### **Metodologia de Análise de Dados:**

Para a leitura e análise dos dados utilizaremos como técnica a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.09), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Baseia-se na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem. Ainda segundo a referida autora, a análise de conteúdo tem como pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar.

### **Desfecho Primário:**

Esperamos contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores que atua na Rede Estadual de Educação do Distrito Federal, a partir da oportunidade de reflexão individual e coletiva sobre suas práticas e saberes docentes.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

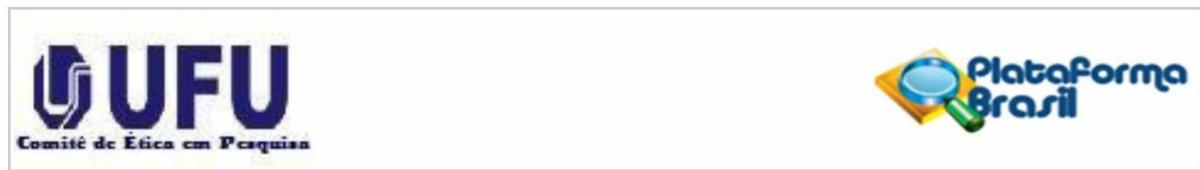
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.688.261

### **Desfecho Secundário:**

O estudo ainda apresentará elementos que contribuirão para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Secretaria de Estado da Educação do DF. Além disso, acredita-se que esta investigação representará uma fonte científica importante para os profissionais da área pesquisada na medida em que aborda uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil.

### **Tamanho da Amostra no Brasil: 20**

### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Analisar as contribuições das ações de formação continuada de professores vinculados à Secretaria de Estado de Educação do DF, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente.

### **Objetivo Secundário:**

Analizar os processos de construção da identidade profissional a partir da formação continuada; verificar quais saberes são construídos pelos professores no decorrer dos processos de formação continuada;

identificar as modificações que ocorrem nas concepções de prática pedagógica dos professores que participam das ações formativas;

contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional no DF.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No Protocolo é mencionado como possibilidade de RISCOS a identificação dos participantes; no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos sujeitos no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

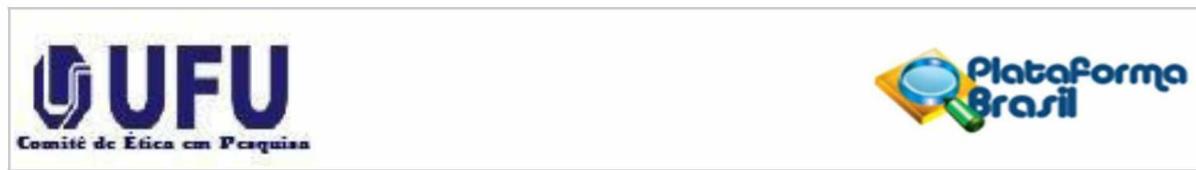
**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

**UF: MG** **Município:** UBERLANDIA

**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.688.261

Quanto aos BENEFÍCIOS estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação, de seu desenvolvimento profissional, além de ampliarem a compreensão a respeito dos desafios enfrentados no cotidiano da escola básica. Ao participarem da pesquisa, os professores terão a oportunidade de aprofundarem a reflexão individual e coletiva a respeito de sua atuação pedagógica em sala de aula. De acordo com os objetivos apresentados, acredita-se que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitará a produção de conhecimentos que contribuirão de forma efetiva para a produção e reflexão de estudos acadêmico-científicos referentes ao processo de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. Os docentes terão a oportunidade de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e saberes docentes, ampliar sua formação didático-pedagógica, aprimorando assim a qualidade de suas aulas. O estudo ainda apresentará elementos que contribuirão para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Secretaria de Estado da Educação do DF. Além disso, acredita-se que esta investigação representará uma fonte científica importante para os profissionais da área pesquisada na medida em que aborda uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de cunho científico, importante porque poderá contribuir para a uma melhor formação continuada dos docentes.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos obrigatórios foram apresentados.

### **Recomendações:**

Não há.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.618.184, de 01 de Julho de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

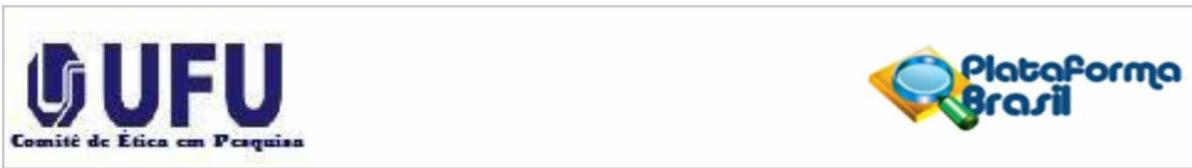
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

**UF: MG** **Município:** UBERLÂNDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.688.261

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2016.

**OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.**

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

### **Orientações ao pesquisador:**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF: MG**

**Município:** UBERLANDIA

**Telefone:**

(34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.688.261

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DROJETO_658974.pdf	13/07/2016 17:55:17		Aceito
Outros	Resposta_Parecer.pdf	13/07/2016 17:54:00	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_alterado.pdf	13/07/2016 17:15:52	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Declaracao.docx	13/06/2016 17:19:30	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	09/06/2016 21:33:28	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Lattes.docx	14/05/2016 14:17:32	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/05/2016 17:39:01	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Cartasolicitacaoinstituicao.pdf	18/02/2016 15:12:05	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Roteiroanalisedados.pdf	18/02/2016 15:10:52	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termocompromisso.pdf	18/02/2016 15:04:33	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	18/02/2016 15:01:19	Geovana Ferreira Melo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 17 de Agosto de 2016

Assinado por:  
**Sandra Terezinha de Farias Furtado (Coordenador)**

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

**UF: MG** **Município:** UBERLANDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br

## Anexo B – Cursos oferecidos pela EAPE

### Cursos oferecidos pela EAPE Catálogo 1º/2016

N.º	Nome do Curso	Carga horária	Vagas
1	A arte de contar histórias	180h	625
2	A arte de manejear grupos e coordenar ações em rede	80h	30
3	A deficiência intelectual na Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico	80h	90
4	A magia do origami na educação: arte e consciência	60h	200
5	Abrindo trilhas para a escola do campo: formando coordenadores locais	180h	60
6	Álgebra e geometria: atividades práticas e integradas	180h	60
7	Anos finais: a organização escolar em ciclo e seus desafios	180h	360
8	Aprendizagens, prática pedagógica e inclusão na Educação Infantil	180h	300
9	Aspectos pedagógicos da Matriz de Referência da redação do ENEM	60h	120
10	Atendimento Educacional Especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação	80h	60
11	Atuação do psicólogo escolar no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)	80h	100
12	Avaliação funcional da visão	120h	35
13	Brasília como espaço de apropriação: memória, identidade e sustentabilidade	180h	50
14	Calculadora gráfica HP Prime	60h	40
15	Cine Diversidade	60h	60
16	Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista	180h	210
17	Construindo a pesquisa no espaço escolar	90h	25
18	Curso básico de Libre Office (editor de texto)	30h	30
19	Curso de formação para professores regentes de classes especiais de TGD/TEA Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista	60h	60
20	Desenvolvimento, aprendizagem e transtornos funcionais específicos (TDAH, transtornos de conduta, DPAC e dislexia)	80h	30
21	Desvendando o AVA: configurações, recursos e atividades	80h	60
22	Didáticas do piano popular 2	20h	10
23	Distrito Federal: seu povo, sua história	180h	60
24	Educação ambiental e metodologias colaborativas: desafios e possibilidades	180h	60
25	Educação de surdos	60h	40

26	Educação financeira – abril	8h	210
27	Educação financeira – maio	8h	210
28	Educação financeira – junho	8h	210
29	Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos	90h	120
30	Educação Patrimonial: reflexões e práticas para o ensino da Arte e da Educação Física na Escola Parque da Natureza de Brazlândia – II Etapa	90h	50
31	Educação Profissional e os novos desafios dos saberes pedagógicos na coordenação intermediária	120h	30
32	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e à EJA	180h	105
33	Educando com tecnologias – Proinfo Integrado	180h	825
34	Ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos	60h	30
35	Ensino Médio noturno: semestralidade e seus desafios	180h	60
36	Ensino Médio: semestralidade e seus desafios	180h	240
37	Escola e tecnologia: engenharia educacional	180h	70
38	Formação continuada para professores de língua inglesa e língua espanhola	80h	30
39	Formação pedagógica para coordenadores intermediários	180h	40
40	Formação pedagógica para coordenadores intermediários (UNIEB)	180h	40
41	Funcionalidades das ferramentas Google	90h	375
42	Fundamentos da educação escolar pública do Distrito Federal (antigo curso “Integração à Carreira Magistério”)	180h	105
43	Gestão escolar democrática: saberes e práticas essenciais	180h	270
44	Gestão escolar: competências essenciais da equipe gestora das instituições conveniadas e dos CEPIs	180h	270
45	Grupo de pesquisa Intertextualidades: literatura e outras linguagens	80h	12
46	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	140h	20
47	Harmonia funcional	120h	15
48	Institucionalização da Educação do Sistema Prisional: reflexões teóricas, cultura organizacional e documentos norteadores	180h	50
49	Intérprete Educacional Básico I	60h	60
50	Introdução à Pedagogia Waldorf: teoria e prática	60h	70
51	Jogos corporais na perspectiva do Currículo em Movimento	90h	40
52	Letramentos Criativos em Ciências Naturais para os 4o e 5o anos do Ensino Fundamental	120h	105
53	Libras Básico I	60h	60

54	Libras Básico II	60h	60
55	Libras Intermediário I	60h	30
60	Libras Intermediário II	60h	30
61	Libras Avançado I	60h	60
62	Ludicidade: desafios e aprendizagens para o 4º e 5º anos	60h	25
63	Manejando trilhas para a escola do campo	90h	30
64	Maria da Penha vai à escola	180h	60
65	Mediação de conflito como práxis pedagógica	60h	150
66	Meio ambiente no Ensino Especial: confecção e manuseio de hortas orgânicas	80h	50
67	Memórias da ditadura: usos da memória sobre a ditadura civil-militar em sala de aula	120h	140
68	Multiletramentos e ludicidade: espaços para novas abordagens da prática pedagógica em sala de aula	90h	70
69	Multiletramentos na área de ciências humanas no Ensino Médio	60h	35
70	Nos caminhos do audiovisual – 3a edição	180h	30
71	O que quer, o que pode essa língua: literatura e cinema em diálogo com o ENEM	120h	60
72	Oficinas digitais	80h	60
73	Orientação e mobilidade	120h	70
74	Papel artesanal	60h	40
75	Pesquisa e intervenção: desenvolvimento, aprendizagem e os transtornos funcionais específicos	120h	10
76	Pesquisa e prática pedagógica em avaliação formativa	60h	30
77	Planejamento, construção e mediação de cursos em EaD	180h	210
78	Planilhas eletrônicas: utilização em atividades administrativas	60h	30
79	Plena Atenção: práticas meditativas para saúde e paz	60h	66
80	Polícia cidadã em uma perspectiva escolar	40h	44
81	Práticas de letramento de matemática em língua materna para estudantes com deficiência	180h	180
82	Práticas pedagógicas para o atendimento educacional especializado – AEE	180h	120
83	Produção de vídeo aula para iniciantes	60h	30
84	PSTDP – Public School Teacher's Development Program Special Topics	120h	100
85	Reeditor ambiental	180h	35
86	Rodas de brincar: a importância dos brinquedos cantados e das brincadeiras na escola	60h	250

87	Sorobã básico pela ordem menos elevada – técnica ocidental	120h	70
88	Sorria Brasil, com dentes	60h	50
89	Temas transversais nas literaturas africanas de língua portuguesa	44h	60
90	Teoria e prática do design educacional: planejamento de projetos educacionais com ênfase em educação à distância	180h	35
91	Usos e desusos da voz na profissão docente	90h	70
92	Vivência e convivência com estudante com deficiência visual no contexto social acadêmico	120h	30
93	Vivências com a musicalização	180h	40