

## Formação Continuada de Professores: Discussões Acerca do *Locus* e do Fazejamento Pedagógico

### Continuous Teacher Training: Discussions about *Lacus* and Pedagogical Facing

Antonio Gomes<sup>a</sup>; Cilene Maria Lima Antunes Maciel<sup>a\*</sup>; Cleonice Terezinha Fernandes<sup>a</sup>; Edemar Souza Monteiro<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. MT, Brasil.

\*E-mail: [cilenemlamaci@gmail.com](mailto:cilenemlamaci@gmail.com).

---

#### Resumo

Este artigo visa apresentar o resultado de uma pesquisa exploratória do tipo descritiva e qualitativa, que versa sobre a formação continuada de professores realizada nos últimos quatro anos. A área de estudo foram quatro escolas do Mato Grosso. A amostra foi de 20 professores efetivos e contratados de ambos os sexos, com média de 10 a 15 anos de experiência docente. O instrumento de coleta foi uma entrevista, cujo roteiro foi elaborado por peritagem de dois experts. O método de análise dos dados constante de gravações transcritas foi Análise de Conteúdo - AC de Bardin (2016), cuja categorização ocorreu a priori e a posteriori. A triangulação surgiu da necessidade ética para confirmar a validade dos processos inerentes à pesquisa. Constatou-se que a formação continuada de professores da forma “genérica” que é realizada, ou seja, para grandes grupos, não os satisfazem, perdendo a particularidade de cada equipe e respectivo contexto escolar. A pesquisa apresenta indícios de que a formação *in loco*, poderia tanto satisfazer os anseios dos professores, quanto possibilitar melhorias no processo de ensino-aprendizagem efetivos.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Qualidade em Ensino-Aprendizagem. Análise de Conteúdo. Práxis Pedagógica.

#### Abstract

*This article aims to present the result of an exploratory research of the descriptive and qualitative type, which deals with the teachers' continuous formation carried out in the last four years. The study area was 4 schools in Mato Grosso. The sample comprises 20 effective and hired teachers of both sexes, with an average of 10 to 15 years of teaching experience. The collection instrument was an interview whose script was elaborated by experts opinion. The data analysis method data contained in transcribed recordings was Bardin's (2016) Content Analysis - AC whose categorization was given a priori and a posteriori. Triangulation arose from the ethical need to confirm the validity of processes inherent in research. It was verified that the teachers' continuous formation of the "generic" form that is performed, that is, for large groups, does not satisfy them, losing the particularity of each team and its school context. The research presents indications that on-site training could both satisfy teachers' wishes and enable improvements in the effective teaching-learning process.*

**Keywords:** Teaching Practice. Quality in the Teaching-Learning. Content Analysis. Pedagogical Praxis.

---

#### 1 Introdução

A decadência, revelada pelos resultados do ensino atual brasileiro, é entre outros aspectos expressa pelos números do SAEB, do INEP, do ENEM, do PISA; da Provinha Brasil<sup>1</sup> entre outros; e estudiosos do tema como: Freire (1996); Saviani (1986 e 2009); Nóvoa (1992 e 2002); Arroyo (2007); Imbernón (2011 e 2016); Benachio (2011); Alarcão (2011); Tardif (2012); Pimenta e Anastasiou, (2014) e Demo (2002), que apresentam abordagens sobre a importância da formação continuada, com o entendimento de que a mesma é de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Segundo tais estudiosos, uma das saídas para a situação

seria acreditar na capacidade do professor investindo-o de dispositivos para o exercício de sua profissionalidade, pois os professores necessitam estar munidos de conteúdo, de habilidade das técnicas de seu campo de atuação e atitudes concretas em sua práxis – o que compreende o que Perrenoud (2002) chama de competências; que são considerados dispositivos fundamentais para as práticas pedagógicas em sala de aula. Contudo, precisa ser entendido que tais dispositivos são adquiridos, conforme as peculiaridades de cada momento histórico, bem como de cada realidade e de cada disposição pessoal e profissional.

A necessidade da formação continuada do professor é latente, tendo em vista que ele necessita se formar para

---

1 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) coordena as avaliações do Sistema Educacional do país, juntamente com o MEC nas seguintes provas: Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENAD); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB); Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), Provinha Brasil e da Prova Internacional *Programme for International Student Assessment*- PISA (para estudantes acima de 15 anos avaliados em Ciências, Linguagem (leitura e escrita) e Matemática.

poder ser capaz de realizar um trabalho eficiente e prazeroso; ao mesmo tempo, a formação continuada passa a ser uma necessidade exigida pela/para profissão docente. Com isso, de acordo com pesquisas, percebe-se que tal situação há muito tempo já trazia inquietação aos professores/pesquisadores da educação. Assim, ao verificar os resultados estabelecidos pelos órgãos e respectivos exames controladores da Educação Nacional, anteriormente mencionados, se constata que tal situação só se resolveria se houvesse uma política que investisse na formação continuada dos professores.

Bitencourt (2015) enfatiza que o trabalho na/da ação docente envolvendo o processo de ensino-aprendizagem acontece todo tempo e em todo lugar, porém com necessidade de ser revisto constantemente, pois para exercer a docência, atualmente, exige-se que o professor esteja em contínua capacitação, o que sempre possibilita a construção deste sujeito, dinamicamente e, sendo a educação um ato contínuo, o docente necessita se envolver nesse processo de formação constante. Para tanto, não há receituários para ensinar a ser professor, esta é uma aprendizagem que acontece em meio a situações práticas, que precisam ser problematizadas, em uma construção de prática reflexiva, que leva em consideração o espaço e o tempo, bem como as vivências, os saberes e as experiências que se transformam em conhecimento (FREIRE, 1996).

Contudo, não se pode perder de vista que o elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis, bem como a finalidade da escola, dentro de um diálogo constante, visando compreensão e o entendimento de que seu principal papel na sociedade é trabalhar e possibilitar aos estudantes mecanismos que contribuam para seu desenvolvimento como cidadãos.

Nóvoa (1992) salienta que é necessário compreender que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura igualmente organizacional. Mesmo que essa docência seja conturbada pelos mais variados dilemas.

Diante tal contexto, a formação continuada de professores passou a ocupar um lugar de destaque, a partir século XIX, porém com projetos de forma desarticulados e desconectados da realidade, que pouco serviram e contribuíram na resolução dos problemas de aprendizagem/ensinagem até então existentes (IMBERNÓN, 2016).

Comungando com tal ideia, Pimenta e Anastasiou (2014) e Hall (2015) reportam que, na contemporaneidade, tão marcada pelo avanço tecnológico, necessita-se verificar se a formação continuada de professores está indissociavelmente ligada à produção de sentidos, sobre as vivências e as experiências de vida de cada indivíduo, visto que as realidades educacionais são vastas e, na maioria das vezes, essas interferem no exercício da docência. Para tanto, pelo fato do professor lidar,

muitas vezes, com situações adversas a sua formação, ele precisa um tempo para se adaptar às inovações e às mudanças; e refazer/compreender “novos” conceitos que interferem em sua identidade profissional.

A intenção dessa pesquisa era perceber se a formação continuada de professores, realizada nos últimos quatro anos, satisfazia ou não aos anseios e as expectativas dos professores. Neste contexto, o objetivo do presente estudo é apresentar como se configura o desenvolvimento da ação da formação continuada na perspectiva dos professores, seus principais atores.

## 2 Material e Métodos

Pesquisa de natureza qualitativa que utilizou o método exploratório descritivo, e como instrumento de produção dos dados constou de entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas pelo pesquisador, e como técnica para categorização dos mesmos, a Análise de Conteúdo - AC, cujo foco é qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2016) em que se salienta que essa técnica visa tanto descobrir, observar, quanto descrever, classificar e interpretar os dados no sentido de explorá-los.

A área de estudo envolveu quatro escolas do Mato Grosso. Duas de Cuiabá, a capital, e duas do município de Pontes e Lacerda, interior do Estado. Segue perfil da amostra, cujo N foi de 20 professores:

**Quadro 1** - Perfil da amostra

| Sexo            | Formação  | Tempo de Docência (Média) |
|-----------------|---|---------------------------|
| Masculino (N=2) | Licenciatura: Matemática e Educação Física      | 7 anos                    |
| Feminino (N=18) | Pedagogia (N=16)<br>Demais licenciaturas (N=02) | 12 anos                   |

Fonte: Dados da pesquisa.

A identidade dos participantes foi mantida em sigilo e os mesmos serão identificados pelo codinome de letra P (maiúscula), seguida pela numeração em indo-arábico, com variação de 1 a 20, ficando na seguinte configuração: P1, P2, P3...até P20.

## 3 Resultados e Discussão

### 3.1 Categoria espaço

De acordo com as informações obtidas sobre o local da formação continuada, que ocorre há alguns anos, de forma sistemática, para a totalidade de participantes, haja vista o caráter formal e institucional da mesma: para 65% a formação acontece na escola e 35 % ocorre na Secretaria Municipal de Educação (de Cuiabá) e, ainda, na FEICS – Faculdade Evangélica Cantares de Salomão:

[...] ela ocorre [...] na própria escola, [...] (P1).

Atualmente, na escola nós temos os cursos de capacitações,

[...]. (P7)

Acontece *in loco* né, na escola, [...]. (P11).

De acordo com a pesquisa, constatou-se que os estudiosos são unânimes ao enfatizar sobre a importância da formação continuada de professores ser redimensionada de forma a valorizar a instituição, ou seja, que fosse pensada e realizada no espaço do fazejamento pedagógico e considerar e respeitar as subjetividades locais, sendo assim onde os professores acabam passando grande parte de seu tempo/vidas. Dessa forma, Venturoso (2007, p.90) salienta que:

A formação continuada feita na própria instituição acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica ou assessoria de profissionais especialmente contratados para isso. Essa formação auxilia não somente o profissional como também as escolas, pois promovem a articulação entre os professores e a interdisciplinaridade.

Concatenado com essa ideia, Tardif (2012) enfatiza sobre a importância do conhecimento e do saber docente na e durante a docência, o qual se adquire com o tempo, com os pares ou até mesmo com os professores do tempo de formação primária. Pois, “o saber propicia ao docente condições e melhorias para exercer com mais segurança tranquilidade sua função, e bem como lhe confere argumentos para pensar.” (BITENCOURT 2015).

Sendo a formação realizada neste espaço, no *lócus*, os professores deixarão de ser objetos e passarão a ser os sujeitos protagonistas da própria formação segundo Tardif (2012); e conseqüentemente, ao apostar, acreditar e desenvolver uma formação continuada, que vise valorizar tanto os profissionais, quanto o *lócus*/espaço de trabalho se acredita que, automaticamente, também mudará a concepção e o entendimento a respeito da importância da formação continuada *in loco* como determina a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), que visa que a formação continuada esteja em sintonia com a realidade escolar, visando o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) compreendem que a formação continuada em serviço é aquela atividade realizada no próprio ambiente de trabalho, ou seja, na escola, palco constituído por excelência para o fazejamento pedagógico. A qual a partir de então, deve ser concebida como nicho de pesquisa e de investigação. Sendo que na última década, a ampliação de programas, que visem estudar a formação continuada é dessa vertente, com vistas a contribuir para o já mencionado e almejado êxito do processo de ensinagem/aprendizagem

Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores. Nisto, entender a escola como *lócus* de formação implica em priorizar a instituição como espaço de formação diante de outras ações formativas. A formação continuada realizada para pequenos grupos, ou seja, *in loco*,

em serviço, espaço do fazejamento pedagógico, em que predominam os vários saberes, se faz importante pelo fato de que retratam as subjetividades das realidades. De acordo com Placo e Almeida (2011, p.140), essa forma “de formação em serviço passa a conectar-se com o que ocorre na sala de aula, no recreio ou no pátio e, pode contribuir com novas posturas, ideias e inovações ao considerar as necessidades do grupo de educadores”.

Contudo, centrar a formação na escola não é apenas mudar o lugar onde ela acontece ou mesmo entendê-la como um conjunto de técnicas e procedimentos é, além disso, pois implica uma carga ideológica, permeada intrinsecamente de valores, atitudes e crenças. Não se trata apenas de juntar, comodamente, no mesmo espaço costumeiro, um agrupamento de professores para formá-los e sim, de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias e os propósitos da formação, segundo aquela realidade específica.

A formação centrada na escola, *in loco*, pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores com foco na “ação-reflexão-ação”; com o aprender entender, conhecer e modificar sua própria realidade. Tardif (2012) salienta que nessa configuração, o individualismo dará lugar à colaboração e a dependência dará à autonomia e a colaboração crítica. Nessa nova concepção de formação, o professor passa a ser considerado um profissional capaz de pensar, de refletir e de articular sua prática, valores, crenças e saberes, vendo-se como elemento nuclear no processo de transformação e de mudança (ALARCÃO, 2011).

Sobre a formação realizada fora da escola, a literatura apresenta algumas ponderações no sentido de que esta deve ser pensada na perspectiva de entendê-la como um processo dinâmico, que vai além dos encontros esporádicos, impostos de forma vertical aos professores; pois se acredita que escola, como *loco* de formação continuada em serviço, possibilita aos professores um vivenciar que poderá facilitar a aprendizagem dos alunos. Concatenadas a Monteiro e Müller (2006, p.79) corroboram sobre a formação continuada em serviço/*loco*, com apontamentos singulares, ponderando que:

A formação continuada em serviço, desenvolvida nas próprias escolas, reduz custos para as entidades que a oferecem e para os próprios professores, além de lhes poupar gastos com transportes e sustento, bem como o desgaste físico – emocional produzido pelo deslocamento a locais distantes do trabalho para fazer cursos. [...] A formação continuada de professores em serviço [...] pesquisa coletiva, [...] implica melhorar o trabalho docente, transformando as relações cotidianas, o contexto educativo do tempo e local de trabalho onde os docentes constroem ou reconstróem conhecimentos como os estudantes.

Com isso, se verifica que Monteiro e Müller (2006), Demo (2002), entre outros, são incisivos, a respeito da importância e dos benefícios desse modelo de formação continuada. Para tanto, mais do que nunca, deve-se entender que entre as funções da formação continuada realizada em serviço, essa precisa, acima de tudo, contribuir para o desenvolvimento

profissional dos professores, considerando as necessidades reais da escola, investigando as práticas realizadas pelos docentes, na intenção de possibilitar e fomentar a produção de novos conhecimentos.

A formação continuada de professores não pode se restringir somente à participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si; estas ações são importantes para o desenvolvimento profissional, mas são apenas uma das possibilidades e não podem ficar reduzidas a isto, esses momentos fazem parte do processo de formação do professor, mas devem estar e ser realizados em sintonia com a realidade, bem como a necessidade local.

Assim, sendo a escola o *lócus* do fazejamento pedagógico, ela deve ser vista como espaço no qual ações são transformadas em ideias, com possibilidades de serem concretizadas. Dessa forma, se preocupar em estar em formação, implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, a qual vem se descaracterizando no decorrer dos tempos, devido à desvalorização do magistério (HALL, 2015). Para tanto, “a formação não se constrói somente por acumulação de cursos, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente” (NÓVOA, 1992, p.10), durante a realização da docência.

Para Demo (2002), cursos de formação continuada de professores precisam ter como prioridade a aprendizagem do aluno, pois este é fundamento de todo processo de ensino-aprendizagem. Nisto, o professor precisa estudar, e estar disposto a participar não só dos encontros de formação, mas também ter acesso as teorias, que estejam culminadas com as práticas de aprendizagem, ou seja, é necessário aprender a pesquisar estratégias que possam servir como apoio na instituição/localidade, buscando novas possibilidades que o ajudem na construção e reconstrução de conhecimento.

Ainda, na visão de Demo, (2002), a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de informações com a participação de cursos, palestras, seminários de conhecimentos que, muitas vezes, se apresentam com informações fora da realidade. Para o autor, essa formação de acontecer através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas de ensinagem, visando uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Para tanto, é necessário que haja continuidade no processo de formação, já que não é em um ou em alguns encontros que o professor irá desenvolver essas aprendizagens. Nesse sentido, Candau (1997) compreende que a formação do professor pressupõe um enfoque de forma multidimensional, fatores como o científico, o político e o efetivo, necessitam estar indissociados, articulados entre si e com o pedagógico. Entretanto, nem sempre é possível constatar essa articulação tanto nos momentos quanto nos programas de formação de professores.

### 3.2 Categoria Tempo-momento

Os participantes são indagados sobre quando o momento da formação continuada acontece e se tem que para a maioria ocorre semanalmente; sendo ainda, para alguns poucos mensalmente e um caso afirmou que ocorre semestralmente:

- [...] tem todos os meses, é mensal, [...] (P2)  
 [...] realizadas nos sábados pela manhã, [...] (P6).  
 [...] são todas as quartas-feiras, [...] (P17).  
 [...] acontece todas as terças feiras feira. (P19).

Nesse sentido, tanto Demo (2002) quanto Candau (1997) comungam com a ideia de que a formação continuada em serviço, *in locus*, deve ir além de se restringir somente em algumas seções de formação, mas devem estar concentradas; não ser realizada somente em alguns dias no início do ano, ou participações em eventos no decorrer do mesmo, incluindo-se palestras, seminários ou encontros mensais com equipe pedagógica de apoio ao material didático adotado pelo estabelecimento. Isso tudo é importante, mas o professor deve ir além, pois assim como a ação docente é cotidiana, a formação deve ter o mesmo caráter.

Certo que há momentos de formação continuada, recheados de novidades, contudo, não se podem negar esses encontros, que quase sempre priorizam teoria, ou técnicas de atividades, no entanto, se faz necessário entender que ainda não são suficientes e, por isso, os professores necessitam de dispositivos de cunho didático e pedagógico, que correspondem as suas necessidades. Há, ainda, ações em que a teoria não corresponde às necessidades do professor; visto que esses cursos, por seu caráter fragmentado, não atendem a projetos mais amplos de formação (DEMO, 2002).

### 3.3 Categoria Forma de realização

Oitenta e cinco por cento dos participantes afirmaram que a formação continuada acontece na modalidade de rodas de conversa e/ou sala de formação; para 10% acontece em forma de palestras, enquanto que para 5% a formação acontece nos moldes de reunião pedagógica.

De acordo com Candau (1997), Demo (2002) e Imbernòn (2011) há diversas concepções relativas às várias formas e momentos destinados à formação continuada e com diferentes denominações, coexistindo às vezes, diferentes maneiras para um mesmo grupo:

- [...] nós fazemos nas rodas de conversas, [...]. (P1), (P2), (P6), (P7), (P12), (14), (P17, e (P19).  
 [...] então nós fizemos em forma de palestras [...]. (P10)  
 [...] acontecem reuniões pedagógicas, [...] (P2) e (P15).

Como é possível perceber, a maioria dos participantes disse que a formação continuada acontece na modalidade e ou formato de roda de conversas, o que de acordo com Franco (2012, p.32) é um momento destinado à reflexão, pois “a ausência de espaço de reflexão e crítica, marca definitiva do espaço pedagógico, compromete as relações democráticas da escola, o que impede o exercício crítica da educabilidade”.

Percebe-se que a formação continuada destes professores acontece em vários momentos, e isso é salutar, no entanto, ao acontecer assim, deve se atentar para que não haja desvio do foco, pois em se tratando de reuniões pedagógicas, rodas de conversa e oficinas, há possibilidades de se discutirem vários assuntos, delongando-se mais em uns do que em outros, muitas vezes, sem objetivo claro; como agravante de que, por vezes, nem todos os assuntos discutidos nesses momentos são inerentes ao fazejamento pedagógico. Todavia, segundo Tardif (2012), é impossível conceber uma formação sem considerar os interesses dos professores, bem como os vários tipos de formação.

Pois sendo eles os mais interessados nesse processo, é de extrema relevância que se sintam bem e que possam usufruir, de forma participativa, desse momento, almejando conhecimentos que os respaldem no ato da docência. Nessa situação há possibilidade de troca de experiências, possibilitadas de diversas formas, em diversos momentos, bem como em ocasiões diferentes. Nisto, o saber que os docentes nutrem em detrimento ao fazer docente são inerentes às respectivas áreas de formação, por sua vez permeadas de estratégias capazes de contribuir com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, tais experiências e ou saberes necessitam ser considerados, compartilhados e respeitados (TARDIF, 2012).

A esse respeito, Franco (2012) afirma que por mais que a formação aconteça de várias formas com diversas conotações, não se efetua no vácuo, por isso precisa se encontrar vinculada e ou direcionada para algo prático, com objetivo claro, conciso e previamente estipulado e partilhado. Em consonância com tal afirmação, tanto Nóvoa (2002) quanto Alarcão (2011) reiteram que a formação deve servir para estimular o desenvolvimento profissional dos professores, bem como promover autonomia contextualizada no sentido não só de ver as necessidades da escola, mas também as possibilidades que podem ser criadas almejando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, assim como o currículo, também a formação deve ser estabelecida conforme expressa o Art. 26 da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), e inerentes a cada modalidade e a cada sistema escolar deve se atentar, acima de tudo, durante a sua construção, para características regionais e locais da sociedade, com vistas à valorização da cultura, da economia e levando em consideração o perfil da clientela que será atendida. O currículo é parte importante que reflete na formação continuada, a qual necessita passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos *modus operandis* do trabalho pedagógico.

Segundo Nóvoa (2002), além de tudo, a formação pressupõe processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, devendo ser capaz de despertar o professor para uma concepção crítica-reflexiva; contudo, essa formação necessita de um ímpeto pessoal, por meio de um trabalho inovador, vislumbrando uma idealização

própria. Deve-se, então, entender que a formação, se constrói processualmente, por diversos momentos, tornando-se necessária e permanente com início no âmbito acadêmico, tendo como efeito, melhores resultados no/com exercício da docência.

Arroyo (2011), ao salientar sobre o currículo, apontando como este é o elemento de disputa da escola, ressalta que as lutas coletivas nas praças desde o final dos anos de 1970 continuam na escola. Lutas que mudam de foco e frentes, mas coincidem nos tensos processos de construir um projeto profissional de educação básica, mas plena. Por isso, os currículos devem ser repensados, tendo o aluno como foco e ou objeto/centro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, este deve ser visto e pensado dentro de sua singularidade e subjetividade, e do mesmo modo, as práticas docentes precisam ser repensadas.

Na contemporaneidade, faz-se necessário também se atentar para o entendimento das novas demandas surgidas e vividas, em salas de aula, isto se faz de extrema importância, pois possibilita tomadas de decisões e posições frente às políticas de transformações sociais e frente ao mundo globalizado, com suas tecnologias, as quais interferem sobremaneira na concepção identitária dos profissionais da educação (ARROYO, 2011; HALL, 2015).

### 3.4 Categoria satisfação

Quanto ao quesito satisfação, em relação à formação continuada, 50% dos entrevistados disseram que é satisfatória - dentre estes, 30% são de Cuiabá e os demais 20% representam a totalidade dos participantes do município de Pontes e Lacerda. Os 50% restantes todos pertencentes, portanto, a Cuiabá se divide, igualmente, em 25% que consideram não satisfatória e 25% que consideram que apenas às vezes é satisfatória.

A formação satisfaz a nós professores, [...] (P5), (P6), (P8), (P10), (P12), (P14) (P15), (P16), (P17), (P18) e (P19).

[...] não vêm ao encontro dos nossos anseios, [...] Não é satisfatória, [...] (P2), (P3), (P4), (P7), (P11) e (P13).

[...] às vezes fica faltando alguma coisa, [...] (P1), (P9) e (P11),

De acordo com Vasconcelos (2011), inerente à formação de professores se necessita entender que se está discutindo um processo com vistas a mudanças, conforme as necessidades de cada realidade/localidade. No intuito de saber o porquê que a formação continuada não satisfazia a metade dos participantes, estes responderam que era devido a vários fatores, tais como:

[...] nós não escolhemos os temas que são propostos. [...] (P6).

[...] muitas vezes o tema trabalhado lá não se volta realmente pra disciplina que a gente está. [...] (P9).

Relativamente a este fato, Nóvoa (1992) ressalta que a formação continuada de professores necessita ser considerada como o momento-chave da capacitação profissional e deve se articular com o desenvolvimento da sociedade. Contudo, essa ainda não é uma realidade na educação, pois há problemas

de formação e de formadores, haja vista que, na maioria das vezes, as propostas de formação deixam a desejar, seja pelo fato das temáticas terem pouca ou nenhuma relação com as expectativas reais da escola e dos professores, tanto quanto com as necessidades dos mesmos. Isso poderia ser resolvido se a formação de professores fosse pensada de professores para professores e, em locais determinados e se fossem consideradas as subjetividades tantos dos profissionais, quantos dos locais em que a formação é realizada.

Segundo Tardif (2012), mais do que nunca a formação continuada de professores precisa ser repensada nesse novo século, devido, sobretudo, sua importância no sentido de instrumentalizar o professor para o exercício da docência. Somente dessa forma os docentes terão condições de desenvolver um trabalho satisfatório no processo de ensino-aprendizagem; pois, sendo constante, dinâmica e sistemicamente formados, eles serão investidos de um importante poder simbólico. E a escola, como instituição de ensino, só tem a lucrar, pois tudo poderá ser refletido, revisto, rediscutido, enfim refeito, não após a ação docente, mas durante.

Corroboram Pimenta e Anastasiou (2014) ao salientarem ambas que, nesse novo século, especialmente no setor educacional, novas exigências estão postas ao trabalho docente. No lugar das remotas verdades absolutas, carregadas de dogmas e certezas morais, cobra-se dos professores que cumpram as mais variadas funções, entre as da família, que está passando por um momento de desestruturação e, ao mesmo tempo, da perda de valores: cabe à escola uma retomada quase que, de forma brusca, no sentido de retomar algumas posturas que possibilitem um fazer pedagógico satisfatório dentro da sala de aula. Inclusive é papel da escola em suas formações continuadas pedir apoio aos profissionais de áreas afins para lhes dar elementos “novos” de ponderações para discutirem entre si, estas novas demandas.

Como forma de se cumprir com suas funções, e bem como de satisfazer aos anseios e as necessidades dos professores, Alarcão (2011) salienta que a função maior tanto da formação, quanto dos formadores de professores deve ser promover o despertar do gosto pelo fazer docente, devolvendo a importância “perdida” ou relegada a patamares sociais sem a devida importância, do ato de ensinar; para isso, o formador deve sensibilizar o grupo para a compreensão da necessidade de se investir na formação, tendo por base os dilemas do cotidiano escolar, os quais são diferentes de outras épocas e igualmente distintos de uma realidade para outras.

#### 4 Conclusão

De acordo com a investigação realizada, tendo em vista a AC, constata-se que a formação continuada de professores é realizada na totalidade das quatro escolas pesquisadas, sendo satisfatória plenamente apenas para metade deles. Considera-se, conforme o balizamento dos autores consagrados da temática, neste âmbito apresentados que para a formação

continuada surtir os efeitos desejados por todos os envolvidos, sejam os gestores, a comunidade, os responsáveis pela gestão das políticas públicas e, obviamente, os reais interessados, que são os professores, a referida formação necessita ser redimensionada, bem como seus posicionamentos devem ser reconsiderados.

Diante do exposto, foi salientado que participar de uma formação com pouca contribuição para o fazejamento pedagógico seria o mesmo que participar de uma formação somente para cumprir o estabelecido na legislação, ou ainda, frequentar escolas e fazer exames apenas para obter notas. E, se o ensino-aprendizagem é o item que mais se evidencia na formação continuada dos professores, então este momento da formação continuada deve ser visto como uma das possibilidades para sanar ao menos os principais problemas inerentes tanto à aprendizagem quanto à ensinagem.

#### Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, G.M. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2016.
- BARTOLOME, L. et al. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.
- BENACHIO, M.N. *Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?* São Paulo: Campinas, 2011.
- BITENCOURT, L.P.; KRAHE, E.D.; FRANCO, M.E.D.P. *Pedagogia universitária e redes de pesquisa: laços em busca da consolidação de uma universidade pública em Mato Grosso/Brasil*. *Rev. Cient. Vozes Vales*, v.4, n.7, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. *Cria as Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Congresso Nacional. Câmara dos deputados. Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- CANDAU, V.M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEMO, P. *Professor e seu direito de estudar*. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002. p.71-88.
- FRANCO, M.A.R.S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P.P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. *Identidade e cultura na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professor: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.
- PRADA, L.E.A. *Encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste: formação continuada de professores em serviço*. Campo Grande: EdUFMT, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: FVC, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v.14, n.40, p.143-155, 2009. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

TARDF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C.S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2011.

VENTUROSO, A. *Ensino superior em debate*. Cuiabá: KCM, 2007.