

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Patrícia Ferreira Davies

**AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Taubaté – SP

2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Patrícia Ferreira Davies

**AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Virginia Mara Prospero da Cunha

Taubaté – SP

2020

PATRÍCIA FERREIRA DAVIES
AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Virginia Mara Prospero da Cunha

Data: 15/06/2020

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

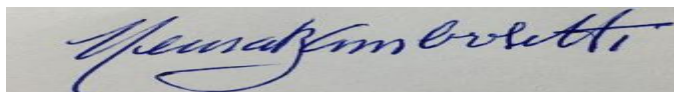
Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Prospero da Cunha Universidade de Taubaté

Assinatura



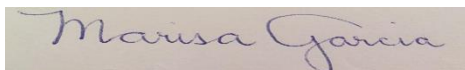
Prof. (a) Dr. (a) Neusa Banhara Ambrosetti Universidade de Taubaté

Assinatura



Prof. (a) Dr. (a) Marisa Garcia Universidade: Pontífca Universidade Católica de São Paulo

Assinatura



Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, honra e glória, por ter me sustentado todos os dias.

Nessa trajetória, vários encontros foram possíveis. Agradeço às pessoas e instituições que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante a pesquisa:

A todos os professores do Mestrado que compartilharam comigo seus conhecimentos, tanto durante as aulas, orientações, quanto nas bancas de seminários e qualificação. Dentre todos, agradeço especialmente à professora Virgínia Mara Próspero da Cunha, minha orientadora, que sempre acreditou no meu potencial. Com sua tranquilidade e generosidade me conduziu nesse percurso e favoreceu a construção de minha autonomia.

Aos amigos que sempre me impulsionaram, sempre estiveram ao meu lado, e, em alguns momentos, me carregaram no colo.

Aos professores, sujeitos da pesquisa, que prontamente contribuíram, sem eles não seria possível.

Aos amigos do curso, minha gratidão e amizade para a vida. Sofremos, nos ajudamos, sorrimos, comemoramos e vencemos!

A minha família por ser minha base, meu porto seguro, essa conquista é nossa!

Aos meus filhos que dão sentido à minha vida, por eles, tudo!

Com sustentação teórica vigotskiana de que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, faço a tentativa de realizar em palavras a imensa gratidão a todos que acompanharam, direta ou indiretamente, meu processo de desenvolvimento acadêmico.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa teve como principal objetivo apreender as significações que os docentes, tanto professores formadores como professores de anos iniciais atribuem à formação continuada. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se propõe a refletir sobre a seguinte questão: Do ponto de vista dos professores, até que ponto a formação tem atendido suas necessidades na sala de aula, especificamente no processo de alfabetização dos seus alunos? Para a realização do trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa tendo em vista a apreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos docentes participantes, tendo como fundamentação teórica os estudos de Vigotski (2004, 2007, 2009) e seus seguidores. Para isso, foi construído um referencial teórico fundamentando os elementos básicos da formação profissional docente apoiado em autores como Mizukami, Tardif, Day, Marcelo, André, Roldão, entre outros, em que vêm discutindo temáticas relativas à formação continuada do professor que colaboram para a construção do conhecimento profissional. Os sujeitos da pesquisa foram: vinte e cinco docentes, vinte deles professores atuantes em anos iniciais e cinco atuantes como professores formadores na função de orientadores pedagógicos de escola. As considerações finais foram construídas a partir das respostas das entrevistas com os professores formadores e questionários com os professores alfabetizadores. A análise seguiu a perspectiva qualitativa com base na abordagem Sócio-Histórica. As informações obtidas por meio dos instrumentos foram analisadas de acordo com a proposta de núcleos de significação, permitindo a interpretação das proposições subjetivas apresentadas pelos docentes. Com base nos dados produzidos e nos pressupostos teóricos que orientam essa pesquisa, podemos interpretar que as professoras produziram significações que valorizam os processos formativos e que os mesmos contribuem com as suas práticas e seu desenvolvimento profissional. Os dados confirmam também que o desenvolvimento profissional se constitui ao longo da carreira, de diferentes formas, mas principalmente no espaço de formação em que acontece a socialização e as mediações sociais constitutivas do sujeito.

Palavras-chave: Processos formativos. Formação continuada. Significações.

ABSTRACT

The main objective of the research was to apprehend the meanings that teachers, both training teacher and teachers of initial years, attribute to continuing education. This qualitative research aims to reflect on the following question: From the point of view of teachers, what extent has training met their needs in the classroom, specifically in the literacy process of their students? For the accomplishment of the work, a qualitative approach was thought in order to apprehend the senses and attributed meanings by the participating teachers, having as theoretical basis the studies of Vigostki (2004, 2007, 2009) and his followers. For this, a theoretical framework was built, basing the basic elements of professional teacher training supported by authors such as Mizukami, Tardif, Day, Marcelo, André, Roldão, among others, in which they have been discussing themes related to the continuing education of teachers who collaborate for the construction of professional knowledge. The research subjects were: twenty-five teachers, twenty of them teachers working in early years and five working as teacher educators in the function of school pedagogical advisors. The final considerations were built from the answers of the interviews with the teacher teachers and questionnaires with the teacher teachers. The analysis followed the qualitative perspective based on the Socio-Historical approach. The information obtained through the instruments was analyzed according to the proposal of meaning cores, allowing the interpretation of the subjective propositions presented by the teachers. Based on the data produced and the theoretical assumptions that guide this research, we can interpret that the teachers produced meanings that value the training processes and that they contribute to their practices and their professional development. The data also confirm that professional development is constituted throughout the career, in different ways, but mainly in the training space in which the subject's socialization and social mediations take place.

Keywords: Formative processes. Ongoing training. Meanings.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conselho Participativo de Classe
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Índice Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
OEP	Orientador de Escola Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa para Professores Alfabetizadores

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: PESQUISA NO BANCO DE DADOS	20
QUADRO 02: AUTORES DE MAIOR RELEVÂNCIA.....	20
QUADRO 03: PROFESSORES ALFABETIZADORES	51
QUADRO 04: PROFESSORES FORMADORES	53
QUADRO 05: PRÉ-INDICADORES QUESTIONÁRIO	54
QUADRO 06: INDICADORES QUESTIONÁRIO.....	56
QUADRO 07: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO QUESTIONÁRIO	59
QUADRO 08: PRÉ-INDICADORES ENTREVISTA	79
QUADRO 09: INDICADORES ENTREVISTA.....	80
QUADRO 10: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ENTREVISTA	81

SUMÁRIO

ANEXO 1. INTRODUÇÃO	10
1.1 PROBLEMA.....	14
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.2.1 OBJETIVO GERAL.....	15
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	15
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA	16
1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	17
2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	19
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONCEPÇÕES.....	21
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	24
2.3 PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA: DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS.	31
2.4 A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	33
3. METODOLOGIA	37
3.1. TIPO DE PESQUISA.....	38
3.2. PARTICIPANTES	38
3.3. INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO	39
3.3.1 QUESTIONÁRIO.....	40
3.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	41
3.4. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	44
3.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	45
4. FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?	49
4.1 O PERFIL DA ESCOLA E DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	49
4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E FORMADORAS	51
4.2 QUESTIONÁRIO.....	53
4.2.1 PRÉ INDICADORES.....	54
4.2.2 INDICADORES	56
4.2.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	59

4.2.3.1 MOTIVAÇÕES E POSSIBILIDADES NA ESCOLHA PROFISSIONAL	62
4.2.3.2 OS PROCESSOS FORMATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	72
4.2.3.3 NECESSIDADES FORMATIVAS.....	77
4.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	79
4.3.1 PRÉ INDICADORES	79
4.3.2 INDICADORES	80
4.3.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	81
4.3.3.1 UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA FORMAÇÃO	82
4.3.3.2 ATUAÇÃO ENQUANTO FORMADOR	95
4.4 ANÁLISE INTERNÚCLEOS	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE I – OFÍCIO	113
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	114
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	115
APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	117
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apreender as significações que os professores alfabetizadores, dos anos iniciais e professores formadores do Ensino Fundamental I de cinco escolas da região leste de um município do interior paulista, situado no Vale do Paraíba, atribuem aos processos formativos.

A trajetória pessoal de cada um é única e precisa ser considerada, em um processo onde a reflexão possa abrir espaço para o autoconhecimento e o desenvolvimento profissional do sujeito.

A trajetória profissional desta autora foi fonte de reflexão, considerando-se os aspectos julgados relevantes para a escolha do tema e que irão ilustrar suas proposições na busca pelas respostas às questões aqui apresentadas.

Tudo começou aos quatorze anos de idade, ao concluir o ensino fundamental e ingressar no magistério, opção feita pela vontade de aprender e ensinar. As aulas de psicologia e de regência eram as preferidas, por ensinarem a lidar com o outro. A primeira disciplina permitiu compreender as relações humanas, na maneira de pensar e interagir e a segunda ensinou a transpor os conhecimentos adquiridos para a prática. Antes mesmo de concluir o magistério, veio o casamento e, logo em seguida, o primeiro filho, acontecimentos que deixaram a carreira em segundo plano.

Após a chegada da segunda filha e num intervalo de dez anos, a paixão de ensinar e o amor a educação falaram mais alto, permitindo a autora retomar os estudos e assumir uma sala de aula em uma escola municipal de ensino fundamental. Não poderia haver escola mais apropriada para moldar vidas e ensinar, muito além do papel, a viver e conviver com as diferenças. Na maioria das vezes, os professores iniciantes, assumiam aulas em escolas de periferia e longe de sua residência, assim, também, aconteceu com a autora.

Escondido e distante, o local de trabalho contemplava crianças sedentas pelo conhecimento acadêmico, mas que carregavam grandes lições de vida. Essa escola tinha um diferencial, a começar pela contratação dos seus professores que, após passar por um processo seletivo, eram selecionados, não apenas pelo conhecimento, mas pelo perfil confirmado por entrevistas. As formações eram riquíssimas e permitiram aos educadores formação continuada, socialização de suas práticas e

debates com a orientadora que sanavam possíveis dúvidas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos apresentavam defasagens de aprendizagem e grandes dificuldades em se concentrar, pois viviam em situação de vulnerabilidade, sem apoio familiar para auxiliar nos estudos e situação econômica precária. A escola foi construída para atender a um projeto de desfavelização do município, sendo que sua comunidade era constituída por pessoas advindas de três favelas distintas. Não era um trabalho fácil, uma vez que o professor precisaria ter sabedoria para mediar todas as situações que surgiam ao longo das aulas. Foi nesse contexto vivenciado pela autora que ela se deparou com o compromisso em ensinar e a credibilidade na educação.

Alegria e amor foram peças fundamentais para buscar aperfeiçoamento e, conseqüentemente, alcançar o êxito com aqueles alunos. O grande desafio era: Como ajudá-los na construção do conhecimento? A vida desses estudantes era difícil, as questões sociais, muitas vezes falavam mais alto e motivá-los a aprender foi uma tarefa complexa, porém, sempre possível.

Às terças e quintas-feiras eram dias planejados para estudos e troca com os pares e esse momento era muito esperado pela autora, pois era uma professora iniciante com uma gama de dúvidas e incertezas pela frente. A orientadora pedagógica preparava o espaço para receber os professores, que na maioria das vezes, sentavam-se em grupos e isso dava bastante segurança, pois é no coletivo que se constrói confiança dentro de um ambiente escolar. Quando existe um trabalho coletivo, os professores se sentem mais fortes e apoiados, o que torna a identidade profissional mais positiva. A troca com os colegas e com a orientadora faziam a autora sentir-se mais fortalecida. Ficava sempre ansiosa esperando pela pauta que seria desenvolvida e olhava cada item com muita atenção, desejando aprender mais para oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

Os desafios na sala de aula aumentavam. Muitas vezes as dificuldades apresentadas pelos estudantes eram tarefa distante de ser alcançada, pois aconteciam muitos conflitos entre eles e dispersavam-se com facilidade.

O contexto relacional da docência é uma questão a ser compreendida no compasso da experiência e na descoberta de que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2014. p. 31). Sonhava com uma sala de aula produtiva, com alunos desejosos de aprender, mas o que via, no início, era bem diferente do que a mente projetava, pois não é

simples o “corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Muitos acontecimentos ocorridos nos finais de semana no bairro, deixavam os alunos mais agitados e menos interessados nas aulas. A autora se deparou, por vezes, recordando, como aluna, na sala de aula e de como seus professores agiam diante de situações desafiadoras e em, algumas vezes, buscando uma referência no seu passado. Recordou-se da professora de sexto ano de Geografia, como ela era calma e como isso influenciava na postura dos alunos, porém lembrou-se, também, de alguns professores que deixaram marcas negativas com seu autoritarismo e forma mecânica de ensinar.

Sobre essa questão, Tardif (2014) explica que:

[...] ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. (2014.p. 67)

Com o propósito de reunir bons referenciais para suas práticas pedagógicas, a autora buscou lembrar dos variados sujeitos que atuaram no seu processo educativo, tanto em ambiente escolar como em ambiente extraescolar. Boa parte do que se sabe sobre como ensinar e do seu papel como professor é fruto da sua história de vida, principalmente, da vida que experimentamos como aluno (TARDIF, 2014). O início da carreira docente “indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1989, p.37).

Ao passar dos dias as formações superavam suas expectativas. A OEP (Orientadora de Escola Pedagógica), transformou o espaço de HTC (Horário de Trabalho Coletivo) em um grande espaço de aprendizagem, os professores aprenderam a construir sequências didáticas, sua importância para a aprendizagem e, conseqüentemente, o avanço dos alunos. Tamanha era a segurança e o capricho com que ela preparava os estudos que a vontade da autora de aprender vinha acompanhada por uma vontade de ensinar, nascendo, assim, o desejo de ser formadora também. Diante da experiência positiva com as formações e conseqüentemente os avanços dos alunos nasceram motivações para a realização

da pesquisa com professores de turmas de alfabetização e professores formadores, a fim de apreender as significações que eles atribuem as formações.

De acordo com Gatti (2013, p.54), “[...] os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos”.

O professor ocupa um papel fundamental na vida dos alunos, principalmente, nos anos iniciais em que está sendo construída a base da vida acadêmica, por esse motivo pensar em sua formação, não apenas como um mero transmissor de saberes, mas como uma pessoa que traz uma bagagem histórica e cultural, como sujeito único e singular, mas também um ser histórico e social, como afirma AGUIAR (2006), é um cuidado necessário, pois o sentido e significado que ele atribui a sua formação continuada, interferem diretamente nos resultados com seus alunos.

Gatti (2013), ainda ressalta a importância da teoria estar relacionada com a prática e vice versa, reforçando a importância da formação docente ser significativa e funcional, para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos ao longo de sua vida acadêmica, mas, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade.

A qualidade do ensino, principalmente nos anos iniciais é um tema de grande discussão entre os educadores e acadêmicos no Brasil, por ser a base do ensino e estar ligado ao futuro do país, no sentido de progresso e avanços econômicos.

Recentemente o INAF¹ (2018), apresentou dados preocupantes em relação a alfabetização dos brasileiros, os dados trazem índices que apontam que 29% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, muitos estudantes concluem o ensino médio sem estar de fato alfabetizado. Vários são os fatores que contribuem com esse resultado, dentre eles o papel do professor, conseqüentemente, sua formação continuada. A dissertação pretende instigar uma reflexão voltada para uma formação docente que chegue na sala de aula, pensando nesses profissionais docentes que tem como desafio transmitir conhecimentos aos alunos.

Dentro do contexto educacional contemporâneo, a formação continuada é um elemento importante, entre outros fatores para melhorar a qualidade da educação. A

¹ O **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)** é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.)

significação que cada pessoa atribui aos conhecimentos que transfere ou recebe depende de suas relações interpessoais que são resultado das relações com o outro ou com sua bagagem histórica e cultural (VIGOTSKI, 2009). Para apreender essas significações, faz-se necessário conhecer um pouco mais do contexto social da pessoa.

Os resultados que serão mensurados nesse trabalho poderão contribuir com a reflexão sobre a importância da formação continuada com foco nos anos iniciais, partindo do pressuposto que uma base bem construída contribui para a diminuição do índice de analfabetismo funcional. Os Orientadores de Escola Pedagógicos (OEP), que são os formadores diretos desses professores serão ouvidos, por meio entrevista e os professores dos anos iniciais terão oportunidade de contribuir com seu ponto de vista por meio de questionários.

Ao final da pesquisa elucidou-se as significações atribuídas, tanto pelos professores formadores, quanto pelos professores dos anos iniciais à formação continuada.

1.1 Problema

Há muito tempo, no Brasil, o tema: “Formação continuada” tem sido debatido, organizado e tem conquistado um espaço privilegiado no campo das pesquisas. Entende-se que a formação do professor é fundamental para a compreensão das mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar e na vida. Embora essa temática tenha sido bastante abordada nos últimos anos, os dados apontam que ainda existe uma lacuna na base da educação brasileira. Considerando-se que as formações têm como objetivo aperfeiçoar o trabalho docente e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino, as significações atribuídas tanto por professores formadores, quanto por professores dos anos iniciais a esse desenvolvimento, são fatores importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto questiona-se: Como os professores formadores e professores alfabetizadores veem e se apropriam da formação continuada e como essa apropriação tem reverberado em suas práticas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Apreender as significações que professores alfabetizadores e professores formadores atribuem aos processos formativos, em uma rede pública municipal de ensino.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as semelhanças e contradições nos sentidos e significados presentes nas informações fornecidas pelos professores alfabetizadores e professores formadores sobre os processos formativos;
- Observar em quais perspectivas são escolhidos os temas que são tratados nas formações em HTC;
- Analisar se a formação continuada dos professores favorece a construção do desenvolvimento profissional.

1.3 Delimitação do Estudo

O município tem quarenta e sete escolas de Ensino fundamental que atendem alunos dos anos iniciais e finais, totalizando 996 docentes e 32.366 alunos matriculados no ensino fundamental. Dessas escolas, cinco foram escolhidas para participar dessa pesquisa por serem da mesma região e da mesma equipe de assessoria. A equipe de assessoria é composta por uma equipe técnica da secretaria municipal de educação que acompanha o desenvolvimento da escola como um todo. Faz parte dessa equipe técnica uma supervisora de ensino, orientadores de ensino dos anos iniciais e finais e um orientador de ensino da educação especial. Essa equipe de assessoria, realiza visitas bimestrais nas escolas para ouvir a equipe gestora, refletir sobre os dados bimestrais, orientar questões administrativas e dar o suporte

necessário. A pesquisa foi realizada com os cinco Orientadores de Escola Pedagógicos (OEP) e vinte professores de anos iniciais, especificamente de alfabetização (1º e 2º ano), das cinco escolas participantes, que fazem parte do mesmo grupo de assessoria. Esses orientadores são professores efetivos que assumiram o cargo de confiança, após um processo seletivo, com o objetivo de planejar formações, acompanhar, orientar a prática pedagógica e monitorar a aprendizagem dos alunos. Estes OEPs participaram diretamente da entrevista. Os professores alfabetizadores contribuíram com essa pesquisa, por meio de questionário. Por serem os professores sujeitos únicos e constituídos histórica e socialmente, pontua-se a importância do seu envolvimento na realização dessa atividade e, como desdobramento, a necessária compreensão do movimento dialético e histórico de produção das significações de tais sujeitos. Dessa forma, o presente estudo levantou dados acerca dos pensamentos, opiniões, sentimentos e valores que os professores atribuem à formação continuada.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Muito se tem falado sobre a formação continuada do professor nos últimos anos e o quanto é importante manter um corpo docente preparado para formar os sujeitos da sociedade. Também é crescente a preocupação de se medir e mensurar os efeitos que a formação continuada reverbera na prática dos professores e conseqüentemente em qualidade na educação brasileira.

A relevância dessa pesquisa se fundamenta na dimensão de que o desenvolvimento profissional do professor é um processo individual e coletivo que deve se concretizar nas formações continuadas que contribuem para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. Relacionando a formação continuada com o aprimoramento da prática, podemos dizer que, nesse contexto, vale apreender as significações e as contribuições dessas formações para a prática do professor em sala de aula e nos espaços de aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento profissional e, também, pessoal, pois conforme afirma Garcia (2009), esse desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que, supera a tradicional justa- posição entre formação inicial e formação contínua dos professores

De acordo com André (2010), o professor é o protagonista na ação de conhecimentos, e é a ele destinado o sucesso ou fracasso da aprendizagem. A autora menciona que:

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRE, 2010, p. 176).

O desenvolvimento profissional do professor afeta toda a comunidade escolar, por isso espera-se que as reuniões de formação tragam contribuições para uma melhoria da prática. O aprendizado que o professor constrói ao longo da sua vida deve proporcionar transformações na sua prática. As formações quando têm intenção e são planejadas provocam mudanças significativas na qualidade de ensino.

Nessa perspectiva, justifica-se a importância dessa pesquisa ao investigar como as professoras participantes compreendem seu aprendizado e suas percepções em relação às reuniões de formação continuada que acontecem, tanto nas instituições, quanto fora dela, para aprimoramento da prática, no contexto em que estão inseridos. Além disso, é importante identificar quais práticas formativas consideram como proeminentes nesse processo de aprendizagem profissional.

1.5 Organização do Estudo

A fim de responder aos questionamentos apresentados pela pesquisa, alcançar os objetivos e colaborar com pesquisas relacionadas com o tema, formação continuada, a dissertação está organizada em quatro seções, sendo elas: introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados e discussões.

Na introdução foi exposta a justificativa do tema da pesquisa, iniciando com uma parte da trajetória formativa da autora, a problemática levantada, os objetivos do estudo, a delimitação, a relevância e justificativa da pesquisa e a organização do estudo.

A segunda seção apresenta um panorama de estudos e pesquisas relacionados ao tema, buscando delinear as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. Também foi construído um referencial

teórico com o tema: Psicologia Sócio- Histórica: Do Pensamento e da Linguagem aos Sentidos e Significados; A constituição da subjetividade e a identidade profissional docente.

A terceira seção apresenta o caminho metodológico do estudo, o lócus da pesquisa, os sujeitos, delineando os instrumentos utilizados na construção dos dados que foram interpretados na perspectiva histórico dialética.

Já, na quarta e última seção, destacamos a análise dos dados obtidos juntos aos professores participantes e o registro do resultado do trabalho desenvolvido, pois de acordo com Gil (1994), para que uma investigação venha a ser considerada científica é necessário que haja, por detrás dela, “[...] um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”. Os dados coletados foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico que sintetizou a importância das significações atribuídas por professores formadores e professores alfabetizadores à formação continuada.

Por fim, escrevemos algumas considerações finais, no esforço de síntese, que possibilitarão uma compreensão das principais ideias contidas na dissertação bem como, apresentamos uma reflexão final sobre os resultados do estudo, seguido pelos anexos e apêndices.

2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Nesta seção é apresentado um breve panorama das contribuições de autores quem vêm discutindo à formação continuada do professor, os processos formativos, a perspectiva sócio histórica e a relevância de atribuir significados às formações. Foram realizadas buscas com os seguintes descritores: Formação continuada, processos formativos e significações, no Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Scientific Electronic Library Online (SciELO), no banco de Dissertações e Teses da PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e no banco de Dissertações da UNITAU (Universidade de Taubaté).

A pesquisa foi realizada considerando o problema levantado anteriormente, refletindo sobre o histórico da formação continuada dos professores, ressaltando sua relevância para a educação brasileira, bem como as significações que os envolvidos atribuem a essa formação. Para tal, foram utilizados os conceitos de sentido e significado desenvolvidos por Vigotski (2001), para compreender como cada um dos sujeitos participantes percebe e significa sua realidade, possibilitando o levantamento de informações que contribuiriam com a compreensão da lógica que preside as relações que se estabelecem no interior desse grupo. Romanelli (1998) diz que:

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo. (ROMANELLI, 1998, p.128)

Acredita-se que a participação dos sujeitos envolvidos, possibilitará a compreensão da relação entre a história de cada um, seu trajeto, concepções e expectativas, ao ouvir o outro a externalizar seus pensamentos que são mediados pelos significados dados pela linguagem.

Após a realização da pesquisa, foram encontrados várias dissertações, teses e artigos relacionados com os descritores, desenvolvidos sobre o tema, conforme disposto no quadro:

QUADRO 01: PESQUISA NO BANCO DE DADOS

Banco de dados	Textos	Descritores	Número de textos
SciELO	Artigos	Formação continuada	126
CAPES	Teses	Formação continuada	41
	Artigos	Formação continuada	1840
		Desenvolvimento profissional docente	412
Banco de Dissertações e Teses da PUC	Dissertações	Formação continuada	54
Banco de Dissertações e Teses da UNITAU	Dissertações	Formação continuada	08
Banco de Dissertações e Teses da USP	Dissertações	Formação continuada	105

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados coletados no banco de teses e dissertações da SciELO, CAPES e banco de dissertações da PUC e da UNITAU. Dezembro/2018.

Para a revisão de literatura também foram consultados alguns autores que foram selecionados por serem considerados de maior relevância para a pesquisa, conforme exposto no quadro abaixo:

QUADRO 02: AUTORES DE MAIOR RELEVÂNCIA

Área	Título	Ano	Autor	Tipo
Formação de professores	Práticas inovadoras na formação de professores	2016	ANDRÉ, Marli	Livro
Desenvolvimento profissional docente	O trabalho docente	2014	TARDIF, Maurice LESSARD, Claude	Livro
Desenvolvimento profissional docente	Saberes docentes e formação profissional	2015	TARDIF, Maurice	Livro
Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro	2009	MARCELO, Carlos	Revista/Artigo
Formação profissional	Aprendizagem na docência	2005-2006	MIZUKAMI, M. da G. N.	Revista/Artigo
Formação profissional	Saberes profissionais dos professores	2000	TARDIF, M.	Revista/Artigo
Formação profissional	Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério	2000	TARDIF, M. RAYMOND, D.	Revista/Artigo
Núcleos de significação	Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos.	2006	AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S.	Revista/Artigo

Psicologia Sócio-histórica	Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente	2016	AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.	Revista/Artigo
Desenvolvimento Profissional docente	Formação continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente	2018	SANTOS, Ana Cláudia dos	Dissertação/U NITAU
Desenvolvimento Profissional docente	Práticas formativas e aprendizado profissional: O que dizem os professores	2017	ARAÚJO, Deborah Arantes	Dissertação/U NITAU
Formação continuada	A percepção dos professores sobre a formação continuada: Curso técnico integrado ao ensino médio	2018	PENA, Edna de A. S. Carvalho	Dissertação/U NITAU
Formação continuada	Formação de professores das séries iniciais: o pedagogo em questão.	2015	LEITE, Fernanda F.V.S.	Dissertação/U NESP
Formação continuada	Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento.	2012	MOROSINE, Marília C.	Revista Reflexão e Ação
Formação continuada	Formação continuada: a importância da formação docente.	2011	BIAZI, Maria H. TOMÉ. Cristinne L.	Revista Eventos Pedagógicos
Significações	Um estudo sobre as significações dos pedidos de dispensa dos alunos das aulas de educação física que cursam o ensino médio noturno	2013	MAGALHÃES, Kresley Neri	Dissertação/ PUC
Sentido e significado	Mobilização da escrita no mestrado: Imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação	2012	SILVA, Margarete F.P.S	Tese/USP

Fonte: elaborado pela autora. Agosto/2019

2.1 Formação continuada: algumas concepções

Formar-se é um processo contínuo da vida. Enquanto humanos, temos a possibilidade de aprender, de ensinar e, portanto, nos humanizamos o tempo todo mediante as relações e interações que acontecem nos diferentes espaços nos quais

temos relações. Dessa maneira, aprender é muito mais do que obter informações e compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem, GARCIA (2009, p. 19), aborda esse conceito como algo que é pessoal e também pode ser aprendido com o outro, “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes”; “como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa”, que se dá durante o desenvolvimento das potencialidades pessoais e na interação com o meio.

GARCIA (1999, p. 13), apresenta três etapas formativas vivenciadas pelos professores, não de forma isolada, mas continuamente. A primeira etapa para o autor diz respeito à “formação inicial” (acadêmica), que possibilita a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer suas funções. A segunda etapa é nomeada pelo autor de “formação durante o período de iniciação”, é nesta etapa, os primeiros anos de trabalho, em que o professor “aprende a ensinar” no contato com seu aluno.(GARCIA, 1999, p. 112). E a terceira etapa refere-se ao “desenvolvimento profissional dos professores” que ocorre ao longo da carreira institucional. O autor ainda aponta que “A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes” [...] (GARCIA, 1999, p. 19).

Desta forma, em consonância com Tardif (2014) os saberes individuais vão sendo transformados coletivamente e produzindo novos saberes que se relacionam ao contexto escolar.

O conceito de formação docente, para Tardif (2014, p. 240) considera os professores como “sujeitos do conhecimento”, que possuem “saberes sociais” que são transformados em novos saberes na realização da docência. Diante desse contexto, segundo Tardif (2014), uma vez que os docentes são responsáveis pela formação de outras pessoas, têm capacidade também para contribuir em sua própria formação. Nesse contexto, cada profissional traz consigo, portanto, os saberes transmitidos socialmente, os saberes profissionais adquiridos por meio da formação acadêmica e os que são transformados por outros saberes que podem ocorrer nas suas vivências e na relação com o outro.

Já, para Imbernón (2016, p. 185) o conceito de desenvolvimento profissional é mais amplo do que conceito de formação docente. Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional está relacionado à carreira do professor. Segundo Imbernón (2016), o desenvolvimento profissional se dá “mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nas

quais se exerce, à docência, a promoção dentro da profissão” [...]. Para o autor, esses são fatores que ocorrem ao longo do desenvolvimento da carreira e essas condições podem possibilitar ou dificultar o progresso dos professores na profissão. Ressalta ainda, que uma boa formação contribuirá para o desenvolvimento profissional e conseqüentemente para melhores oportunidades e condições de trabalho na escola.

Imbernón, (2011, p. 18), ainda diz que “a formação de professores deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa e nelas implicar-se”, tendo nessa ação, todos os envolvidos da comunidade escolar como corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o autor afirma que é preciso

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, P. 22)

Para o referido autor, a formação não é o único meio pelo qual o professor dispõe para desenvolver-se profissionalmente. Envolve o conhecimento pedagógico e específico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o contexto profissional (salário, demandas do mercado de trabalho, o clima de trabalho, a carreira docente, a legislação trabalhista, níveis de decisão, entre outros).

Day (2001), acrescenta ao conceito de desenvolvimento profissional docente o fato de ser processo individual ou coletivo e de propiciar a inteligência emocional:

Desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, o planejamento e prática com as crianças, os jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida como docente. (DAY, 2001, p. 4)

Os autores citados concordam que a formação continuada faz parte de um processo do desenvolvimento profissional e deve estar articulada a outros aspectos como a formação inicial, o ambiente escolar, as condições de carreiras e questionamentos sobre a prática, podendo propiciar mudança no modo de pensar e de agir dos professores, a fim de melhorar a qualidade da docência.

Gatti (2009) destaca a centralidade do papel do professor como um dos aspectos relevantes para a qualidade formativa. Ao pensar no desenvolvimento profissional docente é fundamental pensar na formação continuada e que essa não seja o acúmulo de cursos ou técnicas, mas sim a efetiva oportunidade de construção de conhecimentos sólidos que possam oportunizar aos docentes assumirem com autonomia, novas posturas e formas de agir no contexto escolar.

Desta maneira é preciso que as instituições pensem valorize a formação continuada de forma em que propicie ao professor um desenvolvimento profissional.

2.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação dos professores tem sido foco de interesse, desde os anos de 1990, chamando a atenção de pesquisadores, tanto no Brasil como no exterior. A formação continuada do professor de Anos Iniciais, a que se dá no exercício de sua função para aperfeiçoamento da prática, tem sido tema de muitas teses e dissertações, com aspectos variados, como políticas públicas, propostas de governo e secretarias, cursos de aperfeiçoamento e questões de práticas pedagógicas. Assim como a formação inicial é importante, a continuada é essencial e de extrema relevância para um aprimoramento da prática. Garcia (1999, p.26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Essa definição tem sido aceita por muitos estudiosos da área, considerando de grande importância com vistas na aprendizagem dos alunos, a atenção aos processos de preparação e profissionalização dos professores (ANDRÉ, 2010). Alguns autores vêm ampliando, a partir de discussões, o conceito de formação inicial e continuada por desenvolvimento profissional docente, conforme André nos diz:

A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. (ANDRÉ, p.175, 2010)

Ratificamos com a evolução do conceito, sugerida por Marcelo (2009) por se tratar de uma formação continuada, que envolve muito mais do que aspectos organizacionais e estruturais, mas tem muito a ver com o contexto histórico do professor e a bagagem que vai construindo ao longo de sua caminhada. Esse processo de desenvolvimento acontece o tempo todo, planejado ou não.

Na realização da revisão de literatura foi possível observar que a formação continuada voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é um tema bastante estudado por pesquisadores que buscam a titulação de Mestres e Doutores, porém existem mais pesquisas realizadas para artigos publicados em revistas ou como exigência de trabalho de graduação de cursos de Pedagogia.

No Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontradas 41 (quarenta e uma) teses e apenas uma dessas estava voltada para a formação continuada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram encontrados também 1840 artigos e apenas 10 abordam a formação continuada nas séries iniciais.

No portal de periódicos da Scielo (Scientific Eletronic Library Online), foram encontrados 126 artigos com o tema de formação continuada de professores nas diversas áreas de conhecimento e apenas 12 voltadas para a formação continuada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas buscas no Portal TEDE (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – PUC-SP), foram encontradas 54 teses e dissertações, dessas apenas quatro são voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na página de Dissertações de Mestrado da biblioteca digital da USP (Universidade de São Paulo), foram encontradas 105 dissertações realizadas com o tema de formação continuada e apenas quatro delas falam sobre a formação nos anos iniciais. Dentre todos os artigos, teses e dissertações consultados, nenhum teve como objetivo investigar o sentido e significado que os professores atribuem à formação continuada.

Os mecanismos subjacentes na prática de qualquer professor são baseados em suas concepções e nos sentidos que atribui a sua atuação. A formação continuada promove um espaço de reflexão e ação sobre a própria prática, contribuindo assim com a construção de novas percepções.

A formação inicial constitui em apenas um passo da formação continuada, a qual deve estar presente na vida do profissional durante toda sua carreira e ajudá-lo a aperfeiçoar-se e a construir sua identidade profissional. Nesta perspectiva o

professor precisa estar atento a todas as mudanças que o rodeia, por parte das instituições de ensino, pelos colegas, pais, alunos e pelos próprios professores que são sujeitos desse processo. Nóvoa, (1995a, p. 20), aponta que “Os professores são encarados, sucessivamente, como objetos da investigação, como sujeitos da formação e como atores da investigação-formação”.

A formação continuada proporciona aos professores apropriação e estímulos dos saberes de que são portadores, diante de um quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permite reconstruir os sentidos de sua ação profissional. As reflexões sobre essa formação fortalecem a compreensão de que a formação dos professores não termina com a sua colação de grau, mas prossegue durante toda sua atividade profissional. E também todo o sistema precisa se envolver nesse processo. A formação do professor deve estar ligada na educação das crianças numa nova sociedade, conforme afirma Lawn (apud NÓVOA, 1995b, p.26):

Eu quero que os professores não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são técnicos, mas também criadores.

Dentre as pesquisas realizadas com o tema de formação continuada, três foram escolhidas para contribuir com a ampliação da discussão acerca da importância da formação, por se aproximarem mais dos objetivos propostos nesta pesquisa. Uma delas aponta a dimensão subjetiva da docência sobre as significações dos professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação (PENTEADO, 2017). O segundo retrata a escola como espaço de formação continuada e suas implicações (MOROSINE, 2012). E o terceiro ressalta a necessidade da escola em acompanhar o processo de formação continuada que acontece na própria instituição, a fim de observar se essas formações estão reverberando na prática dos professores (TOMÉ e BIAZI, 2011).

Os textos selecionados contribuíram bastante com o tema a ser desenvolvido, pois reforçam alguns conceitos previamente levantados, embora utilizada de diferentes formas. Para chegar a estes trabalhos nos bancos pesquisados, foram utilizados alguns descritores que filtraram as buscas. Os descritores eram encontrados com facilidade nos títulos dos artigos e dissertações, mas ao explorar os textos, notava-se, que em algumas vezes, eram utilizadas com significado diferente

daquilo que estava sendo procurado ou não apresentavam uma análise aprofundada do assunto, permanecendo num campo superficial da temática.

Os estudantes são diferentes, o contexto muda o tempo todo, já não são usados os mesmos recursos utilizados há alguns anos e os professores precisam acompanhar essas mudanças, por esse motivo é tão importante o cuidado com a formação do professor, principalmente dos anos iniciais, considerando que é a base acadêmica, o princípio de tudo. Essa formação não pode ser concebida como uma forma de acumular diplomas ou certificados de cursos, palestras e seminários, mas um trabalho de reflexão sobre a prática e da construção de uma identidade pessoal e profissional. Reforçamos a fala de Imbernón (2010) quando coloca a formação continuada como condição para que os professores se assumam como sujeitos de formação, compartilhando seus significados com a ciência de que todos são capazes de desenvolver uma identidade profissional, sem ser mero instrumento nas mãos de outros. Nesse sentido, faz-se necessário analisar as diferentes concepções no processo de formação dos professores, questionando suas possíveis contribuições na formação de um profissional que contribui diretamente com o processo de formação dos seus alunos. Atualmente, no campo da pesquisa educacional, existe um debate sobre a definição do aprendizado do professor. Segundo Penteado, 2017, a formação de professores é entendida como algo formatado e pontual, por meio de programas, cursos e oficinas, que visa a ensinar determinadas técnicas para aprimorar a prática docente, podendo, ou não, contribuir com seu desenvolvimento profissional. Portanto o desenvolvimento profissional docente se apresenta como algo mais abrangente, constituindo-se em um processo de crescimento pessoal, social e profissional, que inclui aspectos éticos, políticos e institucionais (FLORES, 2014; GARCIA, 1999; NÓVOA 1995).

Devido aos desafios enfrentados na educação, a preocupação com a formação e as condições do exercício profissional se tornam cada dia mais relevantes. Faz-se necessário que professores tenham conhecimentos suficientes para compartilhar com seus alunos, buscando a melhor formação do cidadão e conseqüentemente a diminuição de desigualdades sociais.

Segundo Gatti (2009):

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades

sócio culturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar. A educação é processo que envolve necessariamente pessoa com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. (GATTI, p.90, 2009).

Não é de hoje a preocupação com a formação, qualificação e desenvolvimento profissional docente, segundo a autora. Essas preocupações são temas de diversos estudos e preocupação também das políticas públicas e das instituições de formação docentes ultimamente, devido à importância do papel do professor na educação. O professor, mais do que nunca se depara com uma gama de diversidades, tanto cognitiva quanto social cultural, o que exige dele uma complexidade formativa maior.

É fundamental que as instituições de formação de professores estejam atentas em seus currículos para formar docentes com novos olhares. Segundo Gatti (2009, p.92), “as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos”. A autora ressalta que as instituições devem refletir sobre as práticas de formação que valorizem, além da aquisição de conhecimentos, valores e atitudes, que sentido possuem essas práticas. A preocupação que se atribui sobre a questão de valorizar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência. Gatti (2009), afirma:

A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno. (GATTI, 2009, p.92)

O papel da coordenação pedagógica é muito importante, pois visa uma formação em serviço, dando apoio ao professor para planejar seu ensino, suas aulas, para fazer suas escolhas curriculares e apoiar seus alunos. O professor, na maioria das vezes, não vem com uma formação adequada da Licenciatura, sendo necessário ser feito um planejamento que vise suprir essa carência formativa para articular os professores em torno da melhoria da escola. Muito além de oferecer mecanismos que instrumentalizem o professor a ensinar, corroboramos com Gatti (2009) quanto a necessidade de apoiar esse professor no desenvolvimento de atitudes que valorizem a convivência. A coordenação pedagógica viabiliza a formação do professor em

serviço. Além da formação inicial nas instituições, Shulman, (1987), aborda a importância do aprendizado ocorrer no próprio ambiente de trabalho:

As pesquisas, deliberações e debates sobre o que os professores precisam saber e saber fazer nunca foram tão ativas. Há esforços de reforma em andamento: variam da elevação dos requerimentos para admissão a programas de formação de professores ao estabelecimento de avaliações nacionais e estaduais para professores; da insistência em que a preparação de professores requer pelo menos cinco anos de educação superior (porque há tanto a aprender) à organização de sofisticados programas de indução e tutoria de novos professores (porque o aprendizado e a socialização mais importantes só podem ocorrer no local de trabalho. (SHULMAN, 1987, p. 222).

O professor, ao assumir sua função passa maior parte do seu tempo na instituição escolar, espaço em que além de ser professor, nos tempos atuais, torna-se cada vez mais complexo, pois está inserido em um contexto bastante diversificado e desafiador.

Segundo Freire (1996)

A prática político-pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança. (FREIRE, 1996, p.59).

Para atuar de forma eficaz diante de tanta diversidade é necessária uma atenção especial para a formação dos professores, não apenas aos que estão atuando na prática, para que possam aprimorar suas ações, mas também aos iniciantes que ainda estão em processo de formação nas universidades, para que estes possam sentir-se seguros e preparados para exercer sua profissão.

Para Imbernón (2001, p.48), “O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilita a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional”. O autor ressalta a importância das experiências profissionais educativas acontecerem nas próprias instituições de ensino, ou seja, uma experiência coletiva e não individual para que haja transformação da prática.

O tipo de formação acadêmica que está sendo oferecida aos futuros professores e se os Programas de Políticas Públicas ajudam nessa formação, é uma outra preocupação a ser considerada.

Para Imbernón (2001),

[...] É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (IMBERNÓN, 2001, p. 48).

Ao falarmos dos profissionais da educação, deve-se levar em consideração que trabalham em seu dia a dia com uma grande diversidade e muitos não estão preparados em sua formação inicial, sendo necessário formações específicas ao longo de sua carreira.

Como instituição social, a escola tem como função democratizar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço privilegiado de mediação entre o sujeito e a sociedade. Entender que a escola desempenha esse importante papel de mediação é entender que o conhecimento proporciona um processo de emancipação humana. Nesse contexto, faz-se necessário repensar qual é o papel político da escola, assim como seu papel pedagógico, pois a prática pedagógica precisa transpor o compromisso político de forma a garantir um processo de ensino e aprendizagem que esteja a serviço das mudanças. Dessa forma, a ação pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Partindo desse pressuposto, é necessário compreender a natureza da escola e da atividade docente articulando a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor e, ainda, conforme Lima (2001, p.32), compreender que a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”. Pode-se conceituar a formação continuada como um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Dessa forma, a formação continuada é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio-histórico, e tem como finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade. Para realizar seu trabalho docente, o professor precisa sempre estar atualizado em relação aos avanços das ciências e as teorias pedagógicas, refletindo

sobre seu fazer pedagógico que, sendo domínio das práxis é, portanto, histórico e inacabado. Lima (2001) traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente. Diante destes princípios marxistas, pode-se inferir que a formação continuada é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com a possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

É possível inferir que a prática pedagógica só é reflexiva quando pressupõe uma relação da teoria com a prática, pois essas encontram-se indissolúveis. Para reafirmar esta posição, Ribeiro (1991), diz:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento. RIBEIRO (1991, p. 30)

Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores, sejam apresentadas as condições mínimas para que se relacione teoria e prática. Diante desse contexto faz-se necessário contextualizar como acontece a formação em serviço na rede de ensino em que estão inseridos os professores participantes dessa pesquisa.

2.3 Psicologia Sócio- Histórica: do Pensamento e da Linguagem aos Sentidos e Significados.

A centralidade dessa pesquisa fundamenta-se no homem como um sujeito histórico que se constrói na relação que tem com o outro e com o meio em que vive. A cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação com outros homens, mediado pela linguagem. Para compreender melhor como ocorre o processo do pensamento humano até materializar-se por meio da linguagem, será utilizado os princípios da teoria sócio histórica defendida por Vigotski e seus colaboradores, que tem por base o materialismo histórico e dialético (CUNHA, 2008).

O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala (CAMARGO, 2008).

Ao estudar a relação entre o pensamento e a linguagem, Vigotski opõe-se aos esquemas defendidos por Piaget e pelos behavioristas².

Para Piaget o desenvolvimento da linguagem vai do pensamento autístico, ou seja, de um pensamento individual para o discurso socializado, já para os behavioristas, o desenvolvimento da linguagem passa pelo discurso oral e por ruídos até atingir o discurso interior. Para Vigotski, porém a trajetória do desenvolvimento do pensamento não vai do pensamento individual para o socializado, mas do socializado para o individual. (CAMARGO, 2008).

O teórico Vigotski em seu conceito de sociointeracionismo, defende a ideia de que o ser humano é o resultado da interação com o meio em que vive. Portanto, para potencializar o desenvolvimento de uma pessoa, é preciso que ela se relacione com outras. O pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos sociais e historicamente disponíveis, dessa forma:

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p.33)

A mediação é um processo essencial na construção de conhecimentos, porém cada pessoa é única e sua relação com o mundo é muito pessoal. Vigotski salienta a noção de sentido da palavra, que ele concebe como fundamental para a compreensão da dinâmica dos significados da linguagem verbal (CRUZ, 2002). Além das funções de designação e significação, é preciso considerar o sentido, que seria outro aspecto funcional da palavra, não menos importante.

Os sentidos e significados são categorias que não podem ser apreendidas separadamente, pois, estabelecem entre si uma relação de mediação. É possível afirmar que ao mesmo tempo que possuem qualidades diferentes que asseguram a

² É um termo genérico para agrupar diversas e contraditórias correntes de pensamento na Psicologia que tem como unidade conceitual o comportamento, mesmo que com diferentes concepções sobre o que seja o comportamento. MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Trad. António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1978.

singularidade das mesmas, não se diluem uma na outra. São as experiências de transformação do mundo e constituição do ser humano que resultam na construção do real e do sujeito. O significado é considerado a zona mais estável da palavra, mas como se desenvolve de acordo com o movimento histórico, pode sofrer transformações e conseqüentemente uma modificação em sua relação com o processo de pensamento (AGUIAR; OZELLA, 2006).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o significado é considerado o ponto de partida para a compreensão do sujeito em sua subjetividade, por conter mais do que aparenta, tornando possível caminhar para zona de sentidos mais fluida, profunda e instável. Para compreender o significado existente em uma palavra ou frase, não basta apenas analisá-la de forma isolada, é preciso conhecer seu contexto, ou seja, o que elas significam num determinado espaço e tempo para uma pessoa ou grupo de pessoas. Vigotski (2001) afirma que é possível revelar os pensamentos, sensações e até reflexões com uma palavra, mas para isso é preciso que seja transmitido o contexto psicológico interior do falante, o único no qual a palavra conscientizada seja entendida.

Para Vigotski (1995), a significação é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, o que o diferencia dos outros seres vivos, do ponto de vista psicológico.

Os “sistemas de representação da realidade, são socialmente estabelecidos entre eles a linguagem, sistema simbólico básico que une todos os seres humanos”. (OLIVEIRA, 1997, p.36). A interação social, a convivência com determinadas maneiras de agir e determinados produtos culturais é que “os indivíduos vão construir seus sistemas de signos, o qual consistirá numa espécie de ‘código’ para a decifração do mundo” (OLIVEIRA, 1997, p.37).

Cada pessoa atribui um sentido diferente para determinadas situações, isso está relacionado com suas vivências e experiências e é muito subjetivo. Identificar esses sentidos só é possível no contato com o outro, motivo pelo qual optou-se em extrair das pessoas envolvidas suas opiniões e impressões sobre a formação continuada por meio de questionário e entrevista reflexiva.

2.4 A constituição da subjetividade e a identidade profissional docente

Os indivíduos vivendo em sociedade são o resultado de uma série de fatores culturais e condições materiais aos quais é exposto durante seu processo de formação

como pessoa, fatores e condições estes que são compostos por categorias como gênero, etnia, religião, classe social, ideologias políticas, entre outras. Além disso, a posição que o indivíduo e sua família nuclear ocupam dentro dessas categorias, bem como a forma como essa família se relaciona e lida com essas categorias vão contribuir para a formação da perspectiva do indivíduo sobre o mundo e a sociedade na qual está inserido.

Os professores, sendo indivíduos que vivem em sociedade não estão fora dessas categorias e, portanto, tem sua subjetividade também influenciada pelas mesmas, logo o sujeito que leciona nunca é apenas professor, mas, também, é homem ou mulher, branco ou negro, pobre ou rico, cristão ou não cristão, frequentou escolas públicas ou privadas, mora no centro ou na periferia, leciona no centro ou na periferia, ou seja é uma pessoa que desempenha uma série de outros papéis sociais para além da docência e se forma como sujeito diariamente na medida em que vive sua vida para além dos muros da escola.

A subjetividade então é formada a partir dos repertórios pessoais de cada sujeito e pela combinação de experiências no mundo social que também será única para cada pessoa. Ocorre que esta subjetividade não só é constituída pela experiência do sujeito no mundo, mas também vai determinar a forma de ser e estar no mundo por esse indivíduo, incluindo-se nisso a forma com a qual o indivíduo irá atuar e interpretar todo seu processo de formação profissional, bem como sua prática profissional cotidiana.

É importante chamar a atenção para o fato de que a subjetividade não é algo que se constrói até certo momento da vida e, depois, se finaliza como um curso concluído, a partir do qual se conformará como algo dado a priori de forma imutável pelo resto de sua vida. Ao contrário disso, a subjetividade está em constante processo de construção e desconstrução, processo esse que permanece quando o professor inicia sua prática profissional, sendo o ambiente de trabalho e todas as características que o compõem, como a localização da escola, as condições estruturais dessa escola, a disponibilidade de materiais e o perfil e quantidade de alunos com os quais esse professor terá contato, elementos constitutivos da história desse profissional.

Considerando a subjetividade dos sujeitos professores Gatti (2014) vai diferenciar o processo de desenvolvimento profissional que visa exclusivamente a melhor qualificação para o aumento de produtividade, atendendo assim a interesses

e demandas do mercado, do desenvolvimento profissional docente, conforme nos fala no trecho a seguir:

Esse desenvolvimento não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência. Integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectiva de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional. (GATTI, 2014, p.379)

Libâneo e Pimenta (1999) já haviam chamado a atenção para a necessidade de um processo de desenvolvimento profissional docente que possibilitasse a formação de professores livres das amarras de uma racionalidade tecnicista, que colocam o professor como um mero executor de tarefas, para que se parta de uma perspectiva em que a capacidade de rever suas práticas e as teorias que as fundamentam sejam consideradas, bem como o confronto de sua prática cotidiana com as produções teóricas. Afirmam ainda que tanto o desenvolvimento profissional como a transformação da prática:

[...] só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análises que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 261)

Cabe lembrar aqui que na visão de Vigotski (2001) a compreensão do homem ocorrerá por meio da percepção da construção social do individual, considerando o fato da singularidade ao mesmo tempo se construir na universalidade e ser também o “lugar” onde essa universalidade vai se concretizar. Esse homem, sujeito social resultado da combinação de suas experiências, como dito anteriormente, vai estabelecer sua singularidade por meio das mediações sociais.

A categoria de mediação do autor supramencionado, portanto, nos fundamenta para uma análise das determinações colocadas num processo dialético, onde estas determinações são percebidas como fatores próprios do indivíduo como mediações. Essa abordagem dialética da singularidade possibilita que se estabeleça interações

entre singularidade e universalidade, caracterizando o indivíduo como um componente da sociedade e não apenas como um sujeito subjetivo totalmente desconectado do tecido social.

3. METODOLOGIA

A metodologia revela o procedimento de explicação detalhada, minuciosa, exata e rigorosa de toda a ação, que é desenvolvida no método, conforme afirma Minayo (2010).

Segundo Marconi e Lakatos (2003),

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (Marconi e Lakatos (2003, p.83)

Deste modo o método auxilia nas decisões do cientista para que os dados coletados sejam tratados de maneira segura para que os conhecimentos se tornem válidos.

Partindo da necessidade de detalhamento nas ações, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, terá como base metodológica a concepção Sócio-Histórica de ser humano, cujo principal autor é o teórico Vigotski. Seus pensamentos constituirão como referência principal desse trabalho, porém, não será a única fonte. O presente estudo não se trata apenas de uma descrição da realidade, mas uma tentativa de explicá-la, estudá-la, realizando uma análise desta temática, onde procuramos identificar os sentidos e significados dos sujeitos, analisando suas respostas e traçando dados comparativos entre elas por meio da construção de categorias.

Para identificar o sentido e significado atribuídos por professores formadores e professores alfabetizadores à formação continuada, foram convidados a participar da pesquisa, educadores dos anos iniciais de 05 (cinco) escolas do Ensino Fundamental I. Sendo 05 (cinco) educadores (as) formadores (OEP) e 20 (vinte) professores alfabetizadores de cinco escolas. Foi realizado um questionário com perguntas que foram organizadas por temas com os 20 (vinte) professores e entrevista semiestruturada com os professores formadores, sendo acrescentadas algumas questões de acordo com as respostas obtidas, com foco nos mesmos temas abordados no questionário.

3.1. Tipo de Pesquisa

Com o objetivo de apreender as significações atribuídas por professores aos processos formativos, optamos pela pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento questionários e entrevistas. A pesquisa qualitativa exige um olhar mais aprofundado do pesquisador, considerando todas as informações como válidas, permitindo uma análise que vai além do que foi dito para uma compreensão mais esclarecedora, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir como pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa da avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Corroboramos com os autores quando dizem que a pesquisa qualitativa permite olhar para o mundo de maneira mais aguçada, a fim de compreender com mais profundidade o sujeito.

Para Rey (2002), a pesquisa qualitativa configura-se como uma epistemologia, mais do que um simples método, compreende o conhecimento como uma produção. Dessa forma, essa produção permite a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica – a qual representa a subjetividade humana.

Segundo o autor supracitado, a subjetividade humana é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida social humana, sendo constituída tanto individualmente como socialmente.

Compreendemos então que a pesquisa qualitativa permite a construção do conhecimento, o desafio foi enxergar a subjetividade no sujeito.

3.2. Participantes

Os participantes da pesquisa foram de 20 docentes PI (Professor que leciona no 1º e 2º ano), pois as escolas participantes têm 06 professores alfabetizadores, em cada, sendo 03 de primeiros e 03 de segundos anos.

Também fizeram parte da pesquisa 05 membros da equipe gestora, atuando na orientação pedagógica, sendo um de cada escola selecionada. Considerando que a equipe de gestão neste município é composta por: diretor, vice-diretor, orientadores de escola educacionais e pedagógicos.

A rede Pública Municipal de ensino a qual foi aplicada a pesquisa, segundo os dados do IBGE de 2014, possui 47 escolas de ensino de fundamental I e II, 996 docentes e 32.366 alunos matriculados no ensino fundamental.

Para verificar os sentidos e significados que professores formadores e professores alfabetizadores atribuem à formação continuada, foi utilizado como critério, selecionar as escolas de uma região mais carente da cidade, na qual a pesquisadora já trabalhou e conhece um pouco da trajetória formativa, assim como as comunidades escolares.

Esta pesquisa foi realizada em 05 escolas da zona leste, de uma Rede Municipal de uma cidade do Vale do Paraíba – São Paulo.

O público alvo foi escolhido pela pesquisadora, a princípio pela afinidade com o grupo de orientadores, que demonstraram entusiasmo em contribuir com a pesquisa e também por se tratar de um espaço privilegiado de análise, pois trata-se de uma rede de ensino que investe significativamente em formações continuadas para seus professores, tanto nas próprias Unidades Escolares em HTC (Horário de Trabalho Coletivo), quanto em palestras, seminários, assessorias com a Doutora Telma Weisz, contratação de segundo professor alfabetizador e recursos materiais.

3.3. Instrumentos de produção de informação

O instrumento é definido por González Rey (2005, p.42) como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa.”

Como ferramenta suscetível de multiplicidade e interativa, o instrumento proporciona informações que permitirão encontrar seu sentido no cenário do sujeito estudado, e são as construções teóricas e ideias que se desenvolvem ao longo do processo que podem adquirir sentido na teoria geral adotada (GONZÁLEZ REY, 2002). O instrumento de pesquisa deve ser elaborado, não apenas com a finalidade de obter informações, mas também, analisá-las e organizá-las de forma que permita

ao pesquisador refletir acerca dos assuntos, que até então, não havia feito. (SOARES,2006)

Para tanto, na realização desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos para a obtenção dos dados: um questionário, com questões fechadas e abertas e organizadas por temas, que foi aplicado a todos os professores alfabetizadores das escolas pesquisadas e uma entrevista semiestruturada para os professores que são responsáveis pela formação em curso desses professores, com temas voltados para os professores formadores. Concordamos com González Rey (2005), quando esse afirma que, numa pesquisa qualitativa, deve-se compreender o instrumento como um meio pelo qual vamos provocar a expressão do sujeito – assim ele representará uma fonte de informação e será usado como estímulo para a busca de palavras com significados na dada pesquisa.

Portanto, entendemos o instrumento como um momento de comunicação entre pesquisador e o sujeito, o qual estimulará a reflexão dos sujeitos sobre as questões relativas à formação continuada.

A partir dos dados coletados no questionário e na entrevista, foram levantados, pré indicadores e indicadores para se organizar alguns núcleos de significação.

3.3.1 Questionário

O questionário (Apêndice III) foi organizado por temas, sendo eles: Investimento na própria formação; Prioridades ou necessidades de formação, visando favorecer o alcance das respostas de caráter empírico e subjetivo por meio de opiniões, percepções e preferências dos professores. E enviado aos professores por meio de e-mail. Gil (1996) considera o questionário como uma técnica pertinente e viável para a investigação de uma pesquisa qualitativa, conforme definição abaixo:

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p 128)

Sua aplicação foi feita aos professores dos anos iniciais, especificamente para aqueles que atuam nos primeiros e segundo anos do ensino fundamental das cinco escolas envolvidas.

O questionário foi organizado pela formadora em duas etapas, a primeira possibilitando a caracterização dos participantes com questões fechadas com relação a sua formação e tempo de experiência profissional. Já na segunda foram organizadas perguntas abertas, possibilitando aos entrevistados relatar suas opiniões, sentimentos ou expectativas, pois como afirma Gil (1999):

[...] o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

Por meio das respostas dos professores foi possível uma aproximação com suas opiniões e impressões sobre a formação continuada.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada situa-se dentro das perspectivas do discurso social, com a participação direta dos envolvidos, ou seja, dos professores formadores, (OEP).

A entrevista é um importante instrumento para a coleta de dados, pois possibilita aos participantes, além de colocar seu ponto de vista sobre os assuntos abordados, refletir sobre seu próprio desenvolvimento profissional, além de permitir ao pesquisador recolher dados descritivos do sujeito. Permite também, além de um clima mais descontraído, a oportunidade de acrescentar perguntas de acordo com as necessidades que forem surgindo e também de observar emoções, descontentamentos, segurança, entre outros sentimentos que a pergunta realizada causar no entrevistado. O pesquisador terá a oportunidade de interpretar analítico e construtivamente como os sujeitos interpretam diferentes aspectos do desenvolvimento profissional. Foi adotado esse instrumento que conforme Szymanski *et al.* (2011) passa por vários momentos:

[...] o contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento [...] seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, *et al.*, 2011, p. 20).

A autora acredita que ao utilizar o instrumento entrevista, há necessidade do pesquisador conhecer antecipadamente os desdobramentos de uma entrevista científica, atentando-se para o contato inicial em que o entrevistado aceita participar e o entrevistador deve deixar claro à finalidade da pesquisa e como ela se desenvolverá ao longo do processo.

Szymanski *et al.* (2011), afirma que é essencial delinear alguns caminhos para a realização de uma entrevista, são eles: o aquecimento “é uma apresentação mais pessoal e é estabelecido um clima mais informal” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 25), as questões desencadeadoras são o “ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 29), a expressão da compreensão “refere-se ao conteúdo verbal, basicamente, mas pode trazer alguma referência ao tom emocional e aos índices não verbais percebidos” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 36), a síntese oferece um delineamento de “como se está acompanhando a fala do/a entrevistado/a” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 43).

Segundo a autora, para não se perder o foco da pesquisa, as questões precisam ser divididas em três eixos: questões que “buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o entrevistado/a” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 45); questões focalizadas, que trazem o entrevistado para o objetivo da entrevista e as questões mais aprofundadas que “podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos fatos de maneira superficial, mas trazem sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 51). Finalmente ocorre a devolução, a “exposição posterior da compreensão do entrevistado sobre a experiência relatada” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 55), ou seja, o entrevistador apresenta ao entrevistado uma síntese das informações coletadas e o estudo realizado.

Nessa situação específica de interação, ambos produziram um conhecimento, em consideração ao entrevistado, convém ao entrevistador tornar sua interpretação acessível. Desse modo, “a autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador”, isto é, ambos são autores do conhecimento produzido, devendo preservar a veracidade do discurso do entrevistado (SZYMANSKI, *et al.*, 2011, p. 55).

Neste sentido, a entrevista que ocorre face a face, tal como ressalta Szymanski *et al.* (2011, p. 12) “é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que

estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”, ou seja, a comunicação entre os participantes permite apreender muito além do que é expressado na fala, pois as expressões faciais, entonação da voz e até mesmo a postura é susceptível a inferências e interpretações.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em dias, horários e locais diferentes para cada entrevistada. Usamos os locais escolhidos por elas, próprio espaço das escolas ou residência, num ambiente tranquilo e longe de barulhos, onde foi possível gravar as falas para posteriormente transcrevê-las.

As questões realizadas foram escolhidas a fim de levar o entrevistado a refletir sobre sua atuação enquanto profissional docente, desde sua própria formação até o momento em que ele precisa preparar formações para formar outras pessoas. Para aquecimento a entrevista iniciou, após um período de apresentação e contextualização, com uma pergunta sobre a escolha profissional. Esse momento foi bem descontraído em todas as entrevistas, pois permitiu a cada entrevistado uma retomada no tempo e a reflexão sobre essa escolha. A segunda questão trata-se de uma definição sobre a formação docente e em seguida sobre as impressões em relação à formação continuada. Após essas definições o próximo desafio foi de recordar como aconteceu a formação inicial e as próximas perguntas estão relacionadas ao modelo de formações que o entrevistado já participou, tanto com experiências boas quanto ruins. Enfim, as duas últimas questões foram voltadas para a formação em que o entrevistado planeja para desenvolver com seu corpo docente. O roteiro norteador utilizado para a entrevista reflexiva está no Apêndice IV.

A escolha de temas previamente planejados e a organização da condução da entrevista deve ser bem pensada pelo pesquisador para que os participantes se sintam à vontade para participar. Para realização da entrevista foi selecionada a entrevista semiestruturada, que, segundo Lakatos e Marconi (2010) possui as seguintes vantagens: pode ser aplicada em qualquer segmento da população; fornece uma amostragem melhor da população geral; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permite obter dados que não se encontram em fontes documentais e que será realizada individualmente com cada professor.

Após a conclusão deste trabalho, o resultado será socializado com as professoras formadoras, tanto a transcrição e análises das entrevistas que participaram, quanto a análise dos questionários realizados pelas professoras.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Por fazer uso de pessoas para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovada com o número CAAEE 1507101019.1.0000.5501, que tem a finalidade de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em seus padrões éticos. Somente após sua aprovação, e a autorização da Secretaria Municipal de Educação e dos gestores das escolas, foi realizada a coleta de dados, por meio dos instrumentos escolhidos.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I) aos indivíduos que aceitaram participar da pesquisa, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada livre sua saída do presente estudo, se assim desejarem, em qualquer momento. Os registros, gravações em áudio armazenados utilizados na pesquisa, assim como os dados coletados em formato digital será guardado pela pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão destruídos, garantindo-se o sigilo e o anonimato dos participantes, bem como a impossibilidade do uso dos materiais coletados para outros fins não previstos nos TCLE desta pesquisa.

Para a realização dos questionários, a princípio, a pesquisadora visitou as escolas e fez o convite aos professores alfabetizadores explicando os objetivos da pesquisa e sua relevância para a educação, pois os professores são os principais sujeitos na construção de novos conhecimentos e refletir sobre sua formação é algo crucial para se alcançar os objetivos da pesquisa. Das cinco escolas visitadas, vinte professores aceitaram participar, dessa forma colocaram seu nome e e-mail numa lista para receber o questionário e assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Os questionários foram enviados via e-mail para as professoras e conforme respondiam, reenviaram de volta. Ao receber todos os questionários, a pesquisadora imprimiu e iniciou a leitura de todos. Os questionários foram numerados de 1 a 20 e na folha não tem identificação das professoras, apenas suas respostas.

Para as entrevistas o processo inicial foi bem parecido, o convite foi feito para as professoras formadoras em visita às escolas e as cinco concordaram em participar. Foi explicado o objetivo da pesquisa e como a entrevista das formadoras poderia contribuir com seus resultados. Após a assinatura do TCLE, foram agendadas as datas e locais de cada entrevista. Combinamos que as entrevistas seriam gravadas para posterior transcrição e que seria mantido anonimato das participantes. As próprias entrevistadas sugeriram locais, datas e horários para os encontros. Os encontros aconteceram individualmente, estavam presentes apenas a pesquisadora e uma entrevistada por vez, pois trata-se de um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 94). As três primeiras entrevistadas escolheram a própria sala de formações para sua realização, pois trata-se de um espaço tranquilo em que poderiam ficar por um período sem interrupções de outras pessoas. A quarta entrevistada optou por ir até a pesquisadora, então foi agendada uma sala para esse fim, no seu local de trabalho. Já a quinta entrevistada optou por sua residência, por ser um local mais tranquilo e acessível.

Ao término das entrevistas, os dados colhidos foram transcritos no computador e realizado uma leitura inicial.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados pela pesquisadora, a partir das respostas dos sujeitos, bem como as colocações nas entrevistas, as quais foram transcritas para análise. Corroboramos com Aguiar (2006) quando diz que as palavras com significados que serão geradas por meio dos instrumentos, serão nossa unidade de análise, uma vez que ela compreende as propriedades do pensamento. Acreditamos, assim como a autora que é pela linguagem que o pensamento se materializa e manifesta os aspectos da subjetividade do indivíduo. Dessa maneira, por meio das falas dos professores, pudemos apreender aspectos sociais, históricos, culturais, afetivos, cognitivos da subjetividade e assim, caminhar na busca dos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos acerca da formação continuada.

Após a primeira leitura das respostas foram levantados alguns pré indicadores, de acordo com as palavras com maior ênfase, que se repetiam mais ou até que se

contradiziam. Desses pré indicadores, uma segunda leitura mais detalhada permitiu a aglutinação para construir os indicadores e na sequência a partir dos indicadores, foi realizada uma análise de conversação entre eles para então serem formados os núcleos de significação.

Aguiar (2015), porém, ressalta que as falas dos sujeitos não contêm essa completude de aspectos, e só poderá ser apreendida, em um processo no qual o papel do pesquisador não é apenas descrever a realidade, e sim explicá-la em sua complexidade.

Assim, nos coube nessa pesquisa, ir além das aparentes formas de significação e buscar as determinações históricas e sociais que se configuram para o sujeito como motivações e /ou necessidades para chegar ao sentido atribuído por ele. Pois o sentido, conforme afirmou Vigotski (2009) é mais amplo que o significado, o qual é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e fixa.

Após a leitura inicial, da mesma forma que o questionário, foram levantados os pré indicadores, a partir deles, os indicadores para se chegar aos núcleos de significação.

As análises foram realizadas em cima dos núcleos, mas sempre recorrendo as respostas dos participantes em sua íntegra e atrelados a autores que já abordaram o tema.

Abaixo será detalhado como trabalhamos numa perspectiva Sócio- histórica para a explanação e interpretação dos dados obtidos a partir da realidade e complexidade que se constitui a subjetividade humana e conseqüentemente a produção dos sentidos e significados. Foi utilizado a proposta de Aguiar e Ozella (2016) para a compreensão dos sentidos e significados intitulada como núcleos de significação, não apenas para analisar e descrever os dados, mas também interpretá-los. Entendemos que na pesquisa qualitativa todo processo de análise é potencialmente interpretativo, o conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador sobre as múltiplas expressões do sujeito, (GONZÁLEZ REY, 2002).

A proposta dos núcleos de significação divide-se em três fases: a primeira é a fase de levantamento de dados, a qual tem a palavra com significado como destaque – essa, é chamada de pré-indicadores. Para chegarmos aos pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2006) ressaltam que é necessário que se observe com atenção a fala do sujeito, as palavras que se repetem com frequência, pois, normalmente são as que

têm importância para o mesmo. Essas, revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito. Portanto, através dessas palavras repetidas (dotadas de significados e afetos) e enfatizadas pelo sujeito, se propõe a formação dos pré-indicadores.

Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Dentre os tipos de análises, se configura como importante para o nosso trabalho dois tipos de análises: a análise de similitude - que mostra um grafo (representação abstrata de um conjunto de “objetos” e das relações existentes entre eles) que representa a ligação entre as palavras do corpus textual, e a partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e temas de relativa importância. E a mais típica em análises textuais, que é a nuvem de palavras - que mostra um apanhado de palavras estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas de tamanho diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm certa importância no corpus textual (RATINAUD, 2009).

A segunda fase, foi realizada após concluirmos o levantamento dos pré-indicadores, que, a partir de critérios, como similaridade, complementaridade e/ou contraposição passam a ser aglutinados por conteúdos temáticos diversos, formando assim, os indicadores, (AGUIA e OZELLA, 2006).

Terminada a segunda fase, iniciamos o processo de articulação dos indicadores, constituindo assim, a terceira fase, a qual fizemos a construção dos núcleos de significação. Portanto, os núcleos de significação, são o resultado do processo de articulação dos indicadores que apresentam conteúdos temáticos (pré-indicadores) semelhantes, complementares e até contraditórios (SOARES, 2011). Por isso, “[...] essa é a fase que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.62).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006):

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. (Aguiar e Ozella, 2006, p.52)

Após a sistematização dos núcleos de significação, passou-se para uma nova fase da análise, mais complexa e profunda. Passamos então, para o aprofundamento da análise, esse procedimento mostrou semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito.

Ao final deixamos claro, que foi por meio desse processo construtivo-interpretativo, articulado à perspectiva histórica- dialética que nos aproximamos de certas zonas de sentidos dos sujeitos.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: o que dizem as professoras?

Esse capítulo tem por finalidade apresentar uma caracterização dos participantes desta pesquisa, analisar os dados e discutir os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo realizada (questionários e entrevistas). Levantou-se dados relevantes para a elaboração da compreensão a respeito da importância da formação continuada aos professores alfabetizadores, visando melhorias no aprendizado dos alunos. Objetivou-se, por meio da análise de conteúdo dos dados coletados e à luz dos estudiosos consultados, apreender os sentidos e significados atribuídos aos processos formativos, tanto dos formadores quanto dos alfabetizadores.

Visando uma melhor compreensão, os resultados da pesquisa são apresentados separadamente: questionários e entrevistas, posteriormente procedemos à análise internúcleos. Os dados são apresentados em forma de tabelas e análises, podendo ser utilizados para uma melhor compreensão das contribuições da formação continuada para a formação docente.

A pesquisa que foi realizada nesse trabalho trará contribuições para a educação, pois o campo de investigação e estudo está diretamente ligado com o contexto educacional. Freire (1990) afirma sobre a importância de considerar o contexto histórico e sócio cultural para compreender como a aprendizagem acontece. Diante desse quadro, acredita-se que ouvir os formadores e propor situações em que possam expor suas ideias e concepções, propor questões aos professores para que reflitam sobre a própria prática e analisar os planejamentos, resultados e dados, servirá como ferramenta importante para uma aproximação do campo de pesquisa.

4.1 O perfil da escola e das professoras participantes

Os professores convidados a participar dessa pesquisa foram selecionados por fazerem parte da mesma região do município. Nesse município, a secretaria de educação tem uma organização de equipes para acompanhar as escolas, por região, sendo que cada região tem cinco escolas. Essa equipe é uma equipe técnica da secretaria composta por orientadores de ensino de anos iniciais e finais, uma supervisora e uma orientadora de ensino de educação especial, que fazem um

acompanhamento pontual às escolas de cada região. É responsabilidade dessa equipe, assessorar, tanto questões administrativas quanto o desempenho pedagógico de cada escola de sua região.

As professoras alfabetizadoras responderam ao questionário e as formadoras participaram das entrevistas semiestruturadas.

A seguir apresentaremos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, que responderam ao questionário. As participantes são todos do gênero feminino, o que reforça as pesquisas que apontam esta predominância no magistério (GATTI; BARRETO, 2009; ANDRÉ, 2011).

É preciso considerar que certas características pessoais dos professores (idade, gênero) podem afetar de formas diferentes as relações que eles estabelecem nas escolas e seu desempenho profissional: estilos diferentes de se conectar com os alunos; capacidade de motivação; experiência que têm na profissão; similaridade cultural; nível socioeconômico etc.

No exercício do magistério, as mulheres são maioria, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2011, FUNDAÇÃO LEMAN, 2014). Conforme explanado por Gatti et al.2019, apontam para uma profissão com grande predominância feminina, porém, esse perfil vai se alterando à medida que progridem as etapas de ensino. As mulheres são a maioria no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais.

Apesar do crescimento da figura masculina no magistério, ainda existe uma predominância feminina, conforme relatos de pesquisa apontados no documento do INEP, por Carvalho (2018):

A Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2014a) aponta que, entre 2002 e 2013, apesar de ter havido um crescimento de 64,4% na quantidade de homens no magistério, as mulheres ainda correspondiam a 83,1% dos docentes, indicando que a função de magistério ainda é um fator arraigado socioculturalmente na parcela feminina da população. (CARVALHO, 2018, p. 16)

Das 20 participantes da pesquisa, 03 apresentam menos de 30 anos de idade; 10 entre 30 e 40 anos e 7 entre 40 e 50 anos de idade.

Muitos autores, ao longo dos últimos anos, vêm se dedicando a analisar o perfil do professor da educação básica no Brasil (FANFANI, 2007; SOUZA; GOUVEIA,

2011; GATTI; BARRETTO, 2009; OLIVEIRA, 2004). São análises importantes para se compreender a realidade desses profissionais e o quanto ela corresponde às concepções sobre as quais se constroem as políticas educacionais.

Apresentamos no quadro 01, o tempo de serviço no magistério, o tempo na alfabetização e a formação acadêmica dos participantes desta pesquisa, com o objetivo de identificar os sujeitos que tiveram mais experiências e vivências em realidades escolares.

4.1.1 Caracterização das professoras alfabetizadoras e formadoras

As professoras que responderam ao questionário são professoras alfabetizadoras, ou seja, lecionam nos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental. O convite foi estendido a todas as professoras alfabetizadoras das cinco escolas escolhidas, porém, vinte das trinta, aceitaram participar. O quadro abaixo traz uma caracterização das professoras que responderam ao questionário. As Siglas P e PF servem para identificá-las no contexto de análise mantendo seu anonimato. P (professor) PF (professor formador).

QUADRO 03: PROFESSORES ALFABETIZADORES

Professores	Formação acadêmica	Tempo de docência	Tempo de docência na alfabetização
P1	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P2	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P3	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P4	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P5	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P6	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P7	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P8	Graduação em Pedagogia	Menos de 5	Menos de 5
P9	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Menos de 5	Menos de 5
P10	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Menos de 5	Menos de 5

P11	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Menos de 5	Menos de 5
P12	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Menos de 5	Menos de 5
P13	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Menos de 5
P14	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Menos de 5
P15	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Mais de 5
P16	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Mais de 5
P17	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Mais de 5
P18	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Mais de 5
P19	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Mais de 5
P20	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em área da educação	Mais de 5	Mais de 5

Fonte: questionário respondido em 09/2019

Podemos observar que a maioria das participantes atua há menos de cinco anos no magistério e na alfabetização. Todas têm formação acadêmica em Pedagogia, pois trata-se de um pré requisito do município que os professores sejam graduados ao assumir uma sala de aula, seja por contrato de serviço temporário ou efetivo, após aprovação no concurso público. Foi possível constatar que 60% delas buscaram especialização na área de educação. É importante salientar, que o envolvimento com pós-graduação *strictu senso* demonstra maior capacitação profissional no exercício da docência em comparação a outros contextos (LAWSON, 1984).

A seguir será apresentada a caracterização dos sujeitos da pesquisa, que participaram da entrevista.

Os participantes, como ao do questionário são todos do gênero feminino. Ao iniciar a análise de suas falas, alguns pontos em comum entre elas nos despertou a atenção. Todas são graduadas em curso superior de pedagogia, todas fizeram pós-graduação e vários cursos na área de educação e apenas uma delas fez mestrado e doutorado. Todas elas tiveram como formação inicial o magistério, todas escolheram

sua profissão a partir de motivação e incentivo de familiares ou professores que serviam como boas referências.

As entrevistadas são professoras formadoras, que assumiram a função de OEP (Orientadora de Escola Pedagógica), após passar por um processo seletivo. Uma delas está no segundo ano de atuação na função, duas estão no terceiro ano, uma está há quatro anos e uma está há quatorze anos.

QUADRO 04: PROFESSORES FORMADORES

Professores	Formação acadêmica	Tempo de serviço
PF1	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em área da educação	10 anos
PF2	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em área da educação	15 anos
PF3	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em área da educação	8 anos
PF4	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em área da educação	12 anos
PF5	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em área da educação, Mestrado e Doutorado em área da educação.	30 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

4.2 Questionário

O objetivo deste estudo consiste em identificar e analisar os sentidos-significados que os professores alfabetizadores atribuem à formação docente. Para essa análise, fizemos a organização e a articulação dos núcleos de significação, a partir das informações coletadas. De acordo com as orientações de Aguiar e Ozella (2006), para organizar os núcleos de significação, o pesquisador deverá buscar nos participantes da pesquisa seu modo de sentir, pensar e agir.

A princípio foi realizada a leitura flutuante das respostas dos sujeitos e levantamos as frases ou palavras que mais se repetiram ou contradiziam, essas palavras, ou até frases, constituíram os pré indicadores.

Para facilitar a compreensão, elaboramos os quadros com as perguntas do questionário e com os pré-indicadores contidos nas respostas dos sujeitos que lhe davam significado. Partimos de conjuntos de palavras com significados, esses conjuntos/trechos são pedaços das falas que mais se destacaram pela frequência e por serem significativas para os nossos objetivos.

4.2.1 Pré indicadores

QUADRO 05: PRÉ-INDICADORES QUESTIONÁRIO

Questões	Pré-indicadores
Como você define a formação docente?	Estudos e teorias para melhor preparo para a prática Atualização Desenvolvimento profissional Condições e ferramentas para o trabalho Exercício de amor, paciência, gratidão e satisfação Busca de conhecimento constante
Como você define a valorização profissional?	Faz a diferença na qualidade da educação. Necessária Desvalorização Desrespeito Melhores condições Desconforme Assumindo o papel da família Não há credibilidade
O que significa ser professor para você?	Mudar o futuro da educação Busca constante de informações Transformação de vida Estar aberta a mudanças Compartilhamento de conhecimento Ajudar o aluno a crescer Colaborar com a formação do cidadão Estar preparado para ensinar e aprender Tornar possível os sonhos de uma sociedade Desafiador Um exercício de amor, empatia e compaixão
Porque escolheu essa função?	Incentivo de colegas de serviço (relatos) Motivada por bons professores Escolha da mãe Pela oferta de trabalho que foi possível Escolha própria Por amor Pela curiosidade e desejo de conhecer Por acreditar que a escola pode mudar o futuro dos alunos Por admiração pela função Por identificação Lembranças de infância

De que forma você investe na sua formação continuada?	<p>Troca de experiência em HTC</p> <p>Troca com colegas</p> <p>Vivencia da sala de aula</p> <p>Cursos profissionalizantes</p> <p>Palestras</p> <p>Leitura</p> <p>Cursos oferecidos pela SEC</p> <p>PROFA</p> <p>Pós graduação</p> <p>Orientações dos orientadores da escola e da SEC</p> <p>Seminários</p> <p>Pesquisas</p> <p>Novas graduações</p> <p>Cursos online</p>
De que forma a formação continuada tem influenciado suas aulas?	<p>Melhorias na prática</p> <p>A troca entre os pares favorece a prática</p> <p>Reflexão sobre a própria prática</p> <p>Ressignificação</p> <p>Melhor preparo nas aulas</p> <p>Atualização de conhecimentos</p> <p>Ampliação do olhar</p> <p>Autonomia</p> <p>Aulas mais ricas e dinâmicas</p> <p>Mais segurança</p> <p>Suprem as defasagens na formação</p>
Quais os temas abordados em formação continuada que você utiliza com mais frequência em suas aulas?	<p>Alfabetização</p> <p>Contação de história</p> <p>Fases de desenvolvimento</p> <p>Intervenções pedagógicas</p> <p>Reescrita de contos</p> <p>Consciência fonológica</p> <p>Jogos</p> <p>Matemática</p> <p>EMAI</p> <p>O lúdico na aprendizagem</p> <p>Leitura</p> <p>Sequências didáticas</p>
Quais temas você sente a necessidade de estudar com mais profundidade?	<p>Educação Inclusiva: Autismo e alunos com dificuldades de aprendizagem</p> <p>Didática da matemática</p> <p>Lousa Interativa</p>

	Metodologias ativas Avaliação BNCC: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Gêneros Textuais
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Aglutinamos os pré-indicadores em torno de um indicador para cada conjunto, o indicador é o tema que representa os pré-indicadores. A seguir, apresentamos a segunda fase da análise, na qual se constituíram os indicadores:

4.2.2 Indicadores

QUADRO 06: INDICADORES QUESTIONÁRIO

Questões	Pré-indicadores	Indicadores
Como você define a formação docente?	Estudos e teorias para melhor preparo para a prática Atualização Desenvolvimento profissional Condições e ferramentas para o trabalho	Aquisição de conhecimento / preparo teórico.
	Exercício de amor, paciência e satisfação Gratificante	Afetividade
	Busca de conhecimento constante	Contínua
Como você define a valorização profissional?	Faz a diferença na qualidade da educação. Necessária	Valorização profissional
	Desvalorização Desrespeito Melhores condições Há muito a melhorar (infraestrutura, salários) Desconforme Falta reconhecimento Assumindo o papel da família Não há credibilidade	Desvalorização profissional

O que significa ser professor para você?	Mudar o futuro da educação Busca constante de informações Transformação de vida Estar aberta a mudanças Compartilhamento de conhecimento Ajudar o aluno a crescer Colaborar com a formação do cidadão Estar preparado para ensinar e aprender Tornar possível os sonhos de uma sociedade Desafiador	Agente transformador
	Exercício de amor, empatia e compaixão	Afetividade
Porque escolheu essa função?	Incentivo de colegas de serviço (relatos) Motivada por bons professores Indicação de uma professora Escolha da mãe	Influência de outras pessoas
	Pela oferta de trabalho Foi a que foi possível Escolha própria	Escolhas profissionais
	Por amor Pela curiosidade e desejo de conhecer Por acreditar que a escola pode mudar o futuro dos alunos Por admiração pela função Por identificação Lembranças de infância Por gostar Por afetividade Contato com pessoas	Afetividade
De que forma você investe na sua formação continuada?	Troca de experiência em HTC Troca com colegas Vivência da sala de aula	Experiência

	<p>Cursos profissionalizantes</p> <p>Palestras</p> <p>Leitura</p> <p>Cursos oferecidos pela SEC</p> <p>PROFA</p> <p>Pós-graduação</p> <p>Orientações dos orientadores da escola e da SEC</p> <p>Seminários</p> <p>Pesquisas</p> <p>Novas graduações</p> <p>Cursos online</p>	Estudo
De que forma a formação continuada tem influenciado suas aulas?	<p>Melhorias na prática</p> <p>A troca entre os pares favorece a prática</p> <p>Reflexão sobre a própria prática</p> <p>Ressignificação</p> <p>Melhor preparo nas aulas</p> <p>Atualização de conhecimentos</p>	Práxis
	<p>Ampliação do olhar</p> <p>Autonomia</p> <p>Aulas mais ricas e dinâmicas</p> <p>Mais segurança</p> <p>Suprem as defasagens na formação</p>	Autonomia
Quais os temas abordados em formação continuada que você utiliza com mais frequência em suas aulas?	<p>Alfabetização</p> <p>Contação de história</p> <p>Fases de desenvolvimento</p> <p>Intervenções pedagógicas</p> <p>Reescrita de contos</p> <p>Consciência fonológica</p>	Alfabetização
	<p>Jogos</p> <p>Matemática</p> <p>EMAI</p> <p>O lúdico na aprendizagem</p>	Educação Matemática
	<p>Leitura</p> <p>Sequências didáticas</p>	Leitura
Quais temas você sente a necessidade de estudar com mais profundidade?	<p>Alunos com dificuldades de aprendizagem</p> <p>Educação Inclusiva</p> <p>Autismo</p>	Inclusão

	Didática da matemática Lousa Interativa Metodologias ativas	Didática de ensino/ metodologia
	Avaliação	Avaliação
	BNCC Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental Gêneros Textuais	BNCC

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dando sequência ao procedimento de análise, seguimos em direção à organização dos Núcleos de Significação. A partir dos indicadores, foi possível inferir e sistematizar os núcleos de significação. Esse processo de sistematização ocorreu por meio da articulação e dos indicadores que guardam semelhanças entre si ou contradições, levando-se em consideração o processo sócio-histórico no qual o sujeito constrói sua subjetividade, de acordo com Aguiar e Ozella (2006).

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 13) “a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Os Núcleos de Significação resultantes expressam os pontos fundamentais para apreendermos as significações atribuídas pelos professores à formação continuada.

4.2.3 Núcleos de significação

QUADRO 07: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO QUESTIONÁRIO

Indicadores	Núcleos de significação
Aquisição de conhecimento Afetividade Continua Agente transformador Valorização profissional Desvalorização profissional Influência de outras pessoas Escolhas profissionais	Motivações e possibilidades na escolha profissional

Práxis Autonomia Estudos Experiência	Os processos formativos e o desenvolvimento profissional docente
Inclusão Didática de ensino/ metodologia Avaliação BNCC	Necessidades formativas

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os núcleos de significação segundo (AGUIAR et al., 2015, p. 62), “é o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”, nessa etapa o que se pretende é a sistematização desses núcleos. De acordo com os autores o que acontece na etapa de construção dos núcleos é:

“[...] um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. Assim, o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos” (AGUIAR et al., 2015, p. 70).

A seguir, discorreremos a análise dos núcleos de significação:

Para melhor compreensão das respostas das professoras, é válido fazer uma breve descrição de como acontecem os processos formativos nessa rede de ensino, a fim de contextualizar a formação em serviço e a participação das pessoas nesse processo, considerando que todas estão inseridas no mesmo contexto.

Entrou em vigor, em novembro de 2018, a portaria nº 212/SEC/2018 que regulamenta o Horário de Trabalho Coletivo (HTC) dos professores, considerando as Leis Complementares nº 453 de 08 de dezembro de 2011, nº 454 de 08 de dezembro de 2011, nº 523 de 21 de novembro de 2013, nº 524 de 25 de novembro de 2013, nº 530 de 19 de dezembro de 2013 e nº 577 de 14 de abril de 2016.

Essa política de formação continuada tem como definição a realização de atividades e ações que são voltadas para o desenvolvimento profissional e para o aperfeiçoamento da prática dos professores, pois são atividades que proporcionam uma reflexão sobre os saberes pedagógicos, discussão sobre o trabalho educativo,

valorização dos saberes e que possa dar subsídios para os professores no desenvolvimento de suas atividades, conforme exposto em portaria:

Art. 5º O HTC poderá ser utilizado para:

- I. planejamento coletivo;
- II. discussões da prática pedagógica;
- III. estudos em grupo;
- IV. trocas de experiências, palestras, cursos e oficinas, garantindo uma formação continuada.

São objetivos dessas ações de formação continuada promover a valorização do professor; fazer uma reflexão sobre sua prática; realizar estudo sobre referencial teórico para subsidiar a prática do professor em sala de aula; promover discussões entre os professores (RESOLUÇÃO nº 138/2015).

A formação continuada da instituição de ensino pública da rede municipal em que estão inseridas as escolas participantes dessa pesquisa ocorre, majoritariamente, de duas maneiras: a primeira, são encontros semanais na própria escola (cinco horas semanais divididos em dois dias), que podem ser estudos, socializações de práticas e planejamentos. Esse encontro chama-se HTC (Horário de Trabalho Coletivo) e é conduzido pela OEP (Orientadora de Escola Pedagógica). A outra maneira é a formação continuada que acontece em um centro de formação, CEFE (Centro de Formação do Educador), que são os encontros de formação conduzidas por um orientador técnico da secretaria de educação e com alguns temas específicos. Nesse espaço os encontros são planejados ao longo do ano, os professores e OEPs recebem uma convocação e cumprem o horário de HTC nesse local. Nesse mesmo espaço acontecem feiras de literatura, palestras, feira de empreendedorismo, socializações de práticas e assessorias com profissionais especializados em determinados temas, como por exemplo, a Doutora Telma Weisz que desenvolveu o tema sobre alfabetização.

Existe um investimento na formação continuada e uma preocupação com a valorização profissional com o objetivo de qualificar e aperfeiçoar a prática docente. Muitas vezes o professor não tem tempo para estudar, além do trabalho, esses encontros específicos são imprescindíveis, pois além de conhecer a teoria é possível atrelar a prática em sala de aula, discutir com os pares, sanar dúvidas, tematizar a própria atuação e aproximar das suas necessidades.

4.2.3.1 Motivações e possibilidades na escolha profissional

O início da carreira profissional, muitas vezes, começa bem antes de chegar a uma sala de aula, no momento das escolhas profissionais, nos sonhos desde a infância e na busca de sua realização, os seja, como prática mediada e mediadora é que o homem vai se reconstruindo internamente. Diversas são as maneiras em que se opta pelo magistério, mas muitos escolhem por incentivo de outras pessoas, isso ficou bem claro na fala de algumas professoras:

“Fui incentivada por uma colega de serviço, que na época fazia faculdade e todo dia me incentivava a voltar a estudar e como ela fazia Normal Superior fui me apaixonando pelos seus relatos da faculdade”. (P1)

“Escolhi por admirar alguns professores que foram importantes em minha vida durante a minha adolescência... além de ensinar também contribuíram na minha vida pessoal”. (P5)

“Na realidade, foi uma escolha (certeira, diga-se de passagem), da minha mãe, que acreditava que mais em mim do que eu mesma”. (P8)

“Foi uma profissão que sempre me despertou interesse, lembro que quando criança gostava de estar sempre por perto das professoras oferecendo ajuda. Também tenho boas lembranças e admiração por alguns professores”. (P11)

“Sempre tive inclinação para essa profissão. Lembro-me enquanto aluna, já ajudava os professores, participava de grêmio. Depois no ensino médio, surgiu a oportunidade de ingressar no magistério, e lá me encontrei! É um grande desafio ser professor, mas para quem gosta, é uma graça! Não me vejo fazendo outra coisa, posso servir aos outros, e aprender muito mais! Não é utopia, mas decisão!” (P12)

Compreendendo a implicação da subjetividade do indivíduo na dimensão subjetiva da realidade, podemos afirmar que as escolhas profissionais nascem de acordo com a bagagem histórica e cultural que a pessoa traz consigo, a relação que ela tem com outras pessoas, seu contexto de vida e principalmente seus sentimentos em relação a essas relações. Concordamos com Borba (2001) quando afirma que a atividade profissional docente traz:

[...] significados advindos das pertencas ao modelo 'ser professor' construído na relação afetiva, durante a socialização primária e mediante outras representações políticas, religiosas, étnicas e culturais advindas do grupo familiar, da comunidade e da sua classe social". (BORBA, 2001, p. 39)

Na convivência com outros é que o indivíduo vai construindo significações que a levam a realizar determinadas escolhas.

Podemos afirmar, fundamentados em Nóvoa (1995) que a identidade profissional então inicia-se lá atrás, no momento da escolha:

[...] uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. (...) É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (NOVOA, 1995, p. 115)

Além das escolhas ocorrerem por influência ou incentivo de outras pessoas, algumas professoras afirmaram que escolheram a profissão por afetividade, por credibilidade na educação, por gostar de desafios, por gostar de trabalhar com pessoas, e em alguns casos especificamente com crianças. Nossa interpretação para as falas das professoras encontra apoio na afirmação de Luria, no epílogo das *Obras Escolhidas* de Vygotsky publicadas em inglês. Luria (1987) escreve:

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de "Pensamento e Linguagem" fica incompleto. (LURIA, 1987, p. 369)

Por trás das frases elaboradas estão as expressões utilizadas por elas para expor um relacionamento afetivo com uma profissão de interações humanas:

“Escolhi ser professora por gostar de ensinar e ter convívio com crianças”. (P3)

“Gosto de desafios, criar vínculos e superar barreiras”. (P20)

“Porque é uma das profissões mais lindas e importantes que existe, é ter a certeza que todos os dias posso contribuir na vida dos alunos e formá-los para que no futuro possamos ter uma sociedade mais justa e com equidade”. (P18)

“Porque acredito que somente pela educação podemos formar cidadãos críticos, que façam a diferença”. (P16)

“Porque é uma profissão que me permite estar em contato com pessoas e me possibilita todos os dias ter a certeza de que poderei mudar positivamente a vida dos meus alunos”. (P19)

“Escolhi ser professora porque admiro muito essa profissão e a valorizo. Por mais que enfrentamos diversos desafios pela nossa jornada, é prazeroso ver os avanços dos alunos”. (P9)

“Por acreditar que a escola pode mudar o futuro do aluno, amo ver o desenvolvimento a evolução do aluno”. (P6)

“Porque me identifico com a docência, é uma área que encanta, apesar dos desafios”. (P10)

As falas acima revelam o olhar docente sobre o trabalho com as relações humanas. Tardif e Lassard (2005), dizem que diferente de muitas profissões em que as relações acontecem individualizadas e secretas como médicos, psicólogos, advogado, entre outros, o professor lida primeiramente com a coletividade e com grupos e não com indivíduos considerados um a um. A docência é compreendida como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana, dessa forma é um trabalho interativo.

Para os autores supracitados, o trabalho docente pode ser analisado como trabalho humano socializado em funções de três dimensões: Trabalho como atividade, em que ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre capacidade de aprender, para educá-lo. Trabalho como status, que remete à questão da identidade do professor, tanto na escola, quanto na organização social. Trabalho como experiência, pois o professor experiente passar a saber lidar com situações de sala de aula, essa experiência é fundamental na construção de saberes dos professores. Segundo TARDIF (2005) esses saberes são construídos no processo histórico de formação profissional, portanto, são consolidados no cotidiano.

As professoras acreditam, é perceptível em suas falas, na importância da autonomia do professor como agente de transformações humanas e sociais, e não apenas um mero transformador de teoria em prática. Contreras (2002) esclarece que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece.

Quando a professora, P18, diz que escolheu ser professora por se tratar de “*uma das profissões mais lindas e mais importantes que existe*”, pode-se inferir que há um relacionamento construído por algum motivo e em determinadas situações que despertaram esse sentimento. De certa forma o relacionamento da professora com a profissão em determinado momento de sua vida foi positivo e junto com sua lembrança aflora a credibilidade na função.

Algumas professoras responderam que escolheram essa profissão pela oferta de trabalho, por achar mais acessível, ou faltar outras opções. Nem sempre as escolhas que fazemos são as que queremos, mas as que são possíveis no momento. Uma professora disse: “Porque foi a que estava ao meu alcance realizar” (P15), já outra respondeu: “Pela grande oferta de trabalho e por não ter outra opção, a princípio” (P13). Pelo acesso mais fácil, essas duas professoras admitiram que não tinham, como as demais, um sonho, ou um desejo de se tornar professoras, mas foi o que conseguiram para suas vidas profissionais. As escolhas profissionais nem sempre estão alinhadas a uma realização pessoal e abordar esses fatores exige considerar que o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais complexos, isso significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que a pessoa vive.

Compreendemos que a escolha profissional não é feita de forma aleatória, mas se alinha tanto a fatores subjetivos quanto a fatores objetivos. O ambiente social, familiar, influência de amigos ou conhecidos, fatores socioeconômicos, experiências de vida tanto profissionais quanto sociais, são elementos que contribuem para a tomada de decisões de âmbito profissional.

Segundo Bohoslavsky (2003),

[...] a escolha não é um momento estático no desenvolvimento de uma pessoa, ao contrário, é um comportamento que se inclui num processo contínuo de mudança da personalidade, embora como observadores externos, pode se analisar a dimensão temporal em três momentos, passado, presente e futuro. (BOHOSLAVSKY 2003, p.77).

Soares (2002) evidencia que uma das coisas mais relevantes na decisão da escolha profissional, é ter a consciência da decisão por tal escolha, é o momento onde a pessoa deve ter clara a sua inserção dentro de uma sociedade imersa em ideologias dominantes pelo sistema capitalista. Por isso essa opção ao mesmo tempo que é pessoal é guiada por uma série de fatores:

Ao escolher sua profissão, o indivíduo não é totalmente livre, sofrendo muitas influências do ambiente familiar, social, dos amigos, da escola, da mídia, como também não é totalmente submisso diante da escolha. Por isso ao realizar uma escolha profissional, é importante o autoconhecimento, a clareza acerca de suas preferências pessoais e profissionais, perceber e trabalhar as influências familiares e sociais, além de buscar obter mais conhecimento acerca das profissões e do mundo do trabalho (SOARES, 2002, p. 47).

Para compreender melhor a opção pela profissão, acredita-se que seja necessário contextualizar a percepção das professoras sobre o que é “ser professor”, o significado que tem para cada uma delas. É interessante observar que a questão favoreceu a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e foi possível constatar em nossas análises que as falas são externalizadas de acordo com as significações atribuídas a esse processo, conforme registrado abaixo:

“Ser professor é acreditar que é possível mudar o futuro da educação a partir de agora, sempre dando o melhor de si em sala de aula apesar da triste realidade do nosso país”. (P3)

“Ser professora é estar atualizada com o mundo e principalmente estar aberta a novas mudanças para compartilhar o conhecimento e também criar parceria e amizade com os alunos para que eles tenham o interesse e o prazer em aprender”. (P5)

“Ser professor é amar aquilo que faz e principalmente acreditar na possibilidade de poder colaborar com a formação do cidadão”. (P7)

“Significa estar disposto/preparado para ensinar e aprender sempre, é ser curioso e também generoso, para transmitir o conhecimento em todos os momentos de sua caminhada”. (P8)

Quando a professora diz que ser professor é acreditar que é possível mudar o futuro da educação, ela se coloca como agente transformador em contraste com uma realidade. Sobre isso Mizukami (2002) diz: “(...) o docente eficaz é caracterizado como um sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, prático reflexivo, professor investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador...”

Podemos observar, pela fala das professoras, que ser professor é estar aberto a mudanças, atualizar-se, construir parcerias com os alunos e contribuir com a formação do cidadão, ressaltando que o papel do professor ultrapassa o ambiente escolar, porém, pouco se nota em suas falas a profissionalização do professor. Mizukami (2002), ainda diz que o professor precisa:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto conhecimento. (MIZUKAMI, 2002, p.12)

A atuação do professor, enquanto profissional da educação, se caracteriza com a principal atividade que é o ensinar e o aprender, conforme a P8 mencionou, além disso, ele é responsável pela atualização e difusão dos conhecimentos atualizados, o que o torna um aprendiz em todo o tempo.

Ser professor é criar possibilidades, compartilhar e trocar conhecimentos, é se importar com o outro, e fazer tudo que estiver ao alcance para que os alunos se tornem cidadãos sábios, éticos e responsáveis. (P10)

A professora P10 inicia sua fala dizendo que ser professor é criar possibilidades, é compartilhar, é trocar, porém atribui a ele a responsabilidade de ajudar o aluno a se tornar cidadão competente, ético e responsável, pontuando a necessidade de ele buscar excelência e autonomia em sua atuação, “fazer tudo que estiver ao seu alcance” Tais desafios são claramente evidenciados na concepção de professor que Perrenoud (2001), destaca:

[...] como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos explicitados, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimento explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los. (PERRENOUD, 2001, p.25)

Apesar das dificuldades existe muito orgulho por parte de alguns professores por poder contribuir com a formação de pessoas conscientes e conseqüentemente ajudar a tornar a sociedade mais justa e igualitária.

Motivo de orgulho, apesar dos desafios amo contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. (P14)

Estar em constante formação e poder contribuir com os anseios de uma sociedade mais justa e igualitária. (P13)

Significa ter uma grande responsabilidade de levar crianças a se tornarem adultos capacitados e atuantes na sociedade. (P15)

Foi possível constatar que cada professor tem a definição do que é ser professor de acordo com a relação que foi construída ao longo de sua vida, com toda experiência adquirida, tanto positiva quanto negativa. Podemos interpretar, por meio das respostas, que mesmo para aqueles que não optaram pela profissão existe uma significação que o faz acreditar na importância do seu papel e o leva a estudar, buscar

novos conhecimentos, ou seja, preocupar-se com seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Um outro tema emergente abordado com os professores foi em relação a valorização profissional, pois ainda existe muitos debates e discussões em relação a essa questão e está totalmente relacionada ao desenvolvimento profissional docente, por esse motivo faz-se necessário saber o que pensam os professores a respeito disso.

Embasados nas respostas de alguns professores e nas discussões acerca da valorização do magistério, é possível afirmar que ainda existe um caminho longo a ser percorrido. Foi unânime a opinião de que o professor é um profissional pouco valorizado, tanto em questões financeiras, quanto de questões de respeito, respeito por parte dos pais dos alunos, dos próprios alunos e também das políticas públicas que não oferecem condições adequadas para o trabalho docente. A maioria dos professores tem sua origem nas classes sociais desfavorecidas, conforme aspecto apontado por Gatti e Barreto (2009):

[...] trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo background cultural dos estudantes. (GATTI e BARRETO, 2009, p.15)

A professora 5, reflete sobre algumas causas que estão ligadas a valorização profissional, pontuando que é necessário haver um maior cuidado, não apenas com a profissão do professor, mas com a pessoa do professor, pessoa essa que precisa de melhores condições humanas para viver com dignidade:

Muitos acham que a valorização profissional docente está em apenas elevar o salário... Sim, isto é importante, mas não apenas este grande detalhe... a meu ver há mais itens como:

- Aumento salarial para ter uma vida digna onde o professor possa trabalhar em apenas uma escola.
- Ter uma aposentadoria digna para ter uma qualidade de vida (inclui tempo de serviço, idade e salário – é um absurdo quando vejo que alguns professores irão aposentar com a metade do salário que recebe ou comentários da reforma da aposentadoria onde o professor poderá aposentar aos 60 anos ou até mais...)
- Ter plano de carreira real
- Formação continuada dentro do horário de trabalho

- Condições de trabalho (inclui segurança, espaço e material escolar, parceria com outras áreas como saúde e social – o professor é cobrado em resultados e avanços na aprendizagem do aluno, mas há outras necessidades em que o aluno precisa para avançar, principalmente na área da saúde como atendimento com psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo e que na falta destes profissionais acabam impossibilitando este avanço... e tudo é cobrado somente do professor).

Acredito que investindo nos itens acima o professor terá uma vida digna e com isso conquistará respeito e a valorização da sua profissão perante a sociedade. P5

Concordamos com a fala da professora, embasados em pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), e acrescentamos que ensinar e aprender faz parte da natureza humana, e o processo de formação do ser humano ocorre desde seu nascimento, por meio de ações contínuas que organizam a forma de ser de uma sociedade. Nesse contexto, o professor ocupa lugar central, é figura imprescindível (Gatti, 2009), cumprindo a tarefa de cuidar da formação dos que chegam até a escola, portanto, o trabalho desse profissional necessita de condições adequadas para serem realizadas com êxito e isso inclui uma gama de situações, desde as questões salariais, estabilidade, recursos materiais até as questões relacionadas ao respeito e empatia. Discussões sobre essa temática não são recentes, a própria constituição já contempla há muito tempo a necessidade de valorização profissional docente. A Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, contempla aspectos relativos à valorização do trabalhador docente ao estabelecer a:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

O professor é um profissional que merece respeito, reconhecimento e salário, conforme reforça a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, parágrafo terceiro, do artigo 18:

[...] A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015)

Devido à baixa remuneração, muitos professores sentem a necessidade de dobrar suas jornadas de trabalho, conseqüentemente dobram seus compromissos e suas obrigações, ou seja, o trabalho aumenta e o tempo para se qualificar diminui.

Não vejo o professor tão valorizado quanto deveria ser, hoje se o professor quer ter uma condição de vida melhor, precisa trabalhar em dupla jornada, pois os salários estão bem defasados, as famílias depositam todas as responsabilidades sobre o professor, sendo que precisamos da parceria dos mesmos, os alunos não respeitam e raramente encontramos respaldos para que possamos nos impor. P1

Várias são as questões que permeiam a vida do professor para o desmotivar, além das questões relacionadas a remuneração, estão as questões relacionadas ao cenário social. Perante a sociedade parece que a profissão docente não é tão importante, pois não existem incentivos ou reconhecimento pela importância da profissão. A mídia geralmente destaca os alunos aprovados nas federais nos cursos de medicina, direito, engenharia, entre outros, mas não há destaque para aqueles que optaram pela educação. Quando acontece algo negativo envolvendo um professor, em que ele agiu de forma errada com algum aluno, há uma repercussão bem grande e críticas excessivas, porém quando isso ocorre ao contrário, é pouco abordado e dificilmente é apresentada uma solução. Podemos confirmar isso na insatisfação na fala das professoras:

Infelizmente o professor ainda não é valorizado em algumas questões, como a remuneração, por exemplo. Mas, acredito que tão importante quanto esse aspecto, senão mais, é a valorização da sua atividade no cenário social. Considera-se muito sua importância, mas nem sempre está de fato respeitada pela sociedade em que vivemos. Professores desrespeitados, humilhados. Vemos muito desse tipo de reportagem na mídia. Há muito o que conquistar, mas ainda assim, ninguém tira de nós de optamos por esta profissão, a esperança de um mundo melhor através da educação. P4

O professor hoje em dia não é mais tão valorizado como antigamente, não falo apenas em relação ao salário defasados, obrigando muitos professores a exercerem dupla jornada, mas de forma geral...hoje os pais/sociedade não respeitam e raramente ensinam seus filhos a respeitarem os professores, porém as cobranças nunca cessam. P8

Uma outra questão levantada na fala de algumas professoras é que a família transfere para a escola responsabilidades que são delas,

...e segue um ciclo onde as famílias não cumprindo seu papel, depositam na escola a educação de seus filhos, não participam da vida escolar. P12

Por fim, percebemos as significações que os professores atribuem a formação continuada como uma forma de valorização profissional, pois quanto mais qualificado estiver, mais segurança terá para desempenhar o seu trabalho e enfrentar os desafios da profissão.

Valorização do profissional é dar condições e ferramentas para que o trabalho seja realizado, é investir em formação continuada e para que isso aconteça de forma efetiva é necessário conhecer o dia a dia em sala de aula, nossas dificuldades e necessidades. P18

As preocupações com as condições do exercício profissional são diversas e não são recentes, conforme afirma Gatti (2009):

[...] Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar (GATTI, 2009, p. 90).

Devido à complexidade do tema, além de não ser recente não está estagnado, pois o futuro próximo citado por Gatti, nunca esteve tão atual aumentando ainda mais as preocupações em torno da valorização desse profissional.

Perceber-se que sentir-se professor vai além de “dar aulas”, de salários e infraestrutura, mas sentir-se professor também é ser respeitado enquanto pessoa, enquanto ser humano que tem sentimentos, necessidades e convicções. São necessários conhecimentos específicos, que constituem a profissionalidade e que são aprendidos, na maioria das vezes, dentro da própria instituição escolar, durante a trajetória de cada indivíduo. Consideramos, no entanto, para que ocorra uma verdadeira valorização profissional, é fundamental ponderar problemáticas relativas à remuneração, às condições de trabalho e à formação continuada desse profissional e que viabilizem o respeito e reconhecimento social.

Para compreender melhor os professores, faz-se necessário saber o que pensam a respeito da formação continuada e de que forma as formações tem influenciado sua atuação em sala de aula. Os processos formativos cooperam ou não com o desenvolvimento profissional docente?

4.2.3.2 Os processos formativos e o desenvolvimento profissional docente

Retomando o objetivo principal dessa pesquisa: Apreender as significações atribuídas por professores formadores e por professores alfabetizadores, sobre os processos formativos, é preciso compreender o que pensam os professores a respeito das formações.

Foi possível inferir pelas respostas das professoras que a formação docente é algo que deve ser constante e que o conhecimento teórico é essencial para aprimorar a prática. Compreende-se que o aprendizado profissional dos professores está enraizado na experiência, que valida os demais saberes, incorporando-os à prática profissional ou descartando-os (TARDIF, 2014). É ainda a experiência que orienta a busca de formação e a apropriação dos conhecimentos teóricos que podem contribuir para a compreensão das situações e desafios da prática cotidiana, conforme afirma Mizukami (2002, p. 754):

Neste sentido, ser profissional da educação é saber, ainda, escolher melhores estratégias para aliar as teorias com as práticas relacionadas ao cotidiano de seus aprendizes; trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar na busca pela formação cidadã e na transformação social.

Podemos observar nas respostas de algumas professoras participantes da pesquisa, o quanto a formação docente vem contribuindo para o aprimoramento da prática:

A Formação Docente é muito importante, pois quanto mais qualificado, mais bem preparado estamos, conseguimos enfrentar os desafios que nos forem apresentados, por isso devemos buscar novos conhecimentos, estar sempre atualizados, pesquisar, estudar sempre. P1

A formação docente é necessária para a capacitação para a prática. E o profissional precisa estar cada vez mais capacitado, atualizado e pronto para enfrentar os desafios da sala de aula, que só aumentam. Precisa ser uma formação que alie a teoria e a prática, e infelizmente na maioria das faculdades, não encontramos os cursos dessa forma. Cabe ao profissional buscar cada vez mais se aperfeiçoar. P12

As formações dos docentes nas universidades estão mais preocupadas com as teorias do que com o que realmente os professores precisam saber para atuarem no dia a dia. Porém nós docentes temos que ter a consciência que assim como o mundo vive em constante mudanças, o a formação do professor deve ser um processo permanente em busca de conhecimentos necessários à atividade docente. P11

É possível afirmar, pelas falas das professoras que, as reuniões de formação continuada, de uma forma ou outra, contribuem para o desenvolvimento, quando atendem suas necessidades. Nesse sentido, Day (2001), complementa que:

[...] quando a formação contínua consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimentos dos professores e da escola. A interação entre estes elementos é, no entanto, mais complexa do que, muitas vezes, é reconhecido pelos que promovem à formação. As necessidades de desenvolvimento nacionais, distritais, ou escolares devem ser sistematicamente analisadas para ir ao encontro das necessárias e imperativas mudanças, das expectativas e resultados de aprendizagem e dos padrões de ensino (DAY, 2001, p. 213).

Percebemos que a formação inicial não foi suficiente para formar adequadamente as professoras e deixá-las preparadas para ensinar, porém, as formações dentro de sua jornada de trabalho têm contribuído muito com seu desenvolvimento profissional.

Acredito que a formação do professor não pode se limitar a graduação, especialmente nos dias atuais, em que não há mais o curso de Magistério, que para quem teve a oportunidade de fazer, comenta-se que era mais voltado para a prática e didática docente do que propriamente o curso de Pedagogia. Além do fato de que não há como ser professor, sem ser pesquisador, ou seja, estar em constante atualização, afinal, vivemos num mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, em constante transformação; e o aluno de ontem não é mais o de hoje, e não será o de amanhã. P4

A formação do professor não pode ser considerada apenas a formação de graduação, pois deve ser constantemente renovado para que o profissional possa acompanhar novos conhecimentos, inclusive a tecnologia, para oportunizar ao seu aluno a qualidade na educação e a construção da cidadania. P5

Necessária, pois o professor deve estar a todo momento se reciclando e aberto as novas mudanças. P19

As professoras acima apontam a necessidade da atualização constante considerando o fato das mudanças que ocorrem ao nosso entorno, apenas a formação inicial não é suficiente. Sobre isso Vaillant (2003, p. 9) reforça que “o corpo docente necessita de um aperfeiçoamento através de um maciço esforço de formação no emprego”, ou seja, as professoras precisam de formação e essa formação deve acontecer no próprio ambiente de trabalho e, pensando nisso, os horários de HTC são impreterivelmente o melhor momento para que essa formação ocorra.

A próxima questão colocada para as professoras revelou a forma como elas investem na própria formação, dando pistas para alcançar o objetivo principal dessa

pesquisa. Suas respostas deixaram claro que a busca constante pelo conhecimento é a prática que tem contribuído com seu aperfeiçoamento. Além da formação inicial e das formações realizadas em serviço, existe um interesse em se desenvolver profissionalmente e como ser humano na busca de cursos de especialização, pesquisas, leituras e até contato com profissionais de outras áreas para melhor compreensão do que se passa com seus alunos.

As falas abaixo revelam o quanto as professoras buscam suprir suas necessidades formativas:

Fazendo cursos profissionalizantes, assistindo palestras, lendo e buscando troca de experiências com os demais colegas. P3

Através de curso de pós-graduação, cursos de extensão, participação em palestras, formações oferecidas pela secretaria de educação do município de São José dos Campos (CEFE) – onde atuo como professora; troca de experiências entre colegas de trabalho, leitura de livros, artigos, revistas, sites e redes sociais voltadas para o tema de educação. P4

Faço didática da matemática, Pós em alfabetização e letramento, sempre pesquisando e se informando. P6

Cursos Complementares (como o PROFA) e outros da área, leitura frequente e pretendo iniciar minha pós-graduação em breve. P10

Através de HTC e cursos de especialização e futuramente minhas Pós-graduação (Alfabetização e Educação Especial). P14

Cursos on-line, formação no HTC, palestras oferecidas pela secretaria de educação, PROFA. P15

Através de cursos de especialização que a SEC oferece com formação continuada, além de pós-graduação na área da educação. P18

Existe uma gama de necessidades por trás de cada professor, cada um sabe de suas particularidades e isso é muito subjetivo, pois entendemos que o homem é um ser social e singular, porém é sínteses de múltiplas determinações.

Entendemos que o homem, constitui sua singularidade por meio das mediações sociais e na busca pelo novo, Montero sintetiza que essa busca resulta em crescimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos

conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005 *apud* ROLDÃO, 2007, p. 99).

Sobre isso, Gatti (2009) ainda pontua que

[...] a busca de novos currículos educacionais e de uma formação mais polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas. (GATTI e BARRETO, 2009, p.15).

Para aprofundar um pouco mais a relação em que o professor tem com os processos formativos, a próxima etapa constituiu-se na investigação sobre a sua prática, com a intenção de entender de que forma as formações tem influenciado no dia a dia da sala de aula. Para analisar esse contexto, foram realizadas duas perguntas: “De que forma a formação continuada tem influenciado suas aulas?” e “Quais os temas abordados em formação são utilizados com mais frequência?”

Foi possível constatar que o trabalho colaborativo é essencial para o crescimento profissional, pois, segundo os relatos, observando a prática de outros colegas socializados em formações, é possível refletir sobre a própria atuação:

Com os relatos das experiências, dos colegas ou dos formadores podemos avaliar nossa conduta, se a didática que aplicamos em sala está correta ou não, trocando experiências para que possamos ajudar umas às outras, com exemplos apresentados na formação, tento assimilar ao máximo. P1

Têm me ajudado muito, pois sempre vejo coisas novas e socializamos as experiências com outros professores. P2

A formação continuada me possibilita refletir sobre minha prática, ressignificá-la e moldar minhas ações pedagógicas, meu “ser” professor; a fim de atingir os objetivos de ensino-aprendizagem. P4

De forma muito positiva, a formação amplia o nosso olhar e nos guia com mais segurança ao fazer pedagógico. É por meio das formações que eu consigo me atualizar e buscar os conhecimentos essenciais para oferecer aos meus alunos uma educação com mais qualidade. P7

As respostas apontaram que as professoras consideram o horário de formação importante para a troca entre os pares e consideram ainda a importância de que a formação na escola esteja voltada para a prática das ações cotidianas. Os docentes mais novos na função, veem os professores mais experiente como referência para a docência. As falas descritas acima evidenciam as significações atribuídas ao trabalho colaborativo, o quanto a troca permite reflexões, novas interpretações e ressignificações sobre sua própria prática. Nesta perspectiva, Imbernón (2011), em suas pesquisas, atribui como um importante eixo para a formação permanente:

[...] a reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática pedagógica. (IMBERNÓN, 2011, p. 50),

Dessa forma, ao refletir sobre sua própria prática, o professor se nutre de teoria, a fim de buscar novas maneiras para o melhor desempenho dos alunos e por meio dela constrói e reconstrói novos conhecimentos pedagógicos. Imbernón (2011) atribui grande importância à formação continuada do professor, pois acredita que é por meio dela que é possível refletir e reconhecer a prática do professor, além de disponibilizar teorias para que ele possa, a partir de então, reestruturar sua prática pedagógica quando considerar necessário.

Em relação aos temas mais utilizados em formação e replicado nas aulas foi possível perceber o quanto o tema Alfabetização e Sequências Didáticas, são utilizados por elas, isso revela duas questões importantes: As formações estão sendo pertinentes e o trabalho está sendo realizado de forma contextualizada e sequenciada, pois segundo Carvalho (2016),

[...] as sequências didáticas auxiliam um trabalho global ao integrar atividades de leitura e de escrita, de acordo com um cronograma pré-estabelecido pelo professor, o que favorece a elaboração de programas integrados e contínuos... (Carvalho, 2016, p. 49)

Segundo as falas das professoras, os estudos realizados em HTC estão sendo colocados em prática em sala de aula, sobretudo nos temas pertinentes à alfabetização, pois todas são professoras alfabetizadoras, atuando diretamente com os alunos que estão nessa fase de escolarização. Suas falas revelam:

Os assuntos relacionados a Alfabetização tanto na Língua Portuguesa quanto em Matemática. P1

O que mais utilizo são temas como “alfabetização e letramento” e “alfabetização na matemática” para desenvolver, planejar e intervir na melhoria da aprendizagem. Também invisto em leitura de assunto atual ou comportamental e adequado a idade do meu aluno para estar de acordo com o momento de discussão. P5

Como sou professora alfabetizadora, ajudo mais na alfabetização dos alunos, mas quando posso ajudo também na matemática. P6

O trabalho com Sequência Didática. Os jogos na alfabetização (com intenção pedagógica). O Estudo do EMAI (Livro de Matemática adotado pela Rede Municipal). P7

Todos referente a alfabetização e letramento, como exemplo ambiente alfabetizador, trabalho com sequências didáticas e processos necessários para realização de uma reescrita. P9

Os temas que abordam Alfabetização, Sequência didática e o EMAI. P 15

Podemos afirmar que, segundo as professoras, os estudos realizados em HTC estão contribuindo para a prática em sala de aula, pois utilizam temas abordados e experiências socializadas em sua prática diária, porém, ainda assim existem necessidades formativas que emergem da prática cotidiana que necessitam de maior investimento.

4.2.3.3 Necessidades formativas

Muitos temas abordados em formações contribuem com a prática de sala de aula, portanto há necessidade de aprofundamento em outros temas. Estudos sobre as necessidades formativas dos docentes fazem parte de pesquisas sobre o seu desenvolvimento profissional. Elas constituem um caminho importante para a formação docente.

As necessidades formativas são particulares de professor para professor, pois cada qual tem sua turma com suas especificidades, no entanto quando colocamos a questão: Quais temas você sente necessidade de estudar com mais profundidade, percebemos que alguns ficaram bem repetidos, constituindo então os pré indicadores. Quando pensamos no conceito de necessidade na formação de professores, podemos inferir que está ligado a valores, tendo as experiências anteriores como referência, definindo a busca por algo que falta para desenvolver a ação docente da melhor forma possível.

Não são poucas as necessidades formativas, e geralmente estão ligadas a interesses pessoais ou profissionais, portanto estão diretamente ligadas a concepções, solicitações sociais, culturais ou profissionais. Não existem necessidades estabilizadas, elas variam muito de acordo com os contextos em que emergem. Portanto, embora seja de extrema importância a identificação dessas necessidades para o aprimoramento do processo formativo, podemos concluir que as necessidades nunca serão totalmente satisfeitas, pois são dinâmicas e estão em constante evolução.

Identificamos várias necessidades nas falas das professoras, conforme descrito abaixo:

Os temas relacionados a Educação Inclusiva; alfabetização através de jogos, trilhas... e os voltados a didática da matemática. P1

Sinto a necessidade de aprofundamento em: Educação inclusiva; Tecnologia na educação (com uso de equipamentos digitais celular, note ou tablete); Desenvolvimento da habilidade socioemocional. P5

Alfabetização, didática da matemática, montar uma boa sequência didática. P6

Jogos matemáticos; Ferramentas do pacote office (Excel e world); Educação inclusiva. P8
Didática Matemática; Transição Educação Infantil/Ensino Fundamental; Desafios da área docente na atualidade. P10

Didática da matemática; Educação inclusiva; Gêneros textuais P12

Alfabetização, Didática no ensino da matemática P14

Alfabetização; Inclusão; Didática da Matemática P16

Ao analisar essa questão, podemos afirmar que são inúmeras as necessidades para aperfeiçoar o conhecimento das professoras, no entanto ficou bem claro que a educação inclusiva e a didática para o ensino de matemática tiveram um destaque que deve ser considerado. É incontestável a manifestação pelos professores dessas necessidades pois isso retrata a dificuldade na prática com o desejo de restaurá-las.

Ao analisar os três núcleos constituídos foi possível construir uma representação mais clara do perfil docente dessas professoras, percebendo suas singularidades “sendo construídas na universalidade e ao mesmo tempo a universalidade se concretizando na singularidade” (Oliveira, 2001, p.1). Ao delinear o início da carreira profissional com todas suas dificuldades e permanência, ficou claro que nem todas optaram pela profissão, embora alguns motivos as levaram a essa escolha. Algumas, encantadas com bons modelos que se depararam pelo caminho, estão convencidas de que fizeram a escolha certa e por isso exercem com profissionalismo. Quando o tema foi sobre a valorização profissional pudemos constatar que é quase unânime a posição de que é uma área desvalorizada, tanto nas questões financeiras e condições de trabalho, quanto nas questões de respeito e reconhecimento. Embora exista o reconhecimento dessa desvalorização, o interesse em se desenvolver profissionalmente ficou muito claro quando abordamos o tema formação. Todas participam dos processos formativos e a grande maioria busca

formações além daquelas que são oferecidas pela rede de ensino no qual trabalham. As formações são contínuas e não acontecem apenas nos encontros semanais e sim na troca com os pares, na prática da sala de aula, na busca por novos conhecimentos e na reflexão sobre a própria prática. Podemos concluir que existe um grande interesse na busca de mais qualificação, porém ainda existem assuntos que necessitam de mais investimento e formações. É no contexto do trabalho no qual atuam que os docentes terão de construir a sua profissionalidade, tendo de cumprir duas tarefas essenciais: ensinar e aprender a ensinar (MARCELO, 2006), definindo estilos de docência e construindo conhecimentos que servirão de base a sua atuação profissional.

Essa análise foi realizada considerando o ponto de vista do professor alfabetizador, aquele que recebe a formação, que está diante da sala de aula todos os dias, enfrentando seus desafios, com grande responsabilidade sobre si. A seguir será relatada a análise das entrevistas, realizada com os professores formadores, outro ponto de vista. Esse é o que conduz as formações, planeja, organiza, orienta e acompanha a prática docente, porém não está diretamente na sala de aula.

4.3 Entrevista Semiestruturada

As respostas dadas nas entrevistas pelas participantes serão apresentadas e analisadas na perspectiva dos núcleos de significação. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante para levantamento dos pré indicadores a partir de cada questão.

4.3.1 Pré indicadores

QUADRO 08: PRÉ-INDICADORES ENTREVISTA

Questões	Pré-indicadores
Fale-me sobre sua escolha profissional e sobre sua formação?	Amor Opção Influência de familiares
Como você define a formação docente?	Essencial Crescimento Aprendizado contínuo
O que é formação continuada para você?	Formação ao longo da vida Aprimoramento da formação inicial Troca de saberes

	Contínua
Fale-me como você se lembra de ter sido sua formação inicial.	Precária Magistério (teoria e prática) Tradicional
Aponte uma situação que você se lembra de ter participado de uma boa formação. Como você se sentiu? Associe três palavras a essa situação.	Interação Socialização Práticas pedagógicas Determinação Novas ideias Significativa Funcional Dinamismo Conhecimento Respeito
Aponte uma situação que você se lembra de ter uma experiência ruim na formação. Como você se sentiu? Associe três palavras a essa situação.	Ansiedade Frustração Cansaço Desmotivação Angústia
A partir de que os temas para a formação são escolhidos?	De acordo com a necessidade do grupo
Quais as estratégias ou metodologias utilizadas em sua formação?	Trocas Reflexões Leituras Socializações
Como você investe em sua própria formação?	Leitura Estudo Cursos

A seguir, apresentamos a próxima fase da análise, na qual se constituíram os indicadores:

4.3.2 Indicadores

QUADRO 09: INDICADORES ENTREVISTA

Pré Indicadores	Indicadores
Amor Opção Influência de familiares Precariedade Magistério (teoria e prática) Tradicional	Iniciação profissional
Essencial Crescimento Aprendizado contínuo Necessidade do grupo	Formação docente: temas e estratégias

Reflexões Leituras Socializações	
Formação ao longo da vida Aprimoramento da formação inicial Troca de saberes Contínua Interação Socialização Práticas pedagógicas Determinação Novas ideias Significativa Dinamismo Conhecimento Ansiedade Frustração Cansaço Desmotivação Angústia	Desenvolvimento profissional com experiência em boas e más formações
Leitura Estudo Cursos	Investimento na própria formação

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os indicadores foram construídos a partir dos pré indicadores levantados pelas falas das entrevistadas. Fazendo uma leitura mais detalhada das respostas das entrevistas foi possível organizá-las em dois âmbitos estruturantes e esses constituíram-se nos núcleos de significação: uma reflexão sobre a própria formação, que se inicia desde a escolha de sua profissão e continua acontecendo ao longo de sua vida, tanto por meio de experiências, quanto por meio de estudos. O segundo está relacionado a sua atuação enquanto formador que envolve tanto a escolha dos assuntos abordados, quanto estratégias e metodologias que são utilizadas em suas formações.

4.3.3 Núcleos de significação

QUADRO 10: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ENTREVISTA

Indicadores	Núcleos de significação
Iniciação profissional Desenvolvimento profissional com experiência em boas e más formações Investimento na própria formação	Uma reflexão sobre a própria formação
Formação docente: temas e estratégias	Atuação enquanto formador

Fonte: elaborado pela pesquisadora

4.3.3.1 Uma reflexão sobre a própria formação

O papel do formador é sem dúvidas bastante importante abarcando temas como o tato pedagógico, sua relação com os professores, orientações e acompanhamento pedagógico, porém, antes de ser um formador de professores, também é um professor e antes até mesmo de ser um professor, é um ser humano passível de erros e acertos. Concordamos com Tardif (2014), quando diz que assim como o professor necessita de saberes para o exercício da docência, o OEP (Orientador de Escola Pedagógico), professor formador, necessita de uma gama de saberes para orientar os professores, entre eles, saberes curriculares, para orientar o professor sobre o que precisa ser ensinado aos alunos e o saber pedagógico, sobre como deve ser ensinado. Desta forma, o professor formador desenvolve funções pedagógicas que se articulam nas ações no dia a dia de trabalho na escola.

Antes de pensar no professor como formador, é essencial pensar nele como pessoa, pessoa que tem uma história, uma trajetória formativa, é resultado de produções históricas mediadas social e culturalmente. Nesse contexto, menciona Marcelo (1999) que:

A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Marcelo (1999, p. 19)

A entrevista semiestruturada permitiu aproximar-se um pouco dessa subjetividade, apreendendo significações tanto positivas quanto negativas que foram sendo construídas ao longo da vida. Sabemos que as escolhas profissionais acontecem bem antes do professor chegar numa escola e a forma como essas escolhas aconteceram, revelam muito sobre a pessoa. Dessa forma,

Pensar a trajetória dos formadores – seja na universidade, seja na escola – implica considerar que eles se movem em espaços institucionais constituídos historicamente, que carregam uma dimensão cultural e simbólica estruturante da atividade desses sujeitos nesses espaços. (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 217).

Pensando nessa trajetória, solicitamos que falassem sobre suas escolhas profissionais e as formações que já vivenciou, ficou evidente que houve uma viagem interna para algum período da vida que trouxe à tona recordações e emoções:

Sou de uma família de muitos professores e tive minha mãe, que foi supervisora de ensino e diretora em Jacareí e minha tia, coordenadora do infantil também em Jacareí, como exemplo. Desde criança, sempre amei a profissão de docente e almejava crescer para estudar e fazer a diferença na vida das pessoas. PF1

A fala da professora PF1 retrata que sempre conviveu com professores em seu âmbito familiar, despertando-lhe o amor pela função e a credibilidade de que poderia fazer a diferença na vida das pessoas. A pessoa que ela é hoje, se constituiu na relação com o outro (VIGOTSKY, 1984). Verificamos que alguns sentidos que foram desvelados pela fala da professora nortearam sua forma de pensar e sentir nos ajudando a compreender que suas experiências na infância foram prazerosas a ponto de criar um encantamento e esse desejo de tornar-se uma professora na idade adulta para fazer a diferença na vida das pessoas. Sobre isso Tardif (2000) diz que:

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF (2000, p. 15)

Já a PF2 recebeu incentivos de sua mãe para ser professora e não quis, conforme transcrito abaixo:

Apesar do incentivo que recebi de minha mãe quando terminei o ensino fundamental, não segui para o magistério. Na época era secretária de advogados, que também tentaram me levar para sua área de atuação, mas optei por estudar e me formar técnica agropecuária. Assim que me formei passei num concurso e exerci esta profissão por 10 anos (muito felizes). Como a vida dá muitas voltas aos 30 anos pedi demissão e voltei a morar em Jacareí. Desta vez ouvi minha mãe e parti para o Magistério. Estudei em nível médio, na Escola Estadual João Cruz. Foram três anos de muita aprendizagem, em que deixei o bichinho do magistério me pegar de jeito. Sempre achei que era uma boa administradora (ainda acho) mas a sala de aula é um lugar mágico. Assim segui para minha primeira experiência como professora.

A fala da professora revela que, a princípio, não havia interesse pelo magistério, a opção foi feita pela área de técnica agropecuária e durante dez anos de sua vida foi feliz atuando nessa área. Por consequências ou necessidades, houve mudanças nos seus planos que a impulsionaram a seguir o incentivo da mãe e procurar o aperfeiçoamento na área da educação. Podemos inferir que, apesar de não ser sua escolha inicial, as experiências vivenciadas e as mediações ocorridas nesse momento de sua vida, ajudaram a construir significações positivas que a fizeram enxergar a sala de aula como um lugar prazeroso. Já as três professoras a seguir afirmaram que sempre tiveram afinidade com a educação:

Sempre gostei muito de trabalhar na área de educação, estar aprendendo cada vez mais, estar contribuindo, como os alunos diretamente na sala, sempre gostei muito de fazer o que eu faço, tive influência direta de uma tia que sempre morei com ela desde pequena, ela foi uma excelente professora, diretora, sempre acompanhei esse processo de perto e isso me influenciou bastante. Mas faço por amor o que eu faço. PF3

Minha escolha profissional começou desde criança, desde criança já queria ser professora, e minha mãe foi minha primeira professora, sempre gostei de lecionar para alunos. PF4

Desde criança sempre quis ser professora, fiz o curso de magistério, porém para ingressar no ensino superior comentei e incentivei a escolher outra profissão iniciei a busca de qual profissão escolher, cheguei a prestar vestibular e me matricular em Ciências biológicas bacharel, porém não fechou turma. Como também havia me inscrito num programa de bolsas, consegui e fui cursar Pedagogia. PF5

As falas apontam diferentes percepções e experiências que nos ajudam a compreender o percurso singular de cada professora até o ingresso na vida profissional. Nesse sentido Vigotski (2001) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural.

A professora PF4, antes de iniciar sua entrevista nos relatou sua experiência enquanto criança e embora não havíamos iniciado ainda a gravação, sentimos a necessidade de registrar seu relato, pois os sentidos e significados são as produções históricas e nesse caso podemos pontuar que o incentivo da mãe, sua garra e determinação foram ações propulsoras para uma futura carreira de sucesso. Sem condições de ir à escola, a professora foi alfabetizada por sua mãe, que ensinava-lhe as letras com registros no chão com um prego. Sua mãe, humilde e com muita sabedoria abriu seus olhos para enxergar o mundo, não somente para enxergar, mas

para compreendê-lo. Bem mais tarde aconteceu o ingresso na escola e esse foi um momento muito especial para ela, pois essas experiências mobilizaram a professora na busca pela realização de seu sonho: ser professora. Em relação a isso Aguiar (2006) pontua:

O sentido refere-se à necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. (AGUIAR, 2006, p.15)

Já a PF5, recebeu incentivos para procurar outra área e mesmo sendo um desejo desde muito cedo em ser professora, foi em busca de outras profissões. Podemos inferir que as opiniões ao seu entorno lhe causaram dúvidas em relação a ser professora, porém as consequências, o fato de ter conseguido uma bolsa, a conduziram para o caminho do magistério.

Foi possível contextualizar as escolhas profissionais com suas formações e ter uma aproximação maior com nossos sujeitos de pesquisa. Entendendo melhor o percurso até chegar na profissão, o segundo passo era compreender o que pensavam a respeito da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, pois segundo Minayo (2008):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

As três perguntas lançadas se articulavam entre si, permitindo cruzar as respostas e ter mais subsídios para apreender as significações atribuídas aos processos formativos, objetivo principal dessa pesquisa. Como você define a formação docente? O que é formação continuada? E, como foi sua formação inicial? Lançada as perguntas, uma por vez, criou-se expectativas pelas respostas: Quem é esse formador? O que ele pensa a respeito de formação continuada? Como foi a sua própria formação? As respostas abaixo desvendam essas questões.

Em relação à formação docente, suas definições segundo as professoras:

A formação docente deve ser constante, pois, como afirma Antônio Nóvoa, ensinamos aquilo que somos e, por isso, devemos buscar nosso crescimento diário por meio de estudos diferenciados, viagens, lazer, leituras, entre outros.
PF1

Durante toda minha carreira no magistério participei de todos os cursos que me eram oferecidos: estudei robótica (educacional), fiz cursos de informática voltada para a educação, cursos de alfabetização musical, PROFA, PNAIC, matemática, gramática, produção de textos e tantos outros que nem consigo lembrar. Mas o principal é que a cada curso novo eu aprendia algo para fazer o melhor para os alunos, isso é formação docente. PF2

Eu defino a formação docente hoje como muito bem preparada, com um acervo muito rico, onde a gente pode buscar estudar, crescer...depende do seu interesse em crescer...os professores estão muito bem amparados...e só depende de você querer e correr atrás. PF3

Defino a formação docente como essencial, principalmente hoje que os professores chegam quase sem conhecimento nenhum sobre a didática pedagógica. PF4

Formação inicial bastante teórica sem relação teoria e prática por parte do curso. Apesar do estágio obrigatório, que muitas vezes não oportuniza a aprendizagem da prática docente, pois o que o estagiário consegue acompanhar é a atuação em sala de aula, mas todo o planejamento, a intenção, os objetivos, a legislação e os documentos norteadores nem tem acesso. PF5

Quando agrupamos as respostas de cinco pessoas diferentes que receberam a mesma questão confirmamos que cada pessoa atribui um sentido para algo, de acordo com sua bagagem histórica, social e cultural. A primeira professora afirmou que a formação deve ser constante e ela acontece em qualquer espaço, ou seja, acredita na formação como algo integral. Já a segunda, listou vários cursos realizados e afirmou que foram essenciais para oferecer ensino de qualidade aos alunos, essa professora acredita que quanto mais cursos, mais instrumentalizado o professor se torna e consegue alcançar mais êxitos. A professora formadora 3 define que hoje em dia existe mais recursos para boas formações, mas isso depende do querer de quem está sendo formado, podemos interpretar na sua fala que são oferecidas as oportunidades, mas elas só acontecem, de fato, para aqueles que têm interesse. A quarta professora disse que a formação é essencial, acredita na importância das formações diante de um quadro de professores que chegam tão despreparados. A última professora antecipa a resposta de uma pergunta posterior, afirmando que a formação inicial é muito teórica e afasta o professor da prática. Podemos inferir pela sua fala uma crítica às formações teóricas, para ser exitosa a formação deveria atrelar teoria e prática. Ficou nítido nas falas das professoras que, com exceção da PF4, não refletiram sobre o seu papel enquanto formadora, diante de uma grande responsabilidade que é de formar professores. As falas revelam que não adotaram a

postura de protagonista na função em que assumiram, como afirmam Tardif e Raymond (2000):

“[...] pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a esta ocupação” (Tardif e Raymond, 2000, p. 224)

De posse dos dados coletados buscamos compreender a subjetividade nas falas das professoras. As formações são fundamentais para o desenvolvimento profissional, não apenas as formações formais e institucionalizadas, mas aquelas que acontecem nas experiências de vida. As formações instrumentalizam, preparam e cooperam com o desenvolvimento profissional, porém elas precisam estar ligadas as suas reais necessidades.

Vaillant e Marcelo (2012) acreditam que a formação para adultos deve ser sustentada em suas particularidades, fixada em suas experiências, assim como na sua intencionalidade em aprender. Dessa forma, para que o adulto se sinta afetado pelo aprender é preciso considerar sua singularidade, suas necessidades e suas vivências enquanto pessoa e profissional.

Dando continuidade na análise, os docentes formadores participantes da pesquisa significaram o que é a formação continuada. Para a primeira docente é definida como um processo que acontece ao longo da vida:

Formação Continuada é aquela que temos ao longo de nossas vidas, estudando as teorias que fundamentam nossa prática para, assim, conseguirmos efetivar um trabalho de qualidade que vise os aspectos de ação-reflexão-ação. PF1

Esse pensamento pode ser confirmado no que diz Frigotto (1991, p.131): “A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor, começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola”.

A expressão “ao longo da vida”, indica uma medida de tempo referindo-se ao tempo da vida humana. A princípio, pode parecer algo trivial, porém, considerando que aprender requer tempo e que o ser humano vive em constante aprendizagem, a impressão de trivialidade desaparece. A fala da professora também traz uma informação importante de que as teorias sustentam a prática e promove ações de agir, refletir e agir, representando um movimento contínuo na prática docente.

A PF2 relatou que existe uma divergência de pensamentos entre ela e seu esposo pelo significado que cada um atribui a formação continuada. Para ela a formação está ligada ao aprimoramento, por isso estuda muito, já o seu marido não sente essa necessidade, afirmando o pensamento de Vigotski (2001) quando diz que é na relação dialética e social que o homem se constitui único, singular e histórico.

Considero que a formação continuada é essencial para o aprimoramento de todo e qualquer profissional. Isso já rendeu muita discussão entre eu e meu marido, (risos). Ele por estudar pouco e eu por estudar demais. Este assunto também é um dos senões da minha prática, pois sendo exigente demais comigo em relação ao meu trabalho, fico em dívida comigo mesmo e com meus professores no quesito formação. Observo as falas dos demais OPs e penso que estou a anos luz de ser competente neste quesito.PF2

Percebemos que também existe uma insegurança significativa nessa fala, levando-a a comparar-se com outras colegas de trabalho e se sentir menos favorecida. Essa professora, embora atue há bastante tempo como professora, iniciou a pouco tempo o papel de formadora de professores, coordenadora, podendo ser justificada suas percepções em relação as outras mais experientes. Pelas suas respostas a outra questão pode-se afirmar que sempre está estudando e sente o desejo de crescer profissionalmente.

A terceira PF, acredita na troca entre parceiros mais experientes como forma de aprender e se aperfeiçoar.

Estar buscando novos conhecimentos, estar estudando. Buscando formações novas, trocando experiências, e é o que eu faço e busco com quem sabe mais que eu, estar sempre estudando, para acrescentar na minha prática. PF3

Sobre isso Nóvoa (1995) fala:

[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando. (Nóvoa,1995, p.26)

É nessa troca, nesse momento de reflexão que os professores vão significando seus papéis de formadores, formando e sendo formados. Cada um vai delineando a formação continuada de acordo com suas percepções individuais.

A próxima professora acredita que a formação continuada é aquilo que ela faz em seu ambiente de trabalho:

Formação continuada para mim é o que eu faço aqui, eu logo no começo do ano levanto os problemas, em cima desses problemas eu começo fazer a formação durante o ano até que os problemas sejam sanados. PF4

Ela mapeia as dificuldades dos seus professores, levantando um perfil do corpo docente e planeja as formações a partir dessas necessidades, ou seja, a formação é centrada na escola, para Imbernón (2009), essa formação não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças. A preocupação em identificar esses problemas, refletir sobre eles e buscar soluções, revela o significado das prioridades formativas. Considerar, portanto, uma formação centrada na escola requer considerar os processos pedagógicos que se devolvem nas ações realizadas pelos profissionais que nela estão envolvidos. Sobre esse olhar Imbernón (2009) reforça:

[...] Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação. (IMBERNÓN, 2009 p.90)

A última professora formadora pesquisada, disse que para ela a formação continuada é aquela que aprimora a inicial.

A formação continuada é o momento de aprimorar a formação inicial, oportunizando a reflexão da prática e redirecionando ações e propostas, a partir de novas perspectivas. PF5

Gatti (2009) relata que ainda há problemas nos cursos de pedagogia, pois a estrutura e o desenvolvimento curricular não têm apresentado inovações e avanços que permitam ao pedagogo enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. Reforçamos os pensamentos de Gatti (2009) e acrescentamos que a formação dos professores não termina com a sua colação de grau, mas prossegue durante toda sua atividade profissional. Sobre essa formação, Tardif (2000), diz que

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional [...] ele se baseia em

seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 13).

A seguir perguntamos para as participantes como se lembram de ter sido sua formação inicial e também suas boas e más experiências em formações. Como afirma Tardif (2000) as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação continuada que abrange toda a carreira docente. Para compreender esse sentido foi necessário ouvir cada uma delas e perceber suas expressões e sentimentos.

Sempre fui uma aluna dedicada e tive a sorte de me destacar por todas as escolas que passei. Meu pai era gerente de banco e, por bater suas metas com tranquilidade em função de sua amizade com seu afilhado de casamento que, na época era ligado à política, chegando a ser governador do estado de São Paulo (Orestes Quércia), tínhamos que mudar com frequência e, conseqüentemente, eu mudava de escola. Mas sempre conseguia me sobressair e ainda ajudava meus colegas. PF1

A formação que tivemos com um formadora de referência para a alfabetização, foi excelente pois ela nos deixou à vontade com seu jeito dinâmico de ser e soube fazer as perguntas necessárias para mobilizar os saberes e necessidades do grupo. Eu me senti entusiasmada e estimulada a estudar ainda mais sobre vários aspectos, não somente a alfabetização. PF1

A formação que tive com uma formadora renomada na área de alfabetização, não foi positiva para meu crescimento enquanto profissional e pessoa pois suas colocações me deixavam tímida, com vergonha de fazer perguntas e ser mal interpretada. Infelizmente me senti muito frustrada já que tinha uma expectativa elevadíssima em relação a essa formação. PF1

Ao analisar as falas da professora, foi possível observar que é uma pessoa bem comunicativa, manifestou muitos sentimentos ao recordar do início de sua formação, que para ela iniciou em sua infância. Percebemos o quanto ela construiu uma identidade positiva a respeito de si, e as mudanças em sua vida não foram obstáculos para que conseguisse crescer. Como essa percepção sobre si foi algo forte na fala da professora, nossa indagação era como seria sua percepção em relação ao outro. Ao perguntar sobre boas experiências formativas, a professora formadora falou sobre a experiência com as formações de alfabetização, referindo-se a formadora, como excelente modelo. Destacamos as características implícitas, revelada por sua fala: A formadora era dinâmica, segura e além de ter domínio sobre o assunto, desafiava as participantes a mobilizar seus conhecimentos e participar de forma ativa nas

formações. A atuação da formadora estimulou-a a estudar mais, algo positivo para sua atuação enquanto formadora, conforme supõe Tardif (2002):

[...] a formação dos professores supõe uma contínua, no qual, durante toda carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...] Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...]; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente (TARDIF, 2002, p.287)

Da mesma maneira que a PF1 expressou seus sentimentos, entusiasmo ao relatar sua boa experiência, ao falar sobre a experiência ruim, demonstrou tristeza em seu olhar e sua fala ficou mais baixa. Suas expectativas eram grandes em relação a essa formação, pois trata-se de uma formação ministrada por uma pessoa muito influente no tema alfabetização. A professora formadora não falou exatamente do conteúdo da formação, mas deu ênfase a postura da formadora, podemos inferir que tal postura sobressaiu ao objetivo da formação. Segundo a professora PF1, a formação foi pouco proveitosa, pois ela sentiu-se impossibilitada de tirar suas dúvidas o que causou-lhe frustração e a partir de então criou-se um bloqueio. Essa experiência imprimiu uma marca negativa que poderá acompanhá-la por muito tempo. Sobre essa questão, Tardif (2014) explica que:

[...] ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. (TARDIF, 2014, p.67)

Foi possível conhecer um pouco mais a professora, sua opinião, expectativas e frustrações em relação à formação continuada. Otimista, a professora sempre busca tirar proveito das situações vivenciadas, mesmo que em algum momento as experiências não sejam tão boas, o amor e o carinho pela profissão ficaram visíveis em seu olhar.

A segunda participante, por meio de suas falas foi possível inferir que é um misto de dedicação, criticidade e reflexão sobre sua própria atua. Suas falas revelam essa ambiguidade:

A formação inicial no magistério foi excelente, aprendi muito e me encantei com a profissão. PF2

Já participei de tantas formações excelentes... posso dizer que as aulas de didática da Matemática da professora Oris eram uma preciosidade, nos levava a pensar, planejar e agir “fora da casinha” (Ir para sua sala aplicar nossos planejamentos diferentes eram experiências memoráveis. O bom é que as crianças amavam). O curso do PROFA me ensinou a “ver o que o aluno já sabe” e não o que errou (este ensinamento vale ouro). No curso de produção de texto vi em teoria aquilo que aprendi na prática com as Orientações da Françoise (as experiências “malucas” e às vezes muito trabalhosas eram encantadoras e os alunos se tornaram grandes escritores.). Na faculdade as aulas da Ana Enedi tornaram minhas aulas de História muito mais interessantes. As aulas de Ciências com um olhar investigativo já faziam parte do meu cotidiano, mas ganharam uma cor depois que fiz o normal superior. Eu andava pelos jardins do SESI pegando lagartas, observando as flores, juntando cascas de cigarra e outras loucuras mais. (Diz que aluno não ia amar minhas aulas). Assim todos os cursos que fiz me tornaram uma professora cheia de ideias, de ideais e determinação. Continuo estudando, mas atualmente mais autodidata, busco os temas que irei abordar em reuniões de HTC, leio, assisto vídeos, ouço os vídeos no carro nos caminhos de ida para casa (afinal são em média 50 minutos no trânsito), resgato textos e livros que já estudei e busco apoio nas formações proporcionadas pela SEC. Também invisto um tempo em cursos online. PF2

Não lembro de experiências ruins com formações. Acho que é daí que vem minha insatisfação com as minhas próprias formações. Eu sempre tinha um norte para resolver uma situação que para mim era um problema. Não vejo essa mesma determinação em meus professores, muitas vezes não consigo encantá-los, como gostaria (Já fez alguma coisa só porque os outros queriam? ... É horrível!). Acho que me falta algo. PF2

Ao fazermos uma análise interpretativas dos sentidos que as palavras e expressões suscitam pensar numa postura crítica e reflexiva sobre o próprio trabalho.

Existe um encantamento com a formação inicial no magistério, as formações em que participou. Ficou visível, nesse momento ela até esboçou um sorriso, relembrou com detalhes de cada experiência positiva, demonstrando uma relação prazerosa em aprender. Essa relação parecia muito positiva enquanto estava na sala de aula como professora, porém pelas suas falas, quando relata sobre as formações que ela prepara enquanto formadora não são tão positivas. A professora formadora 2, demonstra em suas falas que existe uma frustração em sua atuação como formadora de professores, uma imagem negativa sobre si. Podemos inferir que essa frustração própria é transferida aos professores quando ela diz que não consegue encantá-los. Falta-lhe algo, mas ela ainda não identificou o que é.

A próxima professora formadora, PF3, lembra-se de sua formação inicial, também no magistério, lembra-se das práticas, apresentações e planejamentos de aulas. Sua fala revelou uma relação afetiva com o magistério, desde o início. Quando ela relatou sobre as boas experiências em formações, falou com muito carinho:

Particpei de várias formações boas, por incrível que pareça foi nesse ano que passou, gostei muito das formações do EMAI, aprendi bastante, formações do API com Sabrina, anos finais ultima formação regionalizada foi muito produtiva, voltada pra uma necessidade da nossa escola, inclusive uma que a gente teve com a Gisele, gostei muito foi bem acentuada pra nossa necessidade, eu voltei com uma sensação de uma formação que acrescentou bastante. PF3

A professora aponta em suas palavras o caráter formativo vivenciado nas formações que ajudaram muito em sua prática enquanto formadora. Experiência que contribuiu para o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade profissional, como cita Nóvoa (1991):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Ao falar da sua experiência ruim, a professora demonstrou tranquilidade, podemos então interpretar que sua experiência não causou-lhe impacto negativo, mas que não foi conforme o esperado.

Teve formações que fui com muita expectativa e não foi o esperado, você vai e cria expectativa espera um dia só para estar lá e chega lá não rende o esperado. PF3

Dando sequência à análise interpretativa dos sentidos atribuídos à formação, a professora PF4 demonstrou que a precariedade em sua formação inicial, não foi um obstáculo e sim uma oportunidade de buscar novos conhecimentos:

Minha formação inicial foi bem precária porque eu fiz só um ano, fiz curso técnico de contabilidade, fiz adaptação e entrei no quarto ano do magistério, fiz só um ano...eu aprendi mais lendo e buscando informações. Lembro-me de uma formação que eu participei há muito tempo quando mudei do vale do Ribeira para o Vale do Paraíba, umas das primeiras professoras que veio sabendo como trabalhar nas UEACs, unidade de ensino comunitários da época, essa formação me marcou porque aprendi a lidar diretamente com as comunidades. Nunca passei por nenhuma formação frustrante, pois tento tirar proveito de todas. PF4

O perfil profissional dessa professora foi sendo delineado pelas dificuldades encontradas pelo caminho, tanto em suas dificuldades iniciais quanto ao trabalho com comunidades mais carentes, que a permitiram se identificar com esse público. Em sua

fala, nos revela que não teve formações frustrantes, de alguma forma todas suas experiências foram favoráveis para tirar algum proveito.

Podemos inferir pelas falas da professora PF5, que as formações muito teóricas e distantes das práticas não contribuem para o desenvolvimento profissional docente:

Minha formação inicial tanto no magistério quanto na graduação foi bastante teórica, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, etc, matérias que na época não fazia nenhum sentido com a prática. No magistério tinha matérias mais relacionadas à prática, confecção de materiais, cartazes, mural, flanelógrafo, fantoche, etc no entanto naquela época, não conseguia entender a relação das aulas com o como ensinar. PF5

A fala da entrevistada traz a luz da questão um pensamento de Gatti (2013) quando ressalta a importância de formar bem os professores da educação básica, visando repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores, assim sendo essa formação tem que ter como ponto de partida atender as expectativas e necessidades reais do grupo ao qual será realizada a formação.

Quando essas formações estão alinhadas com a prática, cooperam para o crescimento profissional:

Um momento de uma boa formação, foi em matemática na educação infantil, pois víamos o embasamento teórico e tínhamos tarefa para aplicar aos alunos e o resultado discutíamos na formação e redirecionávamos as intervenções e as atividades. Me sentia interessada, pois fazia sentido real a análise da minha realidade. PF5

Assim como desmotivam quando estão distantes da sala de aula:

Estudar temas distante à nossa realidade, principalmente quando se fala de exemplos bem distantes da nossa realidade, exemplos e dados de outros países. Me senti desmotivada. PF5

Ficou bem claro nas falas dessa professora o quanto a formação é importante para o aprimoramento da prática e ambas acontecem simultaneamente. Nóvoa (1995), expõe que a formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido.

[...]A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre

as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25)

Essas questões nos permitiram uma aproximação maior com nossos sujeitos de pesquisa, foi possível delinear o perfil de cada um deles de acordo com sua trajetória, percepções, sentimentos envolvidos e sua bagagem histórica, social e cultural. Suas experiências, suas necessidades e relações construídas foram aspectos que formaram as pessoas que são hoje: formadores de professores. Foi possível identificar a pessoa que está por traz de cada formadora. A seguir discutiremos sobre a análise realizada a partir de sua atuação direta com a formação dos professores, para enfim, apreender as significações atribuídas à essas formações.

4.3.3.2 Atuação enquanto formador

Como qualquer educador, o formador de professores é um profissional que vive em constante aprendizado, necessitando também de estudos, aprimoramento para estar capacitado a exercer suas atribuições,

[...] O formador é um profissional, e como profissional, está capacitado para exercer esta função; possui conhecimento teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação. Também, pertence a um coletivo profissional que assume princípios e valores em relação com os clientes de uma formação. (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 29).

A formação continuada em serviço pode ser entendida como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções, além de sanar as dificuldades apontadas pelos professores no ambiente de trabalho e, com isso, acontece a troca de experiência, a reflexão sobre a prática e a construção de novos conhecimentos para o professor, possibilitando um crescimento, tanto profissional, quanto pessoal.

[...] é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que capte antes de agir. (ALMEIDA, 2001, p. 71).

O professor formador traz para a sua prática, crenças, experiências pessoais e modelos incorporados ao longo de sua própria formação e de sua caminhada como profissional. Desse modo, ao atuar, mobiliza um conjunto de saberes próprios que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores em formação seja ela inicial ou continuada.

Tozzeto e Kailer (2016) afirmam que

O modo como a coordenadora pedagógica mobiliza os saberes no cotidiano da escola denota os sentidos e os significados que as ações são realizadas no espaço da escola. Ou seja, ao privilegiar determinada atuação, o coordenador pedagógico estabelece os saberes que serão mobilizados. Assim, consideramos que, ao realizar uma atuação desordenada, o coordenador pedagógico secundariza saberes pedagógicos do trabalho. (Tozzeto e Kailer, 2016, p. 69)

O professor formador precisa ter clareza de suas atribuições no que tange ao trabalho do professor e as aprendizagens dos alunos, em meio a tantas demandas e tarefas oriundas à função de coordenador. Sendo assim, apresentamos o que dizem as pesquisas sobre a demanda de trabalho do coordenador no desenvolvimento de suas atribuições. A essência do trabalho formativo está em criar mecanismos que permitam ao formador identificar, a cada etapa, o que os professores sabem e o que precisam aprender para aproximar suas formações das reais necessidades do professorado (IMBERNÓN, 2009). A forma que ele prepara suas formações fala muito sobre si, conforme podemos confirmar abaixo:

Realizando uma auto avaliação sobre minhas formações, acredito que esteja coerente com as necessidades visto que me avaliaram de forma muito positiva na Avaliação Institucional, porém, sei que tenho que aprofundar em um tema, assim como estabeleci no meu plano de formação. Sempre utilizo como ponto de partida as necessidades dos professores apontadas no diagnóstico sobre a formação e experiência de cada um bem como os resultados que obtemos em relação à aprendizagem dos alunos. Procuro variar minhas estratégias e elaborar perguntas que levem o grupo a refletir e redirecionar sua prática, quando necessário. PF1

A auto avaliação é uma ferramenta que ajuda nesse processo reflexivo sobre a própria atuação, pois é por meio dessa reflexão que foi possível para a formadora identificar a necessidade de aprofundamento em um tema. A professora formadora também mencionou o fato de partir das necessidades dos professores e os resultados dos alunos, revelando a formação centrada na escola defendida por Imbernón (2009).

Como se trata de uma rede de ensino municipal, muitos assuntos abordados em formação são sugeridos pela secretaria de educação, outros são planejados de acordo com as necessidades diagnosticadas nas avaliações que estão no PPP (Projeto Político Pedagógico), realizadas pelo corpo docente, ou na observação:

Acredito ser satisfatória, apesar de não conseguir aprofundar nenhum tema, pois temos uma demanda vasta de assuntos e necessidades. PF5

Das necessidades e interesses do grupo e dos temas estabelecidos pela Secretaria da Educação e Cidadania. PF5

Os temas são a partir da necessidade da escola, do projeto, para cada ano, intencionado... para dar suporte aos professores. PF3

Escolho os assuntos a partir da necessidade dos professores (necessidades essas detectadas nas observações de sala e nas discussões em HTC). PF2

Das necessidades dos professores e dos alunos, sempre. PF4

Cada escola tem suas características particulares, embora façam parte de uma única rede, portanto, ao planejar a formação, o coordenador deverá selecionar os conteúdos que tenham relação com as necessidades formativas do grupo e que contribuam para a reflexão pedagógica, de modo que esta reverbera na prática docente. Para Imbernón (2011, p. 18), “a formação de professores deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa e nelas implicar-se”, sendo assim, nessa ação, todos os envolvidos da comunidade educativa são corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, Imbernón (2011), afirma que é preciso

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (Imbernón, 2011, p. 22)

Além dos temas abordados nas formações, as estratégias e metodologias utilizadas são ações que necessitam de planejamentos prévios os objetivos claros. As coordenadoras reconhecem a escola como lócus privilegiado de partilha e experiências e suas falas revelam que se utilizam de estratégias que permitam a circulação de saberes, troca entre os pares, recursos inovadores e tecnológicos:

Cada formação é uma estratégia, trabalho em grupo, estudo de caso, análise de textos dos alunos sempre, construção de sequência didática, várias estratégias. PF4

Vídeos, leitura compartilhada, estudo de caso, simulação, tematização de prática, socialização de práticas, estações de estudos e jogos. PF5

Gosto sempre de estar lendo, fazendo leitura, trazendo epigrafo para reflexão do dia, a socialização de práticas estou começando a inserir nas minhas formações aos poucos...e sempre no fim uma reflexão sobre o que ficou para próximo HTC. O que pode ser melhorado. PF3

Estudo os assuntos, busco mil estratégias diferentes, organizo pautas, planilhas, apresentações e tento agir da melhor maneira possível. Me sinto muito mais confortável, quando discuto com outros OPs ou quanto recebo orientações da SEC sobre o que fazer.... É muito mais fácil agir com os pequenos. Rs) Já ia esquecendo de dizer... Apesar de tudo me sinto uma vitoriosa e muito feliz com o desafio que é ser um OP. PF2

Vivências de atividades específicas sobre os conteúdos abordados, socialização das práticas dos professores, análise dos resultados das nossas diferentes intervenções, atividades com falso e verdadeiro, reflexões em grupo e socializações, levantamento de hipóteses e checagem das mesmas por meio de estudos específicos, leituras compartilhadas, entre outros. PF1

Foi possível observar que os professores formadores consideram a formação como um espaço para reflexão da prática docente, uma vez que “um professor é, antes de tudo, uma pessoa que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31). Sendo assim, o planejamento da formação que tenha seus objetivos centrados na escola e para a escola deve levar em consideração, como vimos anteriormente, as necessidades e especificidades de cada escola, pois como apontam Placco e Souza (2015, p. 29) “sem um diagnóstico refletido e discutido com o grupo interessado não é possível propor ações que desencadeiem transformações” na prática docente.

Concordamos com Pessôa e Roldão (2015) quando dizem que:

[...] é preciso que o coordenador organize e planeje seu trabalho estrategicamente; é preciso que haja transversalidade na condução de seu trabalho de modo a provocar análises e reflexões que tenham como base a ação do professor (a experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhorias ou superação (teoria e prática implicadas). (PESSÔA e ROLDÃO (2015, p. 117)

De acordo com Imbernón (2011), um formador de professores deve agir de acordo com as demandas dos docentes ou da escola, com a finalidade de resolver os

problemas ou situações emblemáticas profissionais, envolvendo o corpo docente num processo de reflexão e ação:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante papel que lhe atribuo (IMBERNÓN, 2011, p. 94).

O professor competente de uma comunidade de aprendizagem é um profissional que tem algumas características, é aquele que “está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 123). Segundo os autores um professor preparado contempla cinco dimensões: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Dessa forma, a próxima e última questão para o professor formador foi: Como você investe na própria formação?

As respostas revelaram leitores assíduos, pesquisadores ativos e alunos, sempre:

Estou sempre participando de cursos que condizem com as necessidades de formação da Rede Municipal de Educação de São José dos Campos e também faço outros cursos nas diferentes áreas do conhecimento como psicologia, por exemplo. Adoro ler diferentes livros desde literatura aos grandes teóricos bem como assistir filmes que agregam valores, documentários e vídeo aulas. Também invisto em viagens e visitas a museus, teatros, cinema e todas as formas que estão ao meu alcance para otimizar meus conhecimentos e auxiliar-me na efetivação de uma atuação positiva enquanto pessoas e profissional. PF1

A busca da professora formadora por mais aprendizagem está relacionada ao que menciona Marcelo (1999):

[...] A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (MARCELO, 1999, p. 19)

O investimento na própria formação faz parte do processo de desenvolvimento profissional, conforme podemos constatar em suas falas:

Investindo em leitura, buscando referências teóricas para melhorar, crescer... buscando informações e cursos fora para aprimoramento, bastante estudo. PF3

Ultimamente invisto na minha própria formação lendo e estudando, participo de cursos avançados de formadores também. PF4

Participo da formação continuada, faço leituras complementares, participo de cursos e eventos independentes, com temas que preciso aprofundar. PF5

Estudos constantes, leio muito sobre os assuntos que irei abordar em HTC, tiro dúvidas, compro livros e faço cursos sempre que surgem oportunidades. PF2

As falas das professoras formadoras acima descritas evidenciam o quão importante lhes parecem a busca constante pelo conhecimento. Para eles a leitura é algo fundamental e a ajudam-nas a refletirem sobre sua própria prática e adquirem segurança para conduzir as formações.

Assim, ao refletir sobre sua própria prática a fim de buscar novos métodos para o melhor desempenho do seu corpo docente, o professor formador se nutre de teoria e por meio dela constrói e reconstrói novos conhecimentos pedagógicos.

Conhecendo o perfil das professoras formadoras participantes da pesquisa, percebemos o quanto ele anda lado a lado do seu professor, o quanto ele busca aperfeiçoamento em sua prática. Sua função faz sentido, não quando apenas “analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 97), ou seja, o formador precisa estar próximo de seus professores, sem hierarquias, colaborando e fornecendo subsídios, a fim de que possam refletir sobre sua própria prática.

Prosseguindo a pesquisa realizamos uma análise internúcleos, a fim de alinhar as necessidades e percepções dos professores alfabetizadores com a dos professores formadores. Para realizar essa análise iniciamos com a seguinte questão: as necessidades formativas dos professores conversam com as formações que lhes são oferecidas?

4.4 Análise Internúcleos

Passamos agora a fazer a articulação dos núcleos de significação formados nesta pesquisa, para assim, avançarmos na compreensão das significações

atribuídas por professores formadores e professores alfabetizadores sobre os processos formativos.

Com a análise dos núcleos de significação, conseguimos compreender que os professores que participaram dessa pesquisa, tanto os alfabetizadores quanto os formadores valorizam a formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional.

Para esse desenvolvimento, é necessária uma busca contínua:

A formação docente é muito importante, pois quanto mais qualificado, mais bem preparado estamos, conseguimos enfrentar os desafios que nos forem apresentados, por isso devemos buscar novos conhecimentos, estar sempre atualizados, pesquisar, estudar sempre. P1

A formação docente é necessária para a capacitação para a prática. E o profissional precisa estar cada vez mais capacitado, atualizado e pronto para enfrentar os desafios da sala de aula, que só aumentam. Precisa ser uma formação que alie a teoria e a prática, e infelizmente na maioria das faculdades, não encontramos os cursos dessa forma. Cabe ao profissional buscar cada vez mais se aperfeiçoar. P12

As formações dos docentes nas universidades estão mais preocupadas com as teorias do que com o que realmente os professores precisam saber para atuarem no dia a dia. Porém nós docentes temos que ter a consciência que assim como o mundo vive em constante mudanças, o a formação do professor deve ser um processo permanente em busca de conhecimentos necessários à atividade docente. P11

Formação Continuada é aquela que temos ao longo de nossas vidas, estudando as teorias que fundamentam nossa prática para, assim, conseguirmos efetivar um trabalho de qualidade que vise os aspectos de ação-reflexão-ação. PF1

Estar buscando novos conhecimentos, estar estudando, buscando formações novas, trocando experiências, e é o que eu faço e busco com quem sabe mais do que eu, estar sempre estudando, para acrescentar na minha prática. PF3

A formação continuada referida pelos participantes não é aquela formação que apenas instrumentaliza os professores, possibilitando-lhes o domínio das disciplinas a serem ensinadas aos seus alunos, mas sim aquela que se propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação.

Imbernón (2009) diz que não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso.

Para apreender essas significações foram construídos cinco núcleos de significação. No primeiro, analisamos como iniciou-se a carreira profissional das professoras alfabetizadoras, suas motivações e possibilidades na escolha

profissional. Foi possível conhecer parte da trajetória de cada uma delas e reconhecer que, por mais que as dificuldades iniciais, tais como inseguranças e dúvidas, tenham sido comuns no início da carreira, cada qual tem sua percepção da realidade. No segundo núcleo analisamos como acontecem os processos formativos e como esses processos contribuem para o desenvolvimento profissional docente e percebemos então, o quanto a formação tem contribuído com as práticas nas salas de aula. Já no terceiro núcleo pudemos constatar o quanto ainda existem necessidades de maior aprofundamento em temas que permeiam o dia a dia dos professores em sua prática, a maioria delas está voltada para o trabalho com a inclusão e a didática no ensino de matemática. A inclusão ainda é um tema que desafia a educação, porém quando o professor traz à tona a necessidade de saber mais sobre o assunto, de estudar mais, nos revela que deseja aceitar o desafio e oferecer mais qualidade aos seus alunos. O próximo núcleo, foi construído a partir das entrevistas com os professores formadores e intitulado como: uma reflexão sobre a própria formação. Esse formador é a pessoa que está formando os professores alfabetizadores, é ele que organiza as formações, prepara, planeja e faz articulações entre a teoria e a prática, pois seu papel formativo não se limita as salas de HTCs e sim no acompanhamento da prática e nos resultados da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, compreender o que ele pensa sobre sua própria formação é crucial para compreender suas subjetividades. Por fim, no último núcleo analisamos esse professor como um formador de professores, alguém que exerce um papel de modelo, de influenciador e mediador. Suas formações impactam aqueles que dela participam. Nesse contexto foi possível constatar que ainda existe fragilidade na percepção do seu papel enquanto protagonista na função de formar professores.

Por fim, por meio da articulação entre os núcleos percebemos que os professores valorizam os processos formativos, aqueles que recebem a formação enxergam esses processos como oportunidades para melhorar sua prática e os que preparam, planejam de forma que atenda às necessidades dos professores. Porém percebemos que nem todas essas necessidades são atendidas.

Ao indagarmos aos formadores, a partir de que são escolhidos os temas das formações, obtivemos as respostas que são das necessidades dos professores, porém quando observamos as necessidades formativas pontuadas pelos professores, percebemos que ainda existem temas emergentes a serem aprofundados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os núcleos de significação foram essenciais para compreender os resultados desta pesquisa, sua utilização permitiu sintetizar o que foi mais significativo para os processos formativos. O movimento de identificar e constituir os pré indicadores, indicadores até chegar aos núcleos de significação, por meio dos dados colhidos, permitiu uma síntese qualificada sem perder a essência. É fundamental destacar a problemática lançada no início da pesquisa: como os professores formadores e professores alfabetizadores veem e se apropriam da formação continuada e como essa apropriação tem reverberado em suas práticas? Podemos responder essa questão com base em suas respostas que as formações são exitosas, acontecem num espaço reflexivo, de troca e estudos. Os estudos, as ações coletivas, os temas abordados, são pertinentes e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

A partir da análise, conseguimos relacionar as semelhanças entre as narrativas das professoras e a proposta das formações oferecidas a eles e, para compreender e aprofundar o estudo proposto, o referencial teórico contribuiu para a análise dos dados.

Embora as conclusões dessa pesquisa, por conta de sua amplitude e natureza, não possam ser generalizadas, compreendemos que apresentam fundamentos para entender como acontecem às práticas formativas e a sua contribuição para o desempenho profissional do docente, ao evidenciar as significações de professores alfabetizadores e professoras formadoras, especificadamente das escolas pesquisadas.

As análises expostas nesse estudo permitem concordar com a importância conferida na contextualização, ao conhecer os professores, seus saberes e suas necessidades para se sugerir uma formação significativa para o seu desenvolvimento profissional, que reverberem em melhor qualidade de ensino. Sem dúvida, o principal ponto desta pesquisa está nos depoimentos das professoras, tanto alfabetizadoras quanto das professoras formadoras, quando relatam as experiências vivenciadas em formações.

O principal objetivo da pesquisa foi alcançado, foi possível apreender as significações atribuídas por professores formadores e por professores alfabetizadores à formação continuada, bem como verificar as contribuições da formação para o

desenvolvimento da prática dos professores. Foram identificadas as semelhanças e contradições nos sentidos e significados presentes nas informações fornecidas pelos professores alfabetizadores e professores formadores sobre os processos formativos, pois cada um atribui sentido de acordo com suas experiências e percepções. Observamos que os temas escolhidos para estudos em HTC são previstos no Projeto Político Pedagógico de acordo com avaliações sobre as metas estabelecidas e necessidades formativas da instituição escolar e também de temas sugeridos pela secretaria de educação. Quando aprofundamos a análise de significações, nas falas das professoras, podemos constatar que existem necessidades emergentes em seu cotidiano escolar que não são contempladas nas formações.

Foi possível também conhecer as impressões dos professores alfabetizadores sobre os efeitos da formação continuada no seu desenvolvimento profissional. Nos depoimentos, a maioria deixa claro que a formação continuada é capaz de fazer com que o professor reflita sobre sua prática e, a partir de então, reelabora suas estratégias de ensino. É nesse movimento de ação, reflexão e ação que ocorre o desenvolvimento profissional. Em relação às professoras formadoras, interpretamos que se enxergam muito como professoras, parceiras, cooperadoras, mas fica um pouco vaga sua percepção enquanto formadoras, responsável para articular os saberes pedagógicos às necessidades formativas do seu grupo. Suas opiniões se basearam em experiências boas e ruins, não houve uma reflexão sobre o potencial que uma formação bem planejada, que vai além das cinco horas de encontros semanais, pode reverberar na prática dos professores e conseqüentemente contribuir para uma melhora na aprendizagem dos alunos. As professoras alfabetizadoras entendem a formação continuada como algo mais amplo, já as professoras formadoras se referiram mais as situações de HTC.

Por fim, esta pesquisa é de importante relevância para a educação brasileira, bem como, para a qualidade dos processos formativos que ocorrem nos espaços educativos, sugerindo que haja sempre um olhar atento para as necessidades formativas do corpo docente. Dessa forma, assumimos o compromisso de dar uma devolutiva aos professores formadores participantes, a fim de cooperar com o seu trabalho e trazer à tona as necessidades pontuadas pelos professores com sugestões de temas e autores que endossam a discussão sobre os mesmos.

Embora os dados da presente pesquisa tenham permitido responder vários questionamentos acerca das significações que os professores atribuem a formação

continuada, eles apontam para a oportunidade de novas investigações como as necessidades formativas do cotidiano dos professores, a fim de perceber o quanto as formações recebidas refletem no seu trabalho cotidiano e como o ambiente escolar influencia esse trabalho. Enfim, minhas considerações acerca da formação continuada foram confirmadas ao constatar que quando ofertada dentro do horário de trabalho do professor, em que o formador valoriza o saber docente e a realidade na qual ele está inserido, além de promover o entrelaçamento entre teoria e prática, há a apropriação do conhecimento por parte dos professores, reverberando em mudanças significativas na sua prática pedagógica.

Concluimos, apoiados em Imbernón (2009), que as formações devem ser centradas na escola, só assim será possível desenvolver um paradigma significativo entre os professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 7.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 1.
- AGUIAR, W. M. J. et.al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. cap. 2.
- AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP. v.33, n.2, p. 261-270, jun. 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, p.56-75 jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, L. R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 09-24.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem "possível". In: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 69-80.
- ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, ano 12, nº 142, fev. 2009.
- AMBROSETTI, N. B; CALIL, A. M. G. C. Constituinte-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. (Org.). 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. cap. 8.

BLAZI, M. H., TOMÉ, C. L. Formação continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos** v.2, n.2, p. 132 – 141, Ago./Dez. 2011

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 11ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

BORBA, A. M. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/mp_586_pacto.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de apoio aos dirigentes municipais de educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Resolução Nº 138/2015, de 08 de dezembro de 2015**. Disponível em: < <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html> >. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF : **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**

Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41)

CARVALHO, J. W. S. Da Teoria do Conhecimento à Metodologia Científica: dilemas contemporâneos da pesquisa social. **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais**. UNIFAP. n.1, dez. 2008.

CARVALHO, S. R. **A escrita autobiográfica**: por uma didática do ensino-aprendizagem. -1.ed.- Curitiba: Appris, 2016.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: del saber sábio al saber enseñado. 3 . ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Nº. 002, vol. 16, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores**: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC, 2012.v.34.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 31-50.

DESLANDES, S. F.; CRUZ N., O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOISE, W. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, PR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, **Paulo**: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GARCIA, M. C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre a Formação Docente**. V. 01, p. 109-131, ago/dez. 2009.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.37. Rio de Janeiro: ANPED, Autores Associados, 2008.

GATTI, B. A. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. **Série Ideias n. 12**. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1992. P.25-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de A; **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte /Basília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Caderno de pesquisa**,v.42, n. 145, 2012.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.2, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos Metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 6.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, 9. ed., Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LEITE, F. F. V. S. **Formação de professores das séries iniciais**: o pedagogo em questão. 2015. 275f. Dissertação de Mestrado UNESP, Bauru, 2015.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2000.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem** – as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade** – desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Trad. António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1978. Disponível em: <<http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MOROSINE, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.24-37, jan./jun.2012

NÓVOA, A. (org). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. Relação Escola Sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998. p. 1939

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a. (p.11-30).

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in NÓVOA, A. **Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

O Brasil está mesmo alfabetizado? **Nova Escola**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado>. Acesso em: 25 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sóciohistórico. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. S. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

PENTEADO, M. E. L. A Dimensão Subjetiva da Docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. São Paulo, 2017.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. Casa do Psicólogo: Livraria e Editora Ltda, 1998.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Entraves da formação centrada na escola: possibilidade de superação pela parceria da gestão na formação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 25-44.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesquisa.**, Dez 2012, vol.42, no.147, p.754-771. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011, p. 227-230.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de gaia, Fundação Manuel Leão, 2010, p. 55-73.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L; SHULMAN, J.H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120 – 142, jan./jun. 2016.

SIMÕES, L. C. **Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOARES, D. H. P. **A escolha Profissional do jovem ao adulto**. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. 2006. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SZYMANSKI, H.; **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia de Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4ª ad. (2011).

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, A., **A Prática Educativa**: como ensinar, Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I – OFÍCIO

Taubaté, 26 de julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Patrícia Ferreira Davies, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado “**AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**”. O estudo será realizado com 05 professores formadores e 30 professores alfabetizadores, em uma cidade situada no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, sob a orientação da Professora Dr. Virginia Mara Próspero Cunha. Para tal, será realizado questionário e entrevista, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO ____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Patrícia Ferreira Davies, telefone (12) 982174823, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr (a)

INDICAR NOME E FUNÇÃO DO RESPONSÁVEL
COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO
INDICAR A CIDADE E O ESTADO

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 26 de Julho de 2018.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “**AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Patrícia Ferreira Davies, do Mestrado Profissional em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionário e entrevista com 05 professores formadores e 30 professores alfabetizadores, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO
INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO
COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO
INDICAR A CIDADE E O ESTADO

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário para os professores

Parte I

Prezado (a) professor(a):

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de sua experiência na prática docente. O foco é a formação continuada. Desta forma, solicito que considere sua atuação como professora, nas séries iniciais do ensino fundamental, para respondê-lo. Não há perguntas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais. Agradeço a sua colaboração.

Patrícia Ferreira Davies
pesquisadora

Dados Gerais

1) Idade: _____ anos

2) Gênero: () Masculino () Feminino

3) Tipo de instituição em que cursou a graduação: Somente A maior parte

() Pública

() Privada

4) Ano de conclusão da graduação/licenciatura: _____

Formação em: _____

5) Curso de pós-graduação: Em andamento Concluído

Especialização () ()

Mestrado () ()

Doutorado () ()

Outros () ()

Especifique: _____

6) Tempo de atuação (experiência) como professor (a):

Ensino Fundamental: _____ Ano/Série: _____

Período: de _____ a _____

Séries de alfabetização: _____

Período: de _____ a _____

Pós-Graduação: _____ Disciplina: _____

Especialização: () Mestrado () Doutorado

Parte II

Questionário:

1. O que significa ser professor para você?
2. Por que escolheu essa função?
3. Como você define a Valorização Profissional Docente?
4. Como você define a Formação Docente?
5. De que forma você investe na sua formação continuada?
6. De que forma a formação continuada tem influenciado suas aulas?
7. Quais os temas abordados em formação continuada que você utiliza com mais frequência em suas aulas?
8. Quais temas você sente a necessidade de estudar com mais profundidade?

APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista semi-estruturada com professores formadores

1. Fale-me sobre sua escolha profissional e sobre sua formação
2. Como você define a formação docente?
3. O que é formação continuada para você?
4. Fale-me como você se lembra de ter sido sua formação inicial.
5. Aponte uma situação que você se lembra de ter participado de uma boa formação. Como você se sentiu? Associe três palavras a essa situação.
6. Aponte uma situação que você se lembra de ter uma experiência ruim na formação. Como você se sentiu? Associe três palavras a essa situação.
7. A partir de que os temas para a formação são escolhidos?
8. Quais as estratégias ou metodologias utilizadas em sua formação?
9. Como você investe em sua própria formação?

OBS.: Outras perguntas poderão ser acrescentadas dependendo das respostas dadas pelo sujeito

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA”.

Orientador: Virginia Mara Prospero Cunha

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Titulo do Projeto: “**AS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**”.

Objetivo da pesquisa:

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados por meio de questionários e entrevista que serão aplicados junto aos professores formadores e professores alfabetizadores na cidade de São José dos Campos

Destino dos dados coletados: A pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos de questionários e grupo de discussão permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários e entrevista serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários e grupo de discussão Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de

anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação continuada. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Patrícia Ferreira Davies, residente no seguinte endereço: Rua Abília Machado, nº 53, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 982174823. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Dr Virginia Mara Prospero Cunha qual pode ser contatado pelo telefone (12) 9972240321. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a formação continuada.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

TAUBATÉ, 04 de JUNHO de 2019.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

PATRÍCIA FERREIRA DAVIES

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha