

NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO A PARTIR DO COTIDIANO DA ESCOLA

Júlia da Silva Rigo

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: juliarigo91@gmail.com

Heloisa Raimunda Herneck

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: hherneck@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como foco os estudos sobre a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental diante as questões do cotidiano escolar. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tinha como objetivo identificar o perfil dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental e as necessidades formativas para o melhor desempenho de sua função. Sabemos que várias propostas de capacitação são elaboradas, porém, geralmente, não partem das necessidades reais dos professores. Nesse sentido, é importante que no desenvolvimento organizacional e curricular o professor seja reconhecido como produtor de conhecimento. Para tanto, utilizamos como subsídio teórico autores como: Alves (2001), Carvalho (2011), Ferraço (2008), entre outros. Este estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira contou com a aplicação de um questionário, com o objetivo de identificar o perfil dos docentes e sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem; na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, com a finalidade de aproximar de seu cotidiano e de aprofundar as temáticas do questionário. A partir das investigações, destacamos que ter conhecimento das necessidades formativas dos docentes é de extrema importância para o planejamento de políticas de formação de professores, para que esses cursos de formação sejam capazes de produzir sentidos sobre a compreensão do cotidiano escolar, possibilitando, assim, a ampliação nas discussões sobre a docência que inspira repensar questões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada; Necessidades formativas docentes; Cotidiano escolar.

TRAINING NEEDS AND TEACHERS' CONTINUING EDUCATION: A STUDY ABOUT THE SCHOOL DAILY ROUTINE

Abstract

The focus of this paper is the studies about training and elementary school teachers' practices considering the school daily routine. It presents partial results of a research whose objective was to identify elementary school teachers' profile and their training needs for a better job performance. It is known that there are many training proposals, but usually none of them come from the teachers' real needs. This way, it is important that the school organizational and curricular development recognize teachers as knowledge producers. Therefore, authors as Alves (2001), Carvalho (2011), and Ferraço (2008), among others, constitute the theoretical framework of this study. This article was developed in two stages: at the first one a questionnaire was applied in order to identify the teachers' profile and their teaching and learning difficulties; at the second one interviews with teachers were carried on in order to approach their daily life and to deepen the questionnaire topics. The investigations reveal that understanding the teachers' training needs is very important to plan the teachers' training

policies for these training courses have to be able to produce meaning about the school daily routine, expanding the discussions about teaching and inspiring the rethink of teaching and learning process.

Keywords: Continuing Education; Teachers' training needs; School daily routine.

NECESIDADES FORMATIVAS Y FORMACIÓN CONTINUADA: UN ESTUDIO A PARTIR DEL COTIDIANO DE LA ESCUELA

Resumen

Este artículo tiene como foco los estudios sobre la formación y las prácticas de los profesores de la enseñanza fundamental ante las cuestiones del cotidiano escolar. Presenta resultados parciales de una búsqueda que pretendía identificar el perfil de los profesores de las series iniciales de la enseñanza fundamental y las necesidades formativas para el mejor desempeño de su función. Nosotros sabemos que varias propuestas de capacitación son elaboradas, pero generalmente no parten de las necesidades reales de los profesores. En este sentido, es importante que en el desarrollo organizacional y curricular el profesor sea reconocido como productor de conocimiento. Para ello, utilizamos como subsidio teórico los autores: Alves (2001), Carvalho (2011), Ferração (2008), entre otros. Este estudio fue desarrollado en dos etapas: la primera contó con la aplicación de un cuestionario, con el objetivo de identificar el perfil de los profesores y sobre las dificultades de enseñanza y de aprendizaje; en la segunda etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas con los profesores, con la finalidad de aproximar su cotidiano y de profundizar las temáticas del cuestionario. A partir de las investigaciones, destacamos que tener conocimiento de las necesidades formativas de los docentes es de extrema importancia para la planificación de políticas de formación de profesores, para que esos cursos de formación sean capaces de producir sentidos sobre la comprensión del cotidiano escolar, posibilitando, así, la ampliación en las discusiones sobre la docencia que inspira repensar cuestiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Formación continuada; Necesidades formativas docentes; Cotidiano escolar.

Introdução

Os estudos sobre a formação docente vêm ganhando, desde a década de 1990, espaço nas pesquisas em na área da educação, tendo como foco de análise a formação e a atuação do professor (MIZUKAMI, 1998), a valorização dos saberes docentes construídos enquanto praticam o ensino (TARDIF, 2002), o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999) e os estudos sobre o cotidiano escolar (ALVES, 2001; FERRAÇO, 2008). Estes estudos têm como objetivo a valorização do trabalho docente, tendo como base a construção dos saberes pelos professores e a importância do tornar-se professor enquanto “prática”. Nesse sentido, os estudos nos/dos/com os cotidianos consideram os professores como praticantes desse

processo e como tais são agentes das relações que se estabelecem entre eles (FERRAÇO, 2008).

Nesse contexto, García (1999, p. 25) afirma que a ação de formação “corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que podem ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Esta intencionalidade de mudança encontra respaldo também em Santos (1995), quando considera que os problemas cotidianos dos professores devem estar presentes nos programas, de modo que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja utilizada como instrumento para melhor compreensão da prática. Acreditando que teoria e prática se fazem e refazem cotidianamente nos saberes/fazeres dos professores, pode-se dizer que os problemas presentes nos programas, bem como a intencionalidade de mudança, multiplicam-se na singularidade do trabalho de cada professor.

Dessa forma, Tardif (2002) ressalta que a formação de professores precisa reconhecer que eles são sujeitos de conhecimentos, com condições de falar a respeito de sua própria formação profissional. Portanto, se o trabalho docente demanda conhecimentos específicos da profissão, estes devem fazer parte de sua formação. O autor faz uma crítica à formação predominada por conteúdos e lógicas disciplinares em detrimento dos profissionais, ou seja, o conhecimento não se dá por processos isolados, mas por meio do convívio que acontece entre eles (FERRAÇO, 2008).

O conhecimento é produzido por meio de relações estabelecidas no dia a dia da sala de aula e é constituído pelo diálogo sobre conceitos que emerge entre os sujeitos. Segundo Ferraço (2008), no cotidiano o conhecimento é coproduzido pelos sujeitos, processo no qual ele é ampliado e reconfigurado por todos os envolvidos. Portanto, ao considerar o conhecimento como algo que circula e, assim, analisar os processos de formação dos professores, conseqüentemente o trabalho docente, abrindo perspectivas de investigação para reforçar a necessidade de considerar a análise de questões ligadas ao trabalho real do professor no cotidiano da escola.

Entende-se que a formação continuada só faz sentido a partir dos anseios dos professores. Ela deve ser planejada com eles e os resultados positivos devem ser utilizados na aprendizagem do aluno, atendendo às necessidades imediatas da sala de aula (GARCÍA, 1999). Por assim conceber a aprendizagem da docência e com intuito contribuir com os estudos sobre a formação e as práticas dos professores diante as questões do cotidiano escolar

é que foi desenvolvido esse estudo. Este trabalho toma como base os resultados parciais de uma pesquisa, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq, que tinha como objetivo identificar o perfil dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, como também “ouvi-los” sobre suas dificuldades diante do ensino e da aprendizagem, e as necessidades formativas para o melhor desempenho de sua função.

O instrumento de coleta de dados utilizados nessa pesquisa foi à aplicação de um questionário com 12 questões, visando “conhecer” os professores, sua formação e sua atuação. Segundo Marcone e Lakatos (1996), as vantagens do questionário em relação às entrevistas são a utilização de menos pessoas para sua aplicação; a economia de custo, tempo e viagens, com obtenção de uma amostra maior; e o fato de não haver a influência do entrevistador. Posteriormente, devido a “brechas” deixadas no questionário, foi utilizada a entrevista como técnica de coleta de informações mais aprofundadas, o que possibilitou maior esclarecimento de questões da etapa anterior. Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, uma vez que ela permitiu traçar um panorama maior sobre o tema investigado, devido à abertura para inserção de novas conversas (MINAYO, 1994).

As entrevistas foram aplicadas aos professores e coordenadores pedagógicos, interessados em participar da pesquisa, de duas escolas com o mais baixo Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) de uma cidade do estado de Minas Gerais. Neste trabalho estão os resultados dos 59 questionários e de duas entrevistas: uma realizada com o coordenador pedagógico e a outra com uma professora, ambos da mesma escola. Dessa forma, caracteriza-se como um estudo que, a partir das vozes dos professores e de sua significação, representa suas práticas cotidianas, de natureza qualitativa. Para o trabalho com os dados do questionário foi utilizada a quantificação, para posterior análise qualitativa. Como ressalta André (1995), podemos fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, mas na análise desses dados estarão presentes o quadro de referência, os valores, a visão de mundo do pesquisador e, portanto, a dimensão qualitativa.

Desse modo, este artigo insere-se no campo de estudos da área da educação, com ênfase nas necessidades formativas dos professores, sendo os resultados aqui apresentados na forma de três tópicos. No primeiro tópico, apresentamos um breve histórico sobre a formação de professores e as necessidades formativas no Brasil, no segundo tópico, trouxemos os principais resultados e discussões objetivadas e no terceiro tópico, as considerações finais sobre este estudo.

Necessidades Formativas e o Cotidiano Escolar

No Brasil a formação continuada de professores teve suas ações intensificadas a partir da década de 1980, mas foi somente na década de 1990 que ela passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, estão os princípios com base na educação como direito de todos. Essa lei trouxe, no Título VI dos profissionais da Educação, artigos referentes à formação continuada no:

Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A LDB traz no Artigo 63 o incentivo ao desenvolvimento de programas de formação continuada para o docente, além de assegurar a melhoria das condições de trabalho e de vida desse profissional. Apesar de no Brasil a lei garantir a formação continuada de professores, é preciso compreender como ela se entrecruza à realidade cotidiana dos docentes da Educação Básica. Isso porque participar de cursos requer disponibilidade de tempo e até mesmo de recurso financeiro. Nesse sentido, García (1999) ressalta a importância de a formação continuada ser centrada na escola e partir das demandas dos educadores. Por exemplo, a partir da década de 1990 muitas políticas de formação continuada foram desenvolvidas para atender a programas oficiais, mas deixando em segundo plano as necessidades dos professores e não reconhecendo a escola como um ambiente de formação, como foi o caso do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Minas Gerais (HERNECK, 2002).

A escola é um ambiente composto por pessoas e grupos que compartilham de ideias e valores que estão ou não interligados, mas que ao mesmo tempo estão predominantemente descentralizados. Essas estruturas dinâmicas e complexas, formadas a partir dessas relações,

compõem as *redes sociais*. Então, pensar no *cotidiano escolar* é pensar em um ambiente composto por *redes sociais*, que entrelaçadas por várias pessoas e grupos regidos por conjuntos de significados formam diversos discursos constituídos dentro da escola.

O inter-relacionando os conceitos de *redes sociais* e *cotidiano escolar* através de forças gera o movimento que estão entrelaçadas nas teias da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que regem e da necessidade de troca de informações entre seus diferentes laços. Visualiza-se a escola, portanto, como obra coletiva, como espaço de conquistas sociais e de acesso institucional à cidadania (CARVALHO, 2011, p. 64).

Desta forma, pode ser entendido que o *cotidiano escolar* está entrelaçado por múltiplos cotidianos, que compostos por diversas pessoas e grupos proporcionam no ambiente escolar a troca de diferentes saberes entre os sujeitos. Nas *redes de conversação* esses saberes se mesclam, e pensar o processo de formação continuada a partir dessas redes é avançar à medida que as trocas contribuem para o processo de ensino e a produção de novos conhecimentos.

A formação continuada com os professores estabelecida em redes de conversações pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que a heterologicidade introduza experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos (CARVALHO, 2011, p. 66).

A formação continuada dos professores proporciona importantes momentos de reflexão e de aprendizado, além de fornecer ferramentas significativas que contribuem para o desenvolvimento de competências que alimentam o universo escolar e o currículo pessoal e profissional. Quando essa prática é desenvolvida no espaço escolar ela tem merecida importância, uma vez que fomenta questões que vão das dúvidas individuais às dificuldades do todo.

Com a reestruturação da sociedade e da política educacional surgem novas maneiras de organizar a educação, conseqüentemente os profissionais que atuam nessa área também sofrem mudanças. Muitas políticas de formação de professores que vêm sendo desenvolvidas são propostas de profissionais que muitas vezes não estão presentes no cotidiano escolar, e sim elaborando cursos de formação que nem sempre partem do pressuposto das necessidades formativas dos professores. Essas políticas, às vezes, pouco contribuem para a reflexão do

professor sobre a sua prática em sala de aula, como a dificuldade de lidar com o imprevisto, de reconhecer seus erros nos procedimentos didáticos e de buscar soluções para seus problemas cotidianos.

A prática habitual mostra-nos que as actividades de desenvolvimento profissional são geralmente planificadas e desenvolvidas *fora do contexto escolar*, e que as escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar que conhecemos no nosso país são aplicadas sem se atender à necessária formação dos professores (GARCÍA, 1999, p. 32).

Então, reconhecer o ambiente escolar como espaço de formação é desenvolver ações que contribuem para que os educadores sejam capazes de construir novos conhecimentos, transformando não apenas sua prática de ensino, mas também o próprio *cotidiano escolar*. Pensar a formação continuada no *cotidiano escolar* é propor que os professores possam conversar entre eles, com os alunos e com os demais profissionais da instituição escolar, para que as experiências sejam compartilhadas uns com os outros, o que potencializa seus saberes, transforma a cultura da escola e fortalece a criação coletiva e individual.

Conhecer a necessidade de um grupo de docentes é essencial para a construção de uma formação continuada que atenda às necessidades formativas dos professores, pois é a partir do conhecimento e da análise das necessidades apontadas pelos professores que se terá base para o desenvolvimento dessas propostas de capacitação. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.20-21):

[...] analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando (e a ordem desses fatores não é arbitrária)... A análise das necessidades desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas.

Muitas dificuldades surgem no dia a dia escolar e é preciso que os professores consigam significá-las. Portanto, é importante entender o cotidiano como multiplicidade, como movimento. Os investimentos na formação dos docentes devem acompanhar a vida que se movimenta na escola e na atuação dos professores, pois estes só vão incorporar em sua prática aquilo que os toca, ou seja, o que constituir suas redes de saberes/fazerem na sala de aula.

Resultados e Discussões

Os dados produzidos e apresentados referem às questões relacionadas à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional dos professores, coletados nos 59 questionários e nas duas entrevistas. As entrevistas, uma com o coordenador de uma escola, vice-diretor, homem, formado em Pedagogia em uma instituição de ensino federal; e a outra com uma professora, mulher, formada em Normal Superior, curso oferecido para atender à política de formação docente do Estado, para formar professores a distância e em serviço.

Em relação ao questionário, primeiramente, foi perguntado aos professores se lhes são oferecidos cursos de formação continuada, e 57,63% dos docentes afirmaram que sim, 37,29% disseram não haver esta oferta e 5,08% deixaram a questão em branco. Sobre a instituição promotora das ações de formação oferecidas, a Secretaria de Educação foi a que predominou dentre as repostas, com 42,37%. Em relação a essa pergunta o questionário tinha a opção “Não é oferecido”, podendo o docente que assinalou a opção “não” em relação à oferta dos cursos de capacitação reafirmar a inexistência de ações de capacitação; 30,51% dos professores assinalaram essa opção.

Dentre as questões, uma foi elaborada por meio de escala do tipo de Likert (1932), na qual são apresentadas uma frase e uma série de proposições (neste caso cinco), das quais o inquirido deveria selecionar uma, sendo utilizadas as expressões: concordo plenamente, concordo, indiferente, discordo, discordo plenamente. O objetivo era “medir” o grau de concordância ou discordância em relação às proposições de opinião sobre aquilo que consideravam mais importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, um ensino mais eficaz.

Na primeira afirmação, 35,59% dos professores concordam que *ter muito tempo de atuação profissional* é importante para sua atuação em sala de aula, mas 25,42% discordam a respeito dessa importância, portanto pode-se concluir que a maioria dos professores acredita que quanto maior o tempo de atuação em sala de aula como docente, melhor sua prática escolar. É importante frisar que dentre os professores participantes desta pesquisa 42,37% possuem entre nove e 14 anos de experiência no magistério, portanto consideram esse tempo de atuação importante. Na segunda afirmação, 72,88% concordam plenamente que *dominar bem os conteúdos apresentados aos alunos* é uma questão importante para ensino eficaz. Em

relação a *ter uma boa formação com um sólido embasamento teórico*, 40,68% concordam e 38,98% concordam plenamente que este é um requisito importante para desenvolver um bom trabalho em sala. A maioria dos professores reconhece a importância dos cursos de formação para esse embasamento teórico e o seu reflexo na prática.

A quarta afirmação, *ter um bom planejamento, recorrer a diferentes materiais para sua elaboração e diversificação de metodologias pedagógicas* no desenvolvimento do trabalho do professor, teve praticamente a mesma porcentagem como questões importantes para um bom trabalho em sala de aula: respectivamente 64,41 e 62,71% concordam plenamente e 27,12% concordam com ambas. Fica perceptível a grande preocupação dos docentes no planejamento das suas aulas, com a utilização de diferentes materiais e métodos.

Na afirmativa *procurar estar sempre se aperfeiçoando com cursos de capacitação*, os professores consideram importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e conseqüentemente um ensino eficaz: 61,02% concordam plenamente e 25,42% concordam com essa afirmativa. Fica evidente, então, a importância que os professores dão aos cursos de formação continuada como meio de estarem cada vez mais capacitados para atender à demanda de seus alunos. Para os professores, formação continuada é o meio de *refletir a todo o momento sobre suas ações dentro de sala de aula, se preciso mudando e inovando seu jeito de lecionar certos conteúdos*: 69,49% concordam plenamente e 22,03% concordam.

Já as afirmativas *conhecer bem seus alunos e contextos e ter domínio de disciplina dentro de sala de aula* são respaldadas pela grande maioria: 61,02 e 66,10% disseram que esses domínios são essenciais para um bom trabalho dentro da sala de aula. Nas duas últimas afirmativas, *conhecer questões relativas ao sistema escolar como conselhos, desenvolvimento das crianças e violência e possuir uma cultura geral, ler muito sobre diversos assuntos*, 37,29 e 45,76%, respectivamente, concordaram plenamente que elas são importantes.

É a partir dessa questão que foi possível ter um pouco de contado com o conhecimento dos docentes em relação ao que consideram mais importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, um bom ensino. Constatou-se que esses professores acreditam em uma formação inicial mais embasada em práticas pedagógicas: 38,98% dos professores concordam plenamente que ter uma boa formação com um sólido embasamento teórico e 45,76% concordam plenamente que ter grande conhecimento de todo o programa a ser lecionado são fatores importantes para desenvolver o ensino.

Muitos professores não percebem que suas práticas cotidianas emergem da teoria estudada, pois sempre foi dito que era preciso estudar a teoria para depois aplicá-la na prática. Desta forma, esses profissionais parecem ter dificuldades de perceber a teoria como uma prática, conseqüentemente eles não reconhecem sua prática como processo de aprendizagem e que esta faz parte da teoria.

Constatou-se que os professores estão preocupados com a aprendizagem de seus alunos, quando sinalizam questões como domínio de conteúdo, planejamento, reflexão sobre as ações realizadas em sala de aula e, se necessário, inovação para adequar o ensino de certos conteúdos (mais de 60% em concordância plena dos professores).

Tabela 1 - Aquilo que considera mais importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Afirmativas	*1	2	3	4	5	6
1. Ter muito tempo de atuação profissional.	10,17%	35,59%	16,95%	25,42%	8,47%	3,39%
2. Dominar bem os conteúdos apresentados aos alunos.	72,88%	16,95%	0%	0%	8,47%	1,69%
3. Ter boa formação, com sólido embasamento teórico.	38,98%	40,68%	6,78%	8,47%	3,39%	1,69%
4. Ter um bom planejamento e recorrer a diferentes materiais para sua elaboração.	64,41%	27,12%	0%	0%	6,78%	1,69%
5. Diversificação de metodologias pedagógicas	62,71%	27,12%	0%	3,39%	5,08%	1,69%
6. Procurar estar sempre se aperfeiçoando, com cursos de capacitação.	61,02%	25,42%	6,78%	1,69%	3,39%	1,69%
7. Refletir todo momento sobre suas ações dentro de sala de aula, se preciso mudar e inovar seu jeito de lecionar certos conteúdos.	69,49%	22,03%	0%	0%	6,78%	1,69%
8. Conhecer bem seus alunos e contextos.	61,02%	28,81%	1,69%	3,39%	3,39%	1,69%
9. Ter domínio de disciplina dentro de sala de aula.	66,10%	25,42%	0%	0%	6,78%	1,69%
10. Ter grande conhecimento de todo o programa a ser lecionado.	45,76%	42,37%	0%	3,39%	3,39%	1,69%

11. Conhecer questões relativas ao sistema escolar, como conselhos, desenvolvimento das crianças e violência.	37,29%	54,24%	0%	3,39%	3,39%	1,69%
12. Possuir uma cultura geral, ler muito sobre diversos assuntos.	45,76%	42,37%	1,69%	5,08%	3,39%	1,69%

*1 - Concordo Plenamente; 2 - Concordo; 3 - Indiferente; 4 - Discordo; 5 - Discordo Plenamente; e 6 - Em branco.

Fonte: Dados da pesquisa realizada de 2011 a 2013.

Sobre a modalidade de formação que deve ser priorizada nos cursos de formação continuada, 31% dos docentes destacam as oficinas e 28% apontam a utilização do material concreto como demandas prioritárias, visando contribuir com a prática de sala de aula. As demais respostas se dividem entre fundamentos da educação, prática pedagógica, conteúdos das disciplinas, entre outros. A preferência dos professores por oficinas e trabalho com material concreto talvez esteja ligada às reflexões proporcionadas pelos estudos realizados por Ferrazo (2008) nos/dos/com os cotidianos dos professores, em que os saberes/fazeres docentes ganham significado à medida que eles praticam na sala de aula. Isso porque o exercício da docência é movimento, e talvez seja esta a facilidade encontrada pelos docentes em aprender em atividades como oficinas, uma vez que a teoria apreendida por eles não terá a mesma aplicabilidade sempre. Os alunos possuem pensamentos e atitudes diferentes; os contextos de ensino são diferentes; e o tempo e o espaço escolar se modificam o tempo todo. O ambiente escolar precisa ser reinventado a todo o momento, fluidez esta que encontra respaldo nas oficinas e nos trabalhos com material concreto.

O que os professores parecem não perceber é que somente quando se encontram inseridos nesse cotidiano escolar é que eles podem criar teorizações que advêm de suas próprias práticas. Nesse sentido, retorno aos estudos da prática cotidiana dos professores para dizer que eles produzem saberes/fazeres no cotidiano de suas salas de aula enquanto praticam o ensino e que essas redes não só fazem parte do cotidiano escolar, como elas são o cotidiano.

Tabela 2 - Modalidade que deve ser priorizada nos cursos de capacitação o professor.

Modalidade	Frequência
Oficinas	31 (31%)

Material	28 (28%)
Conteúdos	18 (18%)
Prática	14 (14%)
Fundamentos	8 (8%)
Outros	1(1%)
Total	100 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa realizada de 2011 a 2013.

Em relação às áreas consideradas importantes nos cursos de formação continuada e que devem ser exploradas, os docentes colocaram: indisciplina (34,11%) e inclusão (29,41%). É necessário fazer uma análise mais profunda para entender quem os professores classificam como alunos indisciplinados, uma vez que o limite do questionário não permitia esse aprofundamento. Já em relação à inclusão, segunda opção mais assinalada pelos docentes, na LDB de n. 9394/96, no Capítulo V, aparece a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, devendo esse educando ter um atendimento de acordo com suas demandas. Embora em termos legais no âmbito da educação especial tenham ocorrido mudanças, em relação à formação dos docentes para lidar com essas mudanças parece que pouca coisa foi alterada. Esta afirmação está embasada no fato de não haver nenhuma lei que obrigue a inclusão da disciplina educação especial nos currículos dos cursos de formação inicial; há apenas a Lei n. 10.436/02 que obriga a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

Tabela 3 - Área considerada pelos docentes a ser enfatizada nos cursos de formação continuada.

Área	Frequência
Indisciplina	29 (34,11%)
Inclusão	25 (29,41%)
Didática	13 (15,29%)
Matemática	10 (11,76%)
Outro tema	3 (3,52%)
Geografia	3 (3,52%)
História	2 (2,35%)

Ciências	0 (0%)
Português	0 (0%)
Total	85 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa realizada de 2011 a 2013.

Outro assunto abordado foi às referências que os professores acreditavam ser importantes para o planejamento. O mais apontado foi materiais diversos, com 54,54% de frequência, ficando o planejamento do município em segundo lugar, com 25,75%. Constatou-se a dependência de parte significativa dos docentes de órgãos maiores para o planejamento de suas aulas. A opção apoio dos colegas de trabalho não foi marcada por nenhum professor como importante para o seu planejamento de sala de aula, o que faz acreditar que eles não referenciam seus pares como ponto de apoio e que a troca de saberes entre os próprios profissionais de uma mesma escola não se mostrou significativa.

No entender de Tardif (2002, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes da experiência adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas.

Segundo o autor, os professores utilizam os saberes que detêm para responder às dificuldades enfrentadas em suas práticas pedagógicas, saberes estes construídos por meio da prática e da troca de experiências entre esses profissionais (seus pares), o que permite que eles, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir e elaborar seus

próprios saberes necessários para o ensino. Entretanto, os dados produzidos no questionário não deixaram clara a potência das experiências cotidianas na aprendizagem desses professores. Com base nas respostas do questionário, constatou-se que eles consideraram a experiência em sala de aula um fator importante. No entanto parece que creditam pouca valorização aos seus saberes/fazer da prática cotidiana via troca de experiência, o que me faz pensar ainda mais sobre a importância de potencializar a escola e a sala de aula como espaços formativos, e a valorizar o conhecimento construído enquanto ensinam.

As tantas brechas deixadas pelo questionário orientaram a elaboração das entrevistas para conhecer mais de perto o cotidiano desses professores. O objetivo foi tentar desvendar nos discursos dos professores a relação entre as necessidades formativas apontadas no questionário, diante das dificuldades no processo de ensino na sala de aula, no lidar com a indisciplina dos alunos, com a inclusão, dentre outros fatores. Todos esses fatores foram bastante sinalizados como dificultadores da docência.

O coordenador da escola formou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, em 1984, e tem pós-graduação na área de alfabetização e linguagem. Sempre trabalhou como coordenador e professor, e há quatro anos está na vice-direção e na coordenação da escola. Paralelo às atividades da escola, ele também ministra palestras e cursos de formação continuada e leciona em uma faculdade particular de sua cidade. A professora entrevistada é formada no curso Normal Superior e é pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Supervisão Educacional.

Com base nas entrevistas, procurei evidenciar e analisar a fala desse/dessa profissional diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos cursos de formação. Foi levado em conta também o fato de um entrevistado ser homem e de estar fora da sala de aula, exercendo o papel de coordenador de professores, e de a outra ser mulher, que está atuando em sala de aula. Portanto, eles falam de lugares diferentes. Assim, procurou-se buscar nas entrelinhas de suas falas sinalizações e indicações de como ele e ela significam o espaço escolar, uma vez que ambos procuram o aprender continuamente. Conseqüentemente, “dar conta das necessidades que surgem na prática com os alunos e a realidade” torna-se de fundamental importância para a aprendizagem da docência.

O coordenador trouxe como uma das maiores dificuldades dos professores diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos *a questão da defasagem idade-série*, pois

considera *a indisciplina consequência dessa defasagem*. Já a professora entrevistada, ressaltou:

Hoje, sem sombra de dúvida, o que deixa a desejar é o acompanhamento dos pais. Porque o professor não consegue 100% sozinho. Ele precisa dessa parceria. Eu falo, até virou clichê, escola e família se não andar junto... Aquela criança que tem todo aquele apoio em casa, ela deslancha, ela se alfabetiza muito mais rápido. Então uma das questões primordiais, o que mais me chama atenção, é a falta do acompanhamento em casa.

Nas últimas décadas a sociedade passou por mudanças que se refletiram tanto na escola como nas relações familiares. Hoje as pessoas são pressionadas a trabalhar mais, portanto passam menos tempo com os filhos. Este fato leva ao questionamento: o que a professora quer dizer com o papel da família na educação nos dias atuais? O que está implícito na fala dessa professora?

Essas mudanças demandam uma reflexão quanto às exigências da escola, entendendo que a família não pode ser responsabilizada pela não aprendizagem dos alunos, uma vez que a família e a escola possuem funções diferentes na educação da criança. Os professores são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e cabe à escola essa competência. É preciso buscar outras questões que influenciam o insucesso/fracasso escolar, como a falta de investimento do governo e/ou a má distribuição dos recursos destinados à educação, por exemplo.

Enquanto para o coordenador a indisciplina não é vista como um problema para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, a professora a sinaliza como segunda maior dificuldade nesse processo.

Segundo é a indisciplina. A indisciplina ela deixa a criança que também é uma característica já que ela não vai aprender ela se torna indisciplinada. Eu já busquei analisar isso e muito. Na verdade ela quer chamar a atenção de alguma forma, já que ela não está aprendendo ela vai chamar negativamente dessa forma (Professora).

Na primeira etapa desta pesquisa os resultados apontaram “indisciplina”, “níveis diferentes” (idade-série) e “inclusão” como os principais desafios da prática pedagógica dos professores, mas em nenhuma das falas dos entrevistados a “inclusão” foi citada como uma das maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Ao serem questionados sobre

essa temática, destacaram que existe a dificuldade, mas que ela é mais devido à falta de formação dos educadores em relação à inclusão.

Bom, a inclusão é uma questão séria e volto afirmar, depende da capacitação dos professores. Que se a gente não estudar muito sobre ela, a gente não vai conseguir detectar, não vai conseguir fazer este trabalho, então é assim, o ponto principal da inclusão da dificuldade que os professores têm, a escola como todo, é de parar e se capacitar. Tem muita coisa nova em relação à inclusão, nós precisamos entender e conhecer esse aluno, os alunos com diferentes níveis de aprendizagem, alunos com distúrbios de aprendizagem, alunos com alguma necessidade, aí que gente precisa tá trabalhando com ela. Por exemplo, tem uma aluna aqui que ela tem uma deficiência visual muito grande, então a prova dela tem que ser com uma formatação maior, ela tem que fazer a prova individual. Caso desse que eu tive também na faculdade, tinha uma aluna assim da educação física. Então a inclusão é a grande questão de estudo mesmo, se não parar, não estudar, não pegar material, conhecer bem para você começar até este olhar crítico quando você vê que um aluno para dá um diagnóstico dele ali, descobrir como trabalhar com ele, se torna difícil mesmo (Coordenador).

E a dificuldade que a gente tem com a inclusão é que eu penso: será que realmente eu estou preparada? Estou bem qualificada para estar recebendo uma criança que apresenta realmente aquela questão mental... Então assim, eu tenho que estar capacitada para estar recebendo a inclusão, e eu não estou (Professora).

Como ressaltado, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas é uma exigência da LDB, mas não há nenhuma lei que obrigue a inserção da disciplina educação especial no currículo dos cursos superiores de formação dos docentes, a não ser o ensino de Libras. Essa demanda dos docentes no que se refere à ausência de formação e de preparo para lidar com a inclusão me faz questionar se há como formar pessoas/professores preparadas para lidar com cada necessidade especial, uma vez que todos nós temos nossas próprias necessidades, e não há como saber quais são as demandas presentes no cotidiano de cada sala de aula. Não seria o caso de pensar, nos cursos de formação, em uma prática múltipla, que se movimenta, e em professores capazes de lidar com o inesperado, capazes de buscar conhecimento e apoio à medida que essas necessidades forem surgindo?

O coordenador e a professora disseram que participam de vários cursos de formação continuada, oferecidos pelo governo do estado de Minas Gerais e por universidades federais da região, como a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal de Ouro Preto, instituições mais próximas da cidade onde trabalham e residem. Aqueles oferecidos pelas universidades foram destacados como os mais significativos para sua formação, pois não

eram cursos com atividades mecânicas, mas que levavam os participantes a fazerem pesquisas e a desenvolverem pensamento crítico diante da temática trabalhada, o que pode ser constatado na fala da professora:

[...] especialização em práticas pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto foi um presente. Foram 660 horas, em um ano e meio. Realmente, altamente gratificante. Eu tive uma professora de formação docente (formada em educação física e fez o doutorado dela, especializou em educação, formação docente) perfeita, encantadora. Falei com ela que vou levar ela para o resto da vida. Ela realmente encanta e faz a gente querer saber mesmo toda nossa história e buscar cada vez mais. Esse me valeu muito, muito, muito.

Uma fala do coordenador chamou muito atenção: segundo ele, há falta de participação dos professores em cursos de formação continuada, como também desinteresse de estudar para se aperfeiçoarem em suas práticas e buscar questões novas para melhor lidar com suas dificuldades em sala de aula, fato que não corresponde aos dados do questionário, pois a maioria mostrou bastante interesse em aprender continuamente. Além disso, tanto a professora quanto o coordenador afirmaram que a disponibilidade de tempo é o maior problema para participarem dos cursos de formação, dizendo que eventos de formação devem acontecer:

Semanalmente, eu já acho, pra todos que trabalham fica puxado. Então de 15 em 15 dias ou um mês. Sinceramente, uma vez por mês (Professora).

Existe a questão do tempo, mas existe a questão do interesse, porque eu falo assim eu aprendi nesses 28 anos, tempo a gente se organiza. Eu sempre trabalhei manhã, tarde e noite. Esse ano que tô mais *light*, mas sempre trabalhei manhã, tarde e noite. Então a gente se organiza nesse tempo, tá? Eu acho que quando você tem interesse você se organiza, por exemplo, eu fiz esse final de semana, sábado o dia inteiro, ia para Viçosa dormir lá, domingo 8 horas da manhã tinha um curso até meio dia. Então se você não tem o interesse de estar ali, de perder o sábado e o domingo, às vezes eu ia para Belo Horizonte, quando eu estava na secretária, eu ficava lá a semana inteira. Então se você não tem essa disponibilidade, também você não vai a lugar nenhum, vai ficar sempre como aquele repassador de conteúdo do livro didático. Se você não disponibiliza um tempo para estudar em casa, fala assim: hoje vou chegar, mas eu vou ler! (Coordenador)

O coordenador ressaltou a falta de interesse do profissional docente em investir gradativamente na sua prática educativa, por exemplo, de participar de cursos de formação

continuada fora de sua cidade, nos fins de semana, fazendo o tempo acontecer. Já a professora mostrou-se bastante receptiva a continuar investindo em sua formação, dizendo ser a disponibilidade de tempo o problema. É importante chamar a atenção para os lugares de onde cada um fala, bem como para a questão do gênero: um é homem, a outra é mulher. A professora, além de suas atividades remuneradas dentro da escola, leva para casa uma infinidade de afazeres escolares, como elaboração do planejamento, elaboração e correção de provas e/ou atividades de seus alunos, etc. Neste caso, o tempo da professora já é carregado de atividades não remuneradas e que ocupam muito tempo. Soma-se a isto tudo o fato de ser mulher, portanto responsável pelos afazeres domésticos, que culturalmente são delegados às mulheres.

As diversas mudanças ocorridas na sociedade e que interferem na constituição do trabalho docente possibilitam entender o trabalho do professor como uma identidade em constante construção. Um aspecto importante é a falta de valorização e de reconhecimento social, o que leva à perda de status do professor. Certamente o salário dos professores é mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta (ESTEVE, 1999). O trabalho é mal remunerado e faz com que o profissional, para compensar, estabeleça jornadas ampliadas, trabalhando em até três turnos escolares, o que muitas vezes impossibilita sua participação em cursos de capacitação.

Outro aspecto a ser destacado como contribuição para a não participação dos professores em cursos de formação continuada é que muitas vezes esses cursos utilizam apenas informação verbal para a transmissão dos conhecimentos, deixando de lado outros componentes que podem facilitar a aprendizagem desses profissionais (GARCÍA, 1999). Da mesma forma, o García (1999) ressalta a importância da apresentação da teoria de um determinado ser experiência da pelos docentes. O autor Ferrazo (2007) também reforça a importância do professor poder tocar, sentir, saborear, desconstruir e construir sua prática, tornando o conhecimento uma propriedade ou uma característica sua no singular, e de existência das relações entre a teoria e a prática.

Considerações Finais

A formação continuada traduz-se em momentos importantes do desenvolvimento profissional docente. Sua função está em possibilitar ao professor avanços na sua prática

profissional ou melhorias no modo de desempenhar sua função. Diversas propostas de capacitação para professores são desenvolvidas, mas muitos cursos são elaborados por profissionais “alheios” às escolas, portanto acabam propondo cursos que partem do pressuposto que as necessidades de aprendizagem são homogêneas. Ter conhecimento das necessidades formativas dos docentes é de extrema importância para o planejamento de políticas de formação de professor, pois esse profissional deve ser visto como capaz de tomar decisões sobre seu futuro profissional, com conhecimento de seus saberes/fazeres, e de planejar seus investimentos na continuidade de seus estudos.

Com foco nos estudos sobre a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental diante as questões do cotidiano escolar, a partir dos resultados dessa pesquisa é possível evidenciar que há disposição por parte dos docentes em continuar investindo na formação, por acreditarem ser essencial para a melhoria das suas práticas. Deve-se destacar a importância das pesquisas nos/dos/com os cotidianos dos professores, pois por meio de pistas encontradas no dia a dia o repensar das ações desenvolvidas nos cursos de formação inicial e as tessituras da prática são exercícios que só podem ser realizados pelos seus próprios praticantes, os professores (FERRAÇO, 2007). Um curso de formação continuada, por mais inovador que se proponha, tem mais significado se realizado no/do/com os cotidianos das escolas.

Portanto, uma política de formação continuada que se proponha a contribuir com/para o trabalho do professor deve levar em conta os saberes/fazeres docentes com um projeto de desenvolvimento que esteja inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular. Neste, a escola deve ser reconhecida como um ambiente de formação não só de seus alunos, mas também de seus professores e de todos os envolvidos na ação educativa. É preciso também que os programas de formação continuada abordem os problemas cotidianos dos professores, de modo que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja construída de desconstruída nas movimentações do cotidiano escolar.

As conversas com esses profissionais permitiram a produção de sentidos e a compreensão da docência, o que possibilitou a ampliação nas discussões sobre a docência que inspira repensar questões tanto sobre a formação inicial quanto sobre a formação continuada de professores. Dessa forma, é de grande importância tratar a formação de professores a partir

de investigações e reflexões do cotidiano é reconhecê-los como sujeitos de conhecimentos que ao longo de sua trajetória tecem redes em múltiplos contextos.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: Oliveira, I. B. e Alves, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. **A Etnografia da prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17/12/2013.
- BRASIL. LEI N.º 10.436: **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**, Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acessado em 03/06/13.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSELIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.
- ESTEVE, José. M. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores**. São Paulo. Edusc.1999.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **Cotidiano escolar, formação de Professor (as) e currículo**. 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, p. 139-146 e 171- 182, 1999.
- HERNECK, Heloisa Raimunda. **Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência – o caso do PROCAP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002. 176 f.
- LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology. n. 140, p. 44-53, 1932.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça. N., et al. “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho”. **Anais do IX ENDIPE.** Águas de Lindóia, 1998.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 19.07.2017

Aceito em: 22.10.2017