

Modalidades de formação continuada para emancipação do trabalho docente: narrativas de professoras da educação básica

Márcia Milane Verçosa Rocha¹
Josania Lima Portela Carvalhêdo²

RESUMO

O artigo ora apresentado é parte de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Traz como objeto de estudo a formação de professores da educação básica, com o objetivo de refletir como as modalidades de formação continuada acessíveis aos profissionais da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa narrativa, que teve como lócus uma escola da rede pública estadual de ensino do Piauí, em Teresina. Usa a Entrevista Narrativa como dispositivo para a produção de dados, contando com a participação de quatro professoras. Os resultados apontam que as modalidades são diversificadas e interagem para atendimento às necessidades profissionais, favorecendo a emancipação do trabalho docente, na medida em que assumem a prática pedagógica como centralidade na formação continuada.

Palavras-chave: formação continuada; modalidades; professores da educação básica; emancipação do trabalho docente.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Servidora Pública da Universidade Federal do Piauí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9145-8831>. E-mail: milarocha034@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí e permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>. E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

Methods of continuing training for the emancipation of teaching work: narratives of basic education teachers)

ABSTRACT

The article presented here is part of a Master's research carried out within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE), at the Federal University of Piauí (UFPI). It brings as an object of study the training of basic education teachers, with the objective of reflecting on how the modalities of continuing education accessible to basic education professionals promote the emancipation of teaching work. This is a narrative research that had as its locus a public school in the state of Piauí, in Teresina. Use the Narrative Interview as a device for data production, with the participation of four teachers. The results indicate that the modalities are diverse and interact to meet professional needs, favoring the emancipation of teaching work as they assume the pedagogical practice as centrality in continuing education.

Keywords: continuing education; modalities; basic education teachers; emancipation of teaching work.

Modalidades de formación permanente para la emancipación del trabajo docente: narrativas de docentes de educación básica

RESUMEN

El artículo que aquí se presenta forma parte de una investigación de Maestría realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), de la Universidad Federal de Piauí (UFPI). Trae como objeto de estudio la formación de profesores de educación básica, con el objetivo de reflexionar sobre cómo las modalidades de educación permanente accesibles a los profesionales de la educación básica promueven la emancipación del trabajo docente. Se trata de una investigación narrativa cuyo locus fue una escuela pública del estado de Piauí, en Teresina. Utiliza la Entrevista Narrativa como dispositivo de producción de datos, con la participación de cuatro

docentes. Los resultados indican que las modalidades son diversas e interactúan para atender necesidades profesionales, favoreciendo la emancipación del trabajo docente al asumir la práctica pedagógica como centralidad en la formación permanente.

Palabras clave: educación continua; modalidades; maestros de educación básica; emancipación del trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, cujo objeto de estudo é a formação de professores da educação básica, com o objetivo de refletir como as modalidades de formação continuada acessíveis aos profissionais da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente.

Com esse intento, recorreremos à pesquisa narrativa de abordagem qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como dispositivo para a produção de dados com quatro professoras da educação básica, que atuam no ensino médio em uma escola estadual da rede pública de ensino do Piauí, em Teresina.

A motivação para a investigação proposta partiu do redimensionamento da política de formação continuada nos últimos anos no Brasil (BNC-Formação Continuada - Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020)), que, como uma das competências gerais dos docentes, propõe a valorização da formação permanente para a atuação profissional. Esta atribui a busca pela formação continuada aos profissionais da educação para sua atualização na sua área e áreas afins, a fim de apropriar-se de conhecimentos e de experiências, “[...] que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Anexo I, p. 8).

Mas, quais as modalidades de formação que possibilitam o acesso aos conhecimentos e às experiências que contribuem para a emancipação profissional docente? Partimos do pressuposto de que

as modalidades de formação acessadas pelos professores da educação básica devem ter como referência a escola, considerando a prática pedagógicas dos docentes, suas condições subjetivas e objetivas.

Para que a formação continuada concorra para a emancipação do trabalho docente, compreendido “[...] como ato político de transformação, de beleza e de incompletude” (ROSA; ANDRADE, 2022, p. 218), as práticas pedagógicas devem assumir a centralidade nos processos formativos, entendendo-as como “[...] práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

Além da sua centralidade nos processos formativos, a sua reflexão contínua e coletiva deve ser disponibilizada a todos os professores nas diversas modalidades de formação continuada acessadas pelos profissionais da educação básica. Aos professores, cabe a responsabilidade de assumir as rédeas “[...] do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais”. (BRASIL, 2020, Anexo I, p, 15),

A proposta de formação propõe diferentes modalidades, tanto externas como internas ao contexto escolar, ou seja, podem ser promovidas pela escola, pelas redes de ensino ou por outras instituições de ensino ou outras agências educacionais, podem ainda ser presenciais ou a distância, com o uso de tecnologias digitais, como as disponibilizadas aos professores no período de isolamento social em razão da Pandemia pela Covid 19 (SARS-CoV-2), por exemplo.

Com base no objetivo proposto, após introduzirmos a temática e situarmos o caminho metodológico da pesquisa, apresentamos inicialmente algumas considerações teóricas tanto sobre formação continuada como das diferentes modalidades, para, em seguida, refletirmos sobre os dados empíricos do estudo, bem como delinear as considerações finais.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tendo em vista o objeto do estudo em pauta, que é direcionado às modalidades de formação continuada dos professores da educação básica, entendemos que os pressupostos aqui delineados orientaram para a realização de pesquisa pautada na abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa se fundamenta em princípios que valorizam, dentre outras coisas, o ambiente natural como fonte direta dos dados, a interpretação da realidade no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação e o envolvimento do pesquisador com os fenômenos pesquisados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A abordagem qualitativa visa aproximar o pesquisador do pesquisado, além de proporcionar uma melhor compreensão da realidade. Essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, podendo proporcionar um aprofundamento das relações” (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, apoiando-nos, teoricamente, em autores como Connelly e Clandinin (1995) e Jossó (2010), além de outros estudiosos, que consideram a narrativa como alternativa de investigação capaz de resgatar a riqueza e a fecundidade das histórias narradas para o desenvolvimento do sujeito-narrador, tanto no que concerne à construção de si quanto no que se refere à delimitação das práticas pedagógicas.

Isso se justifica, claramente, nas concepções dos teóricos mencionados, visto que eles compreendem a pesquisa em educação como um espaço aberto a novas construções metodológico-interpretativas do saber ser e do saber fazer docente. Desse modo, entendemos a pesquisa narrativa como um processo substancial de investigação propício à análise das questões educacionais, uma forma de “[...] colocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15), inclusive no que se refere aos modelos de formação docente, que, sob essa ótica, deixam de ser vistos como constructos inflexíveis

descontextualizados, passando a ser considerados uma manifestação da vida pessoal-profissional do professor, em toda sua complexidade.

A pesquisa foi desenvolvida no CETI João Henrique de Almeida Sousa, que atende atualmente um total de 342 (trezentos e quarenta e dois) alunos, sendo 117 (cento e dezessete) alunos em turmas de 1º Ano, 117 (cento e dezessete) em turmas de 2º Ano e 108 (cento e oito) na turma de 3º Ano. A faixa etária desses alunos é de 14 a 18 anos. Estes permanecem na escola das 7:20 h às 17:00h e assistem 07 (sete) aulas diárias, além de 02 (dois) horários para estudos, totalizando 09 (nove) aulas diariamente.

Foram participantes da pesquisa as professoras da educação básica lotados nesta escola estadual, em Teresina – PI, que atuam no ensino médio, com base nos seguintes critérios de inclusão: ter vínculo efetivo com o sistema estadual de educação; atuar pelo menos há cinco anos no magistério da educação básica; ter participado nos últimos dois anos de cursos de formação continuada; e ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa.

Dentre os professores da escola que se enquadraram nos critérios da pesquisa, 04 (quatro) participaram do estudo, contribuindo no processo de produção dos dados. Consideramos que esse quantitativo foi suficiente para atender ao objeto de estudo em questão e para alcance do objetivo proposto e, como todos os participantes são mulheres, denominamos os interlocutores de professoras ao longo do texto.

O dispositivo utilizado para a produção dos dados foi a Entrevista Narrativa (EN). Antes do uso do dispositivo com os interlocutores, foi explicado o objetivo da pesquisa e, neste encontro inicial, realizada a escolha do codinome. De forma espontânea, ficou acordado que as participantes seriam denominadas pelo componente curricular sob sua responsabilidade na escola, sendo que em relação às duas professoras de língua portuguesa foi decidido que uma seria denominada de Português, a outra de Gramática. As outras participantes são as professoras de História e de Espanhol.

Em relação à entrevista narrativa, Sousa e Cabral (2015) destacam que possui grande valor formativo e pode significar importante contribuição para a pesquisa. Sua relevância como técnica nas análises qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente

nas pesquisas educacionais. As autoras enfatizam que a entrevista narrativa se configura como uma técnica de produção de dados que estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir seus objetivos.

A utilização dessa técnica envolveu a incitação por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa. Sousa e Cabral (2015) alertam que esta técnica de pesquisa de cunho qualitativo, denominada não estruturada, contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura das entrevistas, ordenam as perguntas e as formulam a partir de seu próprio vocabulário.

González Rey (2005, p. 13) considera “a comunicação uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”.

Cabe ressaltar o quanto é importante, dentro dessa proposta, a pouca influência do entrevistador. Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 95), a “[...] influência do entrevistador deve ser mínima [...].” Quanto menos o entrevistador se envolver, melhor. Evitamos, portanto, ordenar que tipo de linguagem ou a forma que cada narradora deveria se portar diante da entrevistadora, ou qualquer tipo de mensagem que pudesse constranger as narradoras. Foi essencial se sentirem à vontade para usar uma linguagem própria, espontânea. Outro aspecto para o qual os autores chamam atenção e que observamos na realização da pesquisa, diz respeito à organização do ambiente para que aconteça a minimização da influência da entrevistadora/pesquisadora.

Para a análise dos dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise de mensagens, para obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam processos de descrição, inferência e interpretação de conhecimentos relativos a estas mensagens. Os procedimentos para análise de conteúdo foram bastante criteriosos, para que pudessem revelar

aquilo que está nas narrativas, sendo preciso compreendê-las a partir do contexto social em que estão inseridas, e envolveram as seguintes etapas indicadas pela autora: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS MODALIDADES

Embora conscientes de que o processo de desenvolvimento profissional docente “[...] não se reduz a cursos de formação continuada”, como afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), pois, segundo os autores, há outros fatores que implicam neste processo de profissionalização, “[...] tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc. [...]” (p. 65), mas, sem dúvida, a formação continuada influencia na constituição desse profissional.

A formação continuada é uma exigência em razão do fato de que, em qualquer campo profissional, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 86), os conhecimentos

[...] se não atualizados, revistos, tendem a tornar-se obsoletos, ainda mais no atual momento de uma sociedade altamente competitiva como a deste início de século e das mudanças aceleradas que caracterizam a sociedade no meio das dinâmicas e perspectivas do desenvolvimento da profissão.

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida como exigência do contexto social, no âmbito “[...] de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 87), que vai exigir, de acordo com os autores, a “[...] compreensão dos processos de aprendizagem dos professores, como processo de reflexão crítica e espaços de construção e transformação, e não só como meros processos adaptativos” (p. 87). Essa concepção de formação continuada traz, com base nos autores, consequências para as políticas educacionais com novas exigências que “[...] emergem, por vezes, de outros contextos alheios aos

contextos próprios da formação e do exercício da profissão” (p. 87), como atualmente se tem constatado com as demandas recorrentes do contexto da Pandemia pela Covid 19 (SARS-CoV-2), em que os profissionais buscaram na formação continuada elementos para reinventar a sua prática pedagógica com o uso das tecnologias.

Tratando das políticas educacionais, do ano de 1995 até meados de 2002, foi formatada e implementada pelo Ministério da Educação - MEC a política de formação continuada de professores, focalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, de 1995 a 1998, o MEC elaborou diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores e, de 1999 a 2002, foi focalizada a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Em julho de 2004, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores, conforme Aguiar e Duarte (2005).

A legislação brasileira estabelece, no que se refere à formação de professores, a formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 87, §4º), definiu também que “até o fim da Década da Educação [1996-2006] somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”.

Cury (2004) enfatiza a importância da formação continuada sem perder de vista a formação inicial. Segundo ele:

[...] a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (p.24).

A formação inicial é a base e, sobre esta pedra de toque, a LDB estabelece, no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Em 2011, anos após o final da Década da Educação (2006), foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, pela Portaria MEC nº 1328/2011, de 24.09.2011 (BRASIL, 2011), com a finalidade de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), posteriormente revogado pelo Decreto 8.752, de 09.05.2016 (BRASIL, 2016).

Para Candau (2014), no processo de formação continuada é essencial proporcionar condições que favoreçam a tomada de consciência da construção da própria identidade cultural docente, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais vivenciados e a história do nosso país, visto que parece haver pouca consciência acerca desses processos. Para a autora, o conhecimento da realidade e a busca de uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais são pré-requisitos para a formação e articulam-se com a dimensão pessoal e coletiva pertinentes a estes processos.

A legislação em vigor acerca da formação continuada é a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as “DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020), que está correlacionada com a Meta 15 do PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2015), e com as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular -BNCC.

A Formação Continuada de Professores da EB é concebida como componente essencial do processo de profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho e as competências profissionais requeridas do professor:

Sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2020)

A fim de impulsionar positivamente a formação continuada, para que tenha impacto quanto à sua eficácia na melhoria da prática pedagógica, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica, como aponta o Artigo 7º, da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

As atividades de educação continuada podem ser ofertadas pelas IES, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como estabelece a normativa (BRASIL, 2020), enumerando alguns dos cursos que podem ser ofertados, sem restringir a formação apenas aos cursos:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2020, Art.9º).

São diversas, portanto, as modalidades dos cursos de formação continuada a serem ofertados aos profissionais da educação, abrangendo desde os cursos rápidos, como os de atualização, como os de pós-graduação *stricto sensu*, com carga horária variada. Em síntese, seja qual for a modalidade, o fundamental é, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.56), que “O professor deve passar por um processo de formação”. Nessa perspectiva Day (2001, p.24), salienta que “adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira.” Acredita-se que o professor deve estar em constante atualização, ou seja, em processo de autoformação, atualizando-se para dar o melhor de si, não se limitando apenas à formação apreendida ao logo da sua graduação.

As modalidades de formação continuada abrangem também os processos de autoformação, em que os professores buscam contemplar as suas necessidades pessoais e profissionais, conforme Garcia (2002), conjugando conhecimentos novos àqueles construídos a partir das experiências profissionais, apresentando em comum a perspectiva crítica/inovadora destas formações, que podem atender a necessidades individuais ou coletivas, com base em Pacheco e Flores (1999). Os processos de autoformação são contemplados pela leitura e a escrita desenvolvidas pelos profissionais, além das formações em grupo de estudo, pois direcionam os estudos para as suas necessidades formativas.

As práticas de formação coletiva, como os grupos de estudo e a pesquisa sobre a prática, ambas como espaços de colaboração entre os pares, também constituem modalidade de formação continuada com a proposição de processos formativos mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam, pois segundo Pacheco e Flores (1999), a colaboração potencializa a formação continuada “[...] dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor (p. 135).

As reuniões pedagógicas também podem se constituir como espaços de formação continuada, sendo o coordenador pedagógico, geralmente, o responsável pela condução desses processos de formação interna na escola. Além dessa modalidade, a participação em eventos científicos, em oficinas, em projeto e cursos, dentre outras tantas modalidades de formação continuada, que podem ser ofertadas pela própria escola (internamente) ou por outras instituições externas, constituem importantes processos formativos, importando ficar atento para que possam resultar na promoção da emancipação docente, possibilitando aos profissionais se apropriarem de instrumentais que possam transformar a sua prática pedagógica, sempre na perspectiva de favorecer as aprendizagens dos estudantes.

Compreendemos, portanto, que são diversas as modalidades de formação continuada e que é prudente que não se estabeleçam referenciais fechados para a formação de professores, mas que possam ser adequados às necessidades e às possibilidades dos contextos em que serão desenvolvidos os processos formativos.

Assim, embora conscientes da complexidade da prática pedagógica e de que nenhuma política de formação continuada, de forma isolada, resolve os problemas reais da educação brasileira sem a existência das condições objetivas para que essa prática pedagógica seja desenvolvida, compreendemos ser os processos de formação continuada importantes como espaços que fomentam a reflexão crítica e a inovação necessários ao processo emancipatório.

MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de apresentarmos e discutimos os dados empíricos da pesquisa que revelam a perspectiva das professoras da educação básica acerca das modalidades da formação continuada, evidenciamos os questionamentos iniciais que impulsionaram a reflexão proposta: quais modalidades de formação continuada são acessíveis às professoras da educação básica? Como as modalidades acessadas pelas professoras da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente?

Vejamos as narrativas dos professores quanto a estes aspectos, a seguir.

Eu acho que dentro da escola podemos formar grupos de estudo, nós podemos formar cursos dentro da nossa própria escola que beneficiem, cada um no seu âmbito e a gente pode dividir sim, cada uma, essas experiências, que as experiências boas elas devem sim ser, digamos assim, compartilhadas. Mas eu acho sim, que os professores, eles precisam se reciclar em algum curso, em alguma especialização, eles precisam estar buscando o novo, principalmente nas questões que envolvem as leis que regem o sistema escolar; se você tem uma ideia, poucos professores ainda não entenderam o que é, o que é ainda o “novo ensino médio”, que ele já bate na porta para 2022 e muitos professores estão aí “à toa”, sem saber o que é. [...]. Mas eu acho que pende muito dele buscar novas leituras. O que o mal do professor é quando ele para de ler, parou de ler, tá estagnado na vida. Então, sempre tem alguém que sabe mais que você, que pode trazer novas experiências. E assim, no meu contexto pedagógico, eu me baseio muito nas leituras que eu faço, eu gosto muito dos autores que estão na minha linha de pesquisa, que trazem esse aspecto da linguagem na sala de aula e isso é que me implementa na sala de aula. [...] e o “mal” dos professores é não gostarem de ler, a maioria, não digo todos porque tem muitos professores que leem na sua área. Mas eu acho que assim, que os

professores se eles leem mais, buscarem mais, eu acho que a nossa prática ela só tem tudo a enriquecer, a corroborar com a nossa área de ensino, com a nossa prática pedagógica e a leitura é imprescindível. [...] Então o que a gente quer é cursos, o que a gente quer é uma formação que tenha respaldo, é um congresso, é um seminário, é uma produção de um livro, instigar os professores a escrever, a motivar, é isso que faz o professor enriquecer sua leitura, sua escrita, o seu trabalho pedagógico, não só a formação que pouco acrescenta. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

[...] porque nós temos toda a ajuda para fazer a formação continuada, não em níveis de pós-graduação, mas em níveis de curso, a escola está sempre oferecendo cursos para a gente. Nesse momento nós estamos passando por uma formação para acompanhar esse “novo ensino médio”; nós estamos passando por várias formações, vamos para a segunda já na semana que vem para entender, eu ainda não vi outras escolas aqui no Estado fazer isso, mas a nossa escola já vem fazendo isso com a gente. Então, toda vez que a gente está diante de novidades do ensino médio, por exemplo, a BNCC, a escola ofereceu para a gente, essa formação, como agora diante do novo ensino médio. A gente vê também a escola fazendo essa proposta de nos colocar para entender como é elas, mas em termos de formação continuada e pós-graduação os colegas eles todos, a maioria tem um entendimento que já havia falado para vocês de que talvez não é o momento de fazer uma formação continuada em níveis de pós-graduação. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática)

[...] a oficina de elaboração de itens, as oficinas de trabalho através de projeto, as próprias formações ofertadas pela rede como o “Mais aprendizagem”, o “Mais Português”. [...] sempre que a gente tem possibilidade, quer seja ofertado pela rede ou

contratado pela própria escola. (Entrevista Narrativa – Professora História).

As melhores para mim, eu já até falei tanto que foi a universidade federal, foi uma das melhores, porque eu aprendia e colocava em prática. E lá, ainda tinha outra coisa, a gente tinha que dar uma aula para todos os professores, toda semana um professor tinha que dar aula para todos os professores, pra gente e ver como é que saíria aquela aula, então era posto realmente em prática, a da Embaixada da Espanha e juntamente com a Seduc. [...] além da reunião do “Chão da escola”, temos também o encontro diário com as coordenadoras. Toda semana a gente se encontra, por exemplo: os professores de Linguagens e de humanas. [...]. Agora a gente senta e ela vai dar informações, como é que está sendo, se gente está tendo alguma dificuldade [...]. Então, para a nossa escola, a gente consegue ser contemplada porque existem muitas formações vindo de fora, tem esses encontros diários, o chão da escola, isso a gente consegue contemplar. [...] existe formação e as formações que o Estado oferece e, às vezes, não são chamativas [...]. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

As narrativas das professoras sobre as modalidades de formação continuada podem ser evidenciadas a partir das palavras-chave, a seguir.

Figura 1 - Modalidades de formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

Nas narrativas das professoras, foram descritas modalidades de formação continuada diversas. Algumas das listadas pelas professoras são propostas e não acontecem no contexto pesquisado, mas acreditamos ser importante a sua apresentação em razão de evidenciar a compreensão das professoras da amplitude ou da abrangência dos processos de formação continuada, pois, muitas vezes, a formação continuada fica restrita aos cursos propostos pelas escolas ou pelas redes e os professores não percebem outras possibilidades formativas.

Indicados pela Professora Português, temos diversas modalidades de formação, mas chama a nossa atenção a proposta dos grupos de estudo e compartilhamento de experiências, que podem se organizar no âmbito escolar, seja em razão do componente curricular ou de interesses convergentes. Essa organização dos professores cumpre o que estabelece a BNC-Formação (BRASIL, 2019) quanto ao engajamento profissional, em que o profissional se compromete com o próprio desenvolvimento profissional, visando qualificar o trabalho docente, fundamentando-o teoricamente, além de ser um espaço propício para o compartilhamento de experiências.

Os grupos de estudo são espaços em que a prática pedagógica tem lugar de centralidade por estar mais próxima do contexto em que se desenvolve. Assim, pode favorecer o atendimento às necessidades formativas dos professores. A mesma percepção destas professoras foi descrita na pesquisa desenvolvida por Rosa e Andrade (2022, p. 235), em que os professores expressam “[...] a necessidade de uma formação contínua voltada para a práxis, para que se assegurem das respostas aos desafios vividos na escola [...]”. Para estes professores, a formação continuada só tem sentido quando permite compreender “[...] as realidades em que atuam, para que, então, arquem com a responsabilidade a que se aventam [...]”. (p. 235).

Da mesma forma, entendemos ser a leitura, a escrita e a participação em eventos científicos (congressos/seminários) importantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Quando os professores, voluntariamente, desenvolvem a prática da leitura e da escrita e participam de eventos científicos sobre temáticas relacionadas às suas práticas, estão investindo no seu

desenvolvimento profissional como um projeto de vida, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), abrangendo diferentes modalidades formativas. Para os autores, a profissionalização é o desenvolvimento de forma sistemática da profissão, que deve ser fundamentada na prática, ou seja, assumir como referência a prática pedagógica, para a “[...] mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (p.50).

Amparados em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), compreendemos que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada, ou seja, diversas modalidades formativas interagem para atendimento às necessidades profissionais, sendo a leitura importante para apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades e a escrita para a sistematização dos conhecimentos experienciais. Nos eventos científicos, além do acesso ao conhecimento que vem sendo produzido na área nos espaços de compartilhamento de experiências, os profissionais socializam ideias, metodologias, tecnologias, angústias, dificuldades, entre outros aspectos, que são importantes para o ser/estar na profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Além dessas modalidades, a Professora Gramática aponta os cursos como modalidade nos processos de formação continuada e informa que a escola sempre está oferecendo, mas, em nível de pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), é de iniciativa dos próprios professores, não havendo incentivo da escola ou da rede de ensino pública.

A modalidade oficina é ressaltada pela Professora História, quando faz referência à oficina de elaboração de itens da prova para a avaliação da aprendizagem, da qual participou. Faz também referência na sua narrativa aos Projetos de formação, como “Mais aprendizagem” e o “Mais Português”, ofertados pela rede pública de ensino estadual ou contratados pela própria escola com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, pois as escolas recebem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, desde 1995, e possuem autonomia para a sua utilização de parte dos recursos para a formação dos seus

profissionais, desde que referendada pelo Conselho Escolar (BRASIL, 2021).

Por último, temos os “Encontros com a Coordenação Pedagógica”, uma modalidade indicada pela Professora Espanhol que muitas vezes não é compreendida pelos professores como processo formativo. São espaços em que são discutidas as dificuldades, por exemplo, para a tomada de decisão coletiva e, segundo a professora, os profissionais conseguem ser contemplados nas suas necessidades. A mesma professora participou de um projeto de extensão de ensino de língua espanhola, oferecido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI em parceria com a Embaixada da Espanha e a Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC-PI, quando ainda era graduanda na área de Licenciatura em Letras/Espanhol, e ressalta a importância do planejamento coletivo com a coordenação do projeto em que eram propostas oficinas, nas quais os professores de espanhol ministravam aulas para todos os professores da equipe e o aprendizado era colocado em prática, estabelecendo uma unidade entre teoria e prática.

Registramos o entendimento, com base nas ideias de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), de que essas modalidades apresentadas pela Professora Espanhol, em que há oportunidade de refletir em conjunto com os seus pares, favorecem a autonomia dos professores no processo de desenvolvimento profissional, pois juntos analisam os contextos e, a partir das reflexões oportunizadas, experimentam procedimentos, metodologias e recursos de ensino, dentre outros aspectos, para atendimento às práticas. De forma coletiva, “[...] constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa [...]” (p.68).

As formações continuadas que colocam como centralidade a prática pedagógica, “Decerto, compreendem o trabalho docente pela sua finalidade. Colocam-se a serviço da mudança da pessoa, da emancipação da pessoa”. (ROSA; ANDRADE, 2022, p. 236).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às modalidades de formação continuada, as narrativas revelam que são diversificadas, abrangendo os grupos de

estudos, a leitura e a produção escrita dos professores, a participação em eventos científicos e em cursos, os investimentos na pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), oficinas e projetos, além dos encontros formativos com a coordenação pedagógica.

São, portanto, diversas modalidades formativas que interagem para atendimento às necessidades profissionais e, dentre elas, os “Encontros com a Coordenação Pedagógica” foi uma das modalidades indicadas nas narrativas que ressaltamos em razão de não ser comumente considerada pelos professores como espaço formativo.

As propostas de formação continuada são evidenciadas como externas/internas, sendo que nas narrativas dos professores da educação básica, as de origem interna atendem melhor as necessidades formativas dos professores visto estarem mais próximas da realidade vivida, favorecendo a emancipação do trabalho docente, na medida em que assumem a prática pedagógica como centralidade na formação continuada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, maio/ago. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 jan. 2009. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 20 jan. .2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em 20 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Brasília: CNE, 2018.

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº

15/2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 dez.

2018. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.**

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, 2020.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: MEC/FNDE, 2021.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021>. Acesso em 28 jul. 2022.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ D. J., GREENE, M. (Eds.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes; 1995; p. 11- 59.

CANDAU, Vera. M. Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n.1, p. 33-41.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em 28 nov.2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

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

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GARCIA, C. M. **La formacion inicial y permanente de los educadores**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Universidad de Sevilla, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...ao sujeito de formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90 – 113.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSA, C. U.; ANDRADE, D. M. de M. Trabalho docente: ditos e não ditos de professoras em uma escola pública em Salvador-Bahia. **Revista Educação e Emancipação**, [S. L.], v. 15, n. 2, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n2.2022.22. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20400>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SOUSA, M. G da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de

professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI:
10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>.
Acesso em: 20 dez. 2021.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Dezembro/2022*.