

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vanessa Godoy Lopes da Silva

**VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE A
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Taubaté – SP
2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vanessa Godoy Lopes da Silva

**VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE A
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Taubaté – SP
2016

Vanessa Godoy Lopes da Silva

**VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: 07 de outubro de 2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^ª Dr^ª Roseli Albino dos Santos
Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^ª Dr^ª Fabíola Holanda Barbosa Fernandez
Faculdade São Leopoldo Mandic

Assinatura _____

(...) às vezes me parece que estou perdendo tempo, às vezes me parece que, pelo contrário, não há modo mais perfeito, embora inquieto, de usar o tempo: o de te esperar.

(Clarice Lispector – Para ela, ao tratar sobre o amor, para nós docentes, ao suspirarmos todos os dias pela educação que tanto almejamos)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, por me encorajar a tentar, a conseguir e a ter forças para realizar as viagens semanais de uma cidade à outra para trabalhar e para realizar esse mestrado; por permitir que tais viagens fossem longas, mas ao mesmo tempo curtas, devido às companhias que me proporcionou (inicialmente colegas, depois amigos e agora irmãos); por nos conduzir com segurança pela tão arriscada BR-116, entre caminhões, carretas e radares.

À minha família, por me fazer acreditar que eu seria capaz de chegar até o fim, antes mesmo de ter começado. Família que Deus me deu e que, mesmo longe, sempre esteve tão presente. À família que escolhi, por compartilhar anseios e angústias.

Aos amigos, companheiros de caminhada. Aos amigos de sangue, sem os quais eu não me imagino. Aos amigos de coração, confidentes de histórias reais.

Aos professores, conhecidos ou não, por partilharem sentimentos semelhantes, pois em frente a vários obstáculos, jamais permitem que a chama da paixão pela educação se apague, mesmo em tempos tão difíceis.

À UNITAU, ao programa de mestrado e todos os professores, em especial às professoras Edna Chamon, Fabíola Holanda, Roseli Albino e Suzana Ribeiro que fizeram parte da banca e que me orientaram. Agradeço pela oportunidade, pelo auxílio, pelos conhecimentos compartilhados e pelas motivações.

Dedico também a você, possível leitor, que ao ler esta pesquisa, apresenta um fio de esperança para a educação que tanto almejamos.

RESUMO

Essa dissertação teve como objetivo traçar o perfil dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Jacareí - SP e analisar, na percepção dos mesmos, a(s) sua(s) próprias participação(ões) na formação continuada das atividades didático-pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2014/2015. O estudo justificou-se pelo reconhecimento de valor à formação continuada. A análise ocorreu a partir das falas e vivências de professores, com prática docente de 10 a 20 anos, justificando-se o tempo pela experiência docente. A pesquisa foi aplicada em 28 escolas de Ensino Fundamental I da rede pública da cidade de Jacareí, localizada no interior de São Paulo. O estudo baseou-se no referencial teórico sobre o tema, sendo que tais referências foram complementadas de acordo com o andamento e necessidade da pesquisa. A coleta de dados deu-se por uma entrevista com questões abertas e fechadas, buscando caracterizar os sujeitos, seguida de estudo sobre o tema formação continuada, apresentando uma abordagem qualitativa e quantitativa, com questões analisadas pelo *software Sphinx* e com gráficos representados pelo programa *Excel*. A pesquisa foi oferecida a 100 sujeitos, dentre eles, 59 voluntários participantes. Os resultados auxiliaram as reflexões dos professores sobre si mesmos e sobre as formações. Pela pesquisa, notou-se que os sujeitos demonstraram que, ao mesmo tempo em que assumem uma postura pouco objetiva para a progressão de sua carreira, também anseiam por imediatividade. Outro fator apontado pelos participantes foi sobre formações não sequenciadas e com contextos diferenciados dos quais atuam. Portanto, a participação nas formações relaciona-se a buscar informações objetivas e técnicas e não repertório formativo para o exercício profissional, o qual possibilitará a constituição de uma carreira longa e bem sucedida.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Prática Docente. Desenvolvimento Profissional. Autorreflexão Docente.

LISTA DE QUADROS OU TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2010.	29
Tabela 2 – Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2011	33
Tabela 3 – Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2012	36
Tabela 4 – Dissertações e Teses Seleccionadas obre Formação Docente Continuada do ano de 2013	39
Tabela 5 – Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2014	42
Tabela 6 – Dados IBGE Jacareí 2012 – Rede Escolar	59
Tabela 7 – Matrículas no Ensino Fundamental I na rede municipal de Jacareí - SP	60
Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB – Resultados e Metas	62
Tabela 9 – Indicador de Regularidade Docente: percentual de escolas de anos iniciais por nível (2014) do município de Jacareí - SP	67
Quadro 1 – EMEFs da cidade de Jacareí - SP	48
Quadro 2 – EducaMais da cidade de Jacareí – SP	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	63
Gráfico 2 – Gênero	64
Gráfico 3 – Local de Residência	65
Gráfico 4 – Estado Civil	68
Gráfico 5 – Filhos	70
Gráfico 6 – Quantidade de Filhos	71
Gráfico 7 – Quantidade de Filhos por Ano (2003 a 2013)	72
Gráfico 8 – Tempo Total de Trabalho Docente	73
Gráfico 9 – Tempo de Trabalho Docente na Atual Escola	74
Gráfico 10 – Ano Letivo em que Leciona	75
Gráfico 11 – Jornada de Trabalho	77
Gráfico 12 – Formação Acadêmica	79
Gráfico 13 – 22/09/2014 – Palestra: “Desafios e possibilidades da formação docente” – Prof. Dr. Júlio Furtado – PARTICIPAÇÃO	81
Gráfico 14 - 22/09/2014 – Palestra: “Desafios e possibilidades da formação docente” – Prof. Dr. Júlio Furtado – AVALIAÇÃO	82

Gráfico 15 – 06/10/2014 – Palestra: “Brincar: O indicativo psíquico da maturidade global da criança” – Psicóloga e psicanalista Edna Januzelli – PARTICIPAÇÃO	82
Gráfico 16 - 06/10/2014 – Palestra: “Brincar: O indicativo psíquico da maturidade global da criança” – Psicóloga e psicanalista Edna Januzelli – AVALIAÇÃO	83
Gráfico 17 – 04/02/2015 – Palestra: “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios” – Mestre Max Haetinger (Portugal) – PARTICIPAÇÃO	84
Gráfico 18 - 04/02/2015 – Palestra: “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios” – Mestre Max Haetinger (Portugal) – AVALIAÇÃO	85
Gráfico 19 – 02/03/2015 – Palestra: “Como acontece a arte na infância” – Stela Barbieri (Instituto Tomie Ohtake) – PARTICIPAÇÃO	86
Gráfico 20 - 02/03/2015 – Palestra: “Como acontece a arte na infância” – Stela Barbieri (Instituto Tomie Ohtake) – AVALIAÇÃO	87
Gráfico 21 – 23/03/2015 – Palestra: “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?” – Constance Kamii - PARTICIPAÇÃO	88
Gráfico 22 - 23/03/2015 – Palestra: “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?” – Constance Kamii – AVALIAÇÃO	89
Gráfico 23 – 08/06/2025 – Contação de Histórias: “Histórias de A a Z” – Jonas Ribeiro (PUC-SP) – PARTICIPAÇÃO	90
Gráfico 24 - 08/06/2025 – Contação de Histórias: “Histórias de A a Z” – Jonas Ribeiro (PUC-SP) – AVALIAÇÃO	91
Gráfico 25 – Avaliação Geral sobre as Formações Oferecidas	92

Gráfico 26 – Motivos para Participação nas Formações Oferecidas pela SMEJ	93
Gráfico 27 – Resultados Observados pela Prática da Formação Continuada	95
Gráfico 28 – Reflexo da Formação Continuada na Atuação em Sala de Aula	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada principal do Centro de Formação do Educador: EducaMais Jacareí – SP	49
Figura 2 – Salão principal do Centro EducaMais	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF**- Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI** – Escola Municipal de Ensino Infantil
- EUA** – Estados Unidos da América
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FVC** – Fundação Victor Civita
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IRD** – Indicador de Regularidade Docente
- LDB** – Leis de Diretrizes e Bases
- MDE** - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
- MEC** – Ministério da Educação
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PMJ** – Prefeitura Municipal de Jacareí
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SCS** – Secretaria de Comunicação Social
- SMEJ** – Secretaria Municipal de Educação de Jacareí
- SP** – São Paulo
- UE** – Unidade Escolar

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 Introdução	16
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	19
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.5 Organização do Trabalho	21
2 Revisão da Literatura	23
2.1 Histórico Sobre Formação Continuada	23
2.2 Teses e Dissertações Sobre o Tema	28
3 Método	47
3.1 Tipo de Pesquisa	47
3.2 População / Amostra	48
3.3 Instrumentos	50
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	51
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	53
4 Resultados e Discussão	54
4.1 Jacareí: sua rede e o EducaMais	54
4.2 Um Plano para a Educação	59
4.3 Parte I - Dados Gerais: Caracterização da Amostra	62
4.3.1 Idade	62
4.3.2 Gênero	64
4.3.3 Local de Residência	65
4.3.4 Estado Civil	68
4.3.5 Componentes Familiares	69
4.3.6 Tempo Total de Trabalho Docente	72
4.3.7 Tempo de Trabalho Docente na Atual Escola	74
4.3.8 Ano Letivo em que Leciona	75

4.3.9 Jornada de Trabalho	76
4.3.10 Formação Acadêmica	78
4.4 Parte II: Questionário Dissertativo	80
4.4.1 Participações e Avaliações das Formações Didático Pedagógicas	80
4.4.2 Motivos para Participação	92
4.4.3 Resultados Observados pela Prática da Formação Continuada	94
4.4.4 Reflexo da Formação Continuada na Atuação em Sala de Aula	97
4.4.5 Relatos sobre as Formações Oferecidas e Incorporações na Prática Docente	99
4.4.6 Relatos com sugestões e expectativas sobre as formações	112
5 Considerações Finais	120
Referências	138
APÊNDICE I – Ofício	149
APÊNDICE II – Termo de Autorização	150
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados Quantitativo – Questionário	152
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo – Roteiro de Entrevista/Questionário	154
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP	157
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
ANEXO C – Memorial	160

1 INTRODUÇÃO

O trabalho realizado situa o problema no contexto do ensino fundamental e versa sobre a importância da formação continuada – definição e participações realizadas pelos professores da rede municipal de Jacareí - SP, com relação à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação no Programa EducaMais Professor. Teve como enfoque os eventos de atividades didático-pedagógicas, registrados no Cartão Fidelidade: um cartão de controle de frequência nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Jacareí (SMEJ).

Muito se tem estudado sobre formação continuada de professores, principalmente, no que diz respeito à participação dos professores nessas formações.

De acordo com Migliorança (2012), Tancredi (2012) e Correa (2013), os professores utilizam fatores das formações continuadas que participaram para aplicação e incorporação na prática pedagógica que exercem.

As formações têm a necessidade de apresentarem-se aos professores de forma que acrescentem pontos positivos e, conseqüentemente, superem os pontos negativos, como por exemplo, o da desconexão entre teoria e prática (FIGUEIRA, DANTAS, REZENDE e LAGAR, 2012).

O interesse para o presente estudo originou-se da experiência da autora que, ao cursar a graduação em Pedagogia, estudou o livro: “A vantagem acadêmica de Cuba” (CARNOY, 2009), que estimulou a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado Formação de Professores Brasil e Cuba: mesmo Continente, Diferentes Técnicas e Resultados. Ao estudar sobre a formação docente, instigou-se a pesquisar a formação continuada de professores, complementando os estudos anteriores à análise de respostas dadas por professores sobre o papel das formações na sua prática profissional. Concomitante a tais leituras e reflexões, houve a construção do Centro de Formação EducaMais Jacareí, com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada para os professores da rede municipal. Assim, formação acadêmica e prática profissional se encontravam motivadas pelo tema da formação continuada. Constatou-se, então, a possibilidade de realizar um trabalho que apresentasse uma junção entre o interesse pelos estudos de formação continuada de professores, iniciado pela autora na graduação, e o interesse em investigar sobre as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de Jacareí e as participações dos professores.

Verificou-se, então, a possibilidade de traçar o perfil e analisar as participações dos professores nos anos de 2014/2015, visto que 2014 foi o ano de inauguração do programa EducaMais na rede municipal de Jacareí e 2015, o ano de continuidade do projeto, apresentando-se, então, como os objetivos no foco dessa pesquisa. O Centro de Formação do Professor – EducaMais foi inaugurado pela Prefeitura Municipal de Jacareí - SP com o intuito de criar um espaço destinado à formação continuada de professores para o seu desenvolvimento profissional na respectiva rede municipal de ensino. A necessidade de estudar o assunto deveu-se à constatação de que, apesar do investimento realizado pela Secretaria Municipal de Educação no oferecimento de formações aos professores, observou-se, nas reuniões escolares institucionais da rede municipal, a ocorrência de professores que passavam o decorrer do ano letivo sem realizar um único curso de formação continuada, mesmo com cursos oferecidos em gratuidade.

Espera-se que esta pesquisa ofereça aos professores reflexões sobre as formações continuadas oferecidas, percebendo sua importância na prática pedagógica em sala de aula, em especial as formações intituladas, pela própria Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, de Atividades Didático-Pedagógicas.

As formações continuadas oferecidas aos professores pelo Centro de Formação EducaMais Professor são classificadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jacareí em três tipos. O primeiro segmento de formações oferecidas refere-se às atividades pedagógicas culturais, chamadas de “Arte em Movimento”, caracterizando-se por visitas técnicas a museus e exposições educativas. As atividades chamadas “Arte em movimento” são oferecidas uma vez por mês ou por bimestre, conforme a adesão. Há também as atividades que compõem a “Semana Cultural”, que podem ser definidas como o segundo segmento de formações oferecidas, que se caracterizam por atividades pedagógicas culturais. As atividades da “Semana Cultural” acontecem todas as semanas no decorrer do ano: são oferecidas sessões de cinema, teatros, contações de histórias para crianças, oficinas e musicais. as programações apresentadas em “Arte em movimento” e “Semana Cultural” são vistas pela SMEJ como formações continuadas aos professores por estimularem o campo cultural, acrescentando ideias criativas para o trabalho em sala de aula.

O terceiro segmento de formações oferecidas é o das “Segundas Pedagógicas”. Trata-se de atividades didático-pedagógicas que acontecem às segundas-feiras e são oferecidas com o intuito de auxiliar na prática docente: palestras sobre temas considerados relevantes para o

trabalho do professor, escolhidos pela SMEJ; oficinas de contação de histórias; apresentações de autores e estudiosos da área educacional são alguns exemplos. Essas formações são oferecidas uma ou duas vezes por mês, dependendo da adesão de professores interessados.

Tais segmentos de formações começaram a ser oferecidos na inauguração do Centro de Formação EducaMais Jacareí (setembro de 2014), pois antes não havia espaço suficiente para a oferta de tais programas.

Neste trabalho, estabelecemos um recorte e analisamos apenas as “Segundas Pedagógicas”, atividades didático-pedagógicas, devido ao fato de que estas formações apresentam um viés mais característico de formação pedagógica, pois entendemos que estas formações podem estabelecer uma ligação com a sala de aula, envolvendo os professores, por se tratarem de temas que estabelecem um elo com a prática docente. As formações das “Segundas Pedagógicas” são pontuadas no Cartão Fidelidade dos professores que, ao participarem de formações fora do horário de trabalho, recebem o registro no Cartão, resultando em pontuações para a preferência na escolha de classe a lecionar no ano seguinte.

Quanto aos resultados e discussão, foi realizada a caracterização da cidade de Jacareí precedida de aspectos relacionados ao Centro de Formação EducaMais e à SMEJ. Nesse tópico, também tratamos sobre a entrega, preenchimento e devolução dos questionários. Os dados coletados foram apresentados em gráficos e, posteriormente, analisados, relacionando tais informações aos referenciais teóricos abordados e à revisão de literatura.

Após a análise dos gráficos, elaborados a partir dos questionários, as informações coletadas nas questões dissertativas foram divididas em dois tópicos: a Categoria 1, sobre as influências benéficas e motivadoras das participações nas formações; e a Categoria 2, sobre as angústias e anseios dos sujeitos participantes. Após a análise das questões, foram abordados relatos com sugestões e expectativas sobre as formações, trazendo a transcrição das falas dos sujeitos. As considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos finalizam essa pesquisa.

1.1 Problema

Na percepção dos professores, há ou não contribuições da formação continuada para a aprendizagem profissional? Qual a percepção dos professores participantes sobre as

formações oferecidas? A reflexão se desdobra na necessidade de relacionar a(s) frequência(s) nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Jacareí – SP, nos anos de 2014/2015, com o desenvolvimento profissional dos professores, em especial, frente à formação continuada, pautada por atividades didático-pedagógicas oferecidas pelo Programa EducaMais Professor e pontuadas no Cartão Fidelidade.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Verificar qual a percepção e a(s) frequência(s) dos professores acerca da formação continuada das atividades didático-pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2014/2015, de docentes que atuam junto ao Ensino Fundamental I no ensino público municipal.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Registrar as falas dos professores sobre sua participação nas formações continuadas;
- Traçar o perfil dos professores participantes da formação continuada do município, pelo Programa EducaMais Professor, nos anos de 2014/2015, pontuadas no Cartão Fidelidade dos professores;
- Refletir sobre o papel das formações no desenvolvimento profissional dos professores;
- Caracterizar a formação continuada oferecida aos professores e sua adesão.

1.3 Delimitação do Estudo

O estudo tem como foco os professores das escolas de ensino fundamental I da rede pública municipal de Jacareí – SP, localizada no Vale do Paraíba no interior de São Paulo. A pesquisa de campo foi oferecida para as escolas da cidade. Assim, foram investigadas escolas de diferentes regiões. Participaram os professores com atuação docente entre 10 e 20 anos,

devido ao seu tempo intermediário de prática profissional, ou seja, não são professores iniciantes, nem professores no final de suas carreiras. Em cada uma dessas escolas, foram aplicados questionários para um número de 3 a 5 professores, totalizando 100 professores participantes nesta pesquisa.

A cidade de Jacareí conta atualmente com o trabalho de 28 escolas municipais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio não fazem parte do sistema educacional da prefeitura, sendo atendidos somente por escolas estaduais e particulares.

A pesquisa foi aplicada em todas as regiões do município. Participaram da pesquisa somente os professores que se dispuseram ao voluntariado, procurando assim, realizar uma pesquisa somente com os quais se sentiram prontos a expor seus reais anseios e pensamentos, sem sentirem-se pressionados.

A questão em foco foi analisada na percepção desses professores observando sua própria formação continuada, levando-os a refletir sobre a importância que essa formação exerce em sua atuação no contexto da prática, ou seja, traz a análise das formações a partir da percepção dos professores.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A justificativa para este estudo advém dos recursos investidos em formação continuada, assim como ouvir e identificar, a partir dos professores, se participam de tais eventos oferecidos pela SMEJ e se são adeptos do Programa EducaMais Professor.

Passamos a nos preocupar com a questão da formação continuada a partir da experiência ao participar de diversas formações, do próprio Programa EducaMais¹. Nestas ocasiões, verificamos que não havia um consenso entre os professores acerca da importância das formações.

As participações da pesquisadora foram estimuladas tendo em vista uma experiência anterior de estudo – trabalho de conclusão de curso - sobre a realidade educacional cubana. Frente a constatação de que algumas formações eram muito procuradas e outras não, pensamos ser importante a realização de um trabalho de pesquisa em que os professores fossem ouvidos sobre estas questões.

¹ A pesquisadora é docente da rede municipal de Jacareí desde 2011.

Além disso, são muitos os estudos teóricos que destacam a importância deste tipo de formação. Assim, justifica-se a realização da pesquisa pela importância da reflexão docente sobre sua formação continuada, assim como apontam Alarcão (2003), Fusari (2000), Gatti (2011), Mizukami (2003), Schön (2000) e Zeichner (2008) e, em decorrência, apontar as formações continuadas no espaço oferecido. Instigou-nos conhecer as concepções dos professores sobre as ofertas de formação continuada que acompanham o fazer pedagógico do professor ao longo do desenvolvimento profissional e também verificar seu envolvimento nas atividades oferecidas. Outra motivação foi conhecer a percepção dos professores sobre a qualidade e relevância dessas atividades, compreendendo os motivos do engajamento ou da não participação dos professores no projeto de formação continuada oferecido pelo EducaMais.

Entendemos que, a preocupação com o papel das formações na prática docente envolve várias questões a serem consideradas, como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o aprendizado e o rendimento dos alunos. Porém, se enfatizássemos fatores que abordam o rendimento dos alunos e, conseqüentemente, as avaliações nacionais, como SARESP e Prova Brasil, nossa pesquisa teria outro objetivo e não verificar a frequência na formação continuada docente oferecida.

Sendo assim, esse estudo justifica-se ao considerar os recursos investidos nas formações.

A Secretaria Municipal de Educação de Jacareí - SP, quando foi contatada, apresentou interesse pela oportunidade de contribuir com a dissertação, acreditando que, por seus objetivos, poderia auxiliar no planejamento dos futuros programas de formação continuada docente, proposto pelo setor educacional do município. Ouvindo os professores que cursam tais formações, tem-se nessa dissertação, o ato previsto de possivelmente fundamentar programas de maior interesse aos próprios professores, investindo assim, conseqüentemente, na qualidade de ensino do município. Este é um dos resultados esperados para depois da defesa deste trabalho.

1.5 Organização do Trabalho

Os temas da dissertação, ao longo dos capítulos, estão assim apresentados: O primeiro capítulo, constituindo os referenciais teóricos que fazem parte da revisão de literatura-aponta a definição da formação docente continuada oferecida à Rede Municipal de Jacareí – SP e a

importância das formações na constituição da docência e, na profissionalidade na área de ensino. O segundo capítulo explicita o que se considera como formação continuada no contexto escolar da Educação Básica (sua evolução na última década), considerando os parâmetros legais que orientam a educação brasileira. O terceiro capítulo, após uma breve análise sobre o contexto das escolas selecionadas para fins desse estudo, com o intuito de relacionar as observações de campo e as particularidades de cada contexto escolar, analisa as relativas influências da formação continuada em professores engajados no Ensino Fundamental I. O quarto capítulo, a partir dos dados obtidos, promove a análise e a apresentação dos resultados alinhados às contribuições teóricas que serviram de escopo para esse estudo.

As considerações finais apontam: o alcance do objetivo geral definido, ou seja, verificar qual a percepção e a(s) frequência(s) no que se refere à formação continuada das atividades didático-pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2014/2015, de docentes que atuam junto ao Ensino Fundamental I no ensino público municipal; e dos objetivos específicos relacionados e evidenciados quanto à percepção dos professores, acerca das contribuições da formação continuada para a aprendizagem profissional, adaptada às realidades das escolas identificadas em seus contextos de ação e dos dispositivos por elas adotados para promover a formação continuada da equipe docente.

2 Revisão da Literatura

Ao apresentar aqui um panorama dos estudos sobre a formação docente continuada, têm-se o objetivo de traçar um breve histórico e um levantamento de teses e dissertações sobre o tema.

2.1 Histórico sobre Formação Continuada

Realizando um breve panorama do tema formação de professores no Brasil, temos a questão da formação e preparo de docentes, colocados em maior grau de importância, somente após o processo de independência do país. A partir de então, analisou-se a educação articulada com as transformações ocorridas no território nacional brasileiro nos dois últimos séculos vividos. Assim, houve a possibilidade de diferenciar períodos históricos na formação docente brasileira, definindo os recortes no presente estudo.

De acordo com Brasil (2013a), após a Independência, de 1827 a 1890 aconteceram experimentações pausadas e retomadas de formação docente, fatos que aconteceram como uma introdução à utilização de formações docentes oferecidas aos já professores. A seguir, de 1890 a 1932, foram instituídas para funcionamento expansivo, as Escolas Normais padronizadas, com o intuito de estabelecer uma padronização e melhor adequação para o cargo, com relação aos interessados a atingi-lo (SAVIANI, 2008).

De acordo com Saviani (2008), de 1932 a 1939, foram organizados institutos de educação para atendimento formativo de docentes em busca da adequação estabelecida. Organizou-se então, de 1939 a 1971, a implantação de cursos de pedagogia e licenciatura, com o fortalecimento da padronização em Escolas Normais. Porém, de 1971 a 1996, as Escolas Normais foram substituídas por habilitações específicas em Magistério. Com o passar dos anos, houve mudanças na sociedade que influenciaram as características próprias da profissão de professor: Nos tempos do Brasil-colônia, a profissão era predominantemente exercida por homens, fato influenciado pelo ensino transmitido pelos jesuítas (SAVIANI, 2006); no período das décadas de 80 e 90, do século XX, a adequação e introdução para início de implantação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que, ainda de acordo com Saviani (2006), obteve sua implantação tendo como um de seus intuitos o fato de vincular o ensino ao mercado produtivista e à concepção capitalista. Após esse período, de 1996 a 2006, iniciaram-

se os Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, visando uma melhor apropriação de formação aos profissionais que já apresentavam características próprias de adequação identitária relacionadas aos ensinos infantil, fundamental e médio.

Houve, em 2004, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos (BRASIL, 2013d). O público-alvo prioritário da Rede era os professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino.

Nos anos de 2007 e 2008, a profissão docente deixa de ser vista como uma simples função, assim, o professor passa a ser considerado mentor, um orientador responsável pela influência no comportamento de outrem (BRASIL, 2013c).

Nos anos de 2009 a 2010, houve um considerável aumento no ingresso em cursos de licenciatura, presenciais e à distância (BRASIL, 2013c). Após esse aumento, o Ministério da Educação (MEC) sentiu a necessidade da implantação de um novo programa chamado Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta como data vigor os anos de 2011 a 2020 (BRASIL, 2011). Tal Plano tem como item principal garantir a obrigatoriedade da formação superior para o magistério, também com data limite até 2020. Sendo assim, o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014 e com vigência até 2023, ainda se encontra em apropriação das Secretarias Municipais de Educação, como é o caso, por exemplo, da Prefeitura Municipal de Jacareí - SP, pois nela ainda há professores do Ensino Fundamental I que não possuem a licenciatura em Pedagogia, sendo formados em licenciaturas diversas, como em letras, e até mesmo professores que possuem apenas o curso de Magistério. Isso porque o último concurso público oferecido pelo Município ocorreu em 2010, um ano antes do Plano Nacional de Educação ser instituído.

Assim, nota-se que a formação docente e, conseqüentemente, a formação continuada, apresentam constantes mutações (ALARCÃO, 2003). Logo, observa-se que a formação dos professores tem como caracterização o fato de ser infundável (ALARCÃO, 2003), ou seja, tem como característica a tarefa de estar em constante reconstrução (FUSARI, 2000).

As referências teóricas sobre formação de professores que nos inspiraram foram pautadas em autores e trabalhos relativos ao tema em questão, entre os quais destacamos: Alarcão (2003), Fusari (2000), Gatti (2011), Mizukami (2003), Schön (2000), Tardif (2007), Saviani (2009) e Zeichner (2008). Para abordar a formação de professores, esses autores tem em comum a perspectiva de que a formação de professores deve ser uma formação reflexiva

(SCHÖN, 2008), sendo que, além de reflexiva, deve ser ainda uma formação que rompe com pensamentos e práticas passivas (SAVIANI, 2009).

De acordo com Alarcão (2003), a busca pela transformação não pode estar pautada nas metodologias tradicionais a – já ultrapassadas – e, em complemento, Mizukami (2005) aponta que a formação docente deve manter-se em continuidade. A autora Gatti (2011) relata que as formações devem ocorrer com base numa reflexão que seja crítica. Também Fusari (2000) aponta a necessidade de uma formação reconstrutora e em constante reformulação.

Zeichner (1993) aborda que as ideias devem ser transformadas em prática e, 15 anos depois (ZEICHNER, 2008), propositalmente, retomou o tema para mostrar que essa reflexão segue na educação. A concepção de que o “conhecimento-na-ação” deve ser empregado efetivamente, com a finalidade de que seja realmente empregado nas práticas do professorado, independente do contexto histórico se mantém ativo neste autor.

Gatti (2011) afirma, por meio de seus estudos, que a não remuneração pelo tempo de estudo dificulta a atualização dos professores brasileiros. De acordo com Gatti (2011), a formação continuada auxilia na evolução da educação no país, com o papel de aperfeiçoar os conhecimentos impactando no ensino. Sem ela, a formação do ensino se torna lenta e desorganizada, pois não acompanha, como deveria, a velocidade cronológica do tempo presente diante das demandas sociais juntamente na expectativa de tempos futuros para a preparação de uma geração em desenvolvimento (GATTI, 2011).

Ainda de acordo com a autora, com relação à situação atual dos docentes, pode-se observar uma considerável demanda de procura pelas licenciaturas em Pedagogia, devido à obrigatoriedade desta em lugar do magistério, pois, de acordo com o Plano Nacional da Educação – PNE (2011-2020), disponível no Portal do MEC (2011), uma das metas do PNE (Metas IV – nº15) é que todos os professores da Educação Básica tenham, até o ano de 2020, a formação específica de nível superior em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Porém, há também um aumento na oferta e na procura de cursos à distância e de baixa duração, em alguns casos, colocando em dúvida a qualidade e eficácia dos mesmos na aquisição de conhecimentos por parte de seus cursistas. Tais dados relacionam-se com o tema a ser tratado nesse trabalho, isto é, a importância da formação continuada de professores.

Segundo Ramos (2014), os últimos estudos em formação inicial e formação continuada de professores mostram que, em nenhum dos dois aspectos, o Brasil alcança a resposta esperada às necessidades atuais e futuras da escola pública. Com muita teoria e pouca

prática, a formação continuada tem servido para preencher as lacunas entre a teoria e a prática deixadas pela formação inicial. O autor afirma que os professores precisam se conscientizar sobre a importância que a formação continuada exerce na sua prática em sala de aula influenciando na qualidade do ensino e na aprendizagem de seus alunos, trabalhando sobre as influências que o contexto escolar exerce sobre o próprio trabalho de formação docente.

Espera-se que esse estudo ofereça contribuições à reflexão de docentes quanto à importância da continuidade da formação entre os professores, favorecendo novas práticas e o aperfeiçoamento profissional. Ao refletir sobre suas próprias práticas, espera-se que os professores percebam a necessidade de investir na formação em prol de uma educação de qualidade, numa melhor mediação na construção e na reconstrução profissional docente.

As referências aqui tratadas relacionam-se pela importância da formação continuada de professores não como uma simples reflexão, mas sim como uma formação reflexiva, ou seja, de acordo com Mizukami (2003), uma formação em que ocorra a reflexão apoiada nos saberes pedagógicos a serem colocados em prática.

[...] garantir a formação continuada do professor é buscar caminhos e trabalhar os problemas educacionais garantindo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas valorizando a (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2003, p. 28).

Mizukami (2003) relata que sua compreensão do ser professor e de sua formação deve ser como um *continuum*, sendo assim, um processo que se desenvolve por toda a vida.

Em uma sociedade em desenvolvimento e que sofre mudanças constantes, a formação continuada do professor é o elo primordial que permeia a reflexão sobre o trabalho e a prática que exerce como profissional docente. E nessa relação entre o profissional e a formação que recebeu, é que ele submete seus conhecimentos em *continuum* pela busca de formar um ciclo que (re) constrói sua própria aprendizagem na qual baseia seus conhecimentos pedagógicos (MIZUKAMI, 2003).

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-

se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento (MIZUKAMI, 2002, p. 43).

Relacionado à Mizukami (2002), que discute a relação do conhecimento, isto é, como ele (conhecimento) se constrói e o conhecimento docente, que Garcia (1999) complementa acrescentando que o ato de *ensinar* é uma ação que qualquer ser vivo faz em qualquer momento da vida, porém não se pode igualar a ação de um *ser professor*. Daí advém a necessidade do profissional pedagogo, formado e instruído para exercer funções das quais obteve, e continuamente deve buscar obter, conhecimentos e saberes em teoria, prática e experiências. Assim como também deve exercer o ato de (re) formular tais características provenientes do *ser professor*. Ao tratar do fato de que o professor deve continuamente (re) formular seus atos e saberes, Tardif (2007) destaca que muitos docentes ficam presos estaticamente a práticas e metodologias tradicionalistas de ensino e que o ato de ensinar é exercer um trabalho com seres humanos, sobre eles e para eles.

Para Mizukami,

[...] os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a *priori*. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as salas de aula. A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediatividade e unicidade (MIZUKAMI, 1996, p. 65).

Alarcão (2003) relata o conceito primordial da análise ao afirmar que os docentes precisam se atualizar e desenvolver em si o que buscam desenvolver em seus próprios alunos: o conceito de *aprender a aprender*.

Capacitar o professor hoje em dia é romper com inércias e práticas assumidas passivamente. É transformar o professor em um profissional que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança na educação. É desenvolver uma reflexão sobre a sua própria prática docente. Só a reflexão pode organizar o conhecimento (ALARCÃO, 2003, p. 40).

Pensando-se em transformar e mudar a educação, não podemos abandonar a necessidade da formação continuada do professor, devido ao fato de que interfere diretamente na aprendizagem em sala de aula. A atualização dos docentes é extremamente importante para desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender a aprender (ALARCÃO, 2003).

Com relação ao profissional docente, este deve ser ouvido sobre o que pensa e sente com relação ao que considera prioridade em suas verdadeiras necessidades. Sobre isso, Fusari afirma que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado [...] (2000, p.22).

Como dito acima, de acordo com Tardif (2007), o docente, na maioria de suas ações e pensamentos, utiliza práticas e metodologias tradicionalistas de ensino e aprendizagem e esquece que o trabalho de ensinar é com seres humanos, para eles e sobre eles.

2.2 Teses e dissertações sobre o tema

De acordo com o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Portal Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em *software* livre, com o indexador Formação Docente Continuada – foram encontrados 649 trabalhos com data de defesa de 2010 até o mês de dezembro de 2014. Destes, 467 são da área da Educação, 66 da área de Ensino de Ciências e Matemática, 17 da área de Letras, 13 da área de Educação Física e 10 sobre o Ensino.

Pela pesquisa acima citada, foram selecionados estudos realizados nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, sendo escolhidos os estudos considerados de maior relevância para a nossa pesquisa de acordo com o tema. Mostraremos, a seguir, uma síntese da proposta dos autores dos trabalhos selecionados.

Devido ao grande volume de resultados sobre o tema, justifica-se a escolha de trabalhos realizados a partir de 2010, antecedência de cinco anos ao trabalho aqui realizado, pela preferência em abordar como referenciais trabalhos mais atuais sobre formação docente continuada. Pretende-se investigar os registros sobre o tema. Nestes trabalhos, foram ainda considerados estudos relacionados à formação continuada de professores em seus aspectos pedagógicos, como é o caso do trabalho aqui apresentado, com o intuito de salientar que programas diversos de formação continuada, como educação inclusiva e inclusão digital, são

também estudos de formação continuada, que mesmo apresentando-se diferentes, auxiliam em comum o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

O critério para seleção das teses e dissertações aqui apresentadas deu-se pelas palavras-chave dos trabalhos, buscando aqueles que abordassem sobre o tema formação docente continuada. Após a seleção das palavras-chave, a pesquisadora realizou a leitura dos resumos, com o intuito de reunir apenas trabalhos relacionados ao estudo aqui proposto, ou seja, foram selecionados, dentro dos trabalhos sobre formação docente continuada, apenas os trabalhos sobre Ensino Fundamental I cuja pesquisa tenha sido realizada com professores graduados em pedagogia e, preferencialmente, com professores atuantes em escolas municipais.

Tabela 1 : Dissertações e Teses Selecionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2010	
Tipologia	Quantidades
Dissertações	181
Teses	31

Com relação às dissertações e teses do ano de 2010, relacionadas à formação continuada, pode-se salientar alguns aspectos descritos nos parágrafos a seguir.

De acordo com Barbosa (2010), as formações e concepções de ambientes dos cursos de formação continuada apresentavam formação de tipologia antropocêntrica, de caracterização prática e reflexiva, contudo muito distante de uma formação continuada que se apresentasse como ambiental crítica e emancipatória, que seria de desejo para um processo de formação continuada de professores.

[...] a formação continuada dos professores é concebida a partir de uma orientação prática, numa abordagem reflexiva. [...] é necessário que se faça uma reflexão aprofundada sobre a compatibilidade dos discursos e orientações assumidas. Além disso, os cursos são propostos de forma que a escola não seja coparticipante ou mesmo corresponsável pela formação do professor, não sendo previsto o seu envolvimento no processo. Entendemos a ausência da escola nesse processo como um equívoco (BARBOSA, 2010, p. 67).

Levando em consideração aspectos relacionados ao ambiente pelo qual e no qual o docente estabelece conhecimentos pela formação continuada, Chica (2010) concluiu que, por meio de impactos causados em consequência da formação continuada aos professores em sua qualificação, é necessário o estabelecimento de relações entre a proposta da formação continuada oferecida e a garantia de uma aprendizagem que seja efetiva por meio de ações pertencentes à atividade proposta, estando isso relacionado não somente ao trabalho com alunos, mas também com relação ao trabalho de aprendizagem oferecido aos professores em formação continuada. Com relação a tais necessidades formativas, Queiroz (2010) apontou a alegação dos professores que as propostas não se apresentam em linhas formativas, mas que auxiliam com relação à organização e estruturação do trabalho. Sendo assim, as formações não apresentam coerência com relação às necessidades formativas, pois deveriam auxiliar nas necessidades ocorridas no ambiente de trabalho, ou seja, no ambiente escolar em que o professor atua.

Observando formações continuadas oferecidas aos professores da Educação Básica, Verdum (2010) apresentou o fato de que, na fala dos participantes com relação às propostas pedagógicas dos cursos de formação continuada de professores, apresentou-se como ponto relevante, que as formações continuadas oferecidas aos professores de Educação Básica devem sempre considerar as necessidades dos professores como ponto de suma importância, atentando-se à planificação de ações e avaliações sistematizadas das elaborações de tais formações.

[...] a maioria das iniciativas do poder público, no âmbito da formação continuada de professores da educação básica, apresenta-se de forma desarticulada, que pouco considera os saberes dos professores, a heterogeneidade de seus processos formativos e utilizam-se, em sua grande parte, de um modelo tradicional de formação em que o professor é visto como aquele que não sabe, que deve receber os conhecimentos de alguém mais capacitado que ele e aplicá-los. A partir dessa contextualização, pode-se perceber que as propostas de formação continuada de iniciativa pública, não têm contribuído para a formação de professores reflexivos e críticos e, em virtude disso, seu impacto na prática tem sido ínfimo (VERDUM, 2010, p. 147).

A execução das formações deve pensar nos resultados em ações que os professores cursistas podem exercer no ambiente escolar de trabalho, focando a profissionalização dos formadores que ministram tais cursos, visto que devem estar preparados para transpassar tais ações em teorias para que os professores cursistas possam transmitir tais conhecimentos em

adequação ao ambiente de trabalho no qual lecionam, visto que a heterogeneidade é um fator predominante nas diversas instituições de ensino, independente de apresentar-se como público ou privado.

Ainda com relação aos profissionais que atuam como formadores de professores, Silva (2010), ao analisar os saberes e a reflexividade permeadores de tais práticas, apresentou-nos que as maneiras como cada formador compreende e institui sua própria noção de saberes de mundo e de sua realidade, por suas descrições e compreensões, podem ser transformadas em subsídios na formação continuada desse mesmo indivíduo – ator social –, em sua relação com outros conhecimentos e outros contextos. O próprio formador, sendo ele também um profissional que exerce a docência, pode ao mesmo tempo em que renova os saberes do professor cursista, também reconstruir saberes em si mesmo, influenciando, conseqüentemente, o professor que recebe tal formação, havendo então uma formação continuada que age reciprocamente entre e nos envolvidos nesse processo, pela relação na troca de conhecimentos e por saberes compreendidos em outros contextos.

Rocha (2010) ao caracterizar as formações continuadas com maior adesão, mostrou que existiam, em 2010, cursos que não estabeleciam relações com os resultados do IDEB, ou seja, não eram abordados os conteúdos trabalhados nas avaliações nacionais e não apresentavam fatores relacionados à leitura, demonstrando que não havia o estabelecimento de relações com os níveis de aprendizagem dos alunos, devendo então considerar tais fatores no planejamento de ações futuras.

Carvalho (2010), diferentemente de Rocha (2010), acreditava que os processos de formação continuada de professores não eram uma responsabilidade das redes municipais, mas sim de universidades. Analisando o processo de formação continuada, por meio de retomadas relacionadas às intencionalidades de cada momento histórico, as universidades apresentaram-se como propondo a realização das formações continuadas, além de defender articulações que considerassem o momento histórico e a parceria entre o local de trabalho e universidades para a execução de formações continuadas oferecidas aos professores. Porém, é fato que tais formações em universidades podem apresentar-se sob a forma de gratuidade ou custeadas pelos empregadores ou pelos próprios professores. Sendo assim, tais formações em universidades não se apresentavam e ainda não se apresentam como opção preferencial pelos participantes, visto que custear formações exige certas condições específicas aos interessados

Conforme Santana (2010), em 2010, havia uma notável distância entre as concepções dos idealizadores das formações, representados por Secretarias Municipais de Educação, e o público alvo a que as mesmas formações pretendiam atingir. As formações oferecidas aos professores não correspondiam às necessidades que eram vivenciadas nas escolas em que atuavam como docentes, além de não corresponderem também às concepções e dilemas que traziam como pré-conhecimentos. Tais concepções e dilemas não serem considerados nas elaborações das formações continuadas iniciadas, gerava um fator preocupante, visto que o objetivo das formações continuadas buscavam justamente a reconstrução de saberes e conhecimentos dos professores perante as necessidades que vivenciam, conseqüentemente, atingindo os locais de trabalho dos professores cursistas de tais formações.

[...] é necessário realizar uma discussão sobre a formação continuada dentro da escola mesmo, numa forma de discussão e reflexão contínua até que ela se torne um hábito e dentro desta perspectiva o gestor assuma um papel fundamental que é o de promover, incentivar e criar espaços para tais discussões para isso ele precisa assumir seu papel como sujeito de sua própria formação continuada, se despir da posição de objeto e assumir o papel de líder dentro da escola, ele não pode ficar perdido entre as orientações e as cobranças do cotidiano (SANTANA, 2010, p. 181).

Porém, Salles (2010), ao analisar os mesmos fatores, constatou que ainda havia, em 2010, formações que apresentavam contribuições ao cotidiano escolar dos professores, sendo tais formações avaliadas de forma positiva pelos participantes, apresentando-se e decorrendo-se aos professores cursistas como formações que auxiliaram tais docentes no dia a dia escolar.

Perante a pesquisa aqui pautada com os trabalhos sobre formação docente continuada no ano de 2010, pode-se, com Alberto (2010), concluir que a formação docente continuada ainda apresentava-se, em 2010, como o desafio principal a ser priorizado, principalmente ao tratar os desafios da prática pedagógica. Sobre isso, Alberto (2010) ainda concluiu que somente as formações continuadas em que os professores participam não agem em individualidade no trabalho docente, mas que também deve haver relações duradouras entre os professores e os alunos como sujeitos construtores de um processo em comunhão, que é construir a própria história na qual estão inseridos.

A seguir, temos a tabela das teses e dissertações de 2011, com as respectivas análises de trabalhos sobre o tema formação continuada. A quantidade de dissertações e teses de 2011

comparada ao número de pesquisas realizadas em 2010 aponta que houve uma diminuição no que diz respeito a estudos e pesquisas sobre o tema.

Tabela 2: Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente	
Continuada do ano de 2011	
Tipologia	Quantidades
Dissertações	82
Teses	17

Pelas análises e estudos realizados nos trabalhos de 2011, nota-se que, ao refletir sobre formação continuada, ainda havia tópicos a destacar como obstáculos para uma formação de qualidade. De acordo com Araújo (2011), os docentes definiam as formações continuadas oferecidas como repetitivas e desestimulantes, porém constatou-se ainda que, mesmo com tal fato, os professores reconheciam a importância das formações para o trabalho do profissional docente.

Diante dessas questões, acreditamos que para que a formação continuada possa contribuir com uma educação que se quer democrática e de melhor qualidade social, as mudanças nas estruturas organizacionais da escola, assim como as condições de vida e de trabalho dos docentes, devem ser priorizadas pelas políticas públicas de formação e valorização do educador. Desconsiderar tais questões pode trazer implicações para a concretização das mudanças pedagógicas pretendidas (ARAÚJO, 2011, p.111).

Antich (2011) aponta, em seus estudos, que os professores demonstram influências no processo reflexivo ao cursar formações, mas sempre deixando nítida a importância da inovação do ensino no ambiente. Perante situações novas na participação em formações continuadas, havia ressignificação de saberes e mudanças nas práticas docentes, pela troca de conhecimentos entre os professores. Strapasson (2011) aponta que, para que haja uma formação continuada efetiva, é necessário que se estabeleçam elos entre a formação oferecida e o contexto nos quais os professores trabalham.

Galindo (2011) aponta que as necessidades na formação de professores são diversas, amplas, complexas e derivadas da organização escolar, curricular e do convívio com os pares. O autor também coloca como empecilho para as formações continuadas: o tempo de carreira dos professores; as experiências significativas relacionadas ao percurso de formação

profissional e escolar dos profissionais docentes; as motivações profissionais, bem como de motivações relacionadas a elementos da vida pessoal, que muitas vezes influenciam, mesmo que inconscientemente, o trabalho docente.

A reflexão sobre a ação pedagógica, por sua vez, necessária à identificação de situações-chave para encaminhar soluções, configura-se como meio pelo qual as necessidades se modificam em formação, se alteram ou se transformam, aparentemente desaparecem ou recriam outras necessidades que ora ocultam as reais necessidades, ora se ramificam em busca de seu encontro (GALINDO, 2011, p. 10).

Esse resultado que demonstra a busca por sanar necessidades transformando a ação docente, presente no trabalho de Galindo (2011), relaciona-se aos estudos de Huberman (1992), que nomeia tais características como uma fase profissional docente intitulada *fase da experimentação e diversificação*. Porém, ainda de acordo com Galindo (2011), as formações continuadas oferecidas, ainda que com fatores preocupantes, apresentavam potencial de implicação sobre a rotina de trabalho dos professores e a representação de necessidades formativas. Também relatando sobre as influências das formações continuadas oferecidas, Reginatto (2011) aponta que se pode considerar que há mudanças nas práticas docentes ao cursar formações continuadas, ressaltando que, com relação à interdisciplinaridade, mudaram-se metodologias e interações. No entanto, Reginatto (2011) ainda ressalta que, ao analisar ideias frente às concepções metodológicas e interações, notou-se que retornavam ao seu perfil inicial. Sendo assim, acredita-se que, para haver possibilidade de evolução ou mudança no perfil dos docentes na sua prática profissional, repensando na continuidade do planejamento didático, é provável que formações continuadas que ocorrem durante todo o ano letivo e com apoio do grupo, exerçam maior resultado e influências do que as formações de curta duração, que não acompanham o trabalho letivo do professor.

Nakayama (2011) reafirma a importância de ampliar a discussão e oportunizar a oferta de formações continuadas que considerem as particularidades de atuação e de formação de professores que lecionam em espaços heterogêneos, visando à necessidade e o direito de diversidade existente entre os diferentes profissionais docentes, diferentes espaços de aprendizagem e até mesmo dos próprios sujeitos estudantes.

O professor constitui em sua prática, estabelecendo relações com uma formação que não priorizou esse contexto. Ainda com relação às práticas adotadas pelos/as docentes, os/as mesmos/as esclarecem que realizam seu trabalho da forma que entendem como mais adequado, não existindo uma

padronização para o trabalho docente. [...] ainda diversos fatores dificultam seu trabalho tais como: infraestrutura precária, rotatividade por parte dos/as alunos/as, dificuldades de relacionamento, entre outros (NAKAYAMA, 2011, p. 152).

Quanto às necessidades dos docentes nas formações continuadas, Alves (2011) verificou os fatores determinantes de bem e/ou mal estar docente nas formações continuadas e as percepções de tais formações que influenciam esse estado docente, presumindo a necessidade de repensar na maneira de como os momentos de formação continuada acontecem dentro das escolas, evitando assim um possível mal-estar docente, visto que se verificou que os professores sentem-se melhor ao executarem as formações continuadas no mesmo espaço em que trabalham, mantendo assim um elo entre o aprender, o reaprender e o fazer docente. Relacionando-se a esse tipo de formação, Barreiro (2011) relata que apesar de haver professores que preferem que as formações continuadas aconteçam no mesmo ambiente de trabalho, há também professores que acreditam que formações só ocorrem fora da escola e apenas acontecem como cursos de reciclagem e como uma aprendizagem formativa que ocorre de formador para professor e não de forma coletiva. Porém, Barreiro (2011) ressalta que os professores devem ser instigados a pensar, exercer e praticar em formação continuada em qualquer lugar, visto que todo aprendizado é conhecimento.

Santos (2011) ao relatar sobre as representações observáveis dos professores por meio de discursos/textos sobre as formações continuadas, concluiu que estes argumentam que tanto a ausência de tempo para leitura dos textos da profissão juntamente com o envolvimento com o material didático oferecido são fatores que causam resistência dos professores quanto às prescrições realizadas, apresentando indicações de resistência com relação às formações continuadas sugeridas a eles. O argumento dos professores em afirmar que não há tempo hábil para leitura e envolvimento com os materiais, pode sugerir que há predominância do agir comunicativo nas representações dos docentes.

Ainda sobre as dificuldades encontradas pelos professores com relação às formações continuadas oferecidas, Takase (2011) revela que, na profissão docente, o professor se defronta com várias dificuldades, dentre elas a inclusão de alunos heterogêneos, fato que deveria ser mais abordado na implementação e nas propostas de formação continuada buscando-se instigar mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas, na organização escolar e nos currículos.

Pelos 10 estudos analisados do ano de 2011, pode-se concluir que alguns obstáculos ainda persistiam com relação à formação continuada e ao que se refere à resistência dos professores. Porém, é perceptível que houve avanços com relação ao aumento na preocupação em refletir-se sobre as formações continuadas oferecidas.

A seguir, a tabela de dissertações e teses sobre formação continuada mostra a quantidade de trabalhos e pesquisas sobre o tema no ano de 2012.

Tabela 3: Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2012	
Tipologia	Quantidades
Dissertações	99
Teses	14

Pela análise dos estudos e pesquisas de 2012 sobre formação continuada, pode-se constatar que ainda há fatores preocupantes com relação ao excesso de trabalho e a falta de tempo dos professores para dedicação às formações continuadas. Quanto a isso, Silva (2012) ressalta, que docentes acumulavam sua formação continuada com trabalho e estudo. Havia também dificuldades para aplicação dos conhecimentos apreendidos nas formações devido à falta de materiais pedagógicos nas escolas e má infraestrutura escolar. Quanto aos professores:

A formação continuada de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho docente, tais como salários dignos, reconhecimento da profissão, autonomia profissional, dedicação à escola, participação nos planejamentos, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos e número adequado de alunos em sala de aula. [...] As atuais práticas de formação continuada de professores ainda são realizadas de maneira dissociada do desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto essas formações ocorrerem nesse formato, o discurso da profissionalidade e da pesquisa não será alcançado em sua plenitude (SILVA, 2012, p. 153).

Ainda de acordo com Silva (2012), havia reconhecimento da contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional, porém seria necessária uma maior reflexão crítica da ação docente para que ocorram de fato mudanças significativas no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Realizando, então, uma reflexão crítica sobre a formação continuada pela troca de experiências e relações coletivas entre os docentes, Zampretti (2012) constatou que tais práticas possibilitam a reflexão sobre o ser docente por meio da criação de espaços de trocas de saberes e de organização do trabalho coletivo ocasionado pelas formações continuadas. Zampretti (2012) ainda afirma que a autorreflexão docente auxilia nas práticas pedagógicas entre os professores. Considerando a autorreflexão docente, Bezerra (2012) nos traz contribuições com relação aos professores da educação básica que abandonam formações oferecidas devido ao enfrentamento proposto com relação à autorreflexão de professores que deixam de frequentá-las, causando uma demora na construção do ser como professor.

[...] a formação como processo de construção da identidade profissional vem sendo dada na incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. Assim, o professor ao trocar os saberes de que o problema está fora do alcance dele, a sua forma identitária vai dificultando as transformações necessárias para uma valorização da profissionalização do professor (BEZERRA, 2012, p. 101).

Bezerra (2012) ainda afirma que esse processo como docente é um processo contínuo, assim como os processos oferecidos e consequentes da formação continuada. Rezende (2012) aponta que, além da formação continuada, há a necessidade de um maior acompanhamento pelos gestores e professores em relação à frequência e ao desempenho dos alunos, ou seja, a formação continuada deve estar atrelada ao cotidiano do professor, para que possa contribuir com sua prática em sala de aula. Rezende (2012) ainda ressalta que avaliar o desempenho do professor e avaliar as formações continuadas é contribuir para a prática pedagógica e para o desempenho na aprendizagem dos alunos. Santos (2012) argumenta que processos formativos são importantes, mas que contribuições vão além de reflexões, pois além de refletir sobre as contribuições trazidas pela formação continuada, é preciso utilizá-las em forma de conhecimento em sala de aula.

Ressignificar e transformar as práticas pedagógicas são fatos que se tornam perceptíveis na medida em que há avanços na interação discursiva entre os participantes nos momentos das ações: teórica, prática e reflexiva; sejam tais ações pontuadas pelos professores em formação continuada, seja com os sujeitos estudantes em sala de aula.

Dantas (2012) revela que os principais fatores que motivavam os professores na busca pela ampliação de conhecimentos podem ser sintetizados como sendo fatores voltados para a profissionalidade e prática docente, empregabilidade e a questão salarial. O professor se sentia

desmotivado para buscar participações em cursos de formação continuada devido à desatenção a fatores que envolvem políticas públicas como empregabilidade e a questão salarial, afetando conseqüentemente os quesitos profissionalidade e prática docente, tendo como resultado a não reestruturação dos conhecimentos e saberes instaurados nesses professores que, posteriormente, são repassados aos alunos, podendo prejudicar o processo de ensino e aprendizagem pela não reformulação de saberes. Um professor que não é motivado, não buscará formações, ou caso busque, será um ser passivo de prováveis desistências e falta de participações.

Nesse contexto, outras questões podem ser levadas em conta [...], pois, apesar do empenho de nossos professores em se qualificarem, como as escolas tratam esse profissional melhor preparado? Será que os alunos conseguem sentir diferença nas aulas desse professor que está sendo capacitado? (DANTAS, 2012, p. 89).

Não obstante a diminuição da busca pelas formações continuadas, Esbrana (2012) constatou ainda que as formações continuadas oferecidas não têm sido suficientes para amenizar os problemas enfrentados pelo cotidiano escolar dos professores, fator esse que também tem como consequência a desistência e a falta da busca dos professores pelas formações continuadas.

Ao instigar a reflexão crítica de professores sobre aspectos relacionados à formação continuada, Menezes (2012) apontou que, na concepção dos professores, os processos de formação continuada em prática pedagógica, focando na reflexividade dos professores, revelam pontos positivos. Os professores alegaram que a formação continuada apresentava um aspecto positivo com relação à formação de teorias e discussões que promoviam o compartilhamento de saberes e experiências, acarretando, assim, na possibilidade de que os professores enxergassem a sua própria prática, discutindo fatores como ansiedades e angústias geradas pelo exercício da profissão docente. Tais formações foram apontadas pelos professores como formações, além de positivas, com uma maior preocupação em refletir a prática docente. Ainda na perspectiva pelos olhares e vozes dos professores, Figueira (2012) apontou que há necessidade de se compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor atrelado às experiências cotidianas, assim como já apontaram aqui outros autores, como Dantas (2012) e Rezende (2012).

Lagar (2012) também analisou a percepção docente sobre as formações continuadas. Assim como Figueira (2012), Dantas (2012) e Resende (2012), o trabalho de Lagar (2012) apresenta a compreensão de que os professores se fundamentam nos conhecimentos advindos da prática, sendo assim, o modelo da teoria oferecido pelas formações continuadas deve ser um modelo fundamentador da prática pedagógica, complementando-a.

Pela análise de alguns dos trabalhos realizados no ano de 2012, pode-se notar que há autores que apresentam estudos semelhantes com relação ao que diz respeito a atrelar conhecimento, teoria e prática. Fundamentar formações é investir na qualidade das formações continuadas e, conseqüentemente, investir em profissionais de qualidade, que sabem orientar com êxito para um bom ensino a ser oferecido aos alunos.

Na tabela a seguir, está a quantidade de trabalhos sobre o tema formação continuada, no ano de 2013. É notável a diferença na diminuição do número de dissertações apresentadas e um aumento no número de teses.

Tabela 4: Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente Continuada do ano de 2013	
Tipologia	Quantidades
Dissertações	50
Teses	26

Dentre os trabalhos realizados sobre formação continuada, destaca-se Passalacqua (2013), ao verificar que as necessidades pessoais e coletivas dos professores dos anos iniciais com relação à formação continuada estão relacionadas: à falta de motivação, aos valores pessoais, às condições de trabalho, ao espaço escolar, às relações cotidianas, aos receios, aos desejos, aos processos de mudança, ao desenvolvimento de parcerias e até mesmo à escola e ao exercício da profissão. Esses fatores apresentam direcionamentos que podem ser atrelados às formações continuadas oferecidas, com a finalidade de minimizar ou extinguir tais necessidades. Ainda sobre as necessidades dos professores nas formações continuadas, Prado (2013) relata que:

[...] é clara a necessidade de que a formação continuada não seja vista como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins não atendem as necessidades da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem reflexiva dos alunos (PRADO, 2013, p.53).

É nítida, então, a precariedade nos cursos de formação continuada com relação a atender as necessidades práticas dos professores em sala de aula, visto que tal fato foi abordado diversas vezes, por diversos autores aqui pontuados.

Apesar de pontuar fatores que devem ser melhorados, Duarte, (2013) ao os principais resultados notados pelos efeitos da participação na formação continuada, aponta que os reflexos positivos são visíveis na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de aprendizagem. Porém, para isso, Duarte (2013) orienta que é preciso considerar os saberes constitutivos das experiências em sala de aula trazidos pelos professores, ressignificando, assim, as teorias.

Sartori (2013) acrescenta que é preciso considerar as características do corpo docente ao oferecer as formações para contribuir no processo de mudanças paradigmáticas na prática dos professores. Ainda de acordo com Sartori (2013), há a necessidade de um modelo de formação continuada que atrele saberes específicos aos pedagógicos da profissão docente. Assim, valorizando a prática e incentivando reflexões, de acordo com o autor, superaremos um modelo de formação que se apresenta mecanizado e acabaremos com as desistências.

Mendes (2013), ao verificar se os estudos realizados acerca do tema formação continuada contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, concluiu que as formações apresentam-se significativas para a aprendizagem dos alunos. Porém, Mendes (2013) afirma que mesmo que as formações continuadas, apresentadas aos professores, tenham alcançado avanços, não significa que ainda não devam ser repensadas em vários pontos.

[...] as crianças estão aí e precisam de profissionais compromissados com o seu desenvolvimento, assim, a formação continuada é o momento propício para a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de saberes entre professores, seja entre o próprio grupo ou com participações de outros profissionais da área educacional. Estas ações podem enriquecer a prática educativa, podendo surgir ideias inovadoras para o fazer pedagógico, fazer este, que deve se atentar para as diferentes formas das crianças se manifestarem, considerando as experiências vivenciadas por elas no seu dia a dia, respeitando as diversidades culturais e propondo atividades em que a

interação e as brincadeiras sejam elementos essenciais na promoção do desenvolvimento e a aprendizagem da criança (MENDES, 2013, p. 190).

Diante de tais argumentos, Mendes (2013) afirma que a formação continuada oferecida deve resultar em repercussões na prática docente dos professores cursistas, ou seja, as formações devem acrescentar saberes à prática pedagógica que os professores já têm adquirida, somando-se conhecimentos estratégicos. Kalva (2013) revela que mesmo com tais objetivos, denota-se que o sistema educativo está dificultando as formações, pois desfavorece o envolvimento dos professores oferecendo serviços precários. Não há validação de políticas públicas que envolvam a formação continuada de professores.

Costa (2013) estudou sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho docente no século XXI. O autor destacou que as formações são necessárias, porém tornam ainda mais difícil o espaço-tempo da vida cotidiana dos professores na atual sociedade – em que há novas exigências e tecnologias e que invadem o espaço escolar, apresentando contribuições positivas na aprendizagem, mas também exigindo mais trabalho e dedicação dos docentes, que muitas vezes não encontram tempo hábil para atingirem tais planejamentos. Essa prática também não pode ser mecanizada, mas sim reflexiva, como aponta Correa (2013), ao abordar que as formações continuadas podem possibilitar ao professor uma percepção mais crítica da sua prática pedagógica.

Orientados por temas relevantes que venham contribuir para seu crescimento profissional, percebe-se que os professores querem discutir os seus saberes e experiências, conhecer o trabalho de seus pares, suas dificuldades e posição diante das dificuldades enfrentadas. Tal atitude parece consolidar o espaço de formação como um momento de reflexão, exercendo papel de formando e formador, ouvindo e sendo ouvido. A análise demonstra comprometimento em discutir assuntos relacionados à escola e possíveis contribuições a sua prática pedagógica (CORREA, 2013, p. 117).

Ainda sobre as influências da formação continuada na prática de sala de aula, Guandalini (2013) afirma do ensino. Pupo (2013) aponta que com relação às influências da formação continuada, os professores podem vivenciar a espiral de aprendizagem e reconstrução do conhecimento integrado de categorias que talvez ainda não apresentem o domínio, socializando saberes e experiências.

De acordo com a análise dos trabalhos sobre a formação continuada no ano de 2013, pode-se concluir que, mesmo com a diminuição do número de dissertações sobre o tema e um

aumento no número de teses, ainda há fatores a serem considerados sobre a formação continuada, visto que os autores apresentam pontos que se relacionam, acrescentando-se ideias na melhoria do emprego de tais formações.

Tabela 5: Dissertações e Teses Seleccionadas Sobre Formação Docente	
Continuada do ano de 2014*	
Tipologia	Quantidades
Dissertações	12
Teses	11

*Entende-se que o número de trabalhos realizados em 2014 sobre o tema ainda não está completo, visto que ainda há trabalhos que não foram divulgados.

Assim como os últimos autores do ano de 2013 aqui relatados, Monteiro (2014) também aborda em seu trabalho as influências da formação continuada no profissional docente. Monteiro (2014) aponta que há alterações nas práticas dos professores que frequentaram formações continuadas, considerando que esse espaço, quando constituído dialogicamente, é instigador de reflexões que abordam a práxis, juntamente com concepções de ideologias e metodologias do ensino didático.

Torra (2014) afirma que a formação continuada no espaço escolar contribui para a prática dos professores, desde que haja colaboração participativa para troca de conhecimentos e que seja aplicada e articulada de acordo com o contexto a ser trabalhado. Ainda de acordo com Torra, há necessidades de uma mudança paradigmática frente à teoria que conduz a prática de cada docente e de cada instituição e órgão formativo. Araújo (2014) afirma a necessidade de viabilizar formações continuadas que envolvam os professores à autorreflexão para a fim de contribuir para um ensino e uma aprendizagem efetivos. Que o professor possa perceber-se pesquisador de sua própria prática.

[...] percebeu-se a necessidade de maior aproximação da universidade com a comunidade, que propõe a autorreflexão, o diálogo, a troca entre os pares, a pesquisa da prática e também o estímulo de tessitura de aprendizagens por meio das atividades propostas. Nas falas os docentes ressaltam não possuir espaços para trabalho reflexivo em equipe, o planejamento e a organização do trabalho docente no dia a dia, como o oferecido pelo programa de formação. Estes dados ressaltam a necessidade de mais espaços de formação e suas contribuições (ARAÚJO, 2014, p. 172).

Silva (2014a) complementa as afirmações de Araújo (2014) apontando que as formações propiciam mobilizar saberes pedagógicos que refletem diretamente no trabalho docente. Silva ainda evidencia a importância de políticas para a formação continuada, bem como a necessidade de melhores condições para o seu desenvolvimento, assim como a importância da reflexão do professor nas formações.

[...] subsidiar a reflexão dos professores de modo que esses problematizem as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode promover a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa. Ou seja, levá-los a procurar ou produzir conhecimentos para além da solução de problemas escolares cotidianos em relação ao seu fazer e que abarquem mais do que a compreensão da escola, expandindo-se ao espaço social mais amplo. Porém, [...] poderia ter um avanço muito maior, se as condições de realização, a valorização profissional e autonomia da escola e dos educadores fossem realmente consistentes (SILVA, 2014a, p. 125)

Assim como Silva (2014a), sobre a importância de políticas para a formação continuada, Carniello (2014) aponta que, entre as políticas de formação, há aspectos positivos e negativos que são contraditórios, apontando para um cenário de disputas em nível federal que, infelizmente, coloca a formação continuada como o último plano a ser considerado, fato que implica na influência de formações continuadas em desfalque. Fontes (2014) acrescenta pontos sobre as afirmações de Carniello (2014), apontando que, mesmo na existência de formações continuadas de qualidade, somente essas não equacionariam questões ligadas à qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas. Assim como Fontes (2014), Bonilaure (2014), ao analisar a percepção de professores participantes em formações continuadas sobre reflexões em suas práticas pedagógicas, aponta que, embora as formações continuadas não mudem as práticas quanto à qualidade no ensino e aprendizagem, quando centradas sobre reflexões na prática, conduzem os professores participantes a serem influenciados na construção do ser como professor e como atuante na coletividade.

De acordo com Guasselli (2014), as formações continuadas se enquadram em ações complexas, visto que o contexto exige saberes de diferentes naturezas, que ultrapassam o entendimento da epistemologia e da prática, além de ser um desafio instaurar-se ações como uma valorização docente associada à formação continuada, salários, carreira e desenvolvimento profissional, ou seja, fatores que competem e abrangem políticas públicas.

Quanto à valorização docente associada à formação continuada, Policarpo (2014) aponta que não basta facilitar as condições para se efetuar os cursos e formações a fim de se obter a participação dos professores.

Sabe-se que os recursos e as ferramentas disponibilizados [...] amplia significativamente as chances para qualificar e capacitar os professores da educação básica, que trabalham nas instituições de ensino público. Contudo, os índices do IDEB apontam que a qualidade da educação básica é baixa e preocupante, o que leva a crer que a operacionalização dos atuais programas de formação continuada em serviço de professores, de iniciativa da União em colaboração com os demais entes federados, não está produzindo os resultados esperados (POLICARPO, 2014, p. 94).

De acordo com Policarpo (2014), é necessário que existam incentivos no local de trabalho para que os professores queiram participar e se engajar em programas de formação. Silva (2014b) aponta, sobre a qualificação das formações docentes para as práticas pedagógicas, que é necessário que haja valorização das formações oferecidas para motivação dos professores, com a necessidade de que as formações ofereçam também, ideias de inovação para as práticas pedagógicas.

Pelos estudos e análises dos trabalhos realizados em 2014, com o tema formação continuada, pode-se afirmar que continuam algumas das preocupações anteriores, como a falta de valorização e motivação profissional e a falta de políticas públicas que acompanhem o professor. Porém, pode-se constatar que as formações a serem oferecidas já podem mais facilmente encontrar um respaldo sobre o tema para sua realização, visto que o fator apontado em consenso é o fato de que as formações necessitam abordar temas inovadores, que dialoguem entre a práxis e a teoria, juntamente com os contextos e práticas pedagógicas adotadas. A socialização de saberes entre os professores, além de um desabafo é também um instigador de troca e de estimulação para o professor, que passa a encontrar-se como um ser com aspirações em coletividade.

Como podemos observar s por meio da revisão de literatura, são muitas as dissertações e teses que tratam da temática da formação docente continuada, porém não foi encontrado, nos bancos de dados pesquisados, o tema relacionado à cidade de Jacareí e ao período pesquisado (2010-2014).

Realizando uma síntese deste levantamento de dissertações e teses, pode-se dizer que grande parte das formações oferecidas, apesar de práticas e reflexivas, parecem não apresentar

características de estímulo à criticidade e, também, parece não serem emancipatórias. Há também o fato de que as necessidades dos professores devem ser consideradas, relacionando as formações ao contexto escolar de cada profissional, se possível oferecidas de acordo com cada nível/turma na qual o professor leciona. Os formadores devem ser preparados, sendo eles da própria instituição ou de universidades que ofereçam parcerias ou descontos para docentes realizarem os cursos que oferecem.

As formações devem agir na reconstrução de saberes que reflitam no cotidiano dos professores. Formadores que não aprendem junto com os professores, oferecendo formações em que atuam como detentores do saber, realizam formações insuficientes e incompletas, pois não consideram os pré-conhecimentos dos professores e não agem na individualidade de cada docente. Uma formação eficaz é aquela que permite que o professor realize trocas de conhecimentos entre os colegas, agindo, o formador, como um mediador dessas trocas. Há formadores que atuam em formações com professores de ensino fundamental ou infantil, mas que, em sua jornada, ministraram aulas somente em cursos universitários. O valor dessas formações é reconhecido, porém tornam-se desestimuladoras e repetitivas ao serem ministradas por profissionais que podem não conhecer as particularidades vivenciadas na sala de aula com alunos do ensino básico. As formações que influenciam o processo reflexivo dos docentes são aquelas que exercem inovação em seu trabalho em sala, ressignificando saberes e mudanças nas práticas dos professores. Os formadores que consideram as influências inconscientes da vida pessoal dos professores nas formações, exercem formações em que há mais interdisciplinaridade, com metodologias eficazes e boas interações entre os envolvidos. As formações de maior duração também demonstraram êxito por acompanharem o trabalho dos professores no decorrer do ano letivo.

É preciso repensar as formações para o bem estar docente, com formações oferecidas dentro ou fora da escola, de acordo com os objetivos que se pretende atingir na particularidade de cada equipe, com formações em que os professores aprendam e reaprendam o fazer, realizando, se necessário, cursos de reciclagem ou aprendizagem formativa. Esses cursos, segundo as leituras realizadas, devem instigar os professores a, devido à falta de tempo, aproveitarem ao máximo as formações oferecidas, visto que há desinteresse pela falta de motivação e valorização profissional por parte de políticas públicas.

Para que o professor seja estimulado a participar efetivamente de tais formações, elas devem atrelar conhecimentos, teorias e práticas, que apresentem fundamentação para respaldo

de suas realizações, oferecendo temas inovadores de acordo com os contextos, considerando inclusões e heterogeneidades características dos alunos. Outro fator importante e complementar a essas conclusões, trata-se do estímulo à construção da coletividade dos professores, fazendo com que se sintam estimulados como agentes pertencentes do grupo de formações do qual fazem parte.

Sendo assim, ao verificar o resultado de trabalhos com pesquisas semelhantes propostas em outras instituições, temos a contribuição de dados que, comparados à nossa pesquisa, podem trazer à tona questões que devem ser consideradas como possíveis causas conseqüentes de dados semelhantes e de prováveis soluções que sanem tais problemas relacionados a essas formações.

Com relação às pesquisas sobre a formação de professores e o ensino reflexivo:

Nos últimos anos, as pesquisas na área de formação de professores vêm mostrando uma preocupação com o processo de desenvolvimento do pensamento do professor, o ensino reflexivo, a base de conhecimento para o ensino, buscando entender o que os professores já conhecem e o que é necessário conhecer sobre o ensino em geral e sobre os processos de ensinar e aprender (MIGLIORANÇA e TANCREDI, 2012, p. 306).

Os estudos citados acima também apresentam como principais autores os mesmos aos quais nos referimos nessa pesquisa: Alarcão, Fusari, Gatti, Mizukami, Schön, Tardif, Saviani e Zeichner. Portanto, adotam-se nesta pesquisa os autores principais sobre o tema, mas também traremos aqui referenciais novos em formação continuada, como os que foram escolhidos pela pesquisadora para completar o nosso quadro de teses e dissertações sobre o tema, visto que foram selecionados por apresentarem aspectos importantes que podem ser somados a esse estudo.

3 Método

Optamos pela pesquisa qualitativa e quantitativa, por nos favorecer um estudo das frequências nos cursos de formação continuada e as visões dos professores sobre as formações. Tais percepções foram registradas em questionários que expressam as experiências vividas a partir das formações continuadas oferecidas pelo EducaMais Jacareí, A análise dos questionários permite apontar a percepção dos professores sobre formações.

Para estudo e análise de conteúdo foram utilizados os livros de Franco (2007) e Bardin (2011).

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos o questionário sócio demográfico para caracterizar os sujeitos e um questionário para análise da formação continuada desses sujeitos e suas opiniões acerca do tema proposto. A pesquisa foi, de acordo com Gil (2002), exploratória, por ser fundamentada em bibliografias e baseada em estudo de caso dos professores; explicativa, por identificar os fatores que contribuem e/ou determinam os fenômenos relacionados à formação continuada dos professores; e experimental por, segundo Campos (2000), interferir na realidade por levar os professores à reflexão sobre sua própria formação e como percebem possíveis influências na qualidade da prática docente. As questões do questionário foram desenvolvidas atendendo aos objetivos do estudo.

Para o tratamento e a análise das respostas coletadas nas questões de múltipla escolha da pesquisa foi utilizado o Software SPHINX©. Com os resultados coletados, após a análise do Software SPHINX©, foram elaborados os gráficos pela própria pesquisadora, no Microsoft Excel.

3.1 Tipo de Pesquisa

Ao buscar conhecer sobre a formação continuada de professores do ensino fundamental I, a pesquisa utilizou o enfoque qualitativo e quantitativo, devido ao trabalho com questionário para análise e pela tipologia explicativa pela busca em identificar os fatores que contribuem ou determinam os fenômenos relacionados à formação continuada dos docentes. Ainda na pesquisa de campo, optamos por questionário sócio demográfico. Tais meios foram apresentados a todos os professores da rede municipal de Jacareí, com exercício

de prática docente de 10 a 20 anos, sendo que participaram da pesquisa somente aqueles que manifestaram interesse pela participação.

3.2 População

Como referência para estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, no contexto do Ensino Fundamental I, em todas as escolas da rede pública municipal da cidade de Jacareí - SP.

O grupo convidado a participar desta pesquisa é formado por professores - homens e mulheres. O tempo de trabalho em prática docente, como critério para a escolha, justifica-se pela experiência e prática efetiva da profissão.

Os professores entrevistados são professores concursados efetivos da rede municipal de Jacareí, sendo professores polivalentes atuantes no ensino fundamental I, visto que na cidade não há ensino fundamental II nas escolas pertencentes à Prefeitura Municipal.

Abaixo temos o quadro com nome e bairro de todas as escolas municipais de Ensino Fundamental I que possuem professores efetivos – as EMEF – com professores que participaram da pesquisa:

Quadro 1: EMEF da cidade de Jacareí – SP que possuem professores efetivos

NOMES EMEF	BAIRROS
Adélia Monteiro – Professora	Campo Grande
Barão de Jacareí	São João
Beatriz Junqueira da S. Santos – Professora	Parque Meia Lua
Célia Guedes – Professora	Jardim Primavera
Claudia M ^a Gaspar Q. do Prado – Professora	Jardim Santa Marina
Conceição Aparecida Magalhães Silva – Professora	Jardim Paraíso
Décio Moreira – Professor	Jardim Luiza
Delly Gaspar dos Santos – Professor	Conj. S. Benedito
Joaquim Passos e Silva – Professor	Cidade Salvador
Lamartine Delamari	Centro

M ^a Luiza de Souza Pinto Vasques – Professora	Rio Comprido
M ^a Thereza Ganassali de Oliveira – Professora	Jardim Colônia
Neusa Teodoro de Azevedo – Professora	Vila Zezé
Ricardina dos Santos Moraes – Professora	Nova Esperança
Santa Rosa	Centro
Silvio Silveira de Mello Filho – Professor	Jardim Santa Maria
Tito Máximo – Professor	Parque Santo Antônio
Verano Câmara	Jardim Pitoresco

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jacareí - SP

Segue abaixo o quadro com indicação dos nomes dos espaços EducaMais, pertencentes à cidade de Jacareí – SP. A cidade possui cinco polos do programa EducaMais, porém o principal é o do Espaço São João, mais conhecido como EducaMais Jacareí, local onde ocorrem as principais formações de professores e, por isso, conhecido também pelo nome de Centro de Formação do Educador.

Quadro 2 – EducaMais da cidade de Jacareí - SP

NOME	BAIRRO
Espaço Centro	Centro
Espaço Lamartine	Centro
Espaço Paraíso	Jardim Paraíso
Espaço Parque Santo Antônio	Parque Santo Antônio
Espaço São João	São João

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jacareí – SP

Figura 1 – Entrada principal do Centro de Formação do Educador: EducaMais Jacareí - SP



Foto: Flávio Pereira, EducaMais Jacareí em 25 de Set. de 2014.

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para prosseguir com a coleta de dados foi a aplicação de um questionário com a finalidade de caracterizar os sujeitos. Na etapa seguinte, foi usado o software *Sphinx* para análise dos dados coletados. Tais procedimentos justificam-se pelo anseio de instigar os docentes à reflexão e análise das contribuições para o aprimoramento profissional de sua própria prática.

Quanto ao uso de questionário para a coleta de dados, Silva acrescenta que:

[...] descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume em geral a forma de levantamento (SILVA, 2005, p. 21).

No levantamento de dados, utilizamos o questionário, assim como na dissertação de mestrado de Rangel (2007).

Todos os instrumentos foram embasados em fundamentação teórica já descrita nas referências bibliográficas, havendo acréscimo de outras, de acordo com o andamento e necessidade da pesquisa.

O projeto de pesquisa e o instrumento de levantamento de dados foram aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, da Universidade de Taubaté – UNITAU, conforme parecer nº 1.055.257 de relatoria em 08 de maio de 2015, atendendo as recomendações da resolução 466/12.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

O projeto, após ser submetido à apreciação do Conselho de Ética de Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU), obteve a sua aprovação e, posteriormente, a autorização do Secretário Municipal de Educação da cidade de Jacareí para a realização da coleta de dados (apêndice III e apêndice IV), que assinou o termo de autorização da Instituição (apêndice II).

Os professores que aceitaram participar, após serem esclarecidos sobre o objetivo de estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A). Foi-lhes garantido o anonimato, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento, se assim desejarem.

Os dados foram coletados por meio de questionário sociodemográfico e questionário de análise sobre o tema, durante o mês de abril de 2015. O uso de questionários justifica-se por permitir a caracterização das professoras participantes, ao coletar informações e opiniões de acordo com cada formação oferecida; por permitir a verificação da frequência e a avaliação das professoras com relação a cada uma; por apontar as motivações que incentivam a participação; por fazer emergir as influências em sala de aula a partir da percepção das professoras; e por elencar as sugestões de melhorias e as expectativas com relação às formações. O trabalho com questionários busca a veracidade das respostas, pois, escrevendo suas próprias opiniões, as professoras aparentam sentir-se mais à vontade para demonstrar o que realmente pensam.

Para a entrega dos questionários Parte I – Dados Gerais: Caracterização da Amostra e Parte II – Questionário dissertativo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a mestranda e pesquisadora responsável, compareceu pessoalmente em todas as escolas para

conversa individual com a diretora responsável, com a finalidade de fazer o levantamento das escolas com professores efetivos e esclarecer os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Nesse mesmo dia, foi combinada, com a direção escolar, outra data para a devolutiva e o recolhimento dos documentos da pesquisa preenchidos. A devolutiva foi com data de 10 a 15 dias após a entrega para preenchimento. Os questionários da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues para a direção escolar, que, direcionada pela pesquisadora, entregou os questionários às professoras, orientando-as sobre a importância da leitura individual e detalhada, ou seja, que as questões fossem respondidas de forma fiel à veracidade vivida e individualmente.

O trabalho de pesquisa foi realizado na própria escola em uma sala especialmente disponibilizada para esse fim, em horário livre pré-estabelecido pelos responsáveis (SMEJ e gestão escolar). Nesse horário, as professoras foram orientadas pela diretora escolar, que, orientada pela pesquisadora deste trabalho, possibilitou que as professoras tivessem esse tempo livre para que respondessem os questionários individualmente e em horário de trabalho no H.A. (Hora Atividade) para que pudessem responder calmamente as questões. Ao fim de cada sessão, foi realizada pela pesquisadora a análise dos dados e das informações levantadas, com o objetivo de se constatar se o aprofundamento dos temas foi suficiente. Caso os propósitos não tivessem sido plenamente atingidos, seriam abordados novamente os pontos necessários para reavaliá-los, recebendo por parte da pesquisadora-mediadora, atenção mais pormenorizada, de acordo com Gomes e Barbosa (1999).

O estudo realizado com o objetivo de obter informações sobre o assunto especificado nesse relatório, juntamente com as reflexões e objetivos propostos, por meio do questionário, também elaborado pela mestranda, foi redigido pelos próprios professores à caneta, em folha impressa, que posteriormente apresentou-se em transcrição digital pela entrevistadora.

Segundo Gatti,

A coleta de dados deve permitir retrair caminhos de construção e de valoração de ideias no grupo, logo depois do final de cada sessão ou do grupo, se não houve interrupções. Por isso, é importante ter anotações de campo, gravações, transcrições cuidadosas, sumários feitos oralmente com o próprio grupo, revisões feitas com o moderador e com os pesquisadores envolvidos. (...) A garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes precisa ser dada e enfatizada. (...) Deixa-se claro 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 (GATTI, 2005, p. 28).

Após a transcrição digital, as informações armazenadas serão deletadas e descartadas após o prazo de 5 anos do término da pesquisa. O tempo para descarte justifica-se devido à precaução caso haja necessidade de reafirmação, comprovação e/ou conferência de dados.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

A análise das informações comunicadas foi composta de três etapas:

a) Pré-análise: a organização documental pela leitura dos dados coletados. O objetivo foi operacionalizar e buscar a sistematização das ideias iniciais, de modo a elaborar um esquema precisamente analítico do desenvolvimento das operações que foram planejadas;

b) Exploração do Material: análise e aplicação sistemática das conclusões diagnosticadas pelo entrevistador com relação aos entrevistados. Esta fase, mais longa, consistiu na codificação ao decompor e enumerar os discursos e respectivos recortes, seguindo criteriosamente as regras previamente pautadas;

c) Tratamento dos resultados e interpretação: Foram feitos por organização de dados significativos e válidos à pertinência perante a pesquisa pela análise que estabeleceu quadros de resultados, diagramas, figuras e/ou modelos, colocando em foco as informações condensadas.

Para a análise das questões foi utilizado o *software Sphinx* e para a confecção dos gráficos foi utilizado o programa *Excel*.

Após essas etapas a, b e c, necessárias para codificar o material, transcrevendo as informações em texto, por recorte e agregação, permitiram à pesquisadora atingir a representação do conteúdo, esclarecendo o estudo acerca das características do texto, pela possibilidade de servir como índices.

Os sujeitos entrevistados foram referidos na transcrição de acordo com a numeração do questionário. Exemplo: P1 refere-se a Professor 1, P2 = Professor 2 e assim sucessivamente.

4 Resultados e Discussão

Neste capítulo, são apresentados os dados coletados nos instrumentos de nossa pesquisa a partir dos respaldos teóricos e metodológicos apontados. A tabulação dos dados, resumidos em gráficos, elaborados pela pesquisadora, permite uma melhor compreensão dos resultados.

4.1 Jacareí: sua rede e o EducaMais

A cidade de Jacareí, fundada em 03 de abril de 1653, pertence à Região Metropolitana do Vale do Paraíba e se distancia a leste da capital, aproximadamente 82 quilômetros. De acordo com o censo populacional do IBGE (2014), a cidade faz parte do Complexo Metropolitano Expandido, grupo que agrega somente os municípios com número de habitantes superior a 110 mil. É uma cidade, portanto, que pode ser considerada uma das 53 metrópoles do estado de São Paulo.

De acordo com dados divulgados pelo site da prefeitura de Jacareí, pela Secretaria de Comunicação Social - SCS em 03/10/2013, o orçamento da cidade, no ano de 2014, foi de R\$ 836,117 milhões. Desses, 25,5% foram para a educação da cidade e R\$ 153,900, para autarquias e fundações, como o Centro de Formação EducaMais Jacareí, local criado especialmente para investimentos na formação continuada de professores.

O orçamento do ano de 2015 foi de R\$ 972,758 milhões, também com percentual de investimento aproximado ao de 2014.

O Centro EducaMais foi criado com a finalidade de disseminar educação e cultura na cidade, com eventos para formação docente continuada, para a terceira idade e para a comunidade em geral. Antes de sua criação, os eventos de formação docente continuada eram ministrados no mesmo prédio da Secretaria Municipal de Educação de Jacareí (SMEJ). Porém, o espaço tornou-se pequeno para a demanda de professores. A Prefeitura Municipal percebeu a necessidade da criação de um novo espaço que tivesse a finalidade específica de investimento na formação continuada de professores, mas oferecesse, ao mesmo tempo, serviços à comunidade.

O Centro de Formação EducaMais Jacareí teve sua cerimônia de inauguração no dia 19 de setembro de 2014, dando início às atividades culturais. No dia 22 de setembro de 2014

iniciaram-se as ações de formação e capacitação de professores. O Centro contempla 11 salas multiuso para atendimento dos professores da rede municipal: profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Artes, Educação Física, Psicopedagogos, Supervisão Escolar e outros envolvidos no sistema público municipal de ensino. Desde então, a programação do Centro preenche todo o ano, com programações pedagógicas, culturais e de recreação: com creche; oficinas e ações à terceira idade; áreas de lazer e de esportes; área para exposições de artes plásticas; e um teatro – chamado de Sala Ariano Suassuna, com capacidade para mais de 700 pessoas e com um palco com mais de 90 m² de área útil, utilizado para as formações. Esse palco também possui um fosso para apresentação de orquestras e uma arena ao ar livre com capacidade para mais de 8.000 pessoas.

O projeto foi elaborado e assinado pelo arquiteto Ruy Ohtake, possuindo 6,7 mil metros quadrados de área construída, em um terreno de 20 mil metros quadrados. O projeto foi realizado com o investimento de R\$ 20 milhões.

Dados referentes à inicialização do EducaMais Jacareí foram disponibilizados no site da Prefeitura Municipal em setembro de 2014, mês em que o Centro foi inaugurado.

Figura 2 – Salão principal do Centro EducaMais

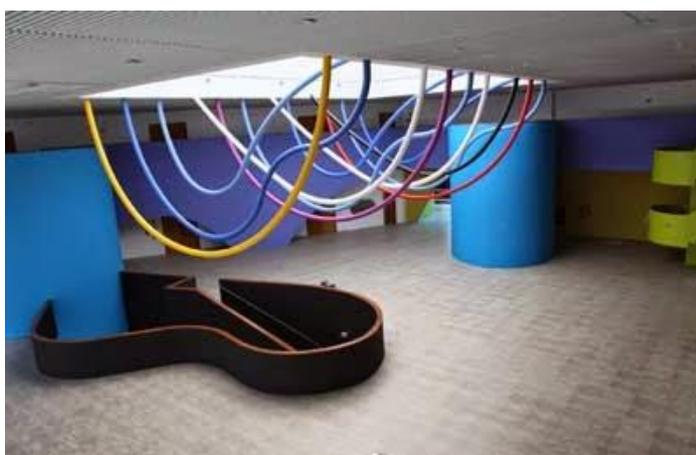


Foto: Alex Brito/PMJ – Salão principal do Centro EducaMais.

De acordo com Fernandes (2014), os eventos de inauguração do Centro de Formação EducaMais em 22 de setembro de 2014 foram: palestra “Desafios e Possibilidades da Formação Docente”, com o professor Júlio Furtado, evento oferecido aos professores da Secretaria Municipal de Educação, e Oficina de Libras oferecida para professores da

Secretaria, estagiários e comunidade escolar. Nos dias subsequentes foram oferecidas e ainda são: oficina de libras, formações de Pró-Letramento de Língua Portuguesa e Matemática, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (para professores do Ensino Fundamental de 1º ao 3º anos), horas-atividades para professores de Educação Física dos EducaMais e professores do Atendimento Educacional Especializado e intérpretes de Libras, Projeto Leitura para professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, formações para apoios pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos, formações para diretores e apoios pedagógicos das creches municipais e conveniadas, supervisoras e formadoras da Diretoria Técnico Pedagógica, formação de Educação em Tempo Integral para coordenadores das escolas em tempo integral e Secretaria Municipal de Educação e curso de Braille para professores da rede municipal.

Esses aspectos foram pesquisados com o intuito de descrever o município de Jacareí, *locus* do estudo em pauta.

Esse grande investimento apresentado pela construção do prédio intitulado Centro de Formação do Professor EducaMais, pode ser considerado como um indício de repercussão na preocupação com a educação na cidade e com a formação dos professores, porém somente o investimento não garante que realmente há essa preocupação, da mesma forma que as formações ao serem oferecidas não garantem que os professores realmente frequentem tais formações por sentirem-se incentivados para participar das atividades desenvolvidas que o Centro EducaMais oferece.

É importante salientar que todos os professores da SMEJ atuam como professores polivalentes, visto que na SMEJ não há Ensino Fundamental II.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores oferece cursos para os professores da educação básica nas áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (BRASIL, 2013d). De acordo com o MEC - Ministério da Educação (BRASIL, 2013d) oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa. Esses programas são implementados por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal, sendo um programa fixo na formação continuada de professores.

De acordo com os critérios apresentados pelo MEC (2013) em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, os cursos que oferecem e nos quais se enquadram como clientela os professores de ensino fundamental da PMJ são: Formação no

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo e Pró-letramento.

Todos os *folders* de divulgação das formações para docentes foram coletados pela professora pesquisadora, que os arquivou com o intuito de orientar nossa análise sobre as formações oferecidas. Esses *folders* foram distribuídos aos professores do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Jacareí – SP nos anos de 2014 e 2015 (anos referentes a essa pesquisa e anos em que se iniciaram as divulgações das formações, devido a inauguração do EducaMais, pois antes as formações não eram divulgadas por não haver espaço físico suficiente para realização). Os *folders* foram distribuídos nas escolas e na comunidade com o intuito de estimular a formação continuada e disseminar a cultura na cidade. É importante salientar que a maioria dos eventos são gratuitos, porém é realizado pelo menos um evento pago no mês para suprir as necessidades monetárias dos eventos gratuitos. Os eventos pagos caracterizam-se em sua totalidade por shows infantis e/ou teatros para públicos de faixa etária livre, especialmente para participações em família. Os eventos didáticos e pedagógicos analisados nesse trabalho foram todos oferecidos gratuitamente.

Aos professores da Prefeitura de Jacareí, é oferecido o Cartão Fidelidade que “É uma carteirinha individual e intransferível do Programa EducaMais Professor, que valida as Segundas Pedagógicas, Sextas Culturais, Arte em Movimento e abertura de exposições, promovendo a arte e a cultura para todos os professores da rede municipal de Educação. Na primeira participação em qualquer segmento do Programa EducaMais Professor, o professor receberá um Cartão Fidelidade, que é validade a cada participação e poderá ser trocado por um certificado de formação”. Assim, há um controle de participações com a finalidade de que o professor possa receber certificados de todos os eventos que participar, para utilizá-los nas atribuições para cada ano letivo. Esses certificados não atribuem melhores salários aos professores, nem progressão na carreira. Um professor que apresenta certificados que totalizem, por exemplo, 20 horas, contabiliza 20 pontos, ou seja, 1 ponto para cada hora. Os professores que apresentam mais certificados, contabilizando conseqüentemente, mais horas, adquirem o direito de escolher em qual escola e para qual classe lecionarão no ano seguinte, antes dos professores que possuem menos pontos, ou seja, menos horas em certificados. A pesquisa aponta que ao participarem dos eventos de formação continuada oferecidos, os professores podem ter como objetivo a busca por conhecimentos na área da docência ou somente adquirir certificados em troca de pontuação.

Os eventos de cunho pedagógico e didático são oferecidos apenas internamente, porém os eventos culturais, de conhecimento e de lazer são oferecidos para todos os funcionários da Prefeitura Municipal e para a comunidade.

Essas informações foram pesquisadas com o intuito de apresentar algumas das principais formações oferecidas aos professores pela SMEJ. Verificando assim, algumas das principais formações podemos concluir que o Centro de Formação oferece mais formações culturais do que formações pedagógicas. Tais formações culturais ocorrem esporadicamente em datas determinadas, enquanto as oficinas ocorrem no decorrer de todo o ano, como é o caso das Oficinas de Pró-Letramento e da Oficina de Libras. As atividades didático-pedagógicas, que foram as formações continuadas analisadas nesse trabalho, também ocorrem durante o decorrer de todo o ano, sendo oferecidas para todos os professores efetivos da SMEJ, acontecendo mensalmente ou bimestralmente, de acordo com o número de professores que se manifesta como público interessado. Aqui foram apresentadas todas as formações oferecidas que foram selecionadas para apresentação do perfil do programa EducaMais, porém as que consideramos para estudo dessa dissertação são somente as formações de cunho didático-pedagógicas, intituladas assim pela própria SMEJ. O objetivo de verificar as formações continuadas intituladas atividades didático-pedagógicas, justifica-se pela busca em analisar somente as formações que realmente podem estabelecer influências na formação continuada dos professores, como as formações que tratam sobre temas que dizem respeito à prática docente em sala de aula e da didática utilizada para o ensino.

Foram entregues ao total 100 questionários em todas as escolas municipais de ensino público e fundamental da cidade de Jacareí – SP, porém verificou-se que há escolas em que não há professores efetivos, pois não são escolhidas nas atribuições de classe por professores efetivos devido a distância que apresentam com relação a região central da cidade, sendo de difícil acesso, como as escolas rurais e/ou com classes multisseriadas. Sendo assim, os questionários foram recolhidos e entregues somente nas escolas em que há professores efetivos e com atuação em sala de aula entre 10 e 20 anos, ou seja, os indivíduos que apresentam as características enquadradas nessa pesquisa. Foram entregues, dessa maneira, questionários em todas as escolas municipais públicas de ensino fundamental de todas as regiões da cidade, com exceção das escolas rurais e com classes multisseriadas, pois nelas não há professores efetivos.

Dos 100 questionários entregues foram recolhidos 82 questionários, pois 18 sujeitos recusaram-se a participar da pesquisa. Dos 82 questionários, apenas 59 foram respondidos por completo, pois 23 foram entregues em branco, ou seja, mesmo professores que se ofereceram para participar da pesquisa, não efetivaram sua participação ao entregar os questionários não respondidos. Isso nos leva a refletir sobre as condições que envolveram a pesquisa, ou seja, tais professores talvez só tenham recebido a pesquisa por obrigatoriedade de superiores, porém na realidade estavam desinteressados em respondê-la, por isso entregaram em branco.

Buscando então sanar dúvidas, abaixo temos a análise dos dados coletados dos questionários que foram respondidos pelos sujeitos que manifestaram interesse pela pesquisa e que responderam por completo os itens abordados.

4.2 Um Plano para a Educação

De acordo com o site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014) no Censo de 2014, a população estimada em 2014 da cidade de Jacareí – SP é de 224.826 habitantes, com área da unidade territorial (km²) de 464,272. Já sobre o Censo Escolar, os últimos dados coletados pelo IBGE sobre a rede escolar de Jacareí – SP são do ano de 2012. Os dados de 2013, 2014 e 2015 até o momento da escrita deste texto não foram divulgados. Deixaremos aqui os dados de 2012, visto que, mesmo estudando apenas os dados das formações oferecidas em 2014 e 2015 pela SMEJ, a revisão de literatura apresentada nesse trabalho refere-se aos anos de 2010 a 2015, busca-se, assim, definir um perfil sobre a rede e suas características com relação à revisão de literatura apresentada sobre o tema.

Tabela 6: Dados IBGE Jacareí 2012 – Rede Escolar

Dados IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Jacareí 2012	
Ensino Fundamental I – Docentes e rede escolar pública municipal	
Docentes	490
Escolas	26

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP – Censo Educacional 2012.

A seguir, temos o número de matrículas de alunos realizadas em escolas da rede municipal de Jacareí - SP do Ensino Fundamental I no ano de 2014. Dados esses divulgados como Dados finais do Censo Escolas da Educação Básica de 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Observa-se que a rede municipal de Jacareí possui escolas localizadas em áreas urbanas e também em áreas rurais, sendo algumas de ensino de período parcial ou de ensino de período integral.

Tabela 7: Matrículas no Ensino Fundamental I na rede municipal de Jacareí - SP

Matrículas no Ensino Fundamental I na rede municipal de Jacareí – SP		
Tipologia	Parcial	Integral
Municipal Urbana	10.804	644
Municipal Rural	205	0

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP – Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2014.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP no ano de 2014, a cidade não possuía nenhuma escola de ensino de período integral na área rural. Tal fato continuou em 2015. É importante salientar o fato de que nenhum dos professores efetivos é autorizado a fazer carga complementar que ultrapasse a carga horária permitida (36 horas, sendo que entre essas horas devem estar incluídos os encontros de Hora Atividade (H.A.) para planejamento de aulas, feito na escola e/ou fora dela). Assim, não há professores que trabalhem em período integral nessa mesma rede municipal de ensino, pois não são autorizados, devido a ideia de que sobrecarregar o trabalho docente pode interferir no ensino e aprendizagem dos alunos.

A Prefeitura Municipal de Jacareí possui 24 escolas de Ensino Fundamental, 25 escolas de Ensino Infantil e 7 escolas que unem o Ensino Fundamental e Infantil. Dentre essas, 6 unidades atendem uma parcela de seus alunos em período integral. A Prefeitura também possui 9 creches próprias e 14 creches conveniadas.

Quanto ao número de alunos matriculados, a rede municipal atende 8.472 estudantes na Educação Infantil, 12.089 no Ensino Fundamental e 297 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 20.858 alunos atendidos.

Sobre os professores em sala regular, há 247 docentes atuando no Ensino Infantil, 439 no Ensino Fundamental e 14 na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 700 professores. A remuneração dos docentes varia de acordo com a modalidade e carga horária. Professores atuantes no Ensino Infantil exercem carga horária de 30 horas semanais e recebem a remuneração básica de R\$ 2.126,25. Professores atuantes no Ensino Fundamental exercem a carga horária de 36 horas semanais, com a remuneração básica de R\$ 2.551,15.

O município de Jacareí aprovou o Plano Municipal de Educação - PME (Lei 5.954 de 2015, publicada no Boletim Oficial 1.023), em conformidade com o inciso IX do artigo 191 da Lei Orgânica do Município. Esse plano, com vigência de dez anos, começou a vigorar a partir da publicação desta Lei no Boletim Oficial da cidade, ou seja, 22 de agosto de 2015.

As metas e estratégias planejadas foram divididas em níveis de ensino, tendo como uma das diretrizes do PME a proposta de valorização dos profissionais da educação.

Quanto a metas e estratégias para o Ensino Infantil relacionadas à formação de professores, há a proposta de promover ações educativas para a qualificação de profissionais, garantindo assim a formação continuada e progressivamente o atendimento por profissionais com ensino superior. Além disso, com relação ao Ensino Infantil, há a proposta de estimular o interesse em cursos de pós-graduação. Tais propostas pretendem garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas específicas para o público atendido pelo Ensino Infantil.

Com relação a metas e estratégias para o Ensino Fundamental relacionadas a formação de professores, há a estratégia de estabelecer um plano de formação continuada de qualidade que visa à melhoria do índice de aprendizagem, buscando novas tecnologias, desenvolvendo formações em parcerias com universidades e órgãos educacionais e promovendo e estimulando 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 lato sensu e stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

O PME pretende assegurar que todos os professores em exercício no município tenham formação em nível superior obtida em curso de licenciatura e propõe o aumento gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, promovendo a ampliação no financiamento para cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, buscando ampliar o número de docentes qualificados.

Com relação à educação inclusiva, há a meta de incentivar a participação de professores em cursos de especialização em educação especial e assegurar programas relacionados ao tema, garantindo também a formação continuada com conhecimentos sobre Libras – Língua Brasileira de Sinais – assim como outros tipos de comunicação alternativa que facilitem o acesso do aluno incluído ao conhecimento.

Outra proposta de formação continuada é a garantia de promover nessas formações a abordagem de temas relacionados a álcool e drogas.

Sobre a valorização dos professores, pretende-se investir no incentivo à promoção profissional e na sua qualificação, visando à qualidade de ensino e oportunizando a inclusão social.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado em Jacareí apresentou resultados dentro do esperado. Também foram projetadas as metas para os próximos anos, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 8: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB – Resultados e Metas

IDEB observado					Metas projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.6	5.1	5.6	5.7	5.9	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB – Resultados e Metas de 2005 a 2021.

4.3 Parte I - Dados Gerais: Caracterização da Amostra

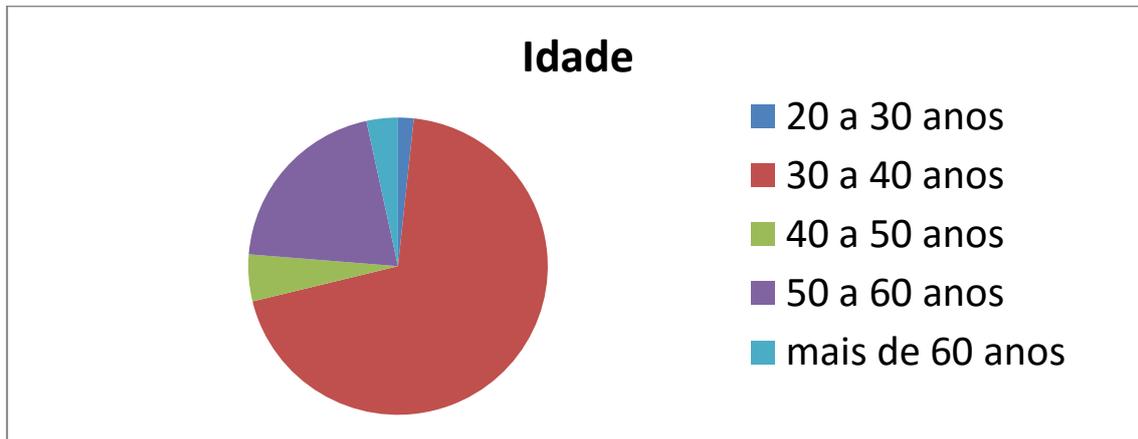
A primeira parte do questionário envolveu questões que permitiram traçar um perfil dos professores participantes, com o intuito de caracterizar os sujeitos que fazem parte da amostra dessa pesquisa.

4.3.1 Idade

Com relação ao item Idade, apresentamos o gráfico abaixo, que reflete as respostas oferecidas nos questionários. A finalidade dessa questão foi caracterizar, de acordo com

Huberman (1992), a fase do ciclo de vida profissional em que esses professores se encontram, isto para procurar compreender seus posicionamentos e anseios.

Gráfico 1: Idade



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o item idade, podemos verificar que praticamente $\frac{1}{4}$ dos sujeitos da pesquisa apresenta idade entre 50 e 60 anos. Poucos professores apresentam idade de 20 a 30 anos, 40 a 50 anos e mais de 60 anos. Nota-se que a maior parte dos professores apresenta idade entre 30 a 40 anos.

De acordo com Huberman (1992), a maioria das professoras entrevistadas encontra-se na *fase da experimentação e diversificação*.

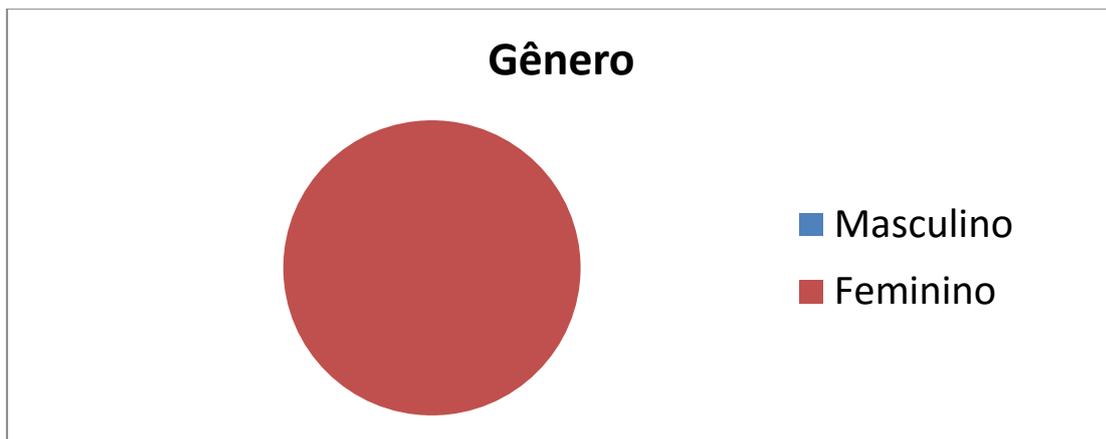
A *fase da experimentação e diversificação* compreende o tempo de experiência docente entre 7 e 25 anos, o que pode caracterizar, de acordo com o autor, indivíduos cujas atitudes buscam a diversificação, as mudanças e o ativismo. Nesta fase, os professores apresentam atitudes que ressignificam sua vida profissional. Buscam por novas metodologias e experimentações que possam modificar sua prática. É a fase do “pôr-se em questão”. Pelas interrogações acerca da continuidade da carreira e da percepção da monotonia da vida corriqueira em sala de aula, o profissional busca soluções. Portanto, é uma fase não homogênea, pois, para alguns, diagnostica o desencanto decorrente de fracassos consequentes das experiências ou reformulações em que tais profissionais participaram decisivamente e, para outros, a certeza da vocação profissional.

Podemos constatar, então, que a aceitação em participar da pesquisa reflete este momento profissional. Os professores que participaram são os que estão em busca de sentidos e novas explicações para seus afazeres.

4.3.2 Gênero

De acordo com os dados levantados nessa pesquisa, dos 59 sujeitos que participaram 100% são mulheres, informação que se encontra apresentada no gráfico a seguir. Aspectos históricos relacionados à docência e ao gênero justificam a questão.

Gráfico 2: Gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Chamon (2003) em seu trabalho de pós-doutorado, ao caracterizar a profissão docente na cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo, obteve como resultado de 249 sujeitos, sendo 97,9% mulheres. UNESCO (2009), ao identificar a parcela de mulheres docentes no Brasil, identificou que 81,3% dos professores no país são mulheres. Moreira (2012), em sua pesquisa com professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, identificou que, de 359 docentes no estado de Minas Gerais, 98,1 % são mulheres. Isso comprova o que a UNESCO (2009) denomina de “feminização no magistério”.

A UNESCO (2004) aponta como motivo da feminização da docência: “[...] ao aumento do mercado de trabalho decorrente da ampliação do atendimento escolar como também pela procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização do país”.

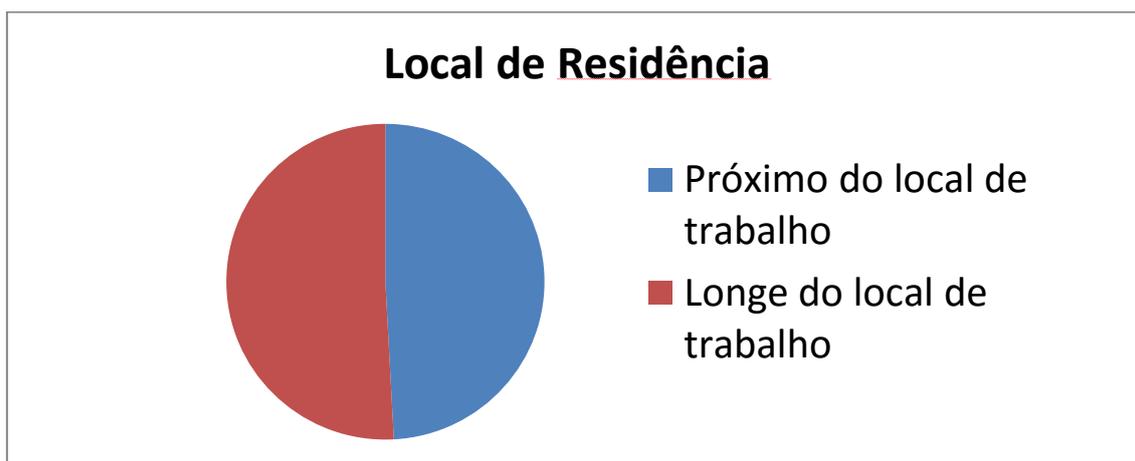
Louro (2011), complementando os pontos levantados pela UNESCO (2004), apresenta seu estudo sobre o tema: a docência era, e ainda permaneceu por muito tempo, sendo considerada por muitos como uma profissão em que exigia o cuidado materno como principal característica do profissional atuante. Sendo assim, a mulher, tendo tais características consideradas como inatas, seria a mais apta a realizar tal função.

Este perfil feminino da profissão docente encontra nesta pesquisa um reforço, posto que as interpretações e análises aqui apresentadas são resultado da interação e das preocupações de um conjunto de mulheres professoras.

4.3.3 Local de Residência

A seguir, temos o gráfico, elaborado pela pesquisadora, com os dados coletados sobre o item local de residência. A questão foi composta de duas opções: professores que residem próximo à escola em que trabalham e professores que residem longe da escola na qual trabalham. Essa questão foi elaborada no intuito de verificar qual a preferência das professoras com relação à escolha do local de trabalho pertencente ou não à comunidade da qual fazem parte e estão inseridas.

Gráfico 3: Local de Residência



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que aproximadamente 50% dos professores residem próximo ao local de trabalho e que 50% residem longe do local de trabalho.

Na SMEJ, os professores podem escolher as classes em que lecionarão durante o ano letivo, conseqüentemente escolhendo também o local de trabalho.

Nota-se que nem sempre os professores escolhem escolas próximas da sua residência, fator que pode interferir diretamente no seu trabalho. Isto porque, o professor, ao morar no mesmo bairro da escola em que leciona é, ao mesmo tempo, alguém que conhece as características da comunidade. Conhecendo as influências da comunidade no âmbito escolar, pode, portanto, entender melhor as necessidades escolares e intervir na aproximação dos pais com a escola, na adequação de atendimento à comunidade, na melhor forma de oferecimento de serviços e na melhor adequação de atividades extracurriculares.

De acordo com Rego (1999), os alunos veem os professores mais envolvidos e/ou pertencentes à comunidade escolar com maior empatia. Para Rego (1999), essa questão ainda poderia ser influenciadora no processo de ensino e aprendizagem, visto que os alunos se sentem mais confiantes a empreender esforços nas atividades realizadas com professores com os quais possuem maior identificação.

Entretanto, no conjunto das professoras que fizeram parte desta pesquisa, o que se apresentou foi certo equilíbrio entre as que moram longe e as que moram perto do local de trabalho. Desta maneira, cabe ponderar que, talvez, as professoras considerem outros elementos – além da distância e do conhecimento da comunidade – para a escolha de suas instituições de ensino. Os dados levantados não auxiliam na resposta desta questão, devido a equidade nos resultados. Sendo assim, podemos refletir sobre as possibilidades de escolha e suas motivações, considerando que as professoras podem levar em conta fatores como a gestão escolar da instituição, recursos que a escola possui, comunidade escolar, estrutura da instituição, equipe de professores, entre outros. Tais fatores também podem influenciar no tempo de trabalho docente na atual escola, visto que, ao interferirem na escolha de qual escola lecionar, também interferem na rotatividade dos professores.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – aponta o Indicador de Regularidade Docente - IRD com o percentual de escolas de anos iniciais por nível. Foram consideradas, nesta análise, as escolas em atividade nos anos de 2009 a 2013 e todos os docentes dessas escolas, informados ao Censo Escolar, em pelo menos um dos cinco anos analisados². Para cada professor-escola é atribuída uma pontuação de forma que a presença em anos mais recentes fosse mais valorizada e a regularidade em anos consecutivos fosse considerada. O

² Cada docente é contado uma única vez em cada escola em que atua.

Indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica, a partir da observação da permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos. O indicador varia de 0 a 5, quanto mais próximo de 0, mais irregular é o docente, e quanto mais próximo de 5, mais regular ele é, ou seja, mais tempo permaneceu na mesma escola. As escolas foram classificadas por níveis de regularidade de acordo com o IRD médio dos docentes da escola: Baixa regularidade (IRD médio menor que 2); Média-baixa (IRD médio de 2 até 3); Média-alta (IRD médio de 3 até 4); Alta (IRD médio de 4 até 5). Abaixo, apresentamos a tabela do Indicador de Regularidade Docente: percentual de escolas de anos iniciais por nível (2014) do município de Jacareí-SP.

Tabela 9 – Indicador de Regularidade Docente: percentual de escolas de anos iniciais por nível (2014) do município de Jacareí - SP

		REM		REM	
		%	Quantidade	%	Quantidade
Níveis do IRD	Descrição ¹ (tempo médio de permanência dos docentes nas escolas do País por nível do IRD)				
Baixa	Tempo médio de permanência de 1,5 anos nos últimos 5 anos	14,30	1	26,30	5
Média-baixa	Tempo médio de permanência de 2 anos nos últimos 5 anos	85,70	6	63,20	12
Média-alta	Tempo médio de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos	0,00	0	10,50	2
Alta	Tempo médio de permanência de 3,5 anos nos últimos 5 anos	0,00	0	0,00	0

Nota: ¹ Embora o cálculo do indicador de regularidade envolva mais aspectos do vínculo do docente com a escola, para melhor compreensão, optou-se pela descrição de seus níveis de acordo com o tempo médio de permanência dos docentes nos últimos 5 anos.

De acordo com o INEP (2014), a alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar que se estabeleçam vínculos entre a escola e os alunos, visto que um professor que permanece pouco tempo em uma mesma escola tem menos condições para identificar situações específicas de cada aluno e de cada comunidade atendida, de promover a

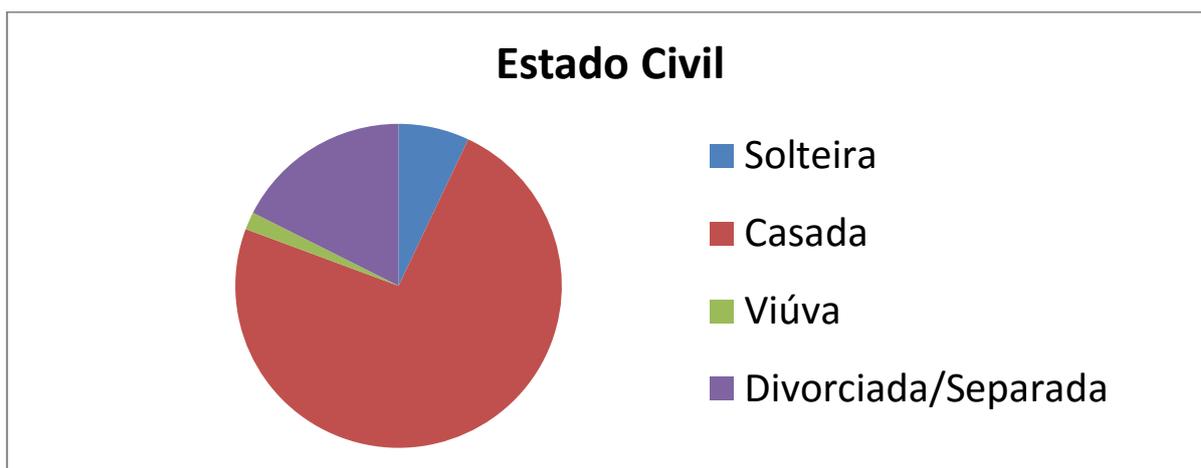
continuidade de planejamentos, de contribuir em resoluções de eventuais problemas que ocorrem no contexto escolar. No geral, os dados analisados retratam que, no Brasil, há alta rotatividade de professores. Isso chama a atenção para a necessidade de se investigar sobre os possíveis motivos que levam os docentes a isso. Ainda de acordo com o INEP (2014), a melhoria do aprendizado nas escolas, entretanto, compreende outros fatores que não apenas essa rotatividade, como o tempo de experiência na carreira docente ou a dedicação profissional do professor em questão.

De acordo com Monteiro (2014), que também trata sobre a rotatividade de professores nas escolas, o tempo de permanência do professor na escola deve ser, no mínimo, de três anos. Com cinco anos na mesma escola, considerado um tempo excelente, há estabelecimento de vínculos, continuidade de projetos e planejamentos e melhor aproximação com alunos e comunidade.

4.3.4 Estado Civil

A seguir, temos o gráfico com as informações referentes ao estado civil das professoras entrevistadas.

Gráfico 4: Estado Civil



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico apresentado, é possível verificar que é baixo o número de professoras solteiras e quase nulo o número de professoras viúvas. O número de professoras divorciadas e/ou separadas também é baixo. Porém, o número de professoras casadas é de $\frac{3}{4}$

dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, podemos concluir que tais professoras dividem-se entre afazeres domésticos, como cuidados com a casa e com a vida conjugal, e os trabalhos escolares do ambiente de trabalho.

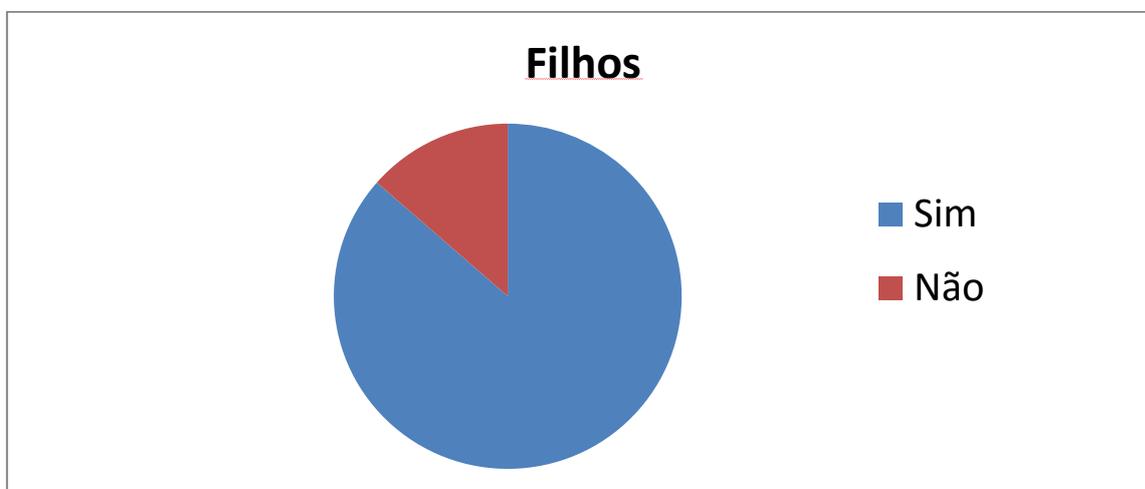
De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), o número de pessoas casadas aumentou devido à melhoras em acesso a serviços ofertados pelo governo federal: a facilidade no registro civil de casamento, pelo incentivo do Código Civil; oferta de casamentos coletivos, pelo auxílio e facilidades de custo com relação ao casamento tradicional de apenas um casal por evento; e iniciativas, que facilitam o acesso a aspectos burocráticos e econômicos ofertados a indivíduos em formalização com relação a uniões consensuais.

Frente a este quadro, outra reflexão merece destaque: tradicionalmente, na estrutura social da família brasileira, muitas vezes o trabalho da mulher foi visto como secundário, os homens se ocuparam mais fortemente de sua profissionalização. Os novos dados do IBGE apontam que, cada vez mais, famílias têm, no trabalho das mulheres, sua maior renda. Estes dois fatores, que apresentam os números em crescimento – casamentos e renda familiar proveniente do trabalho feminino – colocam-nos em contato com o surgimento de um novo perfil feminino, que pode ter relação com as mulheres que fazem parte desta pesquisa.

4.3.5 Componentes Familiares

No gráfico abaixo, constam informações sobre a questão familiar das professoras referente à condição materna, com o intuito de caracterizar os componentes familiares relacionados às professoras da pesquisa, demonstrando as outras ocupações que possam exigir dedicação por parte das professoras.

Gráfico 5: Filhos



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico apresentado, baseado na pesquisa, 15% das professoras não possuem filhos e 85%, a maioria das professoras, possuem filhos. Podemos concluir que as que possuem filhos dividem-se entre a dedicação da função maternal e a dedicação ao trabalho na escola. Tal fator não significa que o trabalho das professoras seja prejudicado, porém pode-se pensar que professoras com filhos têm menor disponibilidade de tempo e, portanto, teriam mais dificuldade para participarem de uma pesquisa. Tal conjectura não é confirmada à medida que a maior parte das professoras que participaram da pesquisa – e se dispuseram a aplicar seu tempo no preenchimento do formulário – não têm filhos.

Segundo IBGE (2015c), uma em cada cinco famílias no Brasil, escolhe não ter filhos. Essa pesquisa, realizada com base entre os anos de 2004 e 2013, aponta que o número de casais sem filhos cresceu 33% no Brasil. Sendo assim, podemos concluir que as famílias às quais as professoras entrevistadas pertencem, em sua maioria, divergem dos dados apresentados pelo IBGE (2015c), visto que a maioria das professoras possui filhos.

Sobre os componentes familiares das professoras entrevistadas, apresentamos o gráfico a seguir.

Gráfico 6: Quantidade de Filhos

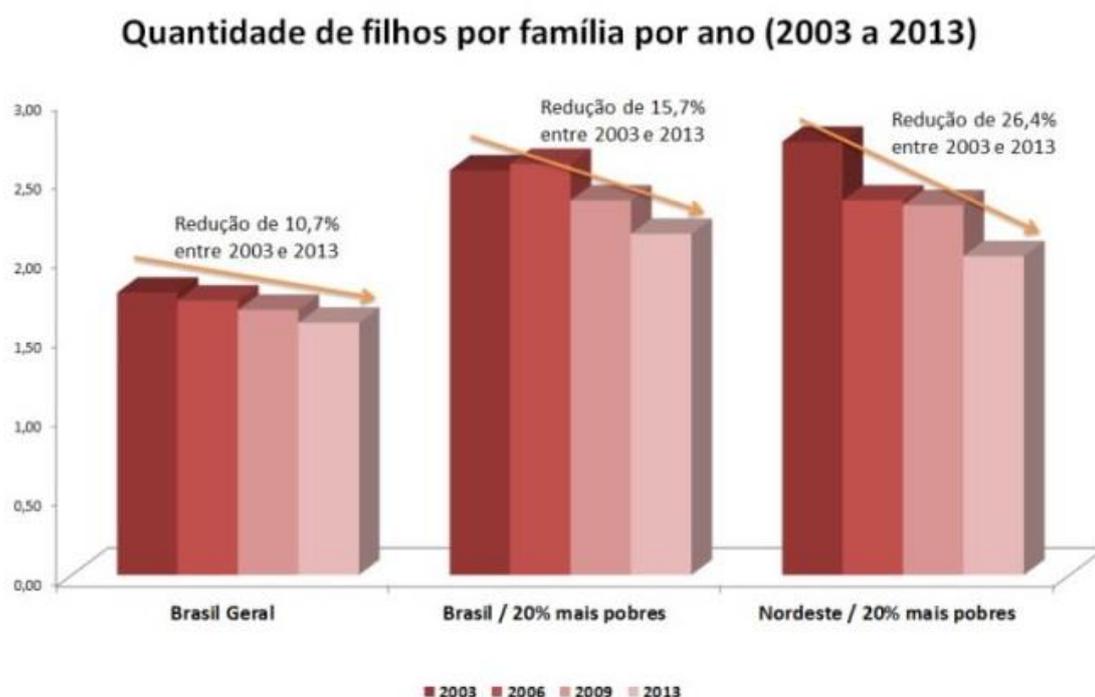


Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, baseado nos resultados referentes à pesquisa, é significativamente baixo o número de professoras que possuem quatro filhos em sua composição familiar. Também são poucas as professoras que não têm filhos. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ das professoras possui apenas um filho e também aproximadamente $\frac{1}{4}$ das professoras possui três filhos. A maioria das professoras apresenta uma composição familiar com dois filhos.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE (2015c), publicados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, coletados na realização de um estudo comparativo de 2003 a 2013, a quantidade de filhos por família diminuiu no Brasil inteiro, não somente em famílias com elevado nível financeiro, mas também em famílias pobres e famílias do nordeste, cuja região apresentava o maior número de filhos por família no ano de 2003.

Gráfico 7: Quantidade de filhos por ano (2003 a 2013)



Fonte: IBGE (2015)

Os mesmos estudos indicam que quanto maior o nível de instrução da mãe, menor é a quantidade de filhos que possui. Mulheres com menor instrução e estudos incompletos podem possuir três filhos. Já as mulheres que possuem curso superior podem apresentar a taxa de fecundidade de 1,1 filho.

A taxa de fecundidade em 2013, apresentada em todo o Brasil de 1,5 filhos, demonstra que as professoras da rede municipal de Jacareí, por possuírem dois filhos, encontram-se divergentes à quantidade brasileira.

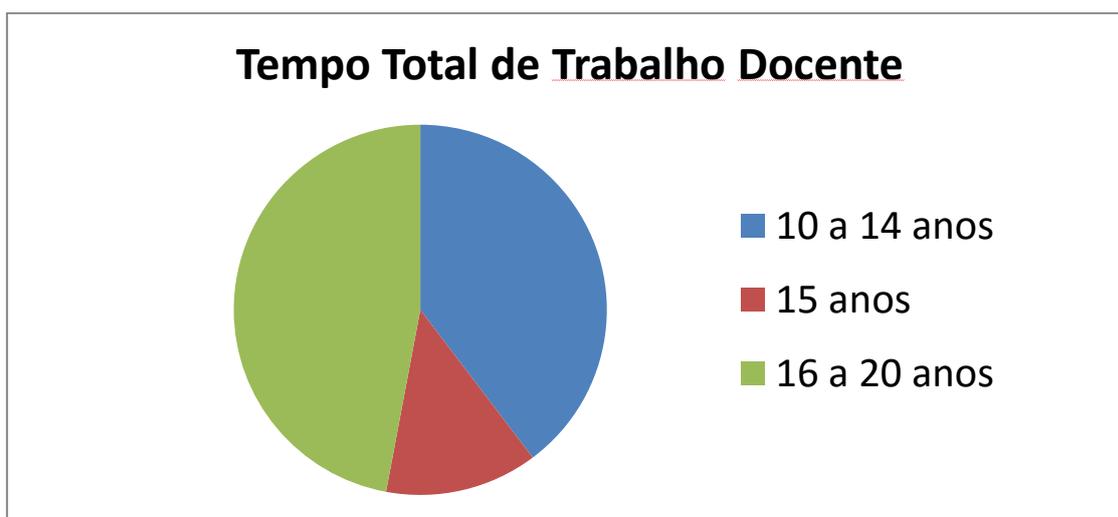
4.3.6 Tempo Total de Trabalho Docente

Nesse tópico, apresentamos o gráfico referente ao tempo total de trabalho docente das professoras entrevistadas.

Lembramos que a pesquisa aqui apresentada refere-se a professoras que apresentam como característica fundamental o fato de possuírem o tempo total de trabalho docente entre

10 e 20 anos, o que aponta que são profissionais que não são iniciantes, mas também não estão em final de carreira. O perfil que se configura é o de profissionais que apresentam uma prática docente considerável com relação às iniciantes e que essa prática ainda pode sofrer influências mais perceptíveis comparadas às professoras em final de carreira.

Gráfico 8: Tempo Total de Trabalho Docente



Fonte: Elaborado pela autora.

É uma fase bastante peculiar, pois demonstra maior envolvimento com uma avaliação do próprio trabalho realizado ou a ser realizado.

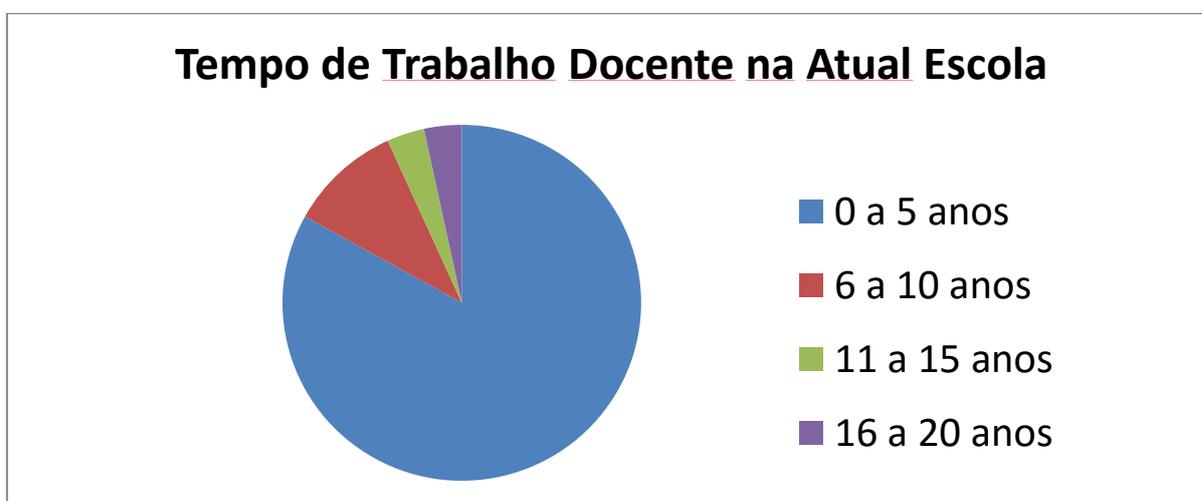
De acordo com o gráfico acima apresentado, nota-se que são poucas as professoras que apresentam prática docente entre 15 anos em sala de aula, há um número maior de professoras que apresentam prática docente entre 10 e 14. Porém, a maior parte das professoras entrevistadas apresenta, como tempo total de trabalho docente a prática, entre 16 e 20 anos em sala de aula.

Apesar da divisão, apontada no gráfico, entre professoras que lecionam entre 10 e 14 anos e professoras que lecionam entre 16 e 20 anos apresentar aproximadamente quantidades similares, a maioria das professoras desta pesquisa encontra-se na *fase da experimentação e diversificação*, visto que a maioria apresenta faixa etária ente 30 e 40 anos com prática docente ente 7 e 25 anos, caracterizando a fase apontada por Huberman (1992).

4.3.7 Tempo de Trabalho Docente na Atual Escola

Após relatarem sobre o tempo de trabalho em toda a carreira profissional de professoras, as entrevistadas responderam sobre o tempo de trabalho docente na escola em que atuam. Apontado, no gráfico a seguir.

Gráfico 9: Tempo de Trabalho Docente na Atual Escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo estudo do gráfico acima, verificamos que são poucas as professoras que apresentam o tempo de trabalho docente com mais de cinco anos na atual escola. Entendemos, portanto, que são poucas as professoras que mantêm vínculos com as escolas, havendo, conseqüentemente, grande rotatividade docente. Visto que a escolha das escolas para trabalho no ano letivo é feita pelas próprias professoras, podemos concluir que elas, dentro de suas condições de acordo com a pontuação, preferem trocar de escolas que permanecerem mais de cinco anos na mesma, havendo, portanto, desvinculação com o ambiente de trabalho de costume, desapego com a equipe de trabalho e a comunidade escolar, entre outros problemas.

De acordo com Paul e Barbosa (2008), professores com menor rotatividade – que lecionam há mais tempo na mesma escola – têm alunos que alcançam melhores resultados em provas, atividades e testes aplicados e alunos que possuem professores com maior rotatividade na escola apresentam mais dificuldade em sala de aula. Paul e Barbosa (2008) concluem que

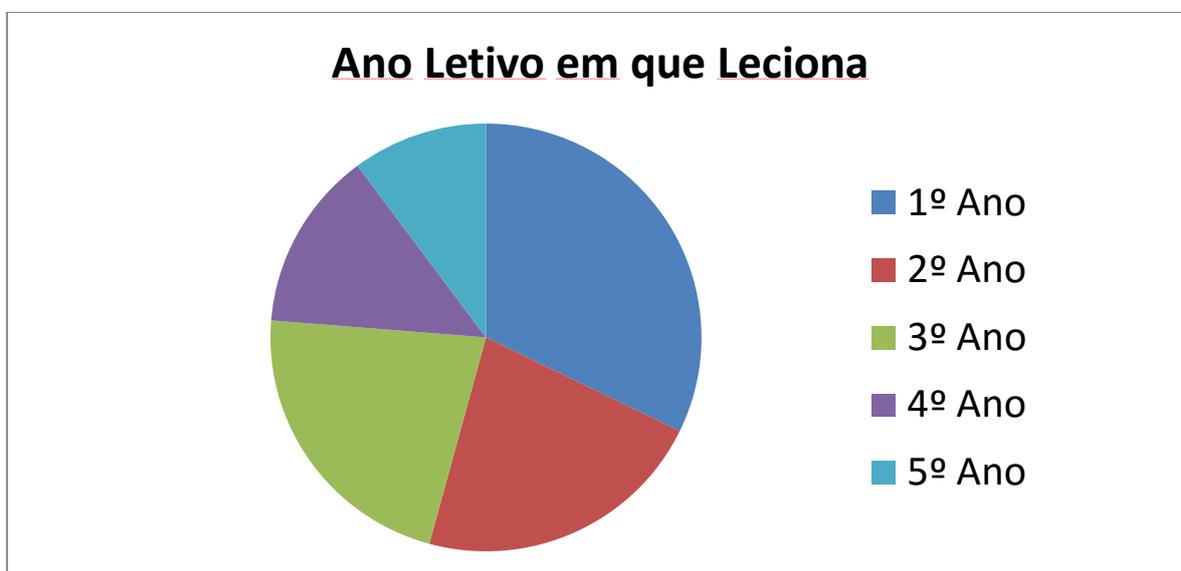
Para uma política pública, a sugestão seria criar mecanismos que incentivassem a permanência dos professores mais experientes junto aos alunos provenientes de grupos sociais desfavorecidos e que permitissem a atenuação da falta de experiência dos professores mais jovens ou mais recentemente contratados (BARBOSA, PAUL, 2008, p. 32).

Importa, neste momento, apontar que a grande rotatividade é prejudicial para o estabelecimento de vínculos: com os alunos, com a comunidade e, evidentemente, com a própria escola. Como dissemos anteriormente, cerca de 50% dessas professoras não moram na mesma comunidade da escola, e isso pode também ser um fator de agravamento da grande rotatividade.

4.3.8 Ano Letivo em que Leciona

A seguir apresentamos o gráfico que aponta os resultados da questão sobre a sala em que cada professora entrevistada leciona no ano de 2015.

Gráfico 10: Ano Letivo em que Leciona



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico acima, mesmo que a atribuição de salas, realizada pela SMEJ, seja por ordem classificatória, podemos constatar que há maior preferência das professoras em atuar nos anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) do que nos anos finais (4º e 5º ano). Tal preferência apresentou-se espontaneamente pelas professoras nas questões seis e sete do questionário.

Essa escolha foi justificada pelas professoras pela realização profissional e pelo auxílio financeiro apresentado pelo PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa³. A preferência pela escolha de classes de ano iniciais justifica-se não só pela identificação profissional, mas também pelo curso oferecido pelo PNAIC e, conseqüentemente, pelo acréscimo mensal das horas. Ainda segundo a maioria das professoras, a valorização profissional, não somente por meio de cursos, mas também por auxílios monetários, é um fator estimulador para o trabalho exercido.

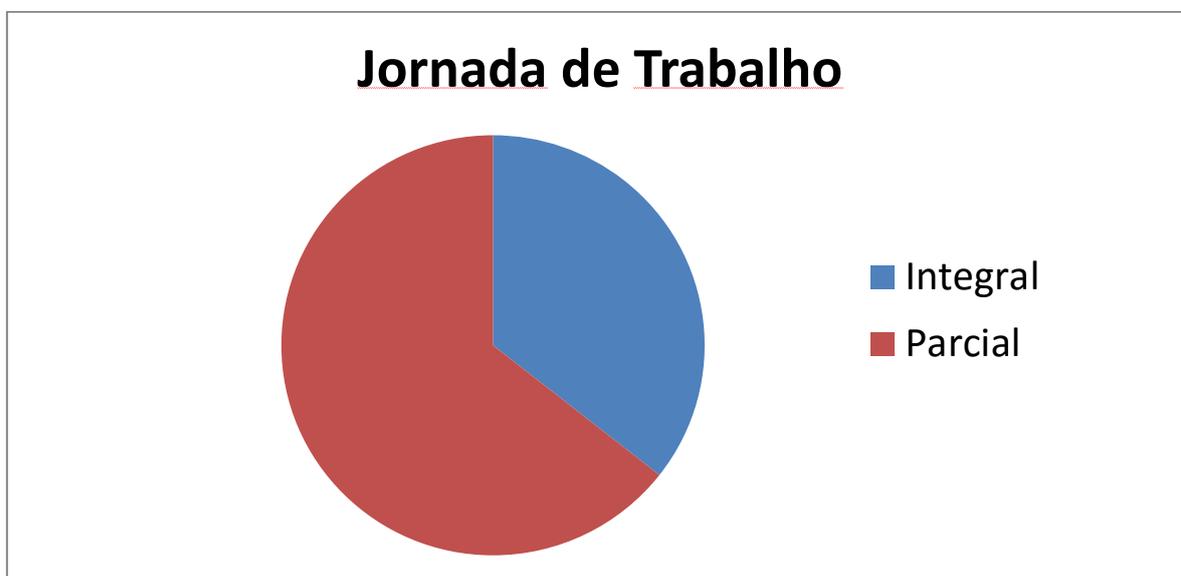
O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferece um curso sobre alfabetização que ocorre periodicamente e é proposto pelo MEC. Os professores que realizam esse curso são, em sua maioria, os que lecionam para as classes em alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3ºs anos. É um curso que incentiva o trabalho dos professores pela troca de experiências e estipula uma bolsa auxílio de R\$ 200,00. Essa política pública é um incentivo para que os professores invistam em estudos relacionados à alfabetização.

4.3.9 Jornada de Trabalho

A seguir, apresentamos o gráfico referente à jornada de trabalho das professoras entrevistadas. Essa questão foi abordada com o intuito de verificar a preferência e/ou necessidade das professoras em trabalhar em jornada de tempo integral ou parcial.

³ Esse programa oferece somente às professoras dos anos iniciais um curso gratuito sobre alfabetização. As professoras recebem, além de um certificado de frequência, o pagamento mensal das horas que frequentaram no curso ofertado.

Gráfico 11: Jornada de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado no gráfico, podemos constatar que 35% das professoras entrevistadas trabalham em jornada integral, o que pode, em grande parte dos casos, completarem a jornada em duas ou mais escolas. 65% das professoras exercem jornada parcial.

Podemos então concluir, a partir do gráfico, que a maioria das professoras possui dedicação exclusiva ao trabalho nas escolas da SMEJ, visto que a maioria optou por não trabalhar em outra escola. Há o pressuposto que professoras que trabalham em mais de uma escola apresentam mais afazeres do que as outras, isto porque se dividem entre dois ou mais ambientes de trabalho e, por isso, estão sujeitas a maiores esforços: físicos, para a locomoção, para o planejamento de aulas, para a administração de tempo; e mentais, estando mais sujeitas a esgotamentos e cansaços. Esta situação pode acarretar o fato de, muitas vezes, terem de sacrificar parcelas de seu tempo de lazer e descanso. Diferentemente das professoras que trabalham em somente um local, pois apresentam maior tempo livre para planejamentos de aulas e para aproximação da equipe.

Lipp (2002) aponta que a jornada de trabalho do professor é altamente estressante, mesmo sendo parcial ou integral, visto que o professor dedica horas excessivas ao trabalho escolar, pois a profissão docente exige que o professor trabalhe não somente dentro da escola, mas também fora dela, com planejamentos e atividades pertinentes a vida docente, como correções de provas e atividades, busca por ideias e/ou materiais. O professor, ao investir

excessivamente as horas de seu dia no trabalho docente, não tem tempo para outras necessidades – incluindo formações continuadas – isso acarreta maiores níveis de *stress* devido ao grande envolvimento exigido pela profissão.

Contudo, mesmo com todas as possíveis adversidades apontadas, os resultados e metas de 2005 a 2021, divulgados pelo INEP (2014), da rede municipal de Jacareí – SP foram satisfatórios, ou seja, a jornada de trabalho dos professores não impactou negativamente nos aspectos relacionados ao IDEB.

De acordo com Saviani (2009), as questões sobre a formação de professores não podem ser dissociadas dos problemas relacionados às condições de trabalho dos professores, sendo a jornada de trabalho um problema enfrentado que gera a falta de estímulo ao professor, visto que o professor que trabalha em mais de uma escola é aquele que busca melhorias em seu salário, conseqüentemente tendo menos tempo para investir e dedicar-se aos estudos e cursos de formação, resultando em professores que trabalham neutralizados pelas condições precárias de trabalho, mesmo que sejam bem formados.

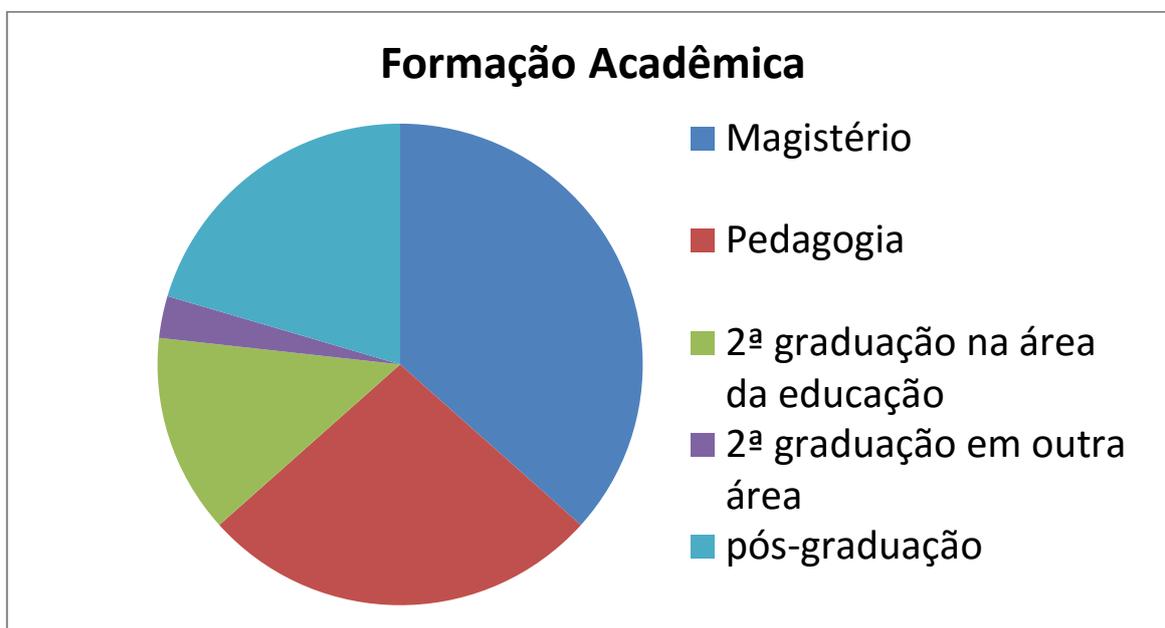
O trabalho em jornada integral pode adquirir caráter exaustivo, mesmo com o aumento salarial. Segundo Silva (2006), o excesso de trabalho traz a ameaça da Síndrome de Burnout, que pode comprometer a saúde do docente, acarretando perda de energia e desistência no bom cumprimento de tarefas. De acordo com Silva (2006), a Síndrome de Burnout está diretamente ligada ao aumento no acúmulo de trabalho e com as condições atuais do trabalho docente, sendo uma delas a necessidade de busca no aumento salarial que resulta em cumprimento de jornada de trabalho integral.

Um fator que o dado levantado não deixa claro é se as professoras exercem alguma outra atividade remunerada no período em que não estão ligadas às atividades docentes. De qualquer forma, caso isso ocorra, o *stress* relacionado ao trabalho apenas se agravaria, com maior dedicação de horas e dispersão em diferentes atividades.

4.3.10 Formação Acadêmica

No gráfico a seguir apresentamos os fatores que compõem a formação acadêmica das professoras entrevistadas.

Gráfico 12: Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao verificarmos o gráfico acima, podemos constatar que é praticamente nulo o número de professoras que possui uma segunda graduação em outra área de trabalho. As professoras não possuem, até o momento, formação em outras áreas, o que significa que não buscam o afastamento da área educacional. A quantidade de professoras que possui uma segunda graduação na área da educação é maior. Contudo, verificamos, de acordo com o gráfico, que praticamente $\frac{1}{4}$ das professoras entrevistadas possui pós-graduação, havendo então, certa preocupação em aprofundar-se em estudos para melhoria da formação acadêmica. Embora as professoras dessa pesquisa se encontrem na *fase da experimentação e diversificação*, de acordo com Huberman (1992), apenas $\frac{1}{4}$ delas possui pós-graduação. Essa quantidade é considerada baixa, visto que tais professoras se encontram na fase de buscas em inovações. Podemos considerar que mesmo tendo o desejo de realizarem cursos que melhorem o nível de sua formação, há questões que interferem nessa ação, como o tempo disponível para a realização desses cursos ou a condição financeira das professoras para que invistam neles, visto que a Rede Municipal de Jacareí-SP oferece cursos gratuitos em seu Centro de Formação EducaMais, mas nenhum deles em nível de pós-graduação. Outro aspecto é que não há também parcerias com instituições universitárias para bolsas ou descontos.

Verificamos, também, que há professoras que possuem pedagogia, porém a maioria possui apenas o magistério (nível médio).

Sabemos que, de acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE), uma das metas é de que até o ano de 2020 (Brasil, 2011) todos os profissionais, atuantes na área da educação, exercendo trabalho como professores em sala de aula no ensino infantil e fundamental terão que apresentar o certificado de conclusão de um curso de graduação em pedagogia. Porém, mesmo com o PNE, a SMEJ ainda não exige dos professores essa formação. Sendo assim, a maioria das professoras ainda possui somente o magistério, escolaridade mínima exigida nos concursos da SMEJ.

4.4 Parte II - Questionário Dissertativo

Os tópicos a seguir são referentes às informações com relação às participações das professoras nas formações didático-pedagógicas, que são as formações que se enquadram nos quesitos abordados nessa pesquisa. Trazemos também as avaliações das professoras com relação às formações de que participaram.

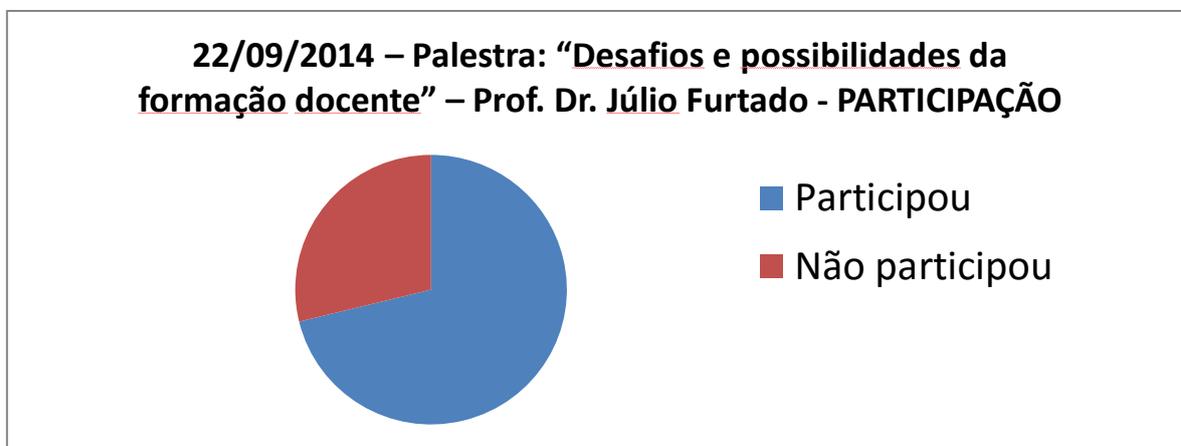
4.4.1 Participações e Avaliações das Formações Didático Pedagógicas

Apresentamos a seguir, em ordem cronológica, as formações oferecidas pela SMEJ, em gráficos, de acordo com as participações e avaliações das professoras.

Os dados referentes às opiniões e aos apontamentos das professoras sobre as formações oferecidas emergiram das respostas às questões seis e sete. Na primeira, as professoras foram indagadas acerca do que foi proferido nas formações e incorporado na prática docente e, na segunda, as sugestões de mudanças nas formações.

Em ordem cronológica, começamos com a palestra do dia 22 de setembro de 2014.

Gráfico 13: 22/09/2014 – Palestra: “Desafios e possibilidades da formação docente”
– Prof. Dr. Júlio Furtado - PARTICIPAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa palestra contou com a presença do Professor e Doutor Júlio Furtado. Pelo gráfico acima, podemos constatar que 72% das professoras participaram e 17% não participaram.

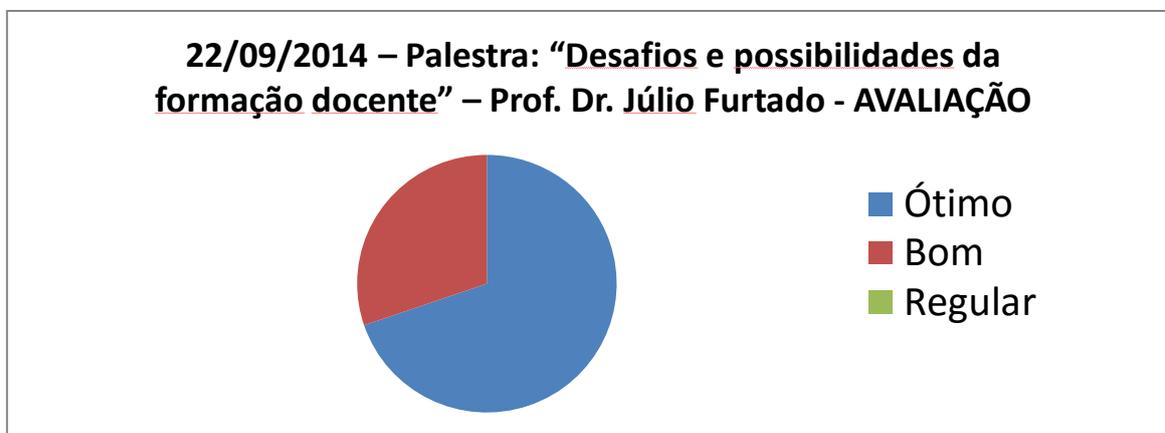
Pelos dados coletados, verificamos que a maioria das professoras participou dessa formação por achar o tema “Desafios e possibilidades da formação docente” um tema atrativo, porém a maioria das professoras confirmou que só souberam quem era o palestrante no momento da palestra. No entanto, alegaram que a palestra foi construtiva, pois o palestrante também é um professor atuante em sala de aula, apresentando, assim, conhecimentos de profissional que conhece e vivencia o cotidiano em sala de aula⁴.

A seguir, dispomos a avaliação da palestra “Desafios e possibilidades da formação docente”, do professor e doutor Júlio Furtado.

⁴ Citamos aqui os problemas com indisciplina e número excessivo de alunos por sala.

Gráfico 14: 22/09/2014 – Palestra: “Desafios e possibilidades da formação docente”

– Prof. Dr. Júlio Furtado - AVALIAÇÃO

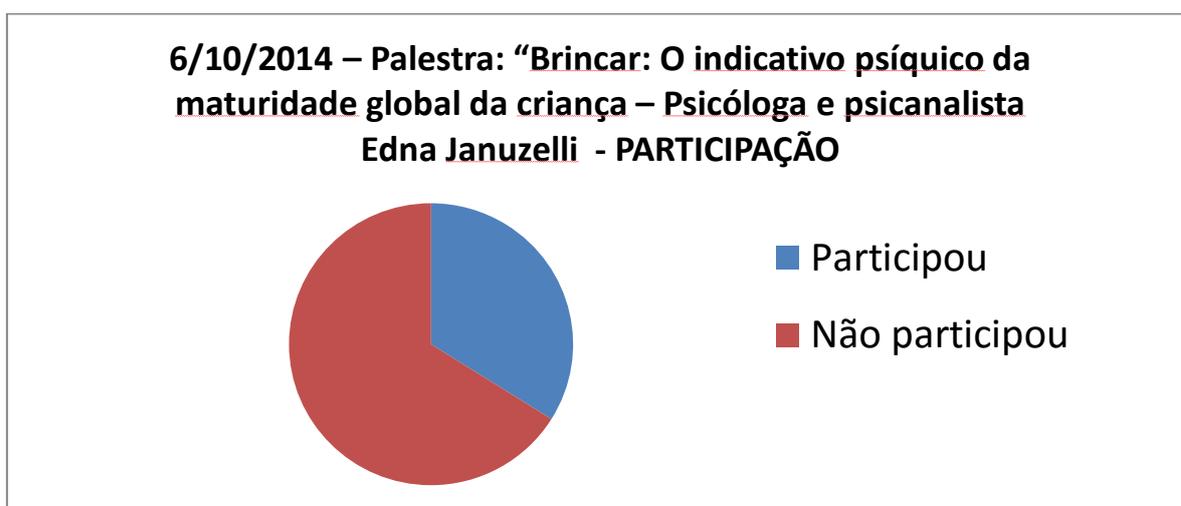


Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima apresentado, verificamos que 70% das professoras, a maioria, avaliou a palestra com o quesito ótimo, e 30% das professoras avaliaram a palestra com o quesito bom. Nenhuma professora avaliou a palestra em regular ou ruim.

Abaixo temos o gráfico indicando a quantidade de participações na palestra do dia 06 de outubro de 2014.

Gráfico 15: 06/10/2014 – Palestra: “Brincar: O indicativo psíquico da maturidade global da criança – Psicóloga e psicanalista Edna Januzelli - PARTICIPAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, constatamos que 33% das professoras participaram dessa palestra e 66% não participaram. De acordo com as professoras, a maioria não

participou da palestra por acreditar que, embora o tema fosse interessante, não era tão pertinente para professores atuantes em ensino fundamental. As professoras que participaram, em sua maioria, pautaram que participaram da palestra por acreditar que seria interessante uma apresentação em que a ministrante, no caso Edna Januzelli, traria conhecimentos pertinentes à sala de aula devido a sua formação de psicóloga e psicanalista. Entendemos que essas professoras esperavam desta formação elementos de outra área de conhecimento que, possivelmente, envolvessem a interdisciplinaridade. Ou seja, a transposição didática é algo de grande relevância para tais profissionais.

Menezes (2001) explica que transposição didática é um:

Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. [...] Significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes (MENEZES, 2001, p. 32).

Sendo assim, podemos ressaltar a importância da compreensão do processo de transposição didática para os professores ao participarem de formações continuadas, pois ao participarem das formações devem buscar a transformação do conhecimento teórico adquirido em saber escolar a ser colocado em prática.

A seguir apresentamos a avaliação da palestra de Edna Januzelli.

Gráfico 16: 06/10/2014 – Palestra: “Brincar: O indicativo psíquico da maturidade global da criança – Psicóloga e psicanalista Edna Januzelli - AVALIAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico verificamos que 35% das professoras avaliaram o evento como ótimo, 30% professoras avaliaram como bom e 35% avaliaram como regular. Nenhuma professora avaliou o evento com o quesito ruim.

As professoras que avaliaram o evento como quesito regular, justificaram-se, em sua maioria, alegando que o evento poderia ter sido mais dinâmico e maior voltado para a atuação no ensino fundamental.

Abaixo apresentamos o gráfico da palestra do dia 04 de fevereiro de 2015.

Gráfico 17: 04/02/2015 – Palestra: “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios” – Mestre Max Haetinger (Portugal) - PARTICIPAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

A palestra “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios” obteve o maior número de participações, com 88% de professoras participantes. A maioria dos participantes alegou a participação ao interesse pelo tema e pelo palestrante⁵. As professoras que não participaram alegaram que o tema é pertinente, porém acreditavam que, para entender melhor o nosso cotidiano, o palestrante deveria ser alguém mais próximo, e não uma pessoa de outro país.

A seguir apresentamos a avaliação da palestra do mestre Max Haetinger.

⁵ Mestre em Portugal.

Gráfico 18: 04/02/2015 – Palestra: “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios” – Mestre Max Haetinger (Portugal) - AVALIAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, verificamos que 77% das professoras julgaram o evento como ótimo, 20% das professoras, como bom, 3% das professoras, como regular e nenhuma professora, como ruim.

As professoras que caracterizaram o evento como ótimo justificaram, em sua maioria, pelo dinamismo utilizado pelo palestrante, pois, segundo elas, essa dinâmica auxilia na motivação para o trabalho em sala de aula. No entanto, as professoras que julgaram o evento como bom, regular e ruim também apontaram as dinâmicas, promovidas pelo palestrante, para justificaram. De acordo com essas professoras, um evento que possui muitas dinâmicas tende a não priorizar a teoria. Sendo assim, acreditam que o evento poderia ter sido mais voltado para a teoria e prática em sala de aula, ao invés de dinâmicas em grupo.

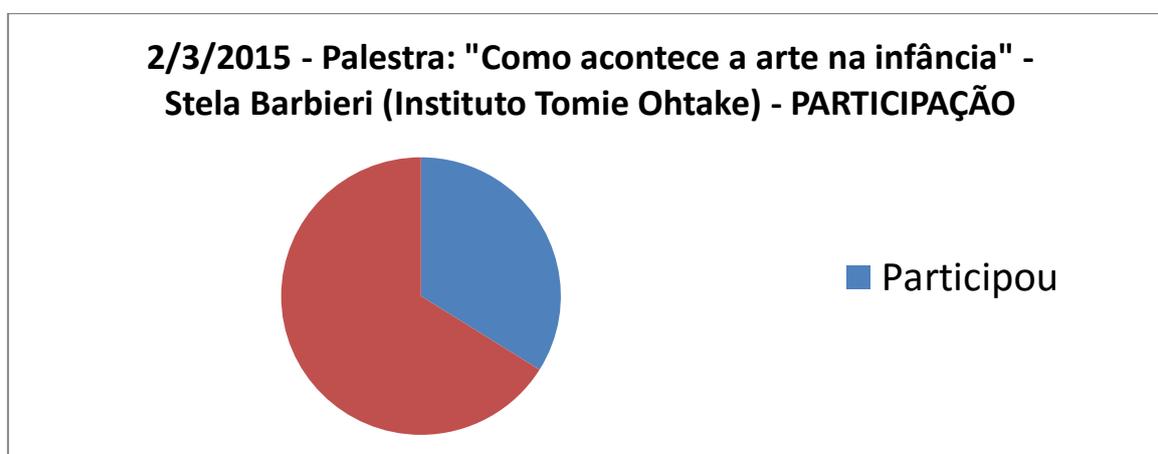
Novamente, o discurso das professoras mostra que os saberes e as habilidades que motivam são aqueles que podem ser utilizados em sala de aula e podem promover novas relações de ensino aprendizagem. Como sistematizou Perrenoud:

Portanto, devemos enfrentar e analisar a realidade do *trabalho educador* (Tardif e Lessard, 1999), proceder a uma transposição didática a partir das práticas reais, reequilibrar nesse sentido os programas de formação dos professores, articular as competências identificadas com uma verdadeira cultura básica nas ciências da educação e desenvolvê-las em função de um procedimento clínico e reflexivo de formação em alternância (PERRENOUD, 2001, p.5)

Sendo assim, além de atuar em função da realidade a ser atingida, a articulação de competências deve ser reconhecida nas formações em busca de processos que auxiliem na reflexão do professor em formação.

A seguir apresentamos a palestra do dia 02 de março de 2015, com o tema “Como acontece a arte na infância”, de Stela Barbieri, representante do Instituto Tomie Ohtake.

Gráfico 19: 02/03/2015 – Palestra: “Como acontece a arte na infância” – Stela Barbieri (Instituto Tomie Ohtake) - PARTICIPAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa palestra, verificou-se que 33% das professoras participaram e 66% das professoras não participaram. A palestra foi oferecida para os professores polivalentes e para os professores da disciplina de arte⁶. A maioria das professoras polivalentes (que são as professoras que fizeram parte dessa pesquisa), apesar de julgar o tema pertinente ao trabalho em sala de aula, não participou por acreditar que a palestra abordaria temas que seriam mais interessantes aos professores de arte do que para os professores polivalentes como sugere o título “Como acontece a arte na infância”.

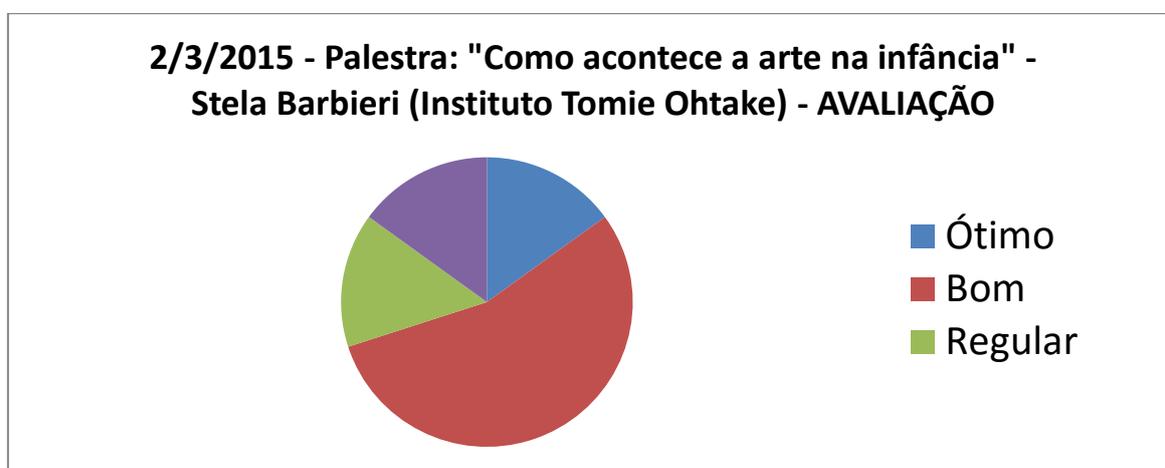
As professoras que participaram, em sua maioria, apontaram o interesse pelo trabalho com arte em sala de aula, mesmo em outras disciplinas. Podemos ressaltar a relação da palestra com o currículo proposto que indica a disciplina de arte para ser trabalhada interdisciplinarmente pelos professores polivalentes. Dessa forma, vemos que, como a parcela de educadoras não participantes é o dobro das que participaram, pode existir, na percepção

⁶ Na rede municipal de Jacareí os professores que ministram as aulas de arte não são os professores polivalentes, mas professores especialistas na disciplina (professores com graduação em arte).

das professoras consultadas por esta pesquisa, uma visão segmentada e compartimentada dos saberes e de seu fazer. A maioria não mostra um olhar interdisciplinar para a formação e a atuação do professor da educação básica.

A próxima avaliação traz as respostas das professoras sobre a palestra de Stela Barbieri, representante do Instituto Tomie Ohtake.

Gráfico 20: 02/03/2015 – Palestra: “Como acontece a arte na infância” – Stela Barbieri (Instituto Tomie Ohtake) - AVALIAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo gráfico, podemos verificar que 15% das professoras julgaram a palestra com o quesito ótimo, 55% das professoras, em bom, 15% das professoras, regular e outras 15% responderam que a palestra foi ruim. As opiniões diversificaram-se devido ao tema da palestra. A maioria das professoras esperava uma palestra direcionada para professores polivalentes, porém foi uma palestra abrangente. Entendemos assim que alguns dos temas abordados devam ser adaptados para o trabalho no ensino fundamental. Fica perceptível a necessidade de formações instrumentais, mesmo tendo, as professoras, preferência por formações mais dinâmicas. De acordo com Sartori (2013), a busca do professor é por formações que auxiliem diretamente a sua prática pedagógica. O autor ainda aponta que é preciso uma visão de formação de repertório com subsídios para a tomada de decisões necessárias e que caracterizam o cotidiano escolar.

A seguir, apresentaremos a palestra do dia 23 de março de 2015, com o tema “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?”, com a ex-aluna de Jean Piaget, Constance Kamii.

Gráfico 21: 23/03/2015 – Palestra: “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?” – Constance Kamii - PARTICIPAÇÃO

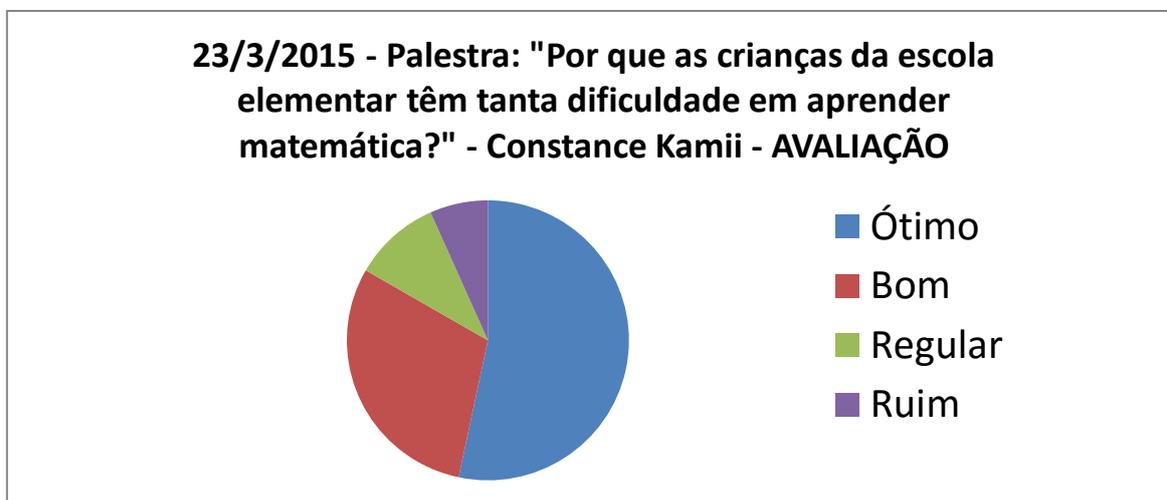


Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, podemos verificar que 50% das professoras participaram e outras 50% não participaram da palestra. A palestrante era conhecida, o que certamente atraiu a participação. A maioria das professoras que participou alegou que, embora o tema fosse pertinente, não se assemelhava com a realidade das escolas da cidade, visto que a palestrante Constance Kamii não é brasileira. No entanto, a maioria afirmou que foi interessante, pois puderam comparar diferentes realidades e adequar algumas situações de aprendizagem de acordo com a realidade escolar de Jacareí.

Abaixo temos a avaliação da palestra de Constance Kamii sobre o ensino da matemática.

Gráfico 22: 23/03/2015 – Palestra: “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?” – Constance Kamii - AVALIAÇÃO



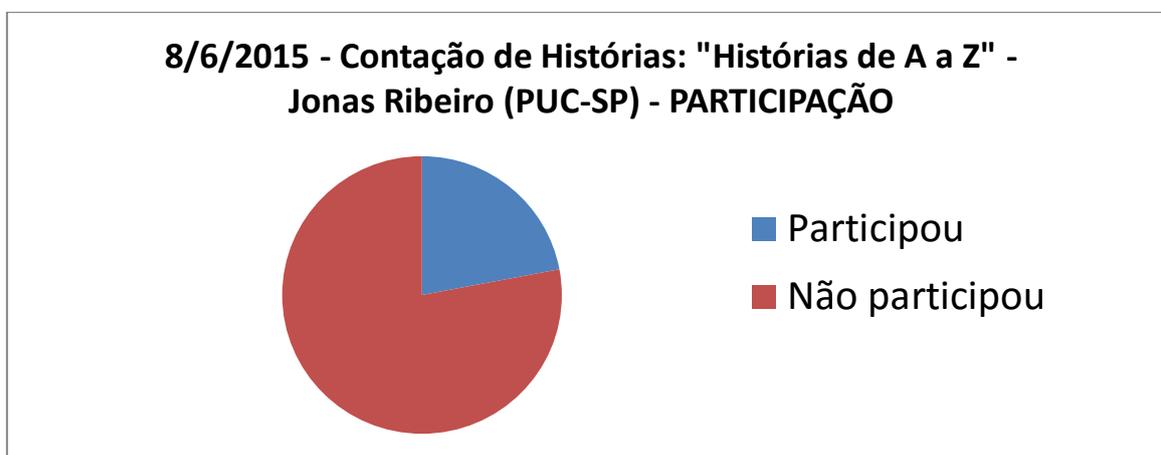
Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo gráfico, nota-se que 53% das professoras apontaram a palestra como ótimo, 31% das professoras, como bom, 10% das professoras, regular e 6%, ruim.

A maioria das professoras apresentou interesse pela palestra, principalmente pelo tema, porém apontaram que palestrantes que convivem com outras realidades trazem trabalhos diversificados, e que, muitas vezes, devem ser adaptados pelos professores de Jacareí. Observa-se, então, que a maioria das professoras parece querer encontrar nas palestras uma fórmula pronta para se ensinar ou uma estratégia ou atividade planejada para aplicação em sala de aula. Sabemos que não existem turmas homogêneas, assim, as palestras deverão ser adaptadas às turmas, independente de experiências similares aos da cidade de Jacareí. Ratificamos a adaptação de conteúdos proveniente da realização da transposição didática.

A seguir, apresentamos o gráfico do evento de 08 de junho de 2015, com o tema “Contação de histórias: histórias de A a Z”, com o palestrante Jonas Ribeiro, representante da PUC de São Paulo.

Gráfico 23: 08/06/2015 – Contação de Histórias: “Histórias de A a Z” – Jonas Ribeiro (PUC-SP) - PARTICIPAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, podemos constatar que 22% das professoras participaram do evento e 78% das professoras não participaram. A maioria das professoras que não participou do evento alegou que não o fez por não se sentir atraída pelo tema. Já as professoras que participaram, também em sua maioria, disseram que consideraram o tema interessante e adequado para o trabalho em sala de aula.

Sendo assim, podemos pontuar que o comparecimento das professoras nas formações não é suficiente para o auxílio no trabalho em sala, pois existe a necessidade de reflexão, relacionando a teoria das formações presenciadas com a prática docente.

Com relação à análise e reflexão sobre a prática, para Tancredi, Reali & Mizukami,

[...] a reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o aprendiz de uma experiência a uma próxima, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideias. É este fio condutor que faz com que a aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa, e em última instância, da sociedade (TANCREDI, REALI & MIZUKAMI, 2005, p. 105).

O professor, além de comparecer às formações, deve relacioná-las aos aspectos de seu cotidiano em sala de aula, na busca por atribuir significados aos conhecimentos teóricos apreendidos, compreendendo e estabelecendo conexões que auxiliem em um processo de progressão que culmine na melhoria de seu trabalho docente. Podemos lembrar Menezes

(2001) que trata sobre o ato de transformar conhecimento teórico em conhecimentos adequados às possibilidades da prática, ou seja, o empreendimento da transposição didática.

Em sequência, temos a avaliação do evento de Contação de histórias de Jonas Ribeiro.

Gráfico 24: 8/6/2015 – Contação de Histórias: “Histórias de A a Z” – Jonas Ribeiro (PUC-SP) - AVALIAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

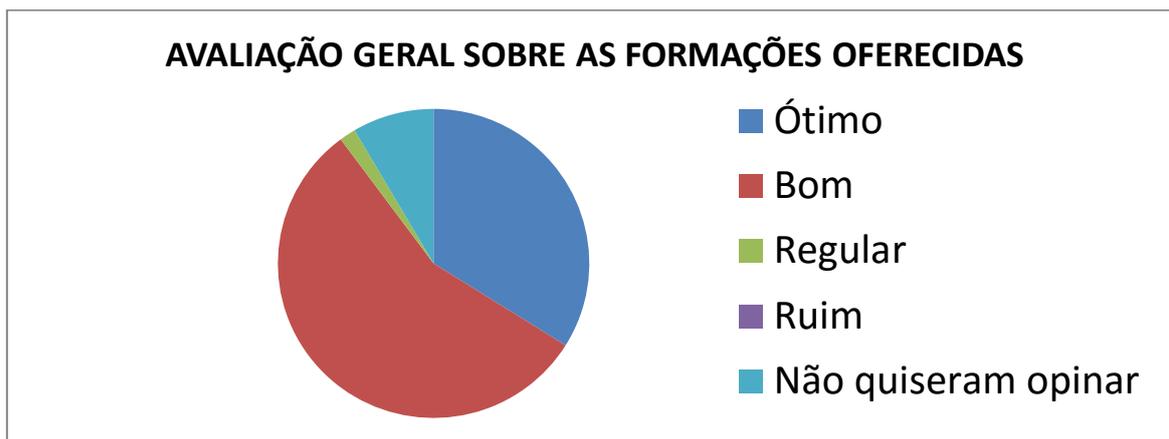
Pelo gráfico verificamos que 53% das professoras caracterizaram o evento como ótimo, 47%, como bom e nenhuma professora, em regular ou ruim.

Esse evento apresentou-se como um evento mais lúdico, pois o palestrante apresentou uma palestra em forma de contação de histórias, apresentando livros e inventando personagens de acordo com o andamento da palestra. Verificou-se que a maioria das professoras apresenta interesse em participar desses eventos que são mais lúdicos e/ou culturais, pois, com esta participação, as professoras afirmam terem ideias de atividades diversificadas, instigando os alunos a se interessarem-se pelas aulas.

Pode-se dizer que as professoras têm consciência da importância da ludicidade para o processo de ensino e para sua formação e exercício profissional. De acordo com Pimentel (2008) “do ponto de vista vygotkiano, a atividade lúdica tem um grande potencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo.” Ou seja, pode-se considerar que a atividade lúdica atinge os objetivos estipulados para a aprendizagem desde que realizada por meio da transposição didática, como elo entre a teoria apreendida nas formações e a prática empregada, adotando aspectos relacionados à ludicidade.

Após apresentar as avaliações cronologicamente, trazemos a seguir a avaliação geral das professoras com relação às formações que são oferecidas como um todo pela Secretaria Municipal de Educação de Jacareí.

Gráfico 25: Avaliação Geral sobre as Formações Oferecidas



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo gráfico acima, podemos constatar que 34% das professoras avaliam as formações oferecidas com o quesito ótimo, 57%, como bom, 1%, como regular, nenhuma professora, como ruim e 8% das professoras não quiseram opinar.

De acordo com a maioria das professoras, as formações oferecidas são boas, porém necessitam de alguns ajustes para se enquadrarem melhor em suas vivências no ensino fundamental. As professoras também afirmaram que participam sempre que podem, porém preferem que as formações sejam oferecidas em horário de trabalho, pois a maioria tem filhos e algumas não gostam de ter que comparecer ao Centro de Formação no período contrário ao horário de trabalho. As formações, de acordo com as professoras, poderiam ocorrer em serviço e em sequência e, ao invés de apresentarem temas soltos e muito amplos, deveriam ser mais específicos para os problemas que elas enfrentam em sala de aula.

4.4.2 Motivos para Participação

O gráfico abaixo aponta os motivos referentes às participações nas formações oferecidas pela SMEJ, ou seja, os principais fatores que influenciam a participação. Tal

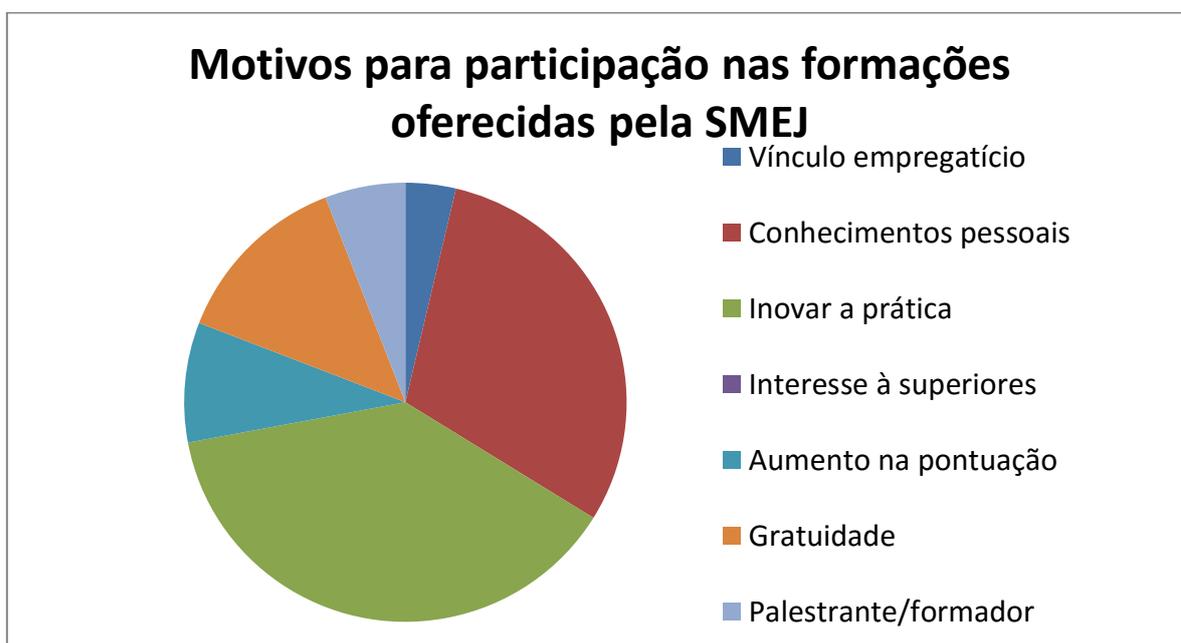
questão foi proposta com o intuito de compreender melhor quais são as principais influências e motivos que fazem com que as professoras queiram participar das formações.

De acordo com Passalacqua (2013), um dos principais fatores influenciadores no processo de mudança e desenvolvimento de parcerias com relação à formação continuada é a falta de motivação das professoras para participação nas formações. Esbrana (2012) ainda complementa que a falta de motivação tem como consequência a desistência e a falta de busca das professoras pela frequência nas formações.

Nesta questão, foi permitido que as professoras respondessem um ou mais fatores que pudessem motivar suas participações, com o intuito de abranger todas as influências de participação nas formações.

Abaixo apresentamos o gráfico referente às respostas coletadas, seguido de análise em ordem crescente, de acordo com os dados.

Gráfico 26: Motivos para participação nas formações oferecidas pela SMEJ



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico apresentado com as respostas avaliadas, averiguou-se que não houve nenhuma participante que apontou o desejo em demonstrar interesse a superiores como motivação em participar das formações. Contatou-se que 8% das professoras participam das formações porque consideram que são importantes como parte do vínculo empregatício que

trazem com a SMEJ. Evidentemente, este fator tem um peso institucional apontado, que pode ser relacionado a certa obrigatoriedade ou a exigências do cargo ocupado junto à secretaria. Verificou-se também que 13% veem como motivação o fato de poder participar de formações nas quais já conhecem o palestrante/formador. Sobre o aumento na pontuação para vantagens na atribuição de classe, foi indicado por 20% das professoras como uma motivação. Com relação a participação pela gratuidade das formações, 30% das professoras consideram ser um fator de motivação para que participem.

Os fatores que foram mais indicados como motivadores em participações foi o desejo em se obter conhecimentos pessoais, com 69% das respostas, e o desejo em inovar a própria prática docente, com 88% de indicações. Sendo assim, temos comprovado novamente que as professoras da pesquisa encontram-se realmente na *fase da experimentação e diversificação* de acordo com Huberman (1992), conforme já relatamos no quesito idade e tempo de serviço docente. Essa fase, como o próprio nome propõe, pode resultar em ressignificações benéficas, ao realizar experimentações em que houver proveitos; ou resultar em sensação de desencanto, ao realizar experimentações que, infelizmente, apresentem, como resultado, o fracasso.

Sobre as motivações para participações nas formações temos também as contribuições de Dantas (2012). Segundo o autor, um professor que, por nenhum motivo se sente motivado para participar de formações, não as procurará. Além disso, Dantas (2012) ainda afirma que esse professor será um ser passivo de prováveis desistências, afetando, conseqüentemente, os quesitos profissionalidade e prática docente, tendo como resultado a não reestruturação dos conhecimentos e saberes instaurados nesses professores, que, posteriormente, são repassados aos alunos, podendo prejudicar o processo de ensino e aprendizagem pela não reformulação de saberes.

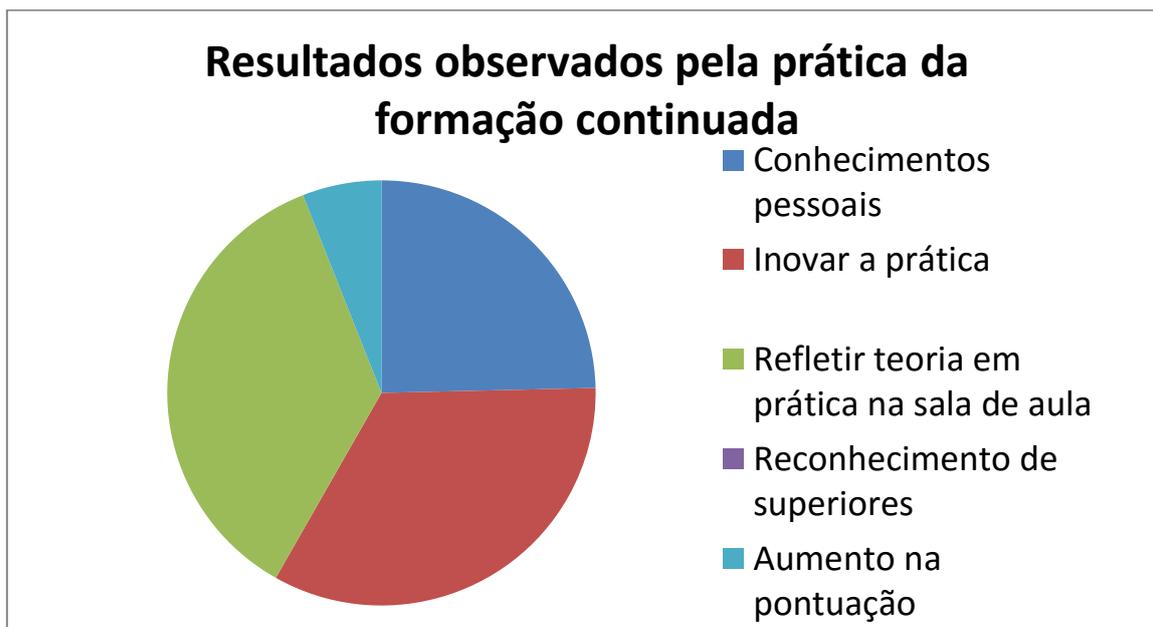
4.4.3 Resultados Observados pela Prática da Formação Continuada

Neste tópico, vamos analisar as respostas coletadas com relação aos resultados observados pelas próprias professoras ao manter a prática de participarem de cursos de formação continuada.

Abaixo temos as respostas analisadas apresentadas em gráfico.

Nesta questão, as professoras puderam assinalar uma ou mais questões, com o intuito de caracterizar com maior objetividade qual ou quais os resultados observados pelas próprias professoras, sujeitos da pesquisa.

Gráfico 27: Resultados observados pela prática da formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico acima descrito e as respostas assinaladas, podemos constatar que nenhuma professora considera que há reconhecimento por parte de superiores com relação às professoras que apresentam como prática a participação em formações continuadas. Constatou-se também que 13% das professoras acreditam que seja proveitoso participar das formações para obter aumento na pontuação para vantagens na atribuição de classe e ano.

Apresentando os quesitos mais votados, temos: 56% das professoras reconhecem que a obtenção de conhecimentos pessoais nas formações continuadas auxilia em sua prática; 76% das professoras acreditam que, ao participar das formações continuadas, conseguem adquirir inovação na própria prática docente; e 81% das professoras consideram que as formações continuadas oferecem teorias que podem ser refletidas em suas próprias práticas em sala de aula.

Sendo assim, como nenhuma professora assinalou a alternativa “d”, que se refere ao reconhecimento de superiores, podemos concluir que todas as professoras consideram que não há valorização dos professores que participam de formações continuadas por parte dos

superiores e que a maioria considera que o aumento na pontuação ao participar das formações não é algo que as estimule o suficiente para que participem. Concluímos que as participações podem trazer conhecimento pessoal que auxilia na prática em sala de aula e que, portanto, há inovação na prática docente pela participação. Há, também, teorias proveitosas, porém pode-se dizer que tais fatores não influenciam todas as professoras a participarem de todas as formações oferecidas.

Esses dados foram conferidos pelas respostas três e quatro do questionário respondido pelas professoras, em que assinalaram os motivos que instigam as participações nas formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal e os resultados observados pela prática na formação continuada oferecida. Nessas questões, verificou-se que 88% das professoras têm como principal motivo para participação nas formações o desejo em inovar a prática, conforme afirma a *fase da experimentação e diversificação* apontada por Huberman (1992). Porém, ao responderem sobre os resultados observados pela prática nas formações oferecidas, 76% das professoras apontaram que há inovação na prática pelas formações, ou seja, 12% das professoras buscam nas formações auxílio para inovarem na prática em sala de aula, porém acreditam não encontrar esse auxílio nas formações. Verificaremos, a seguir, os dados apontados pelas professoras com relação ao reflexo da formação continuada em sala de aula, mesmo que 12% das professoras acreditem que as formações não resultem em inovações em sua prática em sala.

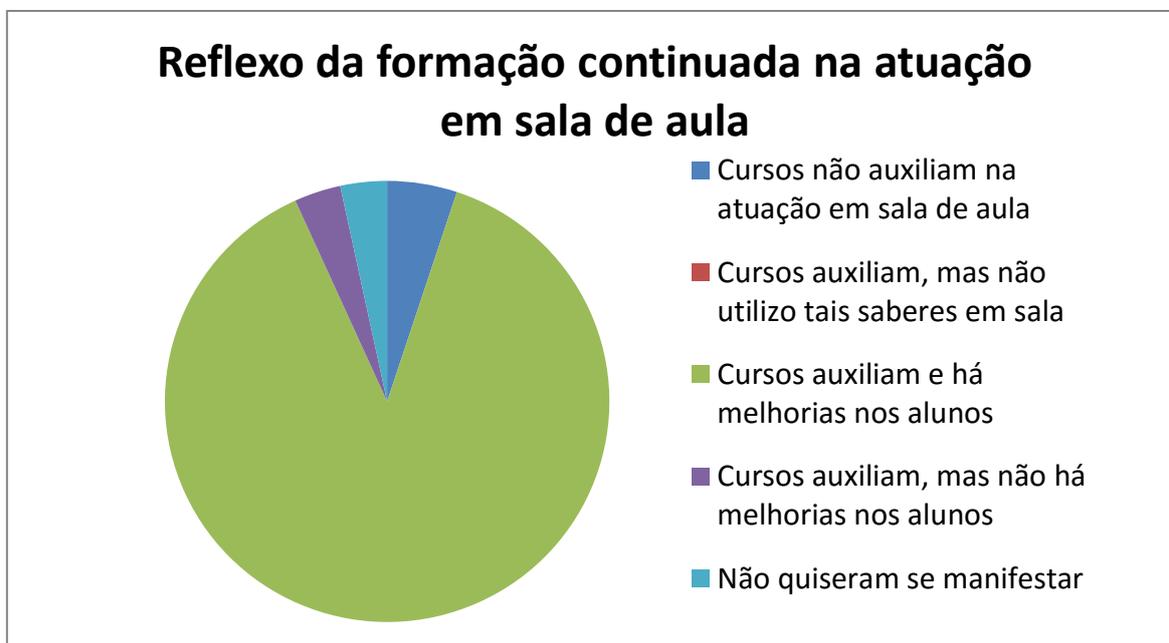
De acordo com Santos (2012), a formação continuada tem o intuito de contribuir para a autorreflexão docente, além de utilizar suas contribuições em forma de conhecimento em sala de aula, ressignificando e transformando as práticas pedagógicas. Em complemento, Galindo (2011) afirma que as formações devem apresentar como resultado implicações na rotina de trabalho do professor. Também Duarte (2013) apresenta que esses resultados orientam na constituição dos saberes de experiências em sala de aula, ressignificando teorias.

4.4.4 Reflexo da Formação Continuada na Atuação em Sala de Aula

Esta questão analisou o reflexo da formação continuada na atuação em sala de aula, buscando averiguar a opinião das professoras com relação aos resultados que consideram em sala de aula que são verificados pelas suas participações nas formações.

Abaixo segue o gráfico de acordo com as apurações.

Gráfico 28: Reflexo da formação continuada na atuação em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico e as respostas analisadas, constatou-se que nenhuma professora relatou não utilizar os saberes apreendidos nas formações continuadas em sala de aula. Trata-se de dado interessante, particularmente frente às avaliações apresentadas sobre as palestras, cuja principal crítica tratava-se da distância entre o que era apreendido e a realidade docente. Com relação ao fator de que os cursos auxiliam, mas que não há melhorias nos alunos, 3% das professoras consideram verdade, outras 3% não quiseram se manifestar sobre a questão e outras 5% consideram que os cursos não auxiliam na atuação em sala de aula. Porém, 88% das professoras consideram que os cursos auxiliam e elas utilizam tais saberes em sala de aula, notando-se melhorias nos alunos.

Podemos relacionar ao gráfico acima uma questão crucial sobre a transposição didática. De acordo com Menezes (2001), para que haja o reflexo da formação continuada na atuação do professor na sala de aula, ou seja, para a realização da transposição didática, é preciso que o professor saiba analisar os conhecimentos adquiridos nas formações a fim de adequá-los ao ambiente escolar que o cerca, sabendo definir quais podem resultar em aspectos que melhorem o seu trabalho. Pelo gráfico, podemos pensar que os professores que reconhecem que os cursos auxiliam em sala de aula são os professores que já possuem a

habilidade de realizar a transposição didática das formações. Os professores que não utilizam os saberes apreendidos nas formações para o trabalho em sala de aula podem não realizar a transposição didática. Eles devem, portanto, selecionar quais conteúdos apresentados nas formações são pertinentes para adequação e aplicação na sala de aula no contexto escolar em que atuam.

De acordo com Guandalini (2013), a formação continuada deve ter, como reflexo na sala de aula, um direcionamento eficaz, tornando o professor participativo no intuito de melhorar a qualidade do ensino. Pupo (2013) aponta que esse reflexo deve influenciar o professor a vivenciar a espiral de aprendizagem e reconstrução do conhecimento integrado de categorias que ainda não apresentem o domínio na prática pedagógica, socializando saberes e experiências. Torra (2014) ainda afirma que essa colaboração só ocorre se for participativa para a troca de conhecimentos e desde que seja aplicada e articulada de acordo com o contexto a ser trabalhado. Bonilaure (2014), ao captar a percepção de professores participantes em formações continuadas sobre reflexões em suas práticas pedagógicas, aponta que, mesmo que somente as formações continuadas não mudem as práticas quanto à qualidade no ensino e aprendizagem, ao menos as formações centradas sobre reflexões na prática, conduzem os professores participantes a serem influenciados na construção do ser como professor e atuante na coletividade.

Nos próximos tópicos, foram organizadas as respostas das questões abertas. Esses dados qualitativos foram divididos em categorias, que veremos a seguir.

4.5 Relatos sobre as Formações Oferecidas e Incorporações na Prática Docente

Com relação ao que foi proferido nas formações continuadas e incorporado na prática docente, as professoras tiveram opiniões diversificadas. A maioria desses relatos foi escrito nos questionários entregues, porém, houve professoras que, inicialmente, preferiram não escrever, mas quiseram contar verbalmente suas opiniões, sendo então necessário que fosse reafirmado que os nomes não seriam divulgados, para que, assim, sentissem à vontade para expressarem suas opiniões. Podemos então pensar que algumas professoras talvez ainda não apresentem segurança para se expressar, talvez com receio de serem punidas ou advertidas sobre suas posições. Por outro lado, verificou-se também que há professoras que não se

importam em dizer o que pensam, de contar sentimentos bons ou até mesmo de demonstrar angústias que sentem com relação à docência.

Assim, como proferido na apresentação deste tópico, foi dividido por categorias: Categoria 1, as questões consideradas pelas professoras como influências benéficas e motivadoras. Posteriormente, na Categoria 2, apresentaremos as angústias e os anseios dos sujeitos participantes.

a) Categoria 1 – Influências benéficas e motivadoras das participações nas formações, na percepção dos sujeitos:

Um dos fatores que se destacou nesta pesquisa faz referência aos aspectos operacionais que dificultam a prática e a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos nas formações para o ambiente escolar. Vemos, por meio dos gráficos apresentados anteriormente, que a avaliação dos professores tende a ser melhor nas formações que evidenciam estratégias de abordagem pedagógica que assemelhe à vivência em sala de aula. Podemos relacionar essa informação com os dados do gráfico 25: Avaliação Geral sobre as Formações Oferecidas. Nesse gráfico, vemos que 91% consideram que as formações podem ser avaliadas entre boas e ótimas. Porém, 1% avaliou como regular e 8% não quiseram responder. Podemos então pensar que 91% das professoras consideram que as formações, em sua maioria, atendem às expectativas relatadas, como aspectos operacionais, formativos e teóricos. Contudo, é de se pensar que 8%, mesmo sendo uma quantidade relativamente baixa, são professoras que não quiseram opinar. Professoras que, provavelmente, estão insatisfeitas ou necessitam de auxílio para realizar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos nas formações.

Assim, surge a preocupação de que essas formações possibilitem uma transposição didática de seus conteúdos, e assim estabeleçam uma relação entre os aspectos formativos (o que pode ser aplicado) e os teóricos (o que fundamenta a prática). Menezes (2001) afirma que a transposição didática não é somente relacionar o conteúdo das formações com a prática em sala de aula, mas saber selecionar e inter-relacionar conhecimentos de forma a adequá-los às reais possibilidades de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, não basta compreender o que é passado pelas formações, mas aplicar da forma correta o que é válido de ser aplicado em cada ambiente escolar. Ao questionarem a aplicação de conteúdos em sala de aula, abordados nas palestras de Constance Kamii, por não condizer com a realidade brasileira, considerando que 16% das professoras avaliaram a formação entre regular e ruim (gráfico 22: 23/3/2015 –

Palestra: “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?” – Constance Kamii – Avaliação), podemos pensar que, assim como Menezes (2001) afirma, essas professoras, na verdade, podem estar com dificuldades em adequar as informações apreendidas de acordo com as possibilidades reais de cognição dos alunos atendidos pela rede municipal ou não compreenderam como selecionar quais conhecimentos adquiridos na formação são possíveis de aplicar ao público escolar atendido.

Também podemos relacionar tais aspectos sobre transposição didática ao conteúdo do gráfico 26: Motivos para participação nas formações oferecidas pela SMEJ. Nesse gráfico, nota-se que a maioria das professoras respondeu que os principais motivos para participar das formações referem-se a inovar a prática docente (88%) e adquirir conhecimentos pessoais (69%). Tais fatores podem ser relacionados à transposição didática: ao adquirir conhecimentos pessoais, se as professoras souberem realizar a transposição, poderão, conseqüentemente, inovar a prática docente. Podemos dizer que, se as professoras souberem realizar a transposição didática de forma eficiente, sentirão maior motivação para participarem das formações. O foco principal das formações poderia ser a instauração nas professoras do hábito de transpor o que é aprendido e ainda de saber realizar a transposição de acordo com as possibilidades e inter-relações possíveis, a fim de utilizar ao máximo os conteúdos das formações, mesmo sendo apresentados por palestrantes de outros locais, aproveitando ainda para a inovação da prática com ideias de outros locais que podem ser adequadas e tomadas como crescimento educacional em aprimoramento ao fazer relacionado ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os relatos redigidos pelas professoras: a socialização de práticas, reflexões e trocas de experiências trazem mais segurança na atuação em sala de aula e algumas das práticas vivenciadas pelos próprios palestrantes podem ser incorporadas na sala de aula. Ou seja, ainda conforme a palestra de Constance Kamii, que teve uma adesão de 50% dos professores pesquisados (gráfico 21) e uma avaliação de 84% entre ótimo e bom (gráfico 22), a maioria das professoras reconhece que algumas práticas apresentadas nas formações podem ser adquiridas na sala de aula, porém somente esse reconhecimento não é o suficiente para a realização da transposição didática. Menezes (2001) aborda que a transposição começa desse reconhecimento, porém, mais do que reconhecer, é preciso diagnosticar as possibilidades de aplicação dos conteúdos apreendidos, de acordo com cada realidade, precedida de um estudo que analise as possíveis inter-relações que podem ser feitas entre os meios envolvidos.

A formação realizada pelo mestre Max Haetinger pôde ser considerada uma boa formação pois levou as docentes à refletirem e analisarem a própria prática, “inovando as aulas com atividades mais desafiadoras para transportar os alunos para o ensino do mundo mágico da matemática” (P01) e “incentivou-me a aplicar parte dos materiais que foram falados no Pacto (uso do material concreto)” (P27). A maioria das professoras acredita que sempre há crescimento nas práticas docentes diante dessas formações, assim como podemos constatar no gráfico 27 em que 81% das professoras consideram que as formações refletem em melhorias em sala de aula e 76% acreditam que, ao participarem, conseguem inovar a prática docente. De acordo com as professoras, as formações contribuem para o aprendizado docente e, por isso, participam sempre que possível. “Acho que precisamos repensar e oferecer novos desafios no ensino de matemática” (P47). Com isso, podemos relembrar o gráfico 27 não somente sobre a inovação da prática docente (76% das respostas), mas também relacionar o fato de que 81% das professoras responderam que consideram que as formações oferecem teorias que podem ser refletidas em suas próprias práticas em sala de aula, ou seja, essas professoras reconhecem que é possível realizar a transposição didática com auxílio dos conhecimentos apreendidos nas formações.

Concordamos com Tardif (2007): a profissão de professor acontece de forma interativa. É uma profissão que tem como característica as relações que formam e influenciam constantemente o docente, apresentando consequências em sua prática em sala de aula e resultando em mudanças no seu discurso, visto que, pela participação na formação, as próprias professoras puderam perceber que é preciso repensar os novos desafios a serem ofertados aos alunos na busca por melhorias na aprendizagem, assim como foi diagnosticado no gráfico 26 sobre os motivos para participação nas formações, em que 88% das professoras responderam que a principal motivação para a frequência nas formações é proveniente do desejo em inovar a própria prática docente.

Nessa questão apontamos Huberman (1992), pois, ao acreditarem na necessidade de inovação em suas aulas, apresentam novamente as características pertinentes à *fase da experimentação e diversificação* apontada por Huberman (1992).

Sobre a palestra da professora Constance Kamii – que, segundo a avaliação, tratou de uma realidade diferente da de Jacaré – houve relatos sobre se sentirem incentivadas a utilizar materiais matemáticos de uso concreto em sala de aula que antes não utilizavam. Também relataram que, com a palestra do professor Max Haetinger, na qual participaram 88% das

professoras pesquisadas, conforme gráfico 17, a maioria das participantes percebeu que podem utilizar o *google* como apoio nas aulas, refletindo na busca por inovações pela importância do uso da tecnologia na sala de aula e da interação do homem com a tecnologia. Saber adequar a informação com momentos de aprendizagem em sala de aula, poder pensar em métodos diferenciados e em maneiras diferentes de educar, criar uma nova escola, com novos desafios, foi o objetivo da formação. Citaram o trabalho com jogos em sala de aula e atividades diferenciadas, mantendo a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento e o diálogo entre as disciplinas, visando à realidade da comunidade local e trazendo maior clareza na aprendizagem dos alunos.

Sobre o uso da tecnologia na sala e aula, as seguintes professoras relataram: “Aprendi na palestra com o Max que posso usar o *google* como apoio nas aulas” (P27), “O Max me fez refletir sobre as minhas aulas quando falou sobre a importância da interação do homem com a tecnologia e o saber adequar a informação com o momento” (P25), “Refletindo sobre as formações estou buscando por inovações por causa da importância da tecnologia para trabalhar com meus alunos em sala” (P31). De acordo com o gráfico 18, essa palestra foi avaliada por 97% das professoras entre ótima e boa, ou seja, o tema da tecnologia na sala de aula e o trabalho com jogos interdisciplinares podem ser vistos como pertinentes para a realização de formações, pois alcançam o objetivo de atingir as professoras participantes pela atração ao tema.

Com relação à busca por aprimoramento dos professores com relação aos conhecimentos sobre o uso de recursos tecnológicos e educativos, Pupo (2013) aborda que a formação continuada oferece aos professores a vivência de uma aprendizagem espiral, na reconstrução do conhecimento íntegro sobre fatores que esses professores talvez ainda não dominem, oferecendo a socialização de saberes e experiências. Araújo (2014) aponta que as formações continuadas envolvem os professores rumo à autorreflexão, ou seja, essas professoras perceberam que necessitam utilizar mais os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Araújo (2014) aponta ainda que essa autorreflexão estimula o professor, que passa a perceber-se como pesquisador de sua própria prática. Também Costa (2013) estudou sobre a abordagem do uso de recursos tecnológicos na sala de aula, apontando que a atual sociedade exige que as tecnologias invadam também o espaço escolar, apresentando contribuições na aprendizagem por acompanhar o cotidiano de nossos alunos, que utilizam tais meios fora da sala de aula, sendo então um ponto positivo para atrair o

interesse dos alunos. Porém, esse trabalho exige formações específicas e dedicação dos docentes.

Com relação ao trabalho multidisciplinar apontado nas formações, as professoras relataram: “Nas formações eu gostei da interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, o diálogo entre as disciplinas visando a realidade da comunidade local” (P37),

O ensino de arte pode ajudar em tudo, é importante também as crianças aprenderem arte e terem frequentado a educação infantil e feito arte lá também. Eu trabalho no 1º ano e gosto de utilizar materiais diferentes em sala, tudo com arte. E gosto da troca de experiências entre professores e também dos alunos entre eles. (P22)

Quanto ao uso da arte e a interdisciplinaridade abordada pelas professoras acima, constatou na formação da palestrante Stela Barbieri do Instituto Tomie Ohtake, em que 66% das professoras não participou, que a abordagem de uma disciplina que não é ministrada pelas professoras polivalentes, como é o caso da disciplina de arte, que é ministrada por professores especialistas, 66% das professoras polivalentes não participaram (gráfico 19), sendo que 70% das professoras avaliaram a palestra entre ótima e boa e 30% avaliaram entre regular e ruim (gráfico 20). Ou seja, pelos dados relacionados, podemos pensar que 70% das professoras reconhecem a interdisciplinaridade entre a disciplina de arte e as outras disciplinas e que, conseqüentemente, 30% não reconheçam a interdisciplinaridade. Uma palestra de arte ministrada a professores polivalentes pode ser uma palestra abrangente devido à interdisciplinaridade, porém, sem a transposição didática, poderá ser vista como uma palestra que atenda somente as professores de arte. O oferecimento de palestras interdisciplinares deve ser mostrado às professoras como algo que, mesmo visto como desafiador, é possível de ser aplicado, visto que, como afirma Menezes (2001), a transposição didática dos conhecimentos das formações para a prática docente pode ser trabalhada de diversas formas, abrangendo assim a interdisciplinaridade.

Quanto à reflexão crítica e o uso da formação continuada para troca de experiências e relações coletivas, Zampretti (2012) afirma que essas práticas colaboram sobre a reflexão do ser docente. As formações continuadas possibilitam uma autorreflexão que reflete nas práticas pedagógicas entre os professores, assim como foi constatado no gráfico 27 em que 81% das professoras consideram que as formações oferecem teorias que podem ser refletidas em suas

próprias práticas em sala de aula. Bizerra (2012) complementa essa afirmação com dados de que a maioria dos professores que não exerce essa autorreflexão acaba abandonando as formações continuadas oferecidas, pois essa falta de autorreflexão ocasiona uma demora com relação ao ser como profissional docente.

Com relação a não exercer essa autorreflexão podemos nos remeter a questões em que algumas professoras não quiseram opinar sobre o tema proposto, como no gráfico 28 sobre o reflexo da formação continuada na atuação em sala de aula em que 3% das professoras não quiseram se manifestar sobre a questão, e no gráfico 25, de avaliação geral sobre as formações oferecidas, em que 8% das professoras não quiseram opinar. Sendo assim, podemos pensar que, ao não opinar sobre essas questões, as professoras podem não ter realizado a autorreflexão no que se refere aos temas abordados, pois acreditaram ser melhor omitir suas opiniões e/ou não refletir sobre o tema.

Outro tema abordado pelas próprias professoras foi o trabalho com relação às formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). “As formações em que eu mais aprendo são as que tem atividades do PNAIC” (P46), “Essas formações que temos durante todo o ano letivo são as melhores, principalmente o PNAIC para trabalhar com alunos até 8 anos” (P19), “Para mim, foi importante participar para saber como lidar com a diversidade e tipos de inclusão para que possamos aprender mais e saber lidar com as diferenças que temos na sala de aula” (P11), “Eu acho que algumas reflexões podem ajudar, gosto mais do PNAIC sobre língua portuguesa.

Reginatto (2011) aponta que ocorrem mudanças nas práticas dos professores ao frequentarem formações continuadas, ressaltando que a possibilidade de evolução ou mudança na prática profissional e no perfil dos professores ocorre com maior resultado com formações continuadas que ocorrem durante todo o ano letivo, como é o caso das formações oferecidas pelo PNAIC. Com o apoio do grupo e a frequência nas formações, o trabalho durante o ano letivo do professor é acompanhado, gerando maiores resultados e maior influência em sua prática. Podemos relacionar essa questão com o gráfico 28 sobre o reflexo da formação continuada na sala de aula, em que 88% das professoras consideram que os cursos oferecidos auxiliam na atuação docente e que os saberes são utilizados em sala de aula, notando-se melhorias nos alunos. Mesmo com apenas as formações ofertadas pelo PNAIC sendo oferecidas sequencialmente no ano letivo, ainda assim as professoras acreditam que ocorre o reflexo das formações em sala com melhora na aprendizagem.

Sobre os desafios encontrados no cotidiano em sala de aula e as formações, as professoras relataram que “Os desafios encontrados no dia a dia podem ser vencidos com amor, paciência e carinho” (P53),

Acho que as formações ajudam principalmente no olhar pedagógico de cada escolha e nas decisões na sala de aula, eu sinto mais segurança quando participo das formações, antes quando eu não participava eu não tinha tanta segurança na sala e não socializava práticas com os colegas. Participar das formações é fundamental para nos auxiliar com nossos alunos na questão da aprendizagem no dia a dia. (P49)

Na fala que relaciona a profissão docente ao “amor, paciência e carinho” e ao “olhar pedagógico e segurança”, podemos nos remeter a ideia da profissão docente como uma profissão que exige uma “herança” divina, que Rangel (2008) encontrou em seus estudos, chamando essa representação de *características pessoais dos sujeitos*, visto que os próprios sujeitos acreditam que a profissão docente esteja relacionada a um “dom” ou a um “talento nato”. Louro (2011, p. 450) aborda essa representação docente sendo “[...] mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo muito conveniente para que se constituísse a imagem de professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”. Essa visão é uma das questões que sempre aparecem em debates sobre questões salariais de carreira e de condições de trabalho, sendo também algo que pode se relacionar ao fato de que algumas professoras somente aceitaram participar da pesquisa ao saberem que não teriam seus nomes divulgados. Essa questão, ainda segundo Louro (2011), indica, por parte dos sujeitos, traços de idealização da profissão.

Ainda sobre o tema desafios da formação docente, podemos constatar que é um tema considerado pertinente pela maioria das professoras, sendo motivo de incentivo para formação, conforme podemos verificar nos gráficos em que as palestras com o maior número de participantes foram as palestras acerca desse tema. No gráfico 13, sobre a palestra “Desafios e possibilidades da formação docente”, ministrada pelo Professor Doutor Júlio Furtado, 72% das professoras participaram e a palestra do mestre Max Haetinger “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios”, apresentada no gráfico 17, 88% das professoras participaram. Os temas das formações oferecidas devem se apresentar de forma a instigar as professoras a participarem, pois é um dos quesitos considerados pelas professoras como decisivo para a escolha de participação.

Ainda sobre as falas acima, ao abordar sobre a socialização de práticas, Antich (2011) aponta que ocorrem influências no processo reflexivo dos professores que cursam as formações, trazendo consigo uma possível inovação do ensino. Nessas novas situações reflexivas e de socialização, nas quais os professores participam nas formações continuadas, há ressignificação de saberes juntamente com as mudanças ocorridas nas práticas pela troca de conhecimentos entre os participantes. Essa informação pode novamente ser constatada no gráfico 27, sobre os resultados observados pela prática da formação continuada. 76% das professoras acreditam que ao participarem das formações conseguem adquirir inovação na prática docente, 56% reconhecem que a obtenção de conhecimentos pessoais nas formações auxilia em sua prática e 81% considera que as formações oferecem teorias que podem ser refletidas em suas práticas em sala de aula.

“Aprendi que devo ter um novo olhar sobre o aluno, percebendo que os desafios são constantes, porém transponíveis” (P03), “Às vezes o palestrante conta algumas práticas vivenciadas por ele que servem de exemplo pra gente” (P05), “Acredito que a maioria das formações levou-me a refletir sobre a minha prática pedagógica” (P18), “Eu também acho isso, porque percebo clareza na aprendizagem dos alunos” (P34). Nessas afirmações, podemos constatar que algumas professoras já reconhecem, mesmo que inconscientemente, que há a possibilidade de transposição didática pelo que assimilam das formações em que participam.

Pelas falas acima, podemos ainda constatar que os professores valorizam as falas dos palestrantes, refletindo sobre suas próprias práticas e ainda considerando a participação dos alunos. Alberto (2010) aponta que somente a participação nas formações continuadas não é o suficiente para a mudança na prática, pois não agem no indivíduo se este não realizar uma troca de saberes com relações duradouras, não somente entre os professores participantes, mas também interagindo com os alunos como sujeitos construtores de um processo de comunhão, que é construir a própria história na qual estão inseridos. Novamente podemos lembrar de Menezes (2001), pois mesmo que houvesse um grande número de participações em todas as formações, sem a transposição didática não seria possível uma melhora significativa nos alunos por meio dos conhecimentos adquiridos pelos professores.

“Com as formações aprendemos métodos diferenciados e maneiras diferentes de educar” (P24). Takase (2011) aborda que uma das dificuldades da profissão docente é lidar com a inclusão de alunos heterogêneos. Assim, é importante que as formações abordem

metodologias que tragam diferenciações para o trabalho com esses alunos, instigando mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas, na organização escolar e nos currículos. “Sempre há algo viável e aplicável. Se uma pessoa participa atentamente e com um objetivo predeterminado, fará, no mínimo, reflexões sobre a prática seguida de mudanças de posturas” (P29). Sartori (2013) acrescenta que é preciso que as formações oferecidas considerem as características da equipe escolar em questão, na busca por contribuir em mudanças paradigmáticas na prática e na postura dos professores, contribuindo nesse processo.

“Sim, “quando bem aplicado” em muito contribui para um bom desenvolvimento da prática pedagógica, visto que nota-se o melhor desempenho dos alunos”. Este dado pode ser verificado no gráfico 28: Reflexo da formação continuada na atuação em sala de aula, em que 88% das professoras consideram que os cursos auxiliam e que utilizam tais saberes em sala de aula, notando-se melhorias nos alunos, mas isso é “quando bem aplicado” (P48), de acordo com Menezes (2001) acerca da transposição didática.

Mendes (2013) aponta que as formações continuadas contribuem no aperfeiçoamento da prática pedagógica e que, se repensadas nos pontos necessários, podem apresentar consequências significativas para a aprendizagem dos alunos. Também Salles (2010), ao analisar os mesmos fatores, constatou que, quando as formações são avaliadas de forma positiva pelos participantes, ocorrem contribuições no cotidiano escolar dos professores.

Rezende (2012) ressalta que é necessário avaliar não somente o desempenho dos professores, mas também avaliar as formações continuadas oferecidas, dado que pode ser verificado no gráfico 25, na avaliação geral sobre as formações oferecidas, em que 34% das professoras avaliam as formações como ótimas, 57%, como boas, 1%, como regulares e 8% das professoras não quiseram opinar, sendo que nenhuma considerou as formações como ruins. Podemos pensar que 8% das professoras ainda podem não se sentir à vontade para avaliar as formações, sendo que assim estarão auxiliando a si mesmas. Para Rezende (2012), avaliar essas formações é contribuir para a prática pedagógica e, conseqüentemente, no desempenho da aprendizagem dos alunos. Strapasson (2011) complementa, apontando que, para que haja uma formação continuada efetiva que reflita no desenvolvimento dos alunos, é preciso o estabelecimento de elos entre a formação oferecida e o contexto no qual o professor atua.

Podemos perceber, então, pelas respostas coletadas, que as professoras reconhecem o valor das formações e não somente pela participação, mas pela busca em melhorias em suas práticas em sala.

b) Categoria 2 – Angústias e anseios sobre as formações, na percepção dos sujeitos:

Com relação aos apontamentos feitos pelas professoras sobre os problemas e angústias foram apresentados:

Eu não incorporei nada das formações que tive na minha prática em sala. Ouvi coisas úteis para minha reflexão e obtenção de conhecimento pessoal, porém não condizem com o cotidiano em sala de aula. É bem diferente do que se debate ou expõem nessas formações. (P36)

Por essa fala, nota-se que há professoras que querem incorporar fatores das formações em suas aulas, porém acreditam que a realidade em sala de aula é diferente da teoria abordada nas formações. Podemos relacionar essa fala ao gráfico 28: Reflexo da formação continuada na atuação em sala de aula, em que nenhuma professora respondeu não utilizar os saberes dos cursos em sala de aula. Porém, com relação ao fator de que os cursos auxiliam, mas não há melhorias nos alunos, 3% das professoras consideraram verdade, sendo que outras 5% consideram que os cursos não auxiliam na atuação em sala de aula e que outras 3% não quiseram se manifestar sobre a questão. Segundo Barbosa (2010), as formações continuadas mesmo sendo práticas e reflexivas, apresentam-se atualmente distantes de serem críticas e emancipatórias e distantes das formações que realmente devem ser oferecidas, pois são formações que, ocasionalmente, podem estar deixando de relacionar-se com aspectos que caracterizam o ambiente de trabalho do professor, no qual deve estabelecer conhecimentos e elos por meio da formação continuada. Ainda sobre a fala de algumas professoras sobre a realidade trabalhada ser incompatível com os discursos das formações, podemos lembrar Menezes (2001) que trata sobre a transposição didática, referindo-se ao fato de que não basta utilizar os conhecimentos das formações, é também necessária à adequação. Se as formações apresentam conhecimentos que divergem da realidade em que as professoras atuam, é preciso que haja a adequação desses conhecimentos, juntamente com uma análise que permita quais os conhecimentos que podem ser adequados e quais são realmente incompatíveis, realizando assim uma seleção prévia como planejamento para a transposição.

Eu também acho difícil. Muitas escolas não tem internet, eu tenho que fazer as atividades e o planejamento em casa e várias outras coisas que às vezes quero pesquisas na escola sozinha ou com os alunos e sem internet não dá. Tem escola que o livro didático demora muito pra chegar e quando chega ainda vem faltando, aí fica difícil. Se todo mundo (alunos) tivesse o livro pra usar na sala aí ia ser bom porque eles gostam e ajuda muito. Às vezes quero usar material concreto para trabalhar na sala e não tem para todos os alunos. (P59)

De acordo com essas falas, muitas vezes a realidade das condições disponibilizadas pela escola não são compatíveis com as descritas pelas palestras, isso demonstra situações de contradição, indicando que, talvez, o professor queira mudar sua prática, porém não tenha as condições necessárias em sua realidade escolar para incorporar tais conhecimentos. Sobre o desejo de mudança da prática, podemos relembrar o gráfico 27, sobre os resultados observados pela prática, em que 76% acreditam que haja inovação na sala de aula pela participação nos cursos, ou seja, podemos pensar que 24% seja a porcentagem que pode ser considerada como a quantidade de professoras que acreditam que não seja possível incorporar na prática os conhecimentos apreendidos nas formações, seja por falta de materiais adequados, estrutura, ou quaisquer outros motivos que impeçam a realização dessa prática. Há também a hipótese de que esse mesmo professor esteja esperando uma idealização de escola adequada para que possa incorporar as práticas das formações, na busca por não precisar esforçar-se para melhorar o seu trabalho docente. Chica (2010) concluiu que, pelos impactos ocorridos pela frequência em formações continuadas, os professores devem, necessariamente, estabelecer relações entre as formações e a aprendizagem que se busca instigar nos alunos, oferecendo-se, assim, a garantia de uma aprendizagem que busca resultados não somente nos professores, mas também no ambiente em que atuam. Ou seja, se o professor leciona em uma escola em que a estrutura ainda não está adequada aos padrões necessários de educação, as formações devem buscar enquadrar-se em aspectos pertinentes aos da realidade em que o professor e seus alunos estão inseridos.

“Algumas informações dadas pelos palestrantes eu tentei usar com os alunos em sala de aula, algumas funcionaram, outras não devido ao número grande de alunos na sala de aula” (P45), “Toda formação nos alimenta com informações! Às vezes confirmam nossa prática, às vezes confirmam o que não devemos fazer, pela má atuação do palestrante... Nos desmotiva... Tem muita coisa que não dá pra fazer, a nossa realidade é outra” (P06), “Acho que seria bom trabalhar com jogos, mas tem escola que tem e tem escola que não tem” (P23),

Fala-se muito da vivência dos alunos, que temos que considerar e incorporar o que já se traz. Eu costumo fazer isso no meu dia a dia em sala para ter um bom convívio com a turma e assim as crianças aprendem melhor, sentindo nosso interesse por elas e pelo que elas passam. Algumas comunidades são difíceis e as crianças passam por problemas pessoais que interferem. (P16)

Importante dizer que esta crítica pode ser relacionada a palestrantes como Kamii e Max, visto que são oriundos de outros países com realidades distintas da brasileira ou de Jacareí. Sendo assim, mesmo formações que mostraram exemplos específicos de suas vivências e atividades específicas, estas realidades diferentes podem dificultar a adaptação das atividades propostas. Porém, ao pensarmos em aspectos relacionados a transposição didática do que é apreendido nas formações para a prática na sala de aula, Menezes (2001) relata que realizar a transposição didática é saber analisar os conhecimentos a fim de verificar os que podem ou não ser adequados à realidade em que se trabalha, ou seja, realizar a transposição didática não é apenas transformar a teoria das formações em práticas para a sala de aula, mas também analisar e adequar os conhecimentos ao que será empregado.

A percepção de que a teoria é importante para a fundamentação da prática está presente na fala de professores que refletiram sobre os aprendizados relacionados à formação realizada pela professora Stela Barbieri. Esta formação teve uma adesão de 33%, uma avaliação de 30% entre regular e ruim, e uma taxa de 15% entre ótimo e bom, sendo criticada com relação ao tema “arte na infância” à medida que os professores de arte são especialistas, ou seja, professores graduados em arte, e não os professores polivalentes, formados em pedagogia - público da palestra. Entretanto, professores como P26 e P11 afirmaram que algumas das questões abordadas foram relevantes, visto que a arte pode enquadrar-se em qualquer disciplina, desde que faça parte de um bom planejamento interdisciplinar.

A mesma desconexão aparece na palestra da psicanalista e psicóloga Edna Januzelli “Brincar: O indicativo psíquico da maturidade global da criança e na palestra de Jonas Ribeiro “Contação de Histórias de A a Z”, em que a participação foi abaixo de 50%, justificando-se esse baixo número pela maioria das professoras com relação aos temas muito amplos e não tão interessantes ao cotidiano do ambiente escolar. Porém, mesmo apresentando-se como temas amplos, podemos relacionar tais aspectos com a transposição didática que propõe ao professor analisar o que é apreendido para, posteriormente, coletar o que pode e o que deve ser adequado ao ambiente educacional no qual atua.

Silva (2012) ressalta em sua pesquisa a dificuldade dos docentes em empregar os conhecimentos adquiridos em formações continuadas devido à falta de materiais pedagógicos e à má infraestrutura escolar. Silva (2012) aponta que os professores reconhecem que há contribuição da formação continuada no desenvolvimento profissional docente, porém é necessário que haja uma maior reflexão crítica da ação docente para que as mudanças sejam significativas no desenvolvimento profissional e pessoal do professor para que supere as barreiras do trabalho em sala.

Podemos então constatar que há professoras que tentam e professoras que não tentam incorporar a teoria das formações nas suas práticas, às vezes conseguindo e às vezes não. Porém, essas professoras demonstram que há situações que desmotivam o trabalho docente, pois interferem não somente em seu trabalho, mas também situações que podem interferir na vida dos alunos, possivelmente até mesmo desmotivando os alunos também. Queiroz (2010) aponta que as formações continuadas que não apresentam linhas formativas, não auxiliam os professores no que se refere à organização e estruturação do trabalho, ou seja, não há coerência entre as necessidades formativas e as reais necessidades ocorridas no ambiente escolar. Quanto a isso, Verdum (2010) complementa que as formações que não atendem e não abordam as reais necessidades do professor tornam-se formações desmotivadoras para os professores e até mesmo para os alunos, que conseqüentemente recebem o reflexo dessa desmotivação.

O professor é o maior influenciador na cultura escolar, porém o discente também compõe e faz parte dessa cultura. Segundo Pérez Gómez (2001, p. 165), “[...] a cultura dos alunos, se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores e pelas normas que os docentes impõem”. Sendo assim, o docente deve sempre refletir antes de realizar suas ações em determinado contexto escolar. Ao monitorar-se, constrói sua prática educativa, devendo assim, refletir sobre ela e sobre a teoria em que sua prática foi pautada, a fim de manter seu pensamento numa prática reflexiva que permaneça em constante transformação. Assim:

[...] uma das chaves fundamentais no desenvolvimento profissional do docente será a formação, a utilização e a reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação relativamente autônoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.192).

Rezende (2012) aponta que a formação continuada que não é significativa e reflexiva, além de desmotivar o professor, reflete essa desmotivação na sua prática, influenciando em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, havendo, por isso, a necessidade de um maior acompanhamento dos gestores com relação à frequência nas formações continuadas e no desempenho dos alunos. Porém, Esbrana (2012) coloca que as formações continuadas não são suficientes para amenizar os problemas enfrentados pelo professor no cotidiano escolar. Quanto a isso, Figueira (2012) aponta a necessidade de compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor atrelando-o às experiências de seu cotidiano, assim como também apontam Dantas (2012) e Rezende (2012). Lagar (2012) constatou em seus estudos que, para estimular o trabalho docente com formações que auxiliem em sua prática, é necessário que as formações compreendam que são fundamentais os conhecimentos advindos da prática dos professores, sendo assim, o modelo da teoria oferecido pelas formações continuadas deve ser um modelo fundamentador da prática pedagógica, complementando-a.

A ação docente deve ser uma atividade transformadora, onde a teoria e a prática devem ser trabalhadas de forma vinculada. Neste processo os professores constroem seu conhecimento a partir da análise crítica de sua prática e da resignificação da teoria, partindo dos conhecimentos a partir da prática (PIMENTA, 2002, p. 83)

O avanço do conhecimento e a utilidade no campo teórico associam-se ao interesse em estimular o docente a refletir sobre sua formação relacionando-a a aspectos contribuintes na qualidade do seu aperfeiçoamento e prática profissional. Acredita-se que tais sujeitos tenham percebido a necessidade de investir em uma formação que reflita na qualidade do ensino em sala de aula.

4.6 Relatos com sugestões e expectativas sobre as formações

Com relação aos relatos das professoras com sugestões de mudanças para as formações, 35% das professoras não quiseram se manifestar, relatando que “eu gosto como está” ou “não tenho sugestões”. Essas respostas nos remetem ao possível estado de comodismo ou conformismo. Sabemos que ações educativas sempre podem ser melhoradas ou readaptadas de acordo com a necessidade atual dos professores, que nem sempre é a

mesma, visto que as turmas de alunos mudam a cada ano. Porém, algumas dessas professoras podem realmente manter a opinião de que as formações sanam suas expectativas.

Quanto a isso, podemos nos remeter a aspectos relacionados a reconstrução de saberes, como aponta Silva (2010), pois ao responderem com neutralidade ao opinarem sobre as formações, podemos concluir que, de acordo com Barbosa (2010) talvez as formações não estejam motivando a criticidade nas cursistas. Sendo assim, como consequência ocorre que seja mais provável, de acordo com Araújo (2011), que as professoras mesmo reconhecendo a importância de participarem das formações, acreditem que as mesmas sejam desestimulantes. Porém, Antich (2011) aponta que a participação em formações continuadas auxilia docentes, mesmo que desestimulados, a pensarem sobre inovar em suas práticas. Sobre isso, Barreiro (2011) relata que professores devem ser instigados a pensar e a participar de formações continuadas em busca de aprendizado e ressignificação de práticas. Também Menezes (2012) aponta que formações que focam na reflexividade dos professores, trazem pontos positivos na prática docente, assim como Araújo (2014) afirma a necessidade de se instigar a autorreflexão dos professores nas formações, juntamente com Fontes (2014) e Bonilaure (2014), que fazem a mesma afirmação. Sendo assim, podemos concluir que é necessário oferecer formações que estimulem a reflexão dos docentes, a fim de que possam sair da zona de conforto e repensar sobre as formações oferecidas e em suas consequências em melhoria de suas práticas pedagógicas. Em complemento, Santos (2012) ainda afirma que as formações devem contribuir para além das reflexões, pois devem ressignificar e transformar as práticas em todos os aspectos: teóricos, práticos e reflexivos.

Dentre as outras 24 professoras que apresentaram suas sugestões, analisamos as mesmas a seguir.

Acho que todas as professoras deveriam poder participar das formações, não somente as efetivas, mas as contratadas também. Quando chego na escola quero trocar experiências com as outras professoras e ideias sobre as coisas que ouvi na formação, mas quando vou conversar com colegas contratadas que trabalham comigo, não dá pra trocar ideias sobre as formações, porque tem formações que elas não podem participar. (P13)

Com relação a esse aspecto, a maioria das professoras relatou ser um fator de importância. Isso nos remete ao apontamento de que as professoras efetivas consideram as contratadas também como parte integrante da equipe escolar. Essa preocupação nos mostra que valorizam o trabalho em equipe, avaliando-o como contribuinte no processo educativo

com relação a socialização de saberes entre docentes da mesma equipe escolar. Quanto a isso, Alberto (2010) afirma que somente participar das formações não é o suficiente para o cumprimento de mudanças significativas no olhar e na ação docente, mas que também é importante o processo de relações de construção de conhecimento em comunhão. Também Galindo (2011) aponta que os professores necessitam de convívio entre os pares, pois há influências motivacionais que influenciam profissionalmente, mesmo que os sujeitos não estejam conscientes de tal influencia.

Sobre os horários em que as formações são oferecidas, a maioria é proposta no período noturno, ou seja, após o horário de trabalho. Sendo assim, foram relatados alguns aspectos sobre essa questão. “De noite é muito difícil, temos família para dar atenção, fazemos outros cursos e aperfeiçoamentos” (P52). “Fico cansada, acho que as formações deveriam ser no horário de trabalho” (P08).

Trabalho em duas escolas. Eu gostaria de ter participado de todas as formações, elas enriquecem a minha prática, mas o horário não ajuda, às vezes fico cansada e às vezes não vou porque não dá tempo mesmo, tenho que fazer tudo correndo. (P31).

Pelas principais falas apresentadas, podemos concluir que na maioria das vezes algumas professoras não participam das formações não porque não gostam ou porque não querem, mas porque muitas vezes estão sobrecarregadas por compromissos familiares que somam-se aos compromissos profissionais acumulativos por jornada dupla ou por cansaços referentes ao trabalho docente do cotidiano. Costa (2013) concluiu em seus estudos que as formações continuadas são necessárias, porém dificultam o espaço-tempo da vida cotidiana dos professores, visto que a sociedade atual apresenta novas exigências que implicam na dedicação dos profissionais docentes em mais de um ambiente de trabalho ou mesmo no desgaste em organizar a vida pessoal, profissional e acadêmica. Lipp (2002) afirma que o trabalho docente é altamente estressante, independente de sua carga de trabalho semanal, pois além das necessidades financeiras exigirem mais horas de trabalho, há a necessidade de sempre atualizar-se nos estudos, organizar-se com planejamentos e correções de atividades, a busca por inovações na prática pedagógica, que exigem investimento excessivo de tempo, podendo resultar em níveis de *stress* pelo grande envolvimento exigido pela profissão.

Ainda sobre o horário, foi relatado sobre ao dinamismo das formações.

As formações a noite tem que ser dinâmicas, pois ao contrário cansa o ouvinte que já trabalhou o dia todo. Formações segundas e terças-feiras à noite são cansativas e de pouco proveito para quem já fica na Hora Atividade (H.A.) de manhã e na sala de aula a tarde, para ficar a noite também cansa muito. (P12)

Araújo (2011) constatou em seus estudos que formações que não oferecem dinamismo e diversificação podem tornar-se repetitivas e desestimulantes, porém, ainda assim, os professores reconhecem o seu valor e importância perante a execução em seu trabalho profissional.

Com relação ao horário de H.A. (Hora Atividade), é um horário obrigatório realizado pelos professores dividido em dois dias, sendo um dia com reuniões pedagógicas e no outro dia reserva-se o tempo para que o professor faça seus planejamentos de aula, corrija as atividades ou provas dos alunos, preencha a caderneta escolar, ou quaisquer outras obrigações que precise investir o seu tempo para organizar o suas funções docentes.

Sobre a prática docente, as opiniões foram complementares. “Eu queria ideias práticas para trabalhar dentro da nossa realidade, da minha como docente e do aluno. Também queria ideias para trabalhar com o espaço físico que temos.” (P37). “Sim, eu queria ideias, mas queria ideias de práticas inovadoras e que ofereçam resultado em clientelas específicas (centro e periferia)” (P14). “Acho que os palestrantes já são inovadores, mas concordo que a prática deveria ser mais próxima da nossa realidade cotidiana” (P33). “As formações deveriam ser para a prática de novas maneiras de aplicar determinados conteúdos” (P35). “Na minha opinião, deveriam ser com ênfase por ano, com práticas de atividades para ser aplicada em sala” (P46). Pelos relatos acima descritos, podemos prever que a maioria das professoras espera por práticas novas de ensino, que auxiliem os trabalhos em sala, principalmente com relação ao público que atendem em suas escolas. Isso nos mostra que, novamente com relação a fase apontada por Huberman (1992), a maioria dessas professoras está em busca de novas práticas de trabalho, porém encontram-se perante aspectos que influenciam tais ações, como por exemplo, o caso principal que aponta para o trabalho diferenciado com relação aos diferentes públicos atendidos nas escolas (comunidades diferenciadas). Ao tratar sobre o tema, Nakayama (2011) reafirmou a importância de ampliação em debates e oportunidades sobre a oferta de formações continuadas que atendam particularidades dos professores de acordo com sua atuação e espaços heterogêneos, buscando atender diferentes necessidades e afirmando o direito à diversidade que existe entre os diferentes espaços de aprendizagem,

diferentes clientelas a serem atendidas e até mesmo aos profissionais, que também são diferentes, apresentando assim, diferentes necessidades de formação.

“Deveriam oferecer mais formações para professores ingressantes, que são novos na carreira docente” (P54).

Gostaria de receber formações de práticas reais em sala de aula. Temos muitos professores iniciantes, contratados e ingressantes que não fazem ideia dos enunciados dos conteúdos a serem trabalhados. Além disso, uma formação que fizesse uma rotina bimestral, com sequências para todos os conteúdos elencados pela SMEJ, de todas as áreas. Quero ver dar conta de tantos conteúdos, com essa clientela “REAL” que recebemos, que sempre está aquém. Levantar conhecimento prévio/trabalhar no concreto/abstrair conteúdo/avaliar/retomar o que foi ensinado... quero ver! (P06)

Por tais falas podemos concluir que tais professoras, apesar de apresentarem um tempo de carreira docente significativo, ainda assim preocupam-se com as professoras iniciantes com as quais compartilham o ambiente de trabalho escolar, dividindo angústias por presenciarem as dificuldades enfrentadas pelas colegas iniciantes. Passalacqua (2013) aponta que as necessidades dos professores não são apenas pessoais, mas também coletivas, pois as relações cotidianas transmitem receios, desejos, valores pessoais e inquietações sobre processos de mudança no espaço escolar e condições de trabalho, pois há desenvolvimento de parcerias que podem e devem ser utilizados nas formações continuadas como direcionamentos atrelados ao exercício da profissão com a finalidade de buscar minimizar ou extinguir dificuldades enfrentadas pela equipe escolar.

Sobre a sequência de formações que remetem aos conteúdos a serem trabalhados em sala, algumas professoras mantiveram a mesma opinião, assim como o último relato apresentado. “A sequência de dias deveria ser maior do assunto do curso oferecido “ser de forma fragmentada” (P22). Aqui, essa professora se refere ao fragmento como exemplificação para uma formação que ocorresse em forma de sequência, com a finalidade de melhor aprofundar-se nos assuntos abordados. Queiroz (2010) aponta que as propostas que não se apresentam em linhas formativas não auxiliam tanto no trabalho docente como as formações que possuem elos entre si, pois a organização e estruturação do trabalho auxilia na coerência com relação às necessidades formativas que ocorrem no ambiente de trabalho, visto que a maioria das dificuldades no ambiente escolar estão interligadas e sanando-se dúvidas em formações continuadas que tratam sobre o planejamento e rotina escolar, por exemplo,

provavelmente há diminuição nos casos de indisciplina, como também em melhora na aprendizagem. Ou seja, formações desfragmentadas e com elos e sequenciados entre si podem apresentar maiores resultados no ambiente escolar. De acordo com a maioria das professoras, as formações de maior duração também demonstraram êxito por acompanharem o trabalho dos professores no decorrer do ano letivo.

“Gostaria que tivéssemos acesso a mais palestras voltadas para metodologias matemáticas, como a formação do Pacto de matemática de 2014, gostei muito.” (P29) Aqui pode-se notar que há professoras que participam das formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) porque realmente gostam e não por obrigação ou somente pelo auxílio monetário. “Sugiro formações com mais autores conceituados (conhecidos em suas teorias).” (P34) Já neste relato, fica claro que há professoras que ainda buscam formações pautadas e/ou realizadas por autores que são reconhecidos por seus pensamentos, levando-nos a crer que tais professoras não demonstram depositar credibilidade em participar de formadores que não conhecem. Sobre isso, Barreiro (2011) aponta que os formadores exercem influência nos profissionais docentes assim como os docentes influenciam em seus alunos. Sendo assim, os professores participantes de formações continuadas devem ser levados a valorizar tais profissionais, a fim de que estejam ao menos abertos a repensar em novos conhecimentos. As formações devem agir na reconstrução de saberes que reflitam no cotidiano dos professores. Os formadores também influenciam nessa reconstrução. Formadores que não aprendem junto com os professores, oferecendo formações em que atuam como detentores do saber, realizam formações insuficientes e incompletas, pois não consideram os pré-conhecimentos dos professores e não agem na individualidade de cada docente. Ou seja, o valor dessas formações é reconhecido, porém tornam-se desestimuladoras e repetitivas ao serem ministradas por profissionais que podem não conhecer as particularidades vivenciadas na sala de aula com alunos do ensino básico.

“Gostaria de mais formações sobre inclusão, congressos... As palestras deveriam acontecer sempre que possível.” (P11) Aqui fica exposto o fato de que, mesmo com práticas e vivências docentes experientes, ainda há professoras que sentem falta de formações sobre a inclusão para atendimento de alunos diferenciados, assim como também valorizam as palestras, consideram que deveriam até acontecer mais vezes do que costumeiramente ocorrem. Takase (2011) revela que uma das maiores dificuldades na docência é o trabalho com um público heterogêneo, devendo-se então ser um tema a ser maior abordado em

formações continuadas, levando-se em consideração as especificidades de cada caso. “E deveriam dar material ao professor para a prática em sala de aula” (P21) Complementou outra professora ao relatar que alguns conhecimentos abordados nas formações às vezes não são empregados em sala pela falta de material a ser utilizado. Silva (2012) afirma que dificuldades para aplicação dos conhecimentos apreendidos em formações continuadas devido a falta de materiais pedagógicos e a má estrutura escolar é um fator em comum apresentado por docentes de diversas regiões brasileiras, devendo portanto repensar-se em meios e/ou estratégias na possível extinção ou minimização de tais problemas, ou seja, com relação a aplicação de conhecimentos adquiridos nas formações, assim como foi constatado no levantamento de teses e dissertações sobre o tema, há formações que apesar de práticas e reflexivas não apresentam características de estímulo à criticidade de diagnosticar o que é possível ou não aplicar em cada situação escolar, não sendo emancipatórias. Além disso, as professoras relataram dificuldades de incompatibilidade dos horários do transporte público em relação aos horários das formações.

Eu não vou em todas pelo local, porque mesmo sendo do lado da rodoviária da cidade, fica difícil para mim. Antes de escolher os horários das formações, deveriam averiguar se os horários são compatíveis com os horários de ônibus do dia ou fazer as palestras no centro da cidade, como: SMEJ, Educa Mais São João e Centro (diversificar o local das palestras para todos terem acesso). (P26)

Nesse relato, podemos concluir que nem sempre a troca de locais é possível, pois mesmo com a existência de outras sedes do Educa Mais na cidade, nem todas estão preparadas para atender públicos numerosos, pela falta de estacionamento ampliado, já que o Educa Mais Jacareí em que as formações são realizadas, além de localizar-se ao lado da rodoviária da cidade, ainda consegue atender 700 pessoas em seu auditório, tendo também salas no térreo e no segundo andar, assim como também um amplo estacionamento, ocorrendo talvez excesso de veículos no momento de saída dos mesmos, porém permanecem em local seguro durante as reuniões, com supervisão de seguranças que trabalham no local.

Dantas (2012) revela que os principais fatores que desestimulam o trabalho docente e a frequência em formações continuadas são devido a desatenção a fatores que envolvem políticas públicas. Em complemento, Mendes (2013) afirma que é pela inevitável influência desses fatores é que as formações devem ser sempre repensadas, mesmo que estejam apresentando avanços. Podemos também relacionar a dificuldade com o transporte público

com os estudos de Kalva (2013), ao afirmar que há fatores no sistema educativo brasileiro que dificultam a formação de professores, desfavorecendo o envolvimento dos mesmos. Santos (2012) ainda afirma que todo trabalho formativo apresenta pontos positivos, mesmo em meio as dificuldades. Porém tais avanços devem ser verificados na busca por aprimorar os trabalhos oferecidos, em busca da validação de formações que alcancem cada vez mais resultados.

“Poderiam ofertar seminários mediante inscrições prévias nos meses de recesso e férias, ou seja, transformar Jacareí em uma cidade polo de formações educacionais” (P01) Por este relato podemos notar os anseios de algumas professoras com relação a participações nas formações. Ao aspirar que Jacareí se tornasse um polo e dispor-se a realizar formações no recesso e nas férias, fica explícita a vontade e o querer em participar das formações, sendo que se não participam, é porque na maioria das vezes, realmente não podem. Segundo Policarpo (2014), é necessário o incentivo advindo do local de trabalho para que os professores queiram participar e se engajar em programas de formação continuada. De acordo com Silva (2014b) o incentivo pela participação nas formações vem da motivação que se alcance perante a valorização dos profissionais. O mesmo autor ainda afirma, que professores que buscam por formações continuadas são os que pretendem inovar em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, podemos lembrar novamente da fase apontada por Huberman (1992) que aponta que a maioria das professoras dessa pesquisa encontram-se na *fase da experimentação e diversificação*, ou seja, estão abertas a novos conhecimentos a fim de colocá-los em prática.

5 Considerações Finais

Estamos condenados a ser livres, pois temos que fazer escolhas e toda escolha implica necessariamente em renúncia.
(Jean-Paul Sartre, 1905-1980)

Nesse tópico apresentaremos as considerações finais alcançadas perante a conquista dos objetivos propostos nesse estudo. Por meio desta pesquisa, os professores puderam mostrar qual sua visão sobre o processo de formação continuada oferecido pela municipalidade de Jacareí. As respostas das professoras permitiram refletir sobre o papel das formações no seu desenvolvimento profissional além de caracterizar a formação continuada oferecida aos professores e sua adesão.

O que se apresenta aqui, são considerações, e não conclusões finais. Ou seja, não são como um fechamento sobre o estudo tratado, visto que nem todos os questionamentos iniciais podem ser completamente sanados, considerando o fato de que surgem novos questionamentos no decorrer de qualquer estudo. Sendo assim, essas considerações não podem ser tratadas como conclusivas, nem mesmo valem como uma finalização sobre o tema proposto. Qualquer pesquisa apresenta limitações trazidas à tona pelas escolhas, assim como nos apresenta Sartre na epígrafe citada no início dessas considerações, como também restrições elencadas ao limite de tempo proposto pela instituição da pesquisadora, assim como fatores pessoais da mesma.

Os sujeitos de estudo dessa pesquisa foram professores efetivos que trabalham no ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de Jacareí - SP com tempo de docência de 10 a 20 anos, justificando-se esse tempo pela experiência em sala de aula. Os objetivos propostos foram: registrar a percepção dos professores sobre sua participação nas formações continuadas, traçar um perfil da(s) participação(ões) dos professores na formação continuada do município pelo Programa EducaMais Professor nos anos de 2014/2015 pontuadas no Cartão Fidelidade dos professores, analisar as respostas dos professores sobre o papel das formações, na sua prática profissional e caracterizar a formação continuada oferecida aos docentes-sujeitos desta pesquisa e sua adesão pelos professores.

Para coleta de dados utilizou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas, buscando coletar respostas dos sujeitos da pesquisa, com o propósito de alcançar os objetivos propostos nesse estudo, ou seja, verificar qual a percepção dos professores e a(s) frequência(s)

dos mesmos no que se refere à formação continuada. O questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte coletou dados referentes aos dados gerais dos sujeitos, na busca por caracterizá-los, juntamente com informações sobre a formação acadêmica dos participantes. A segunda parte coletou dados referentes às participações nas formações didático pedagógicas oferecidas pelo Centro de Formação do Educador – Educa Mais Jacareí, assim como também a avaliação dos professores sobre as formações, os motivos pelos quais participação das formações, os resultados pela participação na formação continuada, o reflexo de tal formação na sala de aula, incorporações na prática docente e sugestões de mudança nas formações.

Os participantes da pesquisa totalizaram 59 professores de diversas unidades escolares da Prefeitura Municipal de Jacareí - SP, buscando oferecer a pesquisa a 100 professores efetivos da Rede, porém voluntariaram-se a participar apenas 59 professores.

A maior parte dos professores tem idade entre 30 a 40 anos. Sendo assim, de acordo com Huberman (1992) a maioria dos professores que participaram da pesquisa encontram-se na *fase da experimentação e diversificação*. Essa fase caracteriza professores com experiência docente entre os 7 e 25 anos, apresentando indivíduos que buscam diversificação e mudanças, ressignificando atitudes, podendo ocorrer experimentações de acerto e motivação ou de insucesso e desencanto na profissão. Sendo assim, é provável que esse momento esteja relacionado com as participações na pesquisa, pois são professores que buscam sentido na profissão.

De acordo com os dados da pesquisa, dos 59 participantes, 100% são do sexo feminino. Essa predominância feminina na docência foi nomeada no Brasil de “feminização no magistério”, de acordo com a UNESCO (2009). Esse tema foi abordado em várias pesquisas, obtendo resultados similares com relação a essa predominância feminina. Nas pesquisas constataram-se que tal aumento deve-se a procura dos homens por salários melhores e profissões novas que surgiram pelo início da industrialização no Brasil. Constatou-se também que a comparação da docência com a maternidade, sendo então uma exigência inata da mulher.

Com relação a distância entre o local de trabalho e o lugar em que as professoras residem, observou-se perante os dados que aproximadamente 50% residem próximo ao local de trabalho e 50% reside longe de onde trabalha. Sendo assim, nota-se que nem sempre as professoras têm preferência por trabalharem em bairros perto de onde residem. Essa questão pode afetar diretamente o trabalho de um docente, pois ao ser funcionário e ao mesmo tempo

um membro da comunidade escolar, o professor está inserido e pertence ao meio em que vive, estando ao informado sobre fatores característicos daquele local, podendo assim, auxiliar por exemplo em adequações extracurriculares de acordo com a comunidade que a escola pertence. Porém, nesta pesquisa, os resultados sobre esse quesito apresentaram-se em equilíbrio com relação as professoras que moram longe ou perto de onde trabalham. Sendo assim, pode ser que as professoras desta pesquisa considerem ao optarem pelo local de trabalho, outros fatores adversos da distância e do conhecimento da comunidade escolar.

Na questão sobre o estado civil das professoras, a quantidade de solteiras, viúvas ou separadas e/ou divorciadas é relativamente baixo comparado ao número de casadas que é de $\frac{3}{4}$ dos sujeitos da pesquisa. De acordo com dados do IBGE (2014) o número de mulheres que se dividem entre o trabalho profissional e os afazeres domésticos vem aumentando cada vez mais, indicando a constatação de um novo perfil feminino que é representado por mulheres que dedicam-se a mais de uma responsabilidade diária, não sendo possível a total dedicação a somente uma atividade ocupacional.

Com relação aos componentes familiares das professoras participantes, constatou-se que a maioria das professoras da pesquisa possui filhos, sendo que menos de $\frac{1}{4}$ não possui filhos. A divisão de dedicação entre o trabalho profissional e a função materna não significa que o trabalho das professoras não seja satisfatório, porém professoras que se dividem em duas obrigações podem não apresentar tanto tempo disponível para dedicar-se a função da mesma forma do que professoras que não possuem outras obrigações além das exigidas pela carga de trabalho.

Com relação à quantidade de filhos, é significativamente baixo o número de professoras com 4 filhos, assim como também são poucas professoras que não tem filhos. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ das professoras possuem apenas 1 filho, sendo também $\frac{1}{4}$ o número de professoras que possuem 3 filhos. Ou seja, a maioria das professoras entrevistadas possui 2 filhos em sua composição familiar.

Nossa pesquisa teve como foco a participação apenas de professoras com tempo total de trabalho docente entre 10 a 20 anos de prática, buscando-se profissionais que possuem um tempo intermediário de trabalho em sala de aula, ou seja, nem em início e nem em término de carreira. Dentre essa faixa de tempo, constatou-se que as professoras participantes encontram-se aproximadamente 35% com prática docente de 10 a 14 anos, sendo poucas as que possuem

15 anos de prática. Porém, como maioria, aproximadamente 50% das professoras entrevistadas apresenta prática docente de 16 a 20 anos.

Ao analisar o tempo de trabalho docente na escola atual, verificou-se que poucas professoras trabalham na escola atual há mais de 6 anos, ou seja, são poucas as que possuem vínculo com as escolas, havendo conseqüentemente grande rotatividade na grade de funcionários. Considerando-se que a escolha das escolas a trabalhar é feita pelas próprias professoras, pode-se verificar que há preferência pela troca de escolas do que a permanência na mesma por mais de 5 anos, havendo em conseqüência a desvinculação e desapego com o ambiente de trabalho, equipe, comunidade escolar, etc. O motivo dessa troca não foi apontado pelas professoras, podendo elencar-se vários motivos possíveis, como por exemplo, a estrutura das escolas, recursos disponíveis, localidade, equipe de trabalho, nível de turma/ano disponível na atribuição de classes, interesse em conhecer e atuar em diferentes locais de trabalho, etc.

Sobre o nível de turma/ano em que as professoras da pesquisa lecionam, constatou-se que a preferência está em sua maioria pelos anos iniciais, ou seja, 1º, 2º e 3º ano, comparando-se com a quantidade de escolhas pelos anos finais que se referem ao 4º e 5º ano. Essa preferência foi justificada pelas professoras da pesquisa como uma influência pela realização profissional referente ao auxílio financeiro adquirido pela frequência no PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Esse programa é oferecido a todas as professoras, podendo frequentar o curso qualquer funcionário da área da educação que trabalhe na Prefeitura, porém somente as professoras dos anos iniciais recebem auxílio financeiro como estímulo para frequência, visto que o conteúdo do curso trata-se de temas elencados à alfabetização e o letramento na sala de aula. Podemos então concluir que a oferta de cursos que auxiliem no trabalho em sala de aula não é o único motivo que estimula a participação do professor, mas também o auxílio monetário é um item motivador para a frequência e o interesse do professor em realizar um curso.

Com relação a jornada de trabalho das professoras entrevistadas, verificou-se que há um número significativo de professoras que trabalham com jornada de tempo integral, ou seja, em mais de uma escola e/ou mais de um período. Porém, o número de professoras que trabalha com jornada parcial, ou seja, somente em uma escola e/ou somente um período, é exercido por uma quantidade maior de professoras. Em porcentagem, as professoras entrevistadas que trabalham em jornada integral totalizam 35% das professoras e as

professoras que exercem jornada parcial totalizam 65%. Sendo assim, podemos concluir que a maioria das professoras possui tempo para dedicação exclusiva a uma única função, visto que trabalham em somente um período na sala de aula. Porém, de acordo com Lipp (2002), o trabalho docente possui características que conferem ao sujeito professor dedicação excessiva ao trabalho escolar, seja ele somente dentro da escola ou também fora dela, com planejamentos, correções de atividade, busca por novas ideias e/ou materiais, etc. Sendo assim, o grande envolvimento exigido pela docência pode conferir ao professor um elevado nível de *stress*, havendo dedicação em jornada integral ou não, devendo-se levar em consideração também que, além das atividades exigidas pela profissão docente, pode ser que o professor também tenha outras ocupações fora do trabalho docente com outra área profissional, ou mesmo em sua vida pessoal. Também é considerável que os motivos pela escolha de trabalho em jornada integral ou parcial podem ser remetidos a necessidade de aumentar o rendimento mensal pelo trabalho docente, ou seja, pelo baixo salário, infelizmente item característico da profissão, ou simplesmente porque a mesma queira trabalhar em período integral, mesmo que necessariamente não precise do aumento na remuneração devido a maior carga horária de trabalho. Sendo assim, o acúmulo de jornadas pode ser de interesse da própria professora ou não, podendo também por este motivo influenciar na qualidade de tal execução ou não.

Sobre a formação acadêmica das docentes entrevistadas, praticamente nenhuma professora possui segunda graduação em outra área profissional, ou seja, as professoras não possuem, até o momento, segundo os dados da pesquisa sobre formação acadêmica, a intenção de afastar-se da área educacional referindo-se a formação curricular. Porém, o número de professoras que possui uma segunda graduação na área da educação, mesmo sendo um número maior, ainda é uma quantidade baixa. Verificou-se também, que praticamente $\frac{1}{4}$ das professoras entrevistadas possui algum curso de pós-graduação, demonstrando certa preocupação no aprofundamento dos estudos para formação acadêmica e/ou preocupação com o aumento na pontuação por apresentarem o título de pós-graduadas nas atribuições, podendo então escolher a sala que pretendem lecionar no ano seguinte antes das professoras que possuem pontuação menor e que, conseqüentemente possuem um menor número de cursos de formação continuada.

Com relação as participações das educadoras nas formações didáticas pedagógicas, que são as formações abordadas nessa pesquisa, as professoras responderam a um

questionário dissertativo, onde avaliaram as formações que participaram e informaram a justificativa de tais avaliações. Os dados coletados foram redigidos pelas próprias professoras.

Em ordem cronológica, a primeira palestra analisada foi a palestra do dia 22 de setembro de 2014, ministrada pelo Prof. Dr. Júlio Furtado, intitulada “Desafios e possibilidades da formação docente”. Pela pesquisa, constatou-se que 72% das professoras participaram da palestra e 17% não participaram. Constatou-se também, que a maioria das professoras participou da palestra sob a justificativa de apresentar-se com um tema de título atrativo, porém a maioria também confirmou que só tomou conhecimento de quem era o palestrante somente no momento da palestra. Contudo, a maioria das professoras alegou que a palestra foi construtiva, devido ao fato de que o palestrante também trabalha atualmente em sala de aula, pois assim apresentou conhecimentos que são inerentes principalmente aos professores e aos que presenciam o cotidiano escolar em sala de aula, como por exemplo, aspectos como a indisciplina e o excesso de alunos em sala. Comentário este que pode ser estendido para outras palestras de maneira geral. Quanto a avaliação dessa palestra, 70% das professoras avaliaram como um evento ótimo e 30% como bom. Nenhuma professora avaliou como regular ou ruim.

A próxima palestra avaliada ocorreu no dia 06 de outubro de 2014, com a psicóloga e psicanalista Edna Januzelli, intitulada “Brincar: O indicativo psíquico da maturidade global da criança”. De acordo com a pesquisa, 33% das professoras participaram dessa palestra e 66% professoras não participaram. De acordo com as professoras que não participaram, a maioria alegou que não participou por acreditar que o tema não seja muito pertinente para professores atuantes em ensino fundamental. Já as professoras que participaram, alegaram em sua maioria, que participaram por acreditar que seria interessante uma palestra com uma formadora psicóloga e psicanalista com conhecimentos pertinentes a sala de aula. A avaliação desse evento foi de 35% das professoras avaliando em ótimo, 30% como bom e 35% como regular. Nenhuma professora avaliou o evento como ruim. As professoras que avaliaram como regular justificaram-se em sua maioria alegando que poderia ter sido mais dinâmico e com maior ênfase na atuação no ensino fundamental.

O terceiro evento avaliado foi a palestra do dia 04 de fevereiro de 2015, com o tema “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios”, com o Mestre Max Haetinger de Portugal. Essa palestra foi o evento com o maior número de participações sendo 88% das professoras participantes e 11% que não participaram. A maioria das professoras participantes

alegou que participou por interesse ao tema e pelo interesse em assistir uma palestra com um palestrante mestre em Portugal. As professoras que não participaram alegaram que o tema é pertinente, porém acreditam que para compreender melhor nosso cotidiano a fim de trazer contribuições, o palestrante deveria ser alguém mais próximo de nossa realidade e não um formador de outro país. A avaliação das professoras sobre esse evento foi de 77% ótimo, 20% bom e 3% como regular. Nenhuma participante da pesquisa avaliou como ruim. De acordo com as respostas, a maioria das professoras que classificou o evento como ótimo justificou-se alegando dinamismo por parte do palestrante, pois segundo elas a dinâmica auxilia na motivação ao professor e no trabalho com o aluno em sala de aula. As professoras que avaliaram o evento como regular, justificaram-se em sua maioria pelo mesmo motivo que as outras professoras responderam que foi ótimo e ruim, ou seja, as dinâmicas do palestrante. De acordo com as participantes, um evento com muitas dinâmicas tende a deixar desejar no quesito teoria. Sendo assim, as mesmas acreditam que o evento poderia ter sido mais voltado para a teoria e prática em sala de aula, ao invés de conter muitas dinâmicas em grupo.

A próxima palestra analisada pelas professoras ocorreu em 02 de março de 2015, com o tema “Como acontece a arte na infância” ministrada por Stela Barbieri, profissional representante do Instituto Tomie Ohtake. Nessa palestra, verificou-se que 33% das professoras participaram e 66% não participaram. A maioria das professoras que não apresentaram interesse, julgaram que mesmo que arte seja um tema pertinente, o tema proposto na palestra poderia ser mais interessante aos professores de arte do que aos professores polivalentes. As professoras que participaram alegaram em sua maioria que manifestaram interesse pela palestra por utilizarem a arte em sala de aula sempre, mesmo que em outras disciplinas. Ou seja, há professoras que já realizam a transposição didática em sua atuação, utilizando ainda questões relacionadas a interdisciplinaridade. Sobre a avaliação, 15% das professoras julgaram o evento em ótimo, 55% em bom, 15% em regular e 15% em ruim. Como é possível notar, as opiniões diversificaram-se devido ao tema da palestra, pois a maioria das professoras espera por eventos direcionados para professores polivalentes, porém sendo uma palestra abrangente, alguns dos temas abordados durante o evento podem, de acordo com as participantes, ser adaptados para o trabalho dos professores polivalentes.

Outra palestra analisada pelas professoras ocorreu em 23 de março de 2015, ministrada pela ex-aluna de Jean Piaget, Constance Kamii, intitulada “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender matemática?”. Pela pesquisa, verificou-se

que 50% das professoras participaram da palestra e 50% não participaram. A maioria das professoras alegou que o tema foi pertinente, porém não condiz com a realidade vivida nas escolas da cidade, visto que a palestrante Constance Kamii não é brasileira. Porém, ainda assim, a maioria alegou que foi interessante participar, pois puderam comparar diferentes realidades e adequar algumas situações de acordo com a realidade escolar da cidade de Jacareí. Quanto a avaliação, essa palestra obteve 53% em ótimo, 31% em bom, 10% em regular e 6% em ruim. A maioria das professoras alegou ter apresentado interesse pela palestra devido ao seu tema, porém alegaram que formadores que convivem com outras realidades trazem trabalhos diversificados, que muitas vezes devem ser adaptados pelos professores. Sendo assim, pode-se observar que a maioria das professoras espera encontrar nas palestras uma fórmula pronta para ensino ou uma estratégia ou atividade pronta para aplicação em sala de aula, porém é sabido que não existem turmas homogêneas, sendo então que a maioria das situações apresentadas deve ser adaptada a cada turma, independente da similaridade do cotidiano do palestrante com a cidade de Jacareí ou não.

Outra palestra analisada pelas professoras ocorreu em 08 de junho de 2015, com o tema “Contação de histórias: histórias de A a Z”, com o formador Jonas Ribeiro, representante da PUC de São Paulo. De acordo com as informações coletadas, 22% das professoras participaram do evento e 78% não participaram. A maioria que não participou justificou-se por não sentir atração pelo tema. As que participaram disseram considerar o tema interessante e adequado a contribuir para o trabalho em sala de aula. Sendo assim, pode-se diagnosticar que somente o comparecimento das professoras nas formações não é suficiente para auxiliar o trabalho em sala, pois é preciso refletir sobre o que é apresentado concomitantemente relacionando-se a teoria apreendida nas formações com a prática vivenciada no ambiente escolar. Quanto a avaliação, a palestra sobre contação de histórias foi caracterizada por 53% das professoras como um evento ótimo, 47% como bom e nenhuma professora como regular ou ruim. A maioria das professoras participantes alegou que o evento foi por elas bem avaliado devido ao fato de apresentar-se como um evento com ideias lúdicas e culturais, trazendo novidades de atividades diversificadas para trabalhar-se com os alunos, auxiliando no interesse dos mesmos nas aulas.

Após apresentar as formações cronologicamente, analisou-se como um todo as formações que são oferecidas pela SMEJ por meio de uma avaliação geral realizada pelas professoras. Por meio dessa avaliação, constatou-se que 34% das professoras considera que as

formações enquadram-se no quesito ótimo, 57% em bom, 1% em regular e nenhuma em ruim. 8% das professoras não quiseram opinar. Segundo a maioria das professoras, as formações oferecidas são boas, porém necessitam de ajustes, como por exemplo a sequência de temas, a interdisciplinaridade e a motivação das professoras para enquadrar-se melhor nas vivências no ensino fundamental. Também foi alegado que participam sempre que possível, porém preferem formações em horário de trabalho, pois a maioria possui filhos e algumas não gostam de assumir compromissos em período contrário ao de trabalho, alegando que formações no horário de trabalho poderiam ocorrer de forma sequencial, ao invés de temas soltos e amplos, especificando-se aspectos direcionados aos problemas enfrentados em sala de aula.

Após avaliar as formações, as professoras responderam sobre os motivos pelos quais participam ou não das formações oferecidas. Essa questão foi proposta no intuito de compreender as principais influências e motivos que instigam as participações das mesmas. Nesse tópico foi permitido que as professoras respondessem um ou mais fatores que acreditam ser a motivação de suas participações, com o intuito de abranger todas as possíveis influências das participações nas formações. Pela análise das respostas coletadas, verificou-se que nenhuma participante participa das formações com o desejo de demonstrar interesse a superiores. Constatou-se que 8% das professoras participam das formações por considerar que as mesmas são importantes como parte do vínculo empregatício que trazem com a SMEJ. Já 13% das professoras consideram uma motivação participar de palestras nas quais o palestrante ou formador é uma pessoa conhecida. Sobre o aumento na pontuação para vantagens na atribuição de classes, foi indicado por 20% das professoras como uma motivação. Sobre a gratuidade das formações oferecidas, 30% das professoras consideram como uma influência para que participem. Os principais fatores indicados pelas professoras como motivações apresentaram-se no desejo em obter conhecimentos pessoas com 69% das respostas e o desejo em inovar a própria prática docente com 88% das indicações. Assim, comprova-se novamente a fase apontada por Huberman (1992) intitulada *fase da experimentação e diversificação*, a qual já foi relatada com relação ao tempo de serviço docente e a idade das professoras participantes. Tal fase aponta que as professoras da pesquisa podem estar vivenciando ressignificações na profissão ao realizarem experimentações com resultados positivos ou em desencanto com experimentações com resultados negativos, sendo então um momento de busca que pode acarretar em sentimentos que trazem benefícios ao trabalho docente ou não.

Sobre os resultados observados na prática em sala de aula pela frequência nas formações continuadas, as professoras também puderam apontar um ou mais resultados observados, com o intuito de caracterizar com maior objetividade o(s) resultado(s) observado(s) pelas professoras. Pelas respostas apresentadas, constatou-se que nenhuma professora considera que haja reconhecimento por parte de superiores com relação a participação em formações continuadas. Também se constatou que 13% acredita que seja proveitoso participar com o intuito de aumentar a pontuação para vantagens na atribuição de classes. Sobre os mais votados, 56% das professoras reconhece que há aumento nos conhecimentos pessoais ao participarem das formações, auxiliando em sua prática. Ainda nos mais votados, 76% das professoras acredita que ao participarem das formações há inovação da própria prática docente e 81% considera que as formações oferecem teorias que podem refletir-se nas próprias práticas empreendidas em sala de aula. Ao verificar que nenhuma professora considera que haja reconhecimento de superiores, pode-se concluir que todas consideram que não há valorização aos professores que participam de formações continuadas por parte dos superiores, sendo também que a maioria das professoras considera que aumentar a pontuação pela participação nas formações não é algo que as estimule o suficiente para que participem das mesmas. Sendo assim, pode-se concluir que as participações oferecem conhecimentos pessoais que auxiliam na prática em sala de aula e que há inovação na prática docente pela participação. Porém, concomitante a isso, há o fato de que tais questões não influenciam a ponto de que todas as professoras participem de todas as formações, pois não se sentem valorizadas pelos superiores ao participarem dessas formações. Verificou-se ainda, que 88% das professoras tem como principal motivo para participação nas formações o desejo em inovar a prática, confirmando novamente a *fase da experimentação e diversificação* apontada por Huberman (1992). Porém, ao responderem sobre os resultados observados pela prática nas formações oferecidas, 76% das professoras apontaram que há inovação na prática pelas formações, ou seja, 12% busca nas formações auxílio para inovarem sua prática docente em sala de aula, porém acreditam não encontrar esse auxílio nas formações.

Nessa pesquisa, verificou-se nas questões aplicadas, de acordo com as respostas assinaladas pelas professoras, quais os reflexos da formação continuada em sala de aula, pela percepção das mesmas. Essa questão buscou a opinião das professoras com relação aos reflexos obtidos em sala de aula que consideram ser resultado de suas participações nas formações. Pelas respostas analisadas, constatou-se que as professoras relataram buscar

utilizar os saberes apreendidos nas formações continuadas em sala de aula. Sobre os cursos auxiliarem, mas sem ocorrer melhorias nos alunos 3% das professoras considera realidade, sendo que outras 3% não quiseram se manifestar sobre a questão e outras 5% consideram que os cursos não auxiliam na atuação em sala de aula. Porém, 88% das professoras consideram que os cursos auxiliam e que utilizam esses saberes em sala de aula, notando-se melhorias nos alunos. Ou seja, pode-se constatar que a maioria das professoras reconhece a importância da formação continuada, pois ao utilizarem os saberes apreendidos nas formações em sua prática em sala de aula, há a afirmação de julgar que tais saberes podem realmente trazer retorno com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Podemos então concluir, de acordo com as questões assinaladas, que apesar de reconhecerem os benefícios decorrentes de formações continuadas, as professoras não participam de todas as formações. Porém, quanto a isso também devemos considerar que a maioria das professoras é casada e possui filhos, podendo portanto ser uma influência sobre a quantidade de participações, havendo também a questão da fase em que se encontram, de acordo com Huberman (1992), sendo então que as influências da fase com relação a busca por ressignificações também pode estar influenciando uma possível desmotivação das professoras para participação de algumas formações, sendo ainda essa mesma ressignificação responsável por motivar que tais professoras busquem participar também de outras formações.

Nas questões abertas com relação ao que foi proferido nas formações continuadas e incorporado na prática, as respostas foram diversificadas. Algumas professoras inicialmente apresentaram resistência a responder algumas questões, posteriormente aceitando participar, na reafirmação da não divulgação de seus nomes. Pode-se então pensar que há receio por parte das professoras sobre expressarem suas opiniões, acreditando que talvez possam ser advertidas. Por outro lado, algumas professoras também não se importaram em dizer o que pensam, demonstrando o desejo de expressar-se com relação a sentimentos positivos ou negativos relacionados à docência.

Os relatos sobre as formações oferecidas e incorporações na prática docente foram apresentados pelas professoras nas questões abertas e para melhor análise divididos em 2 categorias, sendo a categoria 1 sobre as influências benéficas e motivadoras das participações nas formações, na percepção dos sujeitos, e a categoria 2 sobre as angústias e anseios sobre as formações, também na percepção dos sujeitos.

Na categoria 1 sobre as influências benéficas e motivadoras das participações nas formações, segundo as respostas obtidas, a socialização de práticas, reflexões e troca de experiências traz mais segurança na atuação em sala de aula e algumas das práticas vivenciadas pelos próprios palestrantes podem ser incorporadas na sala de aula, em que as professoras citaram por exemplo a palestra com a professora Constance Kamii. Segundo as respostas, a maioria das professoras acredita que sempre há crescimento nas práticas docentes mediante o comparecimento nas formações, pois há contribuições para o aprendizado docente e que por isso participam sempre que possível. Quanto às inovações em sala e o reconhecimento de sua importância por parte das professoras, relembrou-se sobre Tardif (2007) e Huberman (1992), reafirmando os resultados recorrentes da prática dessas questões. As professoras também expressaram que sentiram-se motivadas com a palestra da professora Constance Kamii e também com a do professor Max Haetinge, ao afirmarem que sentiram-se incentivadas a utilizarem novos materiais de uso concreto para o ensino matemático e na busca por inovações nas aulas com o uso de novas tecnologias, fazendo uso de métodos diferenciados de ensino, onde foram lembradas algumas referências bibliográficas como Pupo (2013) que trata sobre a reconstrução do conhecimento docente por meio da formação continuada e Araújo (2014) que aborda sobre a importância da autorreflexão docente na formação continuada. Também Costa (2013) que fala sobre os diferenciados meios para atrair o interesse dos alunos.

As professoras também apontaram conhecimentos adquiridos sobre interdisciplinaridade e troca de experiências entre professores. Essas questões foram relacionadas a Zampretti (2012) e Bizerra (2012) que abordam sobre a importância das relações coletivas na formação continuada e também sobre a autorreflexão docente.

Outro fator abordado foi sobre formações continuadas que ocorrem durante todo o ano letivo, como por exemplo o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que as professoras apontaram como uma formação que auxiliou o trabalho em sala principalmente por acompanhar o ano trabalhado. Quanto a formação que ocorrem durante todo o ano letivo, vimos com Reginatto (2011) que com essas formações o resultado é maior devido o apoio do grupo que é formado e a frequência nas formações, pois assim o professor é melhor acompanhado, gerando resultados e maior influência em sua prática no cotidiano.

Algumas falas relacionaram a profissão docente ao “amor, paciência e carinho” e ao “olhar pedagógico e segurança”. Sendo assim, ao remeter a ideia da profissão docente como

uma “herança” dividida, Rangel (2008) em seus estudos abordou o tema chamando essa representação de *características pessoais dos sujeitos*, visto que os próprios sujeitos acreditam que a profissão docente esteja ligada a um “dom” ou a um “talento nato”. Louro (2011, p. 450) ainda complementa que essa imagem foi utilizada por meio tempo para que as professoras convenientemente fossem como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, ou seja, sujeitos que idealizam a profissão. Sendo assim, esse fato pode relacionar-se ao ocorrido de que algumas professoras somente aceitaram participar da pesquisa ao saberem que não teriam seus nomes divulgados. Antich (2011) ainda complementa que nessas situações é necessário um processo reflexivo por meio da formação continuada, trazendo ressignificação de saberes e troca de experiências entre os participantes, em busca de inovações no ensino.

Pelas respostas das professoras, ainda se constatou que as professoras valorizam as falas dos palestrantes, refletindo sobre suas práticas. Alberto (2010) porém, apontou em seus estudos que somente participar de formações continuadas não é o suficiente, pois é necessário que haja troca de saberes com relações duradouras entre os participantes, interagindo também os alunos como sujeitos construtores de um processo de comunhão.

Outro fator abordado foi quanto a professoras que apontaram que com as formações foram apreendidos métodos diferenciados de educar, porém responderam reconhecer que essa mudança em busca de inovar o ensino depende de um professor empenhado. Takase (2011) aborda que é importante que as formações abordem metodologias diferentes, pois as formações devem instigar mudanças nas práticas pedagógicas, a fim de inovar o trabalho docente. Também foi abordado pelas professoras as reflexões que fazem sobre mudanças em suas próprias práticas e posturas, tendo como consequência a evolução dos alunos. Sartori (2013) aponta que para que essas mudanças sejam efetivas é preciso que as formações considerem as características da equipe escolar, contribuindo ainda mais nesse processo. Mendes (2013) também aponta que formações continuadas se repensadas nos pontos necessários, podem trazer consequências significativas para a aprendizagem dos alunos. Também Salles (2013) constatou que as formações são avaliadas de forma positiva pelos professores quando as mesmas auxiliam no cotidiano escolar. Contudo, Rezende (2012) afirma que não é somente o professor que deve ser avaliado, mas que avaliar as formações oferecidas é também uma forma de contribuir para a prática pedagógica. Strapasson (2011) ainda complementa que para que a formação ocorra de forma efetiva é preciso estabelecer

elos entre a formação e o contexto em que o docente atua. Pelas respostas coletadas, foi então possível perceber, que as professoras reconhecem o valor de participarem das formações e não somente pela participação, mas por uma participação efetiva e que busque refletir melhorias em suas práticas pedagógicas.

Na categoria 2, em que foram analisadas as angústias e anseios sobre as formações, algumas professoras apontaram que querem incorporar fatores as formações em suas aulas, porém há formações que não condizem com o cotidiano com o qual trabalham. Segundo Barbosa (2010), mesmo sendo práticas e reflexivas, atualmente há formações que se apresentam distantes de serem críticas e emancipatórias, não alcançando os objetivos esperados, pois deixam de relacionar-se com o ambiente de trabalho do professor, no qual o mesmo deve estabelecer conhecimentos e elos com a formação continuada. Sobre essa diferença entre o cotidiano escolar e as formações, algumas professoras ainda abordaram que a realidade das condições de estrutura disponibilizada pela escola não é compatível com a descrita pela palestra, havendo empecilhos para que empregue os conhecimentos adquiridos. Há também a hipótese de que esse professor possa estar esperando uma escola idealizada para que possa incorporar o que é apreendido pelas formações, na busca por justificar-se de moro a não precisar esforçar-se para melhorar o seu trabalho docente. Chica (2010) concluiu que é necessário que estabelecer relações entre as formações e a aprendizagem que se busca instigar nos alunos, oferecendo-se a garantia de uma aprendizagem que apresente resultados não somente nos professoras, mas também no ambiente em que atuam. Ou seja, se o professor leciona em uma escola em que a estrutura ainda não está adequada aos padrões necessários de educação, as formações devem buscar enquadrar-se em aspectos pertinentes aos da realidade em que o professor e seus alunos estão inseridos. Algumas professoras ainda apontaram que reconhecem o auxílio proporcionado pelas formações, porém sentem-se desmotivadas pelo excesso de alunos em sala, falta de materiais, problemas com a comunidade escolar ou problemas da vida pessoal do aluno e até mesmo com a má atuação de palestrantes. Silva (2012) aponta que a dificuldade dos docentes em empregar os conhecimentos adquiridos pelas formações continuadas devido a fatores externos às vontades dos professores. Porém, Silva (2012) também aponta que é necessário que haja uma maior reflexão crítica da ação docente para que as mudanças sejam significativas no desenvolvimento profissional e pessoal do professor para que supere as barreiras do trabalho em sala de aula. Foi possível constatar que há professoras que tentam e outras que não tentam incorporar a teoria das formações nas suas

práticas, às vezes conseguindo e às vezes não. Há também professoras que se sentem desmotivadas não somente em seu trabalho, mas também em situações que interferem na vida escolar dos alunos, possivelmente até mesmo desmotivando os alunos também. Queiroz (2010) aponta que as formações continuadas que não apresentam linhas formativas, não auxiliam os professores no que se refere à organização e estruturação do trabalho, ou seja, não há coerência entre as necessidades formativas e as reais necessidades ocorridas no ambiente escolar. Quanto a isso, Verдум (2010) complementa que as formações que não atendem e não abordam as reais necessidades do professor tornam-se formações desmotivadoras para os professores e até mesmo para os alunos, que conseqüentemente recebem o reflexo dessa desmotivação. Segundo Pérez Gómez (2001, p. 165) “[...] a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes”. Sendo assim, o docente deve sempre refletir antes de realizar suas ações em determinado contexto escolar. Ao monitorar-se, constrói sua prática educativa, devendo assim, refletir sobre ela e sobre a teoria em que sua prática foi pautada, a fim de manter seu pensamento numa prática reflexiva que permaneça em constante transformação.

Rezende (2012) aponta que as formações continuadas costumam não ser significativas e reflexivas, o que pode ser relacionado aos resultados da presente pesquisa também. Tais formações, para o autor, desmotivam o professor e reflete essa desmotivação em sua prática, influenciando sua prática pedagógica e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, verifica-se a necessidade de acompanhamento dos gestores a fim de mediar tais casos. Porém, Esbrana (2012) aponta que somente as formações não são suficientes para sanar os problemas enfrentados pelo professor no cotidiano escolar. Figueira (2012) relata que é por isso que há a necessidade de compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, atrelando-o às experiências de seu cotidiano, assim como também apontam Dantas (2012) e Rezende (2012). Em seus estudos, Lagar (2012) constatou que para estimular o trabalho docente com formações que auxiliem a prática pedagógica, é necessário que as formações compreendam que são fundamentais os conhecimentos advindos da prática dos professores, sendo assim, o modelo da teoria oferecido pelas formações continuadas deve ser um modelo fundamentador da prática pedagógica, complementando-a e, de acordo, com Pimenta (2002) vinculando a teoria e a prática a partir de uma análise crítica.

O ato de adquirir conhecimentos teóricos deve estar associado ao interesse de estímulo ao docente para que o mesmo reflita sobre sua formação relacionando-a para que contribua na

qualidade de aperfeiçoar-se em sua prática profissional. Acredita-se assim, que os sujeitos dessa pesquisa tenham percebido a necessidade de investir em uma formação que reflita na qualidade do trabalho pedagógico.

Com relação aos relatos das professoras com sugestões de mudanças para as formações, 35% das professoras não quiseram se manifestar, justificando-se respondendo que estão satisfeitas com as formações ou que não apresentam sugestões. Essas justificativas remetem a um possível estado de conformismo ou comodismo, posto que para discordar ou criticar a formação oferecida, normalmente se espera uma argumentação. Sabe-se que ações educativas sempre podem ser aprimoradas ou readaptadas de acordo com a necessidade atual dos envolvidos, que nem sempre é a mesma, visto que as turmas de alunos e os professores mudam a cada ano. Porém, pode ser que algumas dessas professoras realmente opinem que as formações sanam suas expectativas. Quanto a esses aspectos foram apresentados na análise diversos autores da atualidade, dentre eles Araújo (2011), Antich (2011), Barbosa (2010), Bonilaure (2014), Fontes (2014) e Silva (2010).

Também foram abordados pelas professoras aspectos relacionados ao trabalho em equipe, a importância da presença das professoras contratadas e/ou iniciantes nas formações, a dificuldade das professoras em conciliar o excesso de trabalho característico da profissão docente com as atividades pessoais e os cursos de formação e a ideia de formações oferecidas de forma sequencial com conteúdos relacionados. De acordo com os dados pode-se pontuar que as professoras muitas vezes querem participar das formações, porém sentem-se desmotivadas ou impossibilitadas por diversos aspectos, sendo eles pessoais ou relacionados a políticas públicas, assim como apontado nos estudos de Guasselli (2014). Segundo o autor, é um desafio instaurar-se ações de valorização docente associadas à formação continuada, como por exemplo salários, carreira e desenvolvimento profissional, ou seja, fatores que competem e abrangem políticas públicas.

Também podemos pontuar reflexões sobre a transposição didática a ser realizada pelas professoras com relação aos conhecimentos apreendidos nas formações. É preciso não somente a apresentação de saberes nas formações, é preciso auxiliar as professoras na percepção do que é viável ou não para aplicação no ambiente escolar no qual atuam, assim com também na adaptação dessas ações, pois ao orientar esses professores com relação a transposição didática desses conhecimentos, as formações teriam maior chance de alcançar os objetivos a serem refletidos no processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, essa análise e

avaliação realizada pelos docentes em efetivo exercício visa despertar o interesse de gestores escolares e equipes responsáveis pela formação de professores em disseminar entre seus grupos de trabalho os objetivos de um programa de formação continuada para o desenvolvimento e aprendizagem profissional. Buscar incentivar os docentes responsáveis pela Educação Básica, em especial, aqueles que atuam no Ensino Fundamental I à formação em serviço, colocando em foco a importância e as aprendizagens produzidas pelo programa de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Jacareí.

Perante os dados coletados, podemos apontar que as considerações elencadas trazem um aspecto paradoxal, visto que o professor quer o reconhecimento de suas participações nas formações oferecidas pela Rede Municipal e participa com o intuito de sanar as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, porém em alguns aspectos aparenta não se preocupar com sua carreira de forma objetiva, considerando por exemplo, o fato de que algumas não buscam o preenchimento do Cartão Fidelidade nas formações que oferecem horas em troca de pontuações na atribuição de aulas, mas quer que a formação seja objetiva e técnica.

Outra contradição pode ser apontada no que se refere ao objetivo enunciado por eles nas respostas elaboradas por esta pesquisa. Nestas respostas, os professores elencavam como preocupações sanar as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Todavia, em alguns aspectos aparentam não se preocupar com a formação de um repertório mais amplo e complexo para que possam por meio de suas experiências solucionar as diversas dificuldades. Esses professores acabam por não compreender tais eventos como atividades didáticas pedagógicas formativas de interesse.

Há também o fato de que há professores que não participam das formações por incompatibilidade dos horários com as obrigações familiares. Talvez houvesse mais participações caso fossem oferecidas algumas formações que pudessem ser realizadas via EaD online (Ensino a Distância), por exemplo. A justificativa dos professores que dizem não participar de algumas formações por compromissos familiares é cabível, porém entende-se também que adequar seus próprios horários pessoais com a carga horária de trabalho e estudos de formação continuada é papel do próprio do profissional.

Assim, pode-se dizer que o professor acaba por assumir uma postura pouco objetiva para a progressão de sua carreira ao mesmo tempo em que anseia certa imediatividade para sua formação profissional. Portanto, a participação nas formações relaciona-se a buscar nas

formações informações objetivas e técnicas e não repertório formativo para o exercício profissional que possibilitará a constituição de uma carreira longa e bem sucedida.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Revista da Faculdade de Educação. USP, v. 22, n. 2., jul./dez., p. 11-42, 1996.

ALBERTO, S. **As situações-limites na prática docente e a pedagogia da esperança**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Toledo - PR.

ALVES, A. L. **A formação continuada como viés de bem/mal estar docente**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo – RS.

ANTICH, A. V. **Formação Continuada: repercussões na prática docente**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.

ARAUJO, C. C. de. **Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM.

ARAÚJO, D. de F. de. **As contribuições da metacognição na formação continuada de professores: uma experiência rumo à aprendizagem e ao ensino**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Toledo – PR.

BARBOSA, P. **Orientações de formação e concepções de ambiente em cursos de formação continuada de professores de ciências do Programa ‘Teia do Saber’**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Programa Interunidades em Ensino de Ciências) – Instituto de Física. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro - SP.

BARBOSA, M. L. PAUL, J-J. **Qualidade docente e eficácia escolar**. v. 20, n.1. São Paulo: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, C. A. de C. **Como se eu fosse o fio e você a agulha: O trabalho coletivo como fonte de formação continuada dos professores**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara - SP.

BEZERRA, C. C. **Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada como profissional docente: um estudo em representações sociais**. 2012. 111 f. Dissertação.

(Mestrado Acadêmico em Letras e Ciências Humanas) - Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio - Professor José de Souza Herdy. Biblioteca Depositária: Biblioteca Euclides da Cunha, Duque de Caxias – RJ.

BONILAURE, K. M. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica**: A experiência do IFPR – Campus Telêmaco Borba. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus de Ponta Grossa, Ponta Grossa – SP.

BRASIL, Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Governo Federal. Educação Básica, Programas e Ações, 2013a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18838:formacao-continuada-para-professores->. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. **Fundeb**. 2013b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407&Itemid=725> Acesso em 18 março de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2011. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em 18 março de 2015.

_____. **Programa do MEC voltado à formação de professores**. 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944> Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. **Rede nacional de formação continuada de professores**. Governo Federal. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional, 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option=com_content>. Acesso em: 2 jul. 2014

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dissertações e teses sobre formação docente continuada**. 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 13 set. 2014.

CARNIELLO, L. B. C. **Políticas de formação continuada de professores**: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí – GO.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: Por que seus alunos vão melhor na escola. Fundação Lemann. São Paulo. Editora Ediouro, 2009.

CARVALHO, P. H. S. de. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.

CHICA, C. H. R. **A formação continuada dos monitores no Programa de Inclusão Digital ACESSA SP**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

CORRÊA, M. A. **Prática pedagógica reflexiva em cursos de formação continuada: Um estudo crítico etnográfico**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá - MT.

COSTA, C. L. **(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso gênero e diversidade na escola**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, Catalão - GO.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DANTAS, I. de F. **Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Instituição de Ensino: Fundação Getúlio Vargas/RJ. Biblioteca Depositária: Mario Henrique Simonsem, Rio de Janeiro - RJ.

DOMÍNIO PÚBLICO, Portal da biblioteca digital desenvolvida em *software* livre. **Dissertações e teses sobre formação docente continuada**. 2015. <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Acesso em 13 de março 2015.

DUARTE, J. R. G. **Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG.

ESBRANA, M. V. de S. **A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada**. 2012. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS, Campo Grande - MS.

FERNANDES, M. **Centro de Formação EducaMais Jacareí abre suas portas para a educação e a cultura**. 2014. Disponível em: <<http://www.jacarei.sp.gov.br/noticia/educacao/2014/09/15/centro-de-formacao-educamais-jacarei-abre-suas-portas-para-a-educacao-e-a-cultura/15936>> Acesso em 31 set. 2014.

FIGUEIRA, S. T. da S. **Os contextos e movimentos na formação continuada docente: Uma busca de sentido.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apresentação Financiamento/Fundeb.** 2012. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> Acesso em 18 março de 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Liber livro Editora, 2007.

FONTES, A. R. **Formação continuada de professores da educação básica: Um estudo sobre o programa Gestar no estado da Bahia.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Utilização dos Recursos.** Artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e artigo 8º, §§ 1º, 3º e 4º da Lei nº 11.494/2007. Disponível em <http://www.seed.se.gov.br/portais/fundeb/utilizacao_recursos.asp> Acesso em 18 março de 2015.

FUSARI, J. C. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000, p. 17-24.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** 2011. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara – SP.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____, B. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios.** Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas. Revista Nova Escola/Revista Gestão Escolar. Jun. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa, 1999. Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade_GruposFocaisdoc>. Acesso em: 29 jun. 2014.

GUANDALINI, E. O. **O bem que ela nos faz: O papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (inglês).** 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília - DF.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional e Demográfico de 2014**, dados referentes ao município de Jacareí - SP. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352440&search=||info%EF5es-completas>>. Acesso em 03 set. 2014a.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Número de filhos teve maior queda entre beneficiárias.** Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2015/marco/numero-de-filhos-teve-maior-queda-entre-beneficiarias>>. Acesso em 05 out. 2015b.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira: 2014**, p. 138. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf> Acesso em 07 ago. 2015c.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2014.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 17 maio 2015.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB – Resultados e Metas de 2005 a 2021.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2477-jacarei/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2013>>. Acesso em 26 abril 2016.

JACAREÍ, Prefeitura Municipal de Jacareí. **Boletim Oficial do Município de Jacareí.** Plano Municipal de Educação – PME, Lei nº 5.954/2015. Ano XVI – nº 1.023. p. 1-4, 2015. Disponível em: <http://wpi.embras.net.br/wpi_pmjacarei/_images/BO_1023.pdf>. Acesso em 30 maio 2016.

KALVA, G. B. **Processo de formação continuada na educação infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática.** 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Toledo - PR.

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009 – 2011): a percepção docente.** 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF.

LIPP, M. N. (Org.). **O Stress do Professor.** 2002. Campinas (SP): Papirus.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação e Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Cortez e Moraes. 1997. São Paulo, Brasil.

MEC, Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Censo Educacional 2012**, dados referentes ao município de Jacareí - SP.

Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=352440&idtema=117&search=sao-paulo|jacarei|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em 03 set. 2014.

MENDES, R. P. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente.** 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop - MT.

MENEZES, E. A. de O. **Processos de formação em prática pedagógica com foco na reflexividade de professores:** a busca pela reflexão crítica. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará. Biblioteca Depositária: UECE, Fortaleza - CE.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes transposição didática. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didativa/>>. Acesso em 01 jun. 2016.

MIGLIORANÇA, F.; TANCREDI, R. M. S. P. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Desenvolvimento profissional da docência:** teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EdUFSCAR, p. 59-94, 1996.

_____, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, INEP, 2003.

MONTEIRO, F. I. **Professor alfabetizador:** identidades, discursos e formação continuada. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ.

MOREIRA, A. M. **Representação Social do “Ser Professor” e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

NAKAYAMA, A. R. **O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada**. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara - SP.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. **La actividad lúdica em la educación de la primera infância: um enfoque histórico-cultural**. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 de ago. 2016.

PMEJ, Prefeitura Municipal de Educação de Jacareí. **Educação - Secretaria de Comunicação Social**. Disponível em: <<http://www.jacarei.sp.gov.br/noticias/index/educacao/40>>. Acesso em 31 maio 2015.

PRADO, G. J. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo - SP.

POLICARPO, D. de A. **Formação continuada de professores na modalidade e-learning: Um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS.

PUPO, R. de A. **O uso das tecnologias digitais na formação continuada do professor de matemática**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo - SP.

QUEIROZ, E. de Q. J. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas.** 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

RANGEL, A. de C. M. **Formação de Professores em Belém – Pará: um estudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente.** 2007. 145 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP.

REGINATTO, V. P. **Integração de saberes na formação continuada de professores.** 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado - RS.

REGO, A. & SOUSA, L. **Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar.** Revista Educação, VIII, 57-63. 1999.

REZENDE, A. G. M. **Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF, Juiz de Fora - MG.

ROCHA, L. M. F. **A concepção da formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal.** 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados – MS.

SALLES, R. **Formação continuada com base na pedagogia Waldorf: Contribuições do Projeto Dom da Palavra.** 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo - SP.

SANTANA, A. da C. M. **As necessidades de formação continuada dos gestores e dos professores de língua portuguesa e inglesa: algumas reflexões.** 2010. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro - SP.

SANTOS, A. dos. **Processos de formação colaborativa em foco no campo conceitual multiplicativo: um caminho possível com professoras polivalentes.** 2012. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca Depositária: PUCSP, São Paulo - SP.

SANTOS, A. da S. **Representações do agir docente em curso de formação continuada.** 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande - PB.

SARTORI, G. **Formação pedagógica continuada no ensino superior**: Uma experiência de intervenção. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Toledo - PR.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas. Revista Brasileira de Educação. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCUARCIALUPI, L. **Entrevista Mozart Neves Ramos, presidente-executivo Todos Pela Educação**. Editora Abril. Revista Educar Para Crescer. Fev. 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-mozart-neves-ramos-421854.shtml>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 1, n. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, M. O. L. da. **A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2012. 185 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Floriano - PI.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4 ed. ver. atual. – Florianópolis – UFSC, 2005.

SILVA, M. E. P. da. **Bornout**: por que sofrem os professores? Est. pesquis. psicol., Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100008&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 dez. 2015.

SILVA, M. R. S. da. **Formação continuada de professores**: saberes e reflexividade na prática pedagógica. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Floriano - PI.

SILVA, C. de C. **Formação continuada:** “O sala de educador” como espaço de produção de conhecimento. 2014a. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop - MT.

SILVA, L. R. F. **Formação continuada:** Algumas compreensões sobre o processo formativo a partir das concepções dos professores de ciências. 2014b. 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Mestrado Profissional Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão - RS.

STRAPASSON, G. S. S. **Políticas de Formação Continuada para Professores:** Estabelecendo leituras a partir de um contexto. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Casca - RS.

TAKASE, D. G. A. **Formação continuada de professores no âmbito da inclusão:** diversidades e adversidades. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Programa Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo - SP.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais:** implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Québec: Les presses de L’Université Laval et Bruuxelles/De Boeck, 1999.

TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRA, C. H. M. **A formação continuada dos professores da educação básica no espaço escolar e a concepção colaborativa de conhecimento na sua articulação prática com a base epistemológica transumanista.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Toledo - PR.

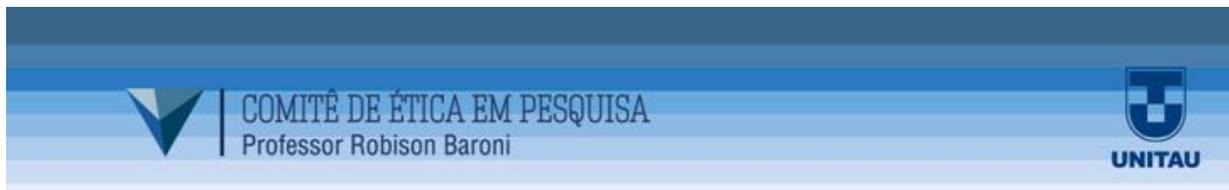
VERDUM, P. de L. **Formação continuada de professores da educação básica:** políticas e práticas. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Porto Alegre - RS.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação docente e autorreflexão:** práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais, Pelotas - RS.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01 jul. 2014.

Apêndice II – Termo de Autorização



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado: Secretário Municipal de Educação da cidade de Jacareí - SP

Esta pesquisa de título “**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES: A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**” será desenvolvida por meio da aplicação de questionário aos professores de 28 escolas da rede pública municipal de ensino fundamental. Tal pesquisa advém do Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa traçar um perfil e analisar a (s) participação (ões) na formação continuada nas atividades didáticas pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2014/2015 de docentes que atuam junto ao Ensino Fundamental I no ensino público municipal, sob a percepção dos mesmos. Em qualquer etapa do estudo, será possível o acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: **Vanessa Godoy Lopes da Silva**, telefone celular (12) **981674240**, endereço eletrônico: **vanessag.lope@hotmail.com**

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e os materiais coletados somente para esta pesquisa.

Sem mais,

Atenciosamente

Vanessa Godoy Lopes da Silva (Mestranda)

Secretário Municipal de Educação



APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos sócio demográficos e profissionais que caracterizam os professores dessa instituição, com a finalidade de contribuir para a pesquisa: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES: A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL”**.

ATENÇÃO:

A veracidade das respostas e a devolução deste questionário são necessárias e indispensáveis para a pesquisa.

Todas as questões visam à coleta de informações para estudo da pesquisa em questão. Portanto, por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta.

Todos os dados obtidos deste questionário serão confidenciais.

APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO
IDENTIFICAÇÃO

Participante nº: _____

Data: ____/____/____

Parte I – Dados Gerais

1) Qual sua idade?

a() 20 a 30 anos b() 30 a 40 anos c() 50 a 60 anos d() mais de 60

2) Você é do sexo: a() masculino b() feminino

3) O local de sua residência é:

a() próximo à escola em que leciona b() longe da escola em que leciona

5) Estado Civil: a() Solteiro(a) b() Casado(a) c() Viúvo(a)

d() Divorciado(a)/Separado(a)

6) Filhos: a() Sim b() Não Quantos? (___)

7) Tempo total de serviço docente: _____

8) Tempo de serviço docente na atual escola: _____

9) Série em que trabalha: _____

10) Situação Profissional (tempo diário de trabalho = 1 escola ou mais):

a() Jornada integral b() Jornada Parcial

11) Assinale suas formações acadêmicas:

	Sim	Não	Curso
Magistério – 2º grau			
1ª graduação			
2ª graduação			
Especialização (pós-graduação)			
Mestrado			
Doutorado			

Apêndice IV – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo**QUESTIONÁRIO**

1) Assinale quais formações didático pedagógicas oferecidas pelo Centro de Educação do Professor - EducaMais Jacareí você participou:

A) () 22 de setembro de 2014 – Palestra: “Desafios e possibilidades da formação docente”, com Prof. Dr. Júlio Furtado

Se sim, qual sua avaliação sobre essa formação?

() ótimo () bom () regular () ruim

B) () 6 de outubro de 2014 – Palestra: “Brincar: o indicativo psíquico da maturidade global da criança, com Edna Januzelli, psicóloga e psicanalista

Se sim, qual sua avaliação sobre essa formação?

() ótimo () bom () regular () ruim

C) () 4 de fevereiro de 2015 – Palestra: “Nova escola, novo aluno, novo educador e muitos desafios”, com Max Haetinger, mestre em Educação formado em Portugal.

Se sim, qual sua avaliação sobre essa formação?

() ótimo () bom () regular () ruim

D) () 2 de março de 2015 – Palestra: “Como acontece a arte na infância”, com Stela Barbieri, artista plástica, educadora e escritora (Instituto Tomie Ohtake).

Se sim, qual sua avaliação sobre essa formação?

ótimo bom regular ruim

E) 23 de março de 2015 – Palestra “Por que as crianças da escola elementar têm tanta dificuldade em aprender Matemática?”, com professora Constance Kazuko Kamii, ex-aluna de Jean Piaget.

Se sim, qual sua avaliação sobre essa formação?

ótimo bom regular ruim

F) 8 de junho de 2015 – Contação de Histórias “Histórias de A a Z”, com Jonas Ribeiro, contador de histórias, letras (PUC-SP).

Se sim, qual sua avaliação sobre essa formação?

ótimo bom regular ruim

2) Qual sua avaliação geral sobre as formações?

ótimo bom regular ruim

3) Quais motivos instigam a sua participação na formação continuada oferecida pela rede municipal?

- a) Vínculo empregatício
- b) Obter conhecimentos pessoais
- c) Inovar a própria prática docente
- d) Desejo em demonstrar interesse à superiores
- e) Aumento na pontuação para vantagens na atribuição de classe
- f) Gratuidade do serviço oferecido
- g) Por conhecer o palestrante/formador

4) Quais resultados observados pela prática da formação continuada?

- a) Obtenção de conhecimentos pessoais
- b) Inovação na própria prática docente
- c) Usar a teoria recebida refletindo-a na prática em sala de aula
- d) Reconhecimento de superiores

e() Aumento na pontuação para vantagens na atribuição de classe

5)Com relação ao reflexo da formação continuada na atuação em sala de aula:

- a() Os cursos não auxiliam na atuação em sala de aula
- b() Os cursos auxiliam, mas não utilizo tais saberes em sala
- c() Os cursos auxiliam e utilizando tais saberes notam-se melhorias nos alunos
- d() Os cursos auxiliam, mas não há melhorias nos alunos

6)Há algo que foi proferido na formação e incorporado na prática docente?

7)Sugestões de mudança das formações:

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES: A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL”**. Nesta pesquisa pretendemos traçar um perfil e analisar a (s) participação (ões) na formação continuada nas atividades didáticas pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2014/2015 de docentes que atuam junto à Educação Básica no ensino público municipal, sob a percepção dos mesmos.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionário sócio demográfico e estudo de grupo focal com reflexão sobre a formação continuada na prática docente.

Para participar deste estudo o senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) senhor (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR: VANESSA GODOY LOPES DA SILVA
TELEFONE (INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR): (12) 981674240
E-MAIL: vanessag.lobes@hotmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES: A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do(a) Participante

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vanessa Godoy Lopes da Silva

MEMORIAL

Taubaté – SP
2014

Vanessa Godoy Lopes da Silva

MEMORIAL

Memorial apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Taubaté – SP
2014**

VANESSA GODOY LOPES DA SILVA

MEMORIAL

Memorial apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. _____

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas e instituições que auxiliaram na minha formação como profissional da educação e como pessoa de bem. Meus familiares e amigos que motivaram-me mesmo que na ausência. Meus colegas de estudo e trabalho, que me acompanhavam e acompanham diariamente na busca pelo mesmo ideal: realizar bem o trabalho que escolhemos desempenhar como efetivos educadores, acreditando que, se não obtemos resultados imediatos, ao menos o que fazemos na vida, deverá ecoar na eternidade.

E finalmente, aos meus alunos, que são o motivo e a inspiração dessa caminhada.

Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver
dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas.

(Machado de Assis em Memórias Póstumas de Brás Cubas)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	12
2 MÉTODO	12
3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	13
3.1 Estagiando apaixonada estou	13
3.2 Graduando conhecimentos e emoções	14
3.3 Especializando contextos e graduando-me em duas	16
3.5 Memorando alegrias com correrias e especializando-me em duas	17
4 DISCUSSÃO	18
5 CONCLUSÃO	20
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

(...) ao escrever (...) tenho de ser uma mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente em busca, admitindo-me como se estivesse com os leitores, que, por sua vez, devem recriar o esforço da minha busca.

(Paulo Freire)

A minha trajetória como educadora iniciou-se em 2007, quando estava no meu último ano do Ensino Médio e estagiava como aprendiz em uma escola municipal de Educação Infantil. Eu tinha 18 anos. Eu já pensava em ser professora, devido a minha grande admiração pelos professores que tive, por ensinarem com leveza e ânimo, mesmo que nos momentos de contradição. Mesmo com esse entusiasmo, eu não tinha escolhido trabalhar ali. Havia me inscrito para trabalhar como estagiária concursada, a ser contratada pela Prefeitura Municipal da cidade, porém os cargos e locais de trabalho seriam sorteados e distribuídos de acordo com as características de cada participante do concurso. Fui encarregada a estagiar ali. O motivo? Não sei ao certo. Acho que de acordo com a entrevista ocorrida após a prova, diagnosticaram que eu apresentava perfil para trabalhar com crianças e aquela escola estava com uma vaga de estágio em aberto. Era uma escola em um bairro distante, longe da minha casa... Enfim! Uma realidade totalmente diferente, mas que eu estava disposta a me habituar, pois queria saber se era realmente aquilo o que me agradava. Eu trabalhava na secretaria da escola, fazendo matrículas, atendendo ligações e até mesmo fechando pagamentos de funcionários nas folhas de ponto. Esse estágio durou apenas um ano, tempo que faltava para que eu concluísse o Ensino Médio, e eu tinha que decidir se continuaria.

Para minha própria surpresa: eu gostei! Eu queria continuar...

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Cada seção desse trabalho foi dividido e subdividido de acordo com minha trajetória pessoal e profissional, mesclando palavras que indicam a etapa estudantil e profissional com aspectos pessoais de acordo com as sensações relacionadas.

Na primeira etapa “Estagiando apaixonada estou” serão descritos momentos vividos no primeiro estágio que realizei em uma escola, descrevendo também como foi apaixonar-se pela educação.

Na segunda etapa, tratarei sobre a minha graduação, meus primeiros conhecimentos pedagógicos e as emoções vividas em meio a tantas mudanças.

Na terceira etapa, contarei como me senti ao especializar-me e sobre os diferentes contextos escolares enfrentados, abordando também como foi minha segunda graduação.

Na quarta etapa, serão discutidas as alegrias e correrias do momento atual.

A quinta etapa tem o propósito de pré arrematar esse memorial, memorando junto a ele o futuro que tem a pretensão de vir por aí.

2 MÉTODO

Esse memorial será conduzido por meio de uma junção de lembranças e recordações com adicionais bibliográficos sobre o tema, que serão redigidos em sua discussão, objetivando o recolhimento de elementos que permitam reflexões sobre essa trajetória pessoal e profissional.

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 Estagiando apaixonada estou

Sim! Minha paixão pela educação começou no estágio. No meu primeiro estágio, que foi na Educação Infantil, eu assistia as professoras sempre contentes, mesmo com as divergências do dia a dia, mesmo que o contexto social da comunidade em que a escola estava inserida não fosse conivente com o contexto que fantasiávamos viver dentro da escola... Elas sempre estavam ali, esforçadas, fazendo tudo e até mesmo mais do que podiam para ajudar aquelas crianças a aprender. E era assim que eu queria ser.

Ao começar a faculdade de pedagogia, mudei o estágio para uma escola de Ensino Fundamental, pois além de ser mais perto da minha casa, eu queria ver como seria estagiar com crianças mais velhas. Nesse estágio eu trabalhava com alunos de necessidades especiais incluídos em classes regulares.

Minha primeira aluna era do 3º ano. Estávamos em 2008, eu tinha 19 anos. Era linda! Ao olhá-la não sabíamos as necessidades que tinha. Apresentava dificuldades na fala e na interpretação. Sua idade cronológica não acompanhava a idade cognitiva. Ela tinha 9 anos, mas sua mente dizia que tinha 4. Adorava brincar e era muito amorosa! Tinha dificuldades em alfabetizar-se devido a troca de letras na fala. Ela escrevia da mesma forma que falava e para ela tudo tinha que ser extremamente lúdico. Em cada uma das segundas-feiras ela dizia que nos finais de semana havia feito um passeio diferente, como por exemplo um dia em que disse ter passado o final de semana no Japão e que só tinha ido lá para comprar feijão. Eu entrava na brincadeira e ela ria sem parar!

Passou-se um ano. Cada ano as estagiárias trocavam os alunos, pois a gestora da escola acreditava que isso incentivava a interação e socialização dos mesmos. Foi a primeira vez que senti a mistura de sentimentos em que nos apegamos ao aluno, mas sabemos da necessidade de deixá-lo ir, e sentimos a realização de dever cumprido, mesmo querendo que aquele apego fosse eterno.

Enfim... Em 2009, com 20 anos de idade, fui estagiar em uma sala de 7º ano. Minha aluna tinha síndrome de *down* e era extremamente elétrica. Balançava os braços e pernas sem parar, mesmo quando estava sentada. Era tímida e tinha receio de aproximação,

porém inconscientemente deixava-se levar pelo carinho dos colegas que sempre tentavam interagir com ela, que mesmo tentando fazer-se de coração duro, tinha um coraçãozinho mole mole! Estava no período de alfabetização, porém também tinha dificuldades devido a troca de letras na fala e a aspereza quanto à interação.

Em 2010, com 21 anos de idade, estagiei em uma sala de 9º ano. Eram dois meninos, um de 17 anos com dificuldades na coordenação motora com relação à seus movimentos em geral, desde a fala até o andar. O outro tinha 18 anos e era cadeirante. Ambos já alfabetizados, esforçados e com ótima interação com o restante da classe. Eram super amigos e não largavam um do outro por nada! Após uns meses, posso até dizer que não largavam de mim também... Éramos companheiros e vivíamos contando piadas, eles eram muito divertidos!

Enfim terminei o meu estágio sentindo-me realizada! Tais experiências ficarão em mim para sempre guardadas, pois mesmo com as dificuldades, aprendi muito com os alunos e juntamente com os professores regentes de sala, que mesmo não dando toda a atenção que podiam à esses alunos, eu sentia que apoiavam-se em mim, na busca por suprir a assistência que desejavam auxiliar mas que na maioria das vezes não conseguiam realizar, devido a carga que os outros alunos também exigiam de si.

3.2 Graduando conhecimentos e emoções

Ainda em 2010, ainda com 21 anos de idade, faltava apenas um ano para terminar a faculdade de pedagogia, na qual eu era aluna pagante. Recebi então a notícia de que uma outra faculdade particular, o COC (Sistema de Cursos Oswaldo Cruz de Educação e Comunicação) juntamente com o Centro Universitário UniSEB Interativo (Universidade do Sistema Educacional Brasileiro), estava me oferecendo uma bolsa de estudos para uma outra licenciatura a minha escolha, devido ao meu bom desempenho na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Eu iria fazer duas graduações ao mesmo tempo. Estava no penúltimo semestre de pedagogia, iria começar a fazer o meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), seria difícil, mas aceitei. Não é todo dia que se ganha uma bolsa de estudos para estudar gratuitamente. Escolhi então que a minha segunda graduação seria em Letras com habilitação em língua inglesa.

Ao terminar o estágio, fui trabalhar em 2011, com 22 anos de idade, como auxiliar de classe em uma escola particular que atendia alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Eu trabalhava como auxiliar de classe no 1º ano do Ensino Fundamental, onde permaneci durante 2 meses. Após esse tempo, me tornei professora de biblioteca na mesma escola e também professora de reforço de matemática, ambas as funções eram exercidas no período da tarde com classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No período da manhã, comecei a trabalhar como fiscal de provas na mesma escola, acompanhando avaliações de pré-vestibular com alunos do Ensino Médio.

Permaneci nessa escola por 10 meses. Após esse período, em 2012, fui trabalhar como professora contratada para ser professora regente de classe de uma escola da Prefeitura Municipal de uma cidade do interior paulista, mais especificamente no Vale do Paraíba, eu trabalharia no 1º ano do Ensino Fundamental.

Tive então que deixar o trabalho na escola particular, pois tinha muito conteúdo a estudar. Eu estudaria na faculdade de Letras na parte da manhã, trabalharia de tarde na escola de uma Prefeitura Municipal e estudaria Pedagogia no período noturno.

Enfim no final de 2011, ainda com 22 anos de idade, terminei a minha faculdade de Pedagogia com apresentação do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) intitulado: “Formação Docente Brasil e Cuba: Mesmo Continente, Diferentes Técnicas e Resultados”.

3.3 Especializando contextos e graduando-me em duas

Pela primeira vez eu seria professora regente de uma classe com 35 alunos, sem nenhuma auxiliar. A escola localizava-se em um bairro de classe baixa de comunidade com crianças que moravam em favelas ou casas muito pequenas e apertadas. Os alunos iam para a escola na maioria das vezes sem material e até mesmo sem calçados nos pés. Eu era professora iniciante, não tinha experiência nenhuma com esse tipo de trabalho, a primeira escola que estagiei também tinha uma comunidade de classe baixa, porém eu nunca tinha visto e presenciado a realidade que estava vendo naquele lugar. Primeiramente senti pena daquelas crianças. Depois, vi que era preciso pulso firme e atitude para mostrar a elas que se queriam ser melhores, isso só dependeria delas mesmas, e que eu estava ali para ajudá-las.

Agora estava somente cursando a faculdade de Letras com habilitação em Língua Inglesa. Porém, eu tinha me acostumado com a rotina de estudar em dois lugares, dois cursos diferentes. Resolvi então em 2012, com 23 anos de idade, buscar mais um curso para fazer. Realizei então, em dois anos, a minha primeira Especialização e pós-graduação em Alfabetização pelo ISAL (Instituto Superior de Educação da América Latina). Juntamente com a faculdade de Letras e com a pós-graduação, todas as oportunidades de cursos, palestras, encontros e oficinas que me eram oferecidas gratuitamente na área da educação eu buscava realizar. Estava passando por um momento pessoal em que me sentia sozinha e queria ocupar o meu tempo o máximo possível com coisas produtivas.

Em 2013, ainda com 23 anos de idade, mudei meu local de trabalho, ainda na mesma Prefeitura Municipal, para uma escola localizada na zona central da cidade. Agora eu lecionava em uma classe de 4º ano. Durante o primeiro semestre eu lecionava aulas de todas as disciplinas, porém, no segundo semestre, a gestora da escola me convidou a lecionar somente aulas de matemática e ciências, porém agora seria professora não somente de uma classe, mas sim dos dois 4ºs anos que havia na escola no período da tarde.

Eu estava me formando em Letras, ou seja, minha área era a disciplina de Língua Portuguesa, porém, não me importei. Finalmente encontrei a faixa etária de alunos que eu me identifiquei de verdade. Ali me sentia em casa, a equipe escolar sempre muito acolhedora fazia com que eu tivesse ainda mais vontade de fazer um trabalho exemplar.

No segundo semestre de 2013, já com 24 anos de idade, finalizei minha segunda graduação, tendo como Trabalho de Conclusão do curso de Letras, o título “A Importância da Leitura para uma Produção Textual Satisfatória” e também a minha pós-graduação tendo como Trabalho de Conclusão de Curso o artigo científico intitulado “Alfabetização e Letramento”.

3.4 Memorando alegrias com correrias e especializando-me em duas

Em 2014, ainda com 24 anos de idade, permaneci na mesma escola de antes, porém desta vez como professora de Língua Portuguesa, História e Geografia, para os 5ºs anos do Ensino Fundamental. Mesma escola, mesmos alunos do ano passado, já que estes

foram meus alunos no 4º ano também. Porém, agora com as disciplinas que realmente me identifico.

Nesse ano, ainda não estava em nenhum curso específico. Foi então que resolvi me inscrever no Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano pela UNITAU (Universidade de Taubaté). Eu sempre quis fazer um curso de Mestrado, porém não havia um curso com localização próxima à cidade em que eu trabalhava, sendo o de cidade mais próxima apenas em São Paulo. Foi então que em uma pesquisa de internet durante as minhas férias de trabalho que encontrei a oportunidade que tanto esperava e decidi me inscrever.

Foi com grande alegria que meu anteprojeto foi aprovado e também fui aprovada na prova sobre as linhas de pesquisa do curso, as quais: “Inclusão e Diversidade Sociocultural” e “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, sendo essa última a que eu escolhi para acompanhamento no decorrer do curso.

Fui também convocada para a entrevista com professores da Universidade de Taubaté. Porém, não estava muito confiante. No dia da prova eu havia conversado com os outros participantes e até mesmo encontrei uma antiga professora, a qual estudei na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. Enfim... Eram todos mais velhos que eu, mais experientes, em cargos superiores e eu apenas professora. Só me restava me esforçar, torcer e esperar.

Já que não estava muito confiante se conseguiria de fato ser aprovada no curso de Mestrado, decidi me inscrever também em uma pós-graduação em Gestão Educacional, oferecida pela UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá).

Para minha surpresa, fui aprovada nos dois! Agora, especializando-me em duas, como o título desta etapa sugere, entre alegrias por realizar-me e correrias... Cá estou eu... Feliz! Porém sei que esta etapa apenas começou.

Trabalho em na escola da Prefeitura Municipal na parte da tarde, realizo minhas atividades da pós-graduação na parte da manhã e faço os conteúdos do Mestrado no período noturno. Até mesmo nos finais de semana tenho trabalhos e estudos a fazer.

Sinto-me feliz por ter chegado até aqui, pelo que passou e pelo que ainda está para chegar. No dia 20 de julho de 2014, completarei 25 anos de vida.

Quanto a próxima etapa... Doutorado? Pós-doutorado? Outro caminho? Outro olhar? Tais perguntas ainda sem respostas só sugerem a pretensiosa intenção de que, independente do trajeto, a estrada não termina por aqui.

4 DISCUSSÃO

No meu primeiro estágio, concomitantemente com minha formação inicial pelo curso de Pedagogia, nota-se que por ser iniciante, eu apenas seguia as instruções pautadas a mim pelos professores regentes de classe. Como estagiária eu não buscava conhecimentos além dos apresentados a mim na sala de aula que estagiava e também não buscava relacionar o que aprendia na faculdade com o que vivia no estágio. A formação deve ser uma prática efetiva. Eu seguia o que os passos dos professores e dos estagiários mais velhos. Nesta acepção, as influências externas influenciam o interior do processo de ensino e aprendizagem do docente e do aluno, visto que:

“O mau sistema forma não só maus alunos, como mais professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. (...) Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes.”

(Frigotto, 1991: 131)

Ainda com essa concepção, pode-se refletir que provavelmente meu primeiro trabalho como professora regente não seria tão difícil se minha formação inicial, juntamente com as minhas primeiras práticas escolares vivenciadas nos estágios, tivessem preenchido todas as lacunas esperadas de minha experiência de pré-conceitos como ex-aluna.

Porém, devido ao fato de que desde minha formação inicial docente até os dias de hoje, não parei de estudar em nenhum momento, buscando sempre atualizar meus conhecimentos, consegui suprir as necessidades que me eram exigidas no trabalho como professora regente. Podemos relacionar tal fato ao pensamento de Mizukami (2003), pois segundo ela, a formação docente deve ser vista como um continuum, que é um desenvolvimento processual que acontece em toda a vida.

Também nessa linha de pensamento, as referências de Giroux (1997) e Claxton (2005) mostram que o docente como ser multiplicador na transformação do aluno, deve entrelaçar ação e reflexão em sua prática, visando à formação de aprendizes críticos capazes de analisar e transformar o mundo que habitam.

Além disso, Schön (1995) propõe que a prática deve ser reflexiva, pois a reflexão é influenciada pela experiência do indivíduo. São suas experiências juntamente com sua reflexão que farão com que sua prática seja adequada ao contexto educacional e sociocultural.

Outro aspecto que me auxiliou foi a minha relação de professora com os alunos. Segundo Aquino (1996), essa relação de professor-aluno é importante devido ao fato de que se essa relação for positiva, são maiores as chances de um aprendizado de qualidade. Sendo assim, tal relação é significativa e produz bons e diferenciados resultados em ambos os indivíduos participantes dessa ação.

Nota-se então que o professor vive em constante mutação para conseqüentemente refletir sua própria mutação em seus alunos.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

5 CONCLUSÃO

Com esse memorial pude refletir sobre minha trajetória e relembrar os esforços que tive para chegar até aqui. Esforços os quais não foram fáceis, porém servem como alavanca que ao puxar-nos para baixo, acaba involuntariamente dando-nos impulso para seguir.

Nessa conclusão, posso concluir que ela só é uma dentre muitas.

Como professora que acredita em uma formação docente continuada como base para um profissional de qualidade, acredito que devo usar a mim mesma como sujeito a experimentar tal fato e assim guiar minha trajetória futura a fim de dar continuidade a esse memorial.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional.** São Paulo: Summus, 1996.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRIGOTTO, G. **Tecnologia, relações sociais e educação.** Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. Abril. Nº 222, p. 89, maio de 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

MIZUKAMI, M. da G. N. et AL. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, INEP, 2003.

SHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 79-91.