

## **A CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO OLHAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.**

Cristiangrey Quinderé Gomes  
UNIR  
cristiangreyquindere@gmail.com

Rosângela de Fátima Cavalcante França  
UNIR  
6rosangela@gmail.com

1

### **RESUMO**

No Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas, a partir da década de 1990, período no qual se evidenciou várias propostas visando professores em serviço, nas diferentes instâncias dos Sistemas Públicos de Ensino. Foi também nessa década que a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Básica, nº 9.394/96, começa a ser instituído um quadro legal referente a esta temática. Nesta perspectiva, as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente estão amparadas oficialmente, estabelecendo-se assim os direitos dos profissionais da educação de aperfeiçoar-se por meio de processos formativos contínuos. Partindo desta breve contextualização, a questão problematizadora deste estudo foi: como o professor alfabetizador expressa a sua concepção sobre formação continuada? Em consonância com tal questionamento o objetivo geral consistiu em analisar as concepções dos professores alfabetizadores sobre o papel da formação continuada. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a qual teve como sujeitos 23 professores que trabalham de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a obtenção dos dados desse estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada e gravada. Os resultados revelaram que a compreensão dos professores consistem em duas categorias de análise: categoria 1 – compreensão da formação continuada como aprofundamento teórico e categoria 2 – compreensão da formação continuada como melhoria da prática. Conclui-se mediante tal resultado que a formação continuada dos professores não deverá levar em consideração

somente ao aprofundamento teórico ou aos aspectos práticos. Mas sim, reunir esse binômio, contribuindo efetivamente com a formação dos professores, a partir de uma base sólida, objetivando conseqüentemente à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Formação Continuada. Professores Alfabetizadores.

## Introdução

No Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas, a partir da década de 1990, período no qual se evidenciou várias propostas visando professores em serviço, nas diferentes instâncias dos Sistemas Públicos de Ensino.

Foi também nessa década que a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Básica, nº 9.394/96, começa a ser instituído um quadro legal referente a esta temática, em acordo com o inciso III, do art. 63, onde as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e nos incisos II e V do Art. 67 apresentam esta modalidade formativa como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurar o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996).

As responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente estão claramente expressas nestes artigos, estabelecendo-se assim os direitos dos profissionais da educação de aperfeiçoar-se por meio de processos formativos contínuos.

Visando oferecer condições para que os Sistemas Públicos de Ensino pudessem garantir aos seus professores a formação continuada em serviço, o Ministério da Educação (MEC) reforçou as prerrogativas da lei por meio da proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Segundo orientações fornecidas aos sistemas públicos de ensino para a utilização dos recursos do FUNDEF, o item que trata da remuneração e aperfeiçoamento

do pessoal docente e dos profissionais da educação diz que podem ser utilizados recursos do FUNDEF (da parcela de 40%) do com programas de aperfeiçoamento profissional.

Já no ano de 2006, como forma de aprimorar e ampliar a distribuição e a aplicação dos recursos, o MEC propôs o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, mantendo em vigor as mesmas formas já previstas de repasse e utilização dos recursos para a capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço, previstas no FUNDEF.

Encontramos também na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço” (Brasil, 1997). Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

Outro documento que foi pensado e construído para dar suporte no planejamento e execução de cursos na modalidade continuado, intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.403 de 09 de junho de 2003, com a finalidade de apoiar as ações voltadas ao aperfeiçoamento contínuo de profissionais do magistério da educação básica (Brasil, 2005).

Essa rede conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Estes Centros, articulados entre si e com outras IES deverão produzir materiais instrucionais e orientação para cursos à distância, semipresenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC, oferecendo suporte técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento desse programa, implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (Brasil, 2005).

Mais recentemente, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde assegura em seu capítulo IV que trata sobre O Professor e a Formação Inicial e Continuada,

especificamente nos artigos 57 e 58, programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação vinculados às orientações destas Diretrizes.

Art. 57. § 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade de garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (Brasil, 2013).

4

Como podemos observar, as Diretrizes vêm reforçar o papel do projeto político-pedagógico nos sistemas de ensino, onde deverão ser instituídas as orientações para os projetos de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação, de modo que correspondam às demandas do próprio contexto escolar, além de contribuir com a qualidade social que a educação escolar deve propiciar aos seus educandos.

Podemos contar ainda com outro dispositivo de caráter legal que define diretrizes e metas no que diz respeito à formação continuada do professor é o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001), esse plano estabelece objetivos e estratégias para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Atualmente contamos com o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, apresentado como projeto de lei 8.035 de 2010, que vem suceder o PNE 2001-2010, o mesmo permanece dando ênfase à formação continuada, como um dos elementos fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade. Sendo mais destacado nas estratégias 15.4 e 15.5 da meta 15 e na estratégia 16.1 da meta 16, no entanto, é importante frisar que na maior parte do documento podemos observar a necessidade da formação inicial e continuada para os professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Vejamos na íntegra o que diz o texto das estratégias citadas:

15.4 Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

15.5 Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE – 2011/2020, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.

16.1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil/PNE 2011-2020).

Com base nestas informações, podemos afirmar que a formação continuada de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino. Este fato pode ter sido um dos fatores motivadores do crescente número de ações, visando à formação continuada de professores, elaboradas e desenvolvidas em diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino, nestes últimos anos.

Partindo desta contextualização, a questão problematizadora deste estudo foi: Como o professor alfabetizador expressa a sua concepção sobre formação continuada. Como objetivo geral buscamos, analisar as concepções dos professores alfabetizadores sobre o papel da formação continuada. Para responder este pertinente questionamento, realizamos uma pesquisa descritiva (Rudio, 2008), de abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), a qual teve como sujeitos 23 professores alfabetizadores de escolas da rede pública municipal de Humaitá-AM, que trabalham em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a obtenção dos dados realizamos uma entrevista semiestruturada e gravada com questões abertas, de cunho subjetivo.

Desta maneira, este artigo está assim estruturado: além da introdução, como parte inicial deste trabalho, em que apresentamos uma breve contextualização acerca da formação continuada. Na sequência, abordamos fundamentos teóricos sobre a formação continuada, procurando destacar conceitos e finalidades. Prosseguindo, abordamos o percurso metodológico adotado neste estudo. Em seguida, descrevemos os resultados da pesquisa, como base nas informações coletadas, por meio das técnicas de pesquisa utilizadas. E por último, as considerações finais, em que pontuamos evidências observadas, a partir das contribuições dos professores alfabetizadores<sup>1</sup>, sujeitos deste estudo. Nesta dinâmica descritiva podemos acompanhar no tópico a seguir, o

---

<sup>1</sup> Este estudo entende por professores alfabetizadores aqueles que atuam nas turmas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, a quem se tem remetido a responsabilidade pelo processo inicial da alfabetização.

desdobramento desta atividade investigativa traçando alguns pressupostos teóricos sobre a formação continuada.

## 1 Formação Continuada: O quê? Para quê?

A fim de tecer considerações sobre a formação continuada para e no exercício profissional docente, nesse tópico faremos um breve percurso literário. Inicialmente abordaremos algumas concepções sobre o que é formação continuada, depois sobre os termos mais usuais dessa prática nos programas de formação continuada de professores, nesse intento é a Cavalcante (2007, p. 56) que damos a primeira palavra:

Por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes.

Concordando com a concepção da autora percebemos claramente sua defesa em favor da formação continuada como um processo que parte da própria prática docente transformando-a em seu objeto de reflexão crítica, de modo a confrontá-la as condições materiais que se insere essa prática. Portanto, não é uma reflexão puramente técnica, mas que busca construir uma prática autônoma e emancipadora.

Nesse sentido, Alarcão (1996, p. 174) diz que:

O homem precisa reaprender a pensar. Entretanto, o simples exercício da reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve ser compreendida no processo histórico e de maneira coletiva, portanto, dentro de um processo permanente, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas (Alarcão *et al.* 1996 como citado em Lima, 2007, p. 151).

A autora chama atenção para o pensar reflexivo que leve em consideração as condições materiais (política, sociais, culturais e econômicas) que envolvem os desafios da prática profissional, e não simplesmente em torno de teorias.

Lima (2007, p. 150) conceitua formação continuada de professores ao relacionar “o trabalho docente e a produção de si mesmo como profissional”. De acordo com Imbernón (2010, p. 58), “a formação permanente deve estender-se ao terreno das



capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo”. Partilhando com a visão dos autores a formação contínua envolve a articulação da prática docente, as dimensões sociais, política e histórica vinculada a ela.

Fusari e Franco (2007, p. 133) contribuem ao escreverem que, “via de regra a formação continuada vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério”. Isto é, todo curso realizado antes da atuação no magistério é considerado formação inicial e que se realiza após é continuada.

Historicamente a concepção de formação contínua recebeu e ainda recebe diferentes termos, em virtude dos posicionamentos epistemológicos que foram sendo construídos sobre a formação contínua, quais sejam, conforme Fusari e Franco (2007, p. 134) “educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre outros”.

Para Fusari e Franco (2007) a formação continuada assume três conotações, compensatória, em que objetiva fazer reposição de conhecimentos que não foram trabalhados na formação inicial; enquanto atualização no sentido de inovar os conhecimentos desgastados pelo tempo; e ainda como aperfeiçoamento seria ampliar um conhecimento já consolidado, mas que requer aprofundamento.

Com intuito de ampliar essa compreensão Prada *et al.* (1997, como citado em Costa, 2004) apresenta algumas terminologias que são mais utilizadas na denominação dos programas de formação continuada, que segundo o autor obedecem a determinadas perspectivas filosóficas, as quais norteiam o processo formativo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Termos empregados para formação continuada de docentes.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa

	melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.



Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, pp. 88-89).

O quadro demonstra uma variedade de terminologias empregadas nos programas de formação continuada, no entanto, seja que denominação foi ou é utilizada, o formato tem sido sempre o mesmo: através de curso, encontros, oficinas, seminários, palestras, entre outras. Quanto ao local geralmente volta-se à universidade para atualizar, compensar ou aprimorar seus conhecimentos. Ou seja, ocorre um afastamento do profissional da educação de seu espaço de trabalho, como se nesse local apenas se aplica o conhecimento científico, sem possibilidade também de produzi-lo.

Atualmente tem ocorrido uma prática de formação continuada promovida pelas políticas públicas, onde elege-se um profissional (professor, pedagogo, diretor, coordenador) que se ausenta para receber as orientações formativas enquanto representante da rede de ensino de determinada área, para *a posteriori* multiplicar aos demais colegas das diversas instituições de ensino que fazem da mesma rede, e que ficaram no seu labor diário. Com relação a este modelo de formação continuada, Fusari e Franco (2007, p. 134) comentam que:

Um modelo de formação que sustenta a ideia de que o fato simplesmente de reunir professores que trabalham com a mesma área de conhecimento, ou especialistas que desenvolvem atividades da mesma natureza de atuação garantisse uma análise consistente de suas práticas e os mobilizasse a um olhar intencional para os conhecimentos teóricos que orientam sua atuação.

Observando o comentário dos autores sobre esse atual modelo formativo, o qual tem se distanciado das reais necessidades da prática pedagógica, nos remete a pensar em outras modalidades formativas que busca considerar a particularidade de cada unidade escolar, e até mesmo os próprios sujeitos que a tornam escola, como uma possível proposta que se aproxime das demandas da escola.

Nessa abordagem, no que se refere à formação docente, a formação continuada na escola ganha espaço, devido o campo fértil que esta prática educativa oferece frente aos

limites e possibilidades da atividade de ensinar. A esse respeito, Pimenta (2002, pp. 21-22) aponta que, “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”.

Com base nas concepções e nas próprias terminologias podemos verificar a importância da formação continuada do professor, em decorrência especialmente das mudanças sociais, econômicas e culturais que despontam de modo avassalador em todo o mundo. E isto conseqüentemente aumenta as demandas da escola, e é claro, da prática docente, de maneira bem diversificada.

E para dar conta dessas demandas a exigência do trabalho docente intensifica-se. Quer dizer, urge a necessidade de uma formação contínua articulada com o processo de transformação social, em que o professor seja também sujeito nesse processo, para que este, não veja esse momento formativo como uma sobrecarga funcional. Se compreendermos assim, podemos definir a formação contínua:

Como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem (Almeida, 2007, p. 126).

Para alcançarmos essa concepção de formação é imprescindível que o professor esteja em constante formação, seja aperfeiçoando, qualificando, ou aprimorando seus conhecimentos, o importante é que deve ser uma prática contínua, tendo como base a reflexão sobre a própria prática articulada as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais.

No próximo tópico passaremos a expor o percurso metodológico da pesquisa como parte desta construção, onde buscamos apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização do trabalho do campo, coleta e análise dos dados.

## **2 O caminho metodológico da pesquisa**

Para delinear o percurso metodológico da pesquisa centrada na formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, buscamos no presente estudo responder ao seguinte problema de pesquisa: como o professor alfabetizador expressa a

sua concepção sobre formação continuada? Com este propósito, realizamos uma pesquisa de campo de cunho descritivo, requerendo uma abordagem qualitativa. No que se refere à pesquisa descritiva Rudio (2008, p. 71) explica que, “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. Nesta perspectiva, a pesquisa descritiva auxiliará no desvelamento do fenômeno estudado, apontando possíveis causas que constituem a problemática em questão.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada com professores alfabetizadores, de escola pública da rede municipal de ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no interior do Estado do Amazonas, Brasil.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas na busca de coletar informações obtidas, a partir das falas dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) enfatizam que:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista se constitui como um elemento fundamental, por possibilitar a produção de conteúdos advindos diretamente do discurso dos sujeitos do processo de pesquisa. Por meio da entrevista, é possível ter acesso às informações pertinentes aos objetos da pesquisa que realiza.

Os critérios definidos para a participação das entrevistas foram os seguintes: ter, no mínimo, três anos de experiência na docência; pertencer ao quadro efetivo do sistema de ensino municipal; ter atuado nos últimos três anos como professor(a) alfabetizador(a)

na mesma escola; e ter participado de curso de formação continuada ofertados pelo MEC, nos últimos cinco anos. Com base nesses critérios, chegamos a um total de 23 professores.

Para a análise e interpretação dos dados nos apoiamos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 48), que especificamente constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

12

Como podemos observar, a análise de conteúdo abrange a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de realizar deduções (inferências) lógicas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que circunstâncias, o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem).

Como já mencionado, a definição do caminho metodológico da pesquisa, trataremos no próximo tópico, os resultados da pesquisa concomitante a discussão e análise dos dados obtidos.

### **3 A pesquisa e seus resultados: como os professores concebem a formação continuada**

Neste tópico apresentamos a concepção de formação continuada, com base na visão dos professores alfabetizadores, através da entrevista semiestruturada. As falas dos sujeitos deram origem a duas categorias de análises (Bardin, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios de similaridade e frequência das respostas.

Para preservar a identidade dos alfabetizadores (representados pela letra “A”) que contribuíram de modo significativo com esta pesquisa atribuiu-se letra e números fazendo referência aos mesmos. Essa indicação encontra-se no final de cada recorte, correspondendo à fala daquele alfabetizador num determinado trecho de sua entrevista. Assim denominamos “A1”, “A2”, “A3”, “A4”, “A5” e assim sucessivamente até ao alfabetizador “A23”. Estes foram os sujeitos que constituíram a pesquisa empírica, oriundos de 5 escolas da rede municipal de ensino de Humaitá-AM.

Dessa maneira, quando fizemos o seguinte questionamento: *Enquanto professor alfabetizador, qual a sua concepção sobre formação continuada?*

Após analisarmos as respostas dos sujeitos, relacionadas a essa questão, foi possível a partir das falas abaixo, elaborarmos as seguintes categorias de análise:

**Categoria 1: Compreensão da formação continuada como aprofundamento teórico.**

É formar a partir daquilo que a gente já tem. [...] Eu tenho que me formar além do que eu já sei. Eh, tanto na prática como na teoria. Continuada é continuação do que eu já aprendi até agora. (A1).

[...] Acredito que seja eh, como eu poderia dizer, pra abrir novos horizontes pro professor. [...] eu acho que essa formação é pra isso pra trazer coisas novas pra nós aprendermos. (A2).

No meu entendimento é a gente tá sempre aprendendo coisas novas e buscando coisas novas, porque a nossa aprendizagem nunca acaba a gente sempre tá precisando aprender coisas novas, né? Pra poder passar pros nossos alunos e ter um bom resultado. (A3).

Na minha visão ah, formação continuada, [...] não para, sempre tem uma continuidade, um conhecimento que vai vim. (A4).

A formação continuada eh, pra mim, na minha concepção é aquela que a gente tá sempre buscando, tá sempre querendo coisas novas, né? Tentando descobrir e inovar cada vez mais. (A7).

Eh... Algo a salutar. É algo importante, porque eu acho que o processo educacional é dinâmico, e está em constante modificação, constante transformação e a gente também tem que acompanhar essas transformações justamente com esses cursos de formação continuada. (A9).

Eh, a formação continuada se nós colocarmos em prática, ela vem sempre enriquecer os nossos conhecimentos. Porque muitas vezes muda até a nossa teoria [...] (A10).

Eu entendo assim, que é um curso pra melhorar nossos conhecimentos, né? Assim pra nos aperfeiçoar mais, né? Porque muitas vezes assim, a gente terminou o curso do magistério e aí vem pra sala de aula, muitas vezes a gente esquece e aí esses cursos vêm nos esclarecer melhor, nos aprofundar mais nossos conhecimentos, né? (A13).

[...] essa formação continuada ela vem pra ajudar enriquecer o aprendizado do professor [...] (A14).

Pra mim, a formação continuada são os cursos que a SEMED, ela nos oferece para termos um melhor aprendizado. Porque o professor ele é um eterno também, aluno. Geralmente nós temos que, sempre nos conscientizarmos que não sabemos de tudo, devemos sempre aprender cada vez mais. (A16).

Formação continuada é uma forma do professor tá sempre buscando melhorar seus conhecimentos pra poder ajudar a sua demanda de alunos. (A18).

Eh... Formação continuada ela dá sequencia a nossa formação de nível superior, pode ser também de nível de magistério. Ela vai dar continuidade àquilo que você estudou. (A21).

Olha, eu penso ser contínua, né? Ser algo que você nunca vai saber de tudo. Você tem sempre que está se renovando, sempre aprendendo. (A22).

As falas dos alfabetizadores evidenciam uma compreensão de formação continuada, como uma busca de aperfeiçoamento, de enriquecimento, de aprofundamento, de atualização profissional contínua, tendo em vista aquisição de novos

conhecimentos teóricos sobre o processo ensino-aprendizagem. Esta compreensão nos remete ao entendimento que Fusari e Franco (2007, p. 134) destacam sobre a formação contínua:

[...] como **compensação** de deficiências iniciais, isto é, a ela competia “repor” conhecimentos, atitudes e habilidades que careceram ou não foram trabalhadas na formação inicial. Outra seria a formação contínua como **atualização** do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo; ou ainda a formação contínua como elemento de **aperfeiçoamento** dos conhecimentos, ou seja, aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas ainda precisa aprofundar (grifo do autor).

14

Vale ressaltar que, independentemente das terminologias construídas ao longo do tempo para denominar a formação continuada, não a concebemos somente como mera reposição, atualização, aperfeiçoamento, ou seja, restrita a aplicação de técnicas, mas, sobretudo, como reflexão da prática docente. Cavalcante (2007, p. 56) enfatiza a importância e o fortalecimento, da formação continuada, tendo como base a “reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere”. E acrescenta ainda que esta reflexão deve se pautar por meio de uma sólida fundamentação teórica (Cavalcante, 2007). Observamos, portanto que o processo reflexivo sobre a prática docente requer aprofundamento teórico, conforme alguns alfabetizadores sinalizaram, e ainda necessita que aconteça de modo contínuo.

Nesta dimensão da prática reflexiva docente, Ghedin (2007, p. 143) faz algumas ponderações ao dizer que:

Não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também não é verdade que a prática basta por si mesma. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional.

As ponderações do autor vêm mais uma vez confirmar a relação de simultaneidade entre teoria e prática, principalmente no fazer docente, que é um fazer especificamente de natureza intelectual e não de tarefeiro, onde apenas executa procedimentos técnicos.

Nesta abordagem, teoria e prática são processos complementares e indissociáveis. Tal compreensão pode ser acompanhada na próxima categoria, em que os alfabetizadores também concebem a formação continuada como:



## **Categoria 2: Compreensão da formação continuada como melhoria da prática.**

Eh, pra mim né? Formação continuada é você está sempre eh... Buscando novos conhecimentos pra sua prática pedagógica tanto pra você mesmo, né? Fazer, elaborar suas coisas pra poder praticar com os alunos na sala de aula. (A5).

É de suma importância que o professor tenha essa formação continuada para que possa dar suporte à turma que você está atuando, principalmente com turmas alfabetizadoras, né? (A6).

Olha de primeira vista a gente tem continuação de conhecimentos. A gente sabe que formação continuada é pra aprimorar os conhecimentos na prática pedagógica. Então, do meu ponto de vista é muito importante cada professor dentro da sua área buscar conhecimentos [...] (A8).

Bom, a formação continuada pra mim é levar a criança a ter o conhecimento maior do aprendizado. É o conhecimento que os professores devem ter para ajudar as crianças cada vez mais. (A15).

[...] A formação continuada contribui com a prática pedagógica dos docentes. (A17).

O curso de formação continuada para nós professores é muito importante para o melhor desenvolvimento do professor em sala de aula. (A19).

A formação continuada ela é algo que te dar amparo na sua prática diária. Sem ela não tem condições de você saber se você tá progredindo, se tá atualizada nas concepções, na sua própria proposta. Sem ela fica difícil a prática diária, porque ela te dar um embasamento na tua avaliação do teu trabalho. (A20).

No meu ver a formação continuada, é assim uma formação para que o professor possa dar continuidade no seu trabalho né? Adquirir mais conhecimentos, tanto o conhecimento teórico, como a prática também. Para melhor colocar a sua prática de forma mais adequada, e de forma mais melhorada também. (A23).

Buscando interpretar os sentidos dessas falas, inferimos que os professores alfabetizadores, sujeitos deste estudo, compreendem que a formação continuada contribui para a melhoria de sua prática pedagógica, por isso consideram importante essas formações, em virtude, de seu papel frente ao trabalho pedagógico no seu dia-a-dia.

Mediante essa constatação revelada nos depoimentos dos professores alfabetizadores, em que a prática pedagógica favorece um processo formativo, a escola, enquanto lugar onde essa prática se concretiza, necessita se caracterizar como *lócus* da formação continuada, como defende Imbernón (2010). Mas, principalmente como Freire (1996, p. 39) recomenda,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.



O que Freire ressalta é que a reflexão crítica empreendida não poderá ficar no discurso, é preciso que de fato se materialize na prática, caso contrário não terá sentido algum à atividade educativa.

Nesta perspectiva, compreende-se que os espaços de formação continuada devem possibilitar, ao professor alfabetizador, o desenvolvimento da reflexão crítica sobre suas práticas para que possam articular os conteúdos da formação com o seu fazer docente, e transformar este fazer em teorias que precisam ser problematizadas, discutidas e analisadas.

Nesta direção, a prática reflexiva nos encontros formativos de docentes possibilita maior profundidade de seu fazer, além de mobilizá-los a melhoria e/ou a transformação dessa.

Após efetivarmos a análise e interpretação dos dados coletados, acerca da formação continuada, levando em consideração o olhar dos alfabetizadores, sujeitos desse estudo investigativo, bem como os fundamentos teóricos que sustentam toda a construção desse trabalho acadêmico, passaremos a fazer alguns apontamentos conclusivos com base nas evidências observadas.

### **Considerações Finais**

Ao concluirmos este estudo investigativo retomamos o objetivo geral que consistiu em analisar as concepções dos professores alfabetizadores sobre o papel da formação continuada. Neste intento, após as análises realizadas, tendo por base as categorias construídas levando em consideração o olhar dos alfabetizadores, no que se refere à concepção de formação continuada, evidenciamos que estes a concebem como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base teórica e as habilidades (práticas) pedagógicas dos professores sejam constantemente ampliadas e aprofundadas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

Nesta abordagem, a formação continuada dos professores não deverá levar em consideração somente ao aprofundamento teórico ou aos aspectos práticos. Mas sim,

reunir esse binômio, contribuindo efetivamente com a formação dos professores, a partir de uma base sólida, objetivando conseqüentemente à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que essa formação supere a prática tecnicista e assuma uma prática formativa mediada pela reflexão, processo este que, possibilita a melhoria e/ou a transformação dessa.

Concluimos reiterando que, na formação continuada de professores, refletir é uma atividade imprescindível, pois permite olhar com cuidado e atenção o trabalho vivido, procurando compreendê-lo através da interação com o conhecimento teórico e com outras situações já experienciadas (prática pedagógica) e, a partir daí, estabelecer conclusões. Com a continuidade desse exercício reflexivo, o professor pode ultrapassar a percepção casual e sem profundidade sobre o trabalho educativo, para (re) construí-lo.

17

## Referências

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (Coleção CIDInE). Porto, Portugal: Porto Editora.

Almeida, M. I. de. (2007). Formação de professores: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: GHEDIN, E. (Org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Editora Valer.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.

Bogdan, R. C. & Bikle, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Cavalcante, L. I. P. (2007). Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: Ghedin, E. (Org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Editora valer.

Costa, N. M. L. (1997). A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos (Holos, Ano 20, dezembro de 2004) In: Prada, L. E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fusari, J. C. & Franco, A. de P. (2007). Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: Ghedin, E. (Org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Editora Valer.

Ghedin, E. (2007). A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: Ghedin, E. (Org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Editora Valer.

Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (S. C. Leite, Trad.). (v. 14 8a. ed.). (Coleção questões da nossa época). São Paulo: Cortez.

*Lei n. 9.394/96*, de 20 de Dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 22 de fevereiro, de 2007, de [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

Lima, M. do S. L. (2007). Vida e Trabalho: Articulando a Formação Contínua e o Desenvolvimento profissional de Professores. In: Ghedin, E. (Org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Editora Valer.

Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Matemática / História e Geografia / Artes / Ciências*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação. (2004). Secretaria de Educação Básica. *Manual de Orientação - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF*. Brasília, DF. Recuperado em 30 de março, de 2007, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf>

Ministério da Educação. (2013). Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Pimenta, S. G. (2002). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2a. ed.). São Paulo: Cortez.

*Plano Nacional da Educação* (2001). Brasília.

*Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação.* (2012). (PNE 2011-2020), PL n° 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília. Recuperado em 20 de abril, de 2015, de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>

*Rede Nacional de Formação Continuada.* (2005). Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília. Recuperado em 20 de abril, de 2015, de [http://www.oei.es/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf)

Rudio, F. V. (2008). *Introdução ao projeto de pesquisa científica* (35a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.