

A formação continuada sob o olhar dos professores de língua portuguesa: limites e perspectivas

**Juliana Cláudia Amorim
Marcia Regina Sambugari**

Resumo

O artigo aborda a formação continuada, focalizando a visão dos professores de Língua Portuguesa acerca dos limites, perspectivas e necessidades formativas. Parte do pressuposto de que, na prática, a formação continuada de professores ainda é moldada tendo o professor como objeto e não como sujeito, de maneira que pouco participa desse processo e que, talvez por isso, não se aproprie do aprendizado recebido. Em uma abordagem qualitativa, a coleta de dados deu-se por meio de entrevistas com seis professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas da rede municipal de ensino de Corumbá, MS. Os resultados do estudo apontaram para a necessidade em dar voz aos professores, a fim de que a formação continuada reflita a imagem desses olhares: como espaço de reflexão, de escuta e de aprendizado.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Língua Portuguesa.

Juliana Cláudia Amorim

Prefeitura Municipal de Corumbá/MS

E-mail: julictgomes@hotmail.com

ID https://orcid.org/0000-0002-1811-2647

Marcia Regina Sambugari

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS

E-mail: marciasambugari@yahoo.com.br

ID https://orcid.org/0000-0003-4671-2102

Recebido em: 05/03/2019

Aprovado em: 27/06/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e61856>

Abstract**Continuing education under Portuguese language teachers' view: limits and perspectives**

The paper deals with continuing education according to Portuguese language teachers' view, focusing on the limits, perspectives and training needs. It assumes that, in practice, continuing education courses are still shaped with a view of the teacher as the object, not the subject. Teachers participate very little in the process and maybe that is why they do not take ownership of their own learning. In a qualitative approach, the data were collected through interviews with six Portuguese language teachers, from the 6th to the 9th grade of Elementary School, from different schools in the municipal school system of Corumbá /MS. The results of the study pointed to the need of giving voice to teachers, so that continuing education may be adequate to the image they project: as a space for reflecting, listening and learning.

Keywords:
Continuing education.
Teachers.
Portuguese Language

Resumen**La formación continuada bajo la mirada de los profesores de lengua portuguesa: Límites y perspectivas**

En ese artículo se aborda la formación continuada en la visión de los profesores de Lengua Portuguesa, enfocando los límites, las perspectivas y las necesidades formativas. Parte de la suposición de que, en la práctica, la formación continua de los profesores aún es moldada teniendo al profesor como objeto y no como sujeto, de modo que poco participa del proceso y que, tal vez por eso, no se apropie del aprendizaje recibido. En un enfoque cualitativo, la recolección de los datos se ha producido por medio de entrevistas con seis profesores de Lengua Portuguesa del 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental de diferentes escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de Corumbá, MS. Los resultados de ese estudio indicaron la necesidad de dar voz a los profesores, para que la formación continuada pueda reflejar el image de esas miradas: como espacio de reflexión, de escucha y de aprendizaje.

Palabras clave:
Formación continua.
Profesores.
Lengua Portuguesa.

Introdução

Neste artigo abordamos parte dos resultados da pesquisa conduzida sobre a percepção de professores de Língua Portuguesa acerca da formação continuada propiciada pela Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá, situada no estado de Mato Grosso do Sul. Selecioneamos o professor de Língua Portuguesa pois, considerando-o em sala de aula, acreditamos ser significativo investigar a sua formação continuada, a fim de conhecer o seu ‘olhar’ acerca desse processo.

Primeiramente, discutimos alguns conceitos de formação continuada, ora denominada educação continuada, desenvolvidos por vários pesquisadores da área, de forma a registrar diversas ideias que contribuíram para o refinamento teórico do estudo. O tema tem sido considerado de interesse desde os anos 1980. Em seguida, comentamos sobre o percurso da pesquisa, incluindo a especificação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem com a seleção dos sujeitos. Por fim, efetuamos a discussão da análise, a partir da percepção dos professores, no que concerne ao conceito de formação continuada, às necessidades formativas, bem como aos limites e às perspectivas de formação.

Formação continuada de professores: revisitando alguns conceitos

Trazemos, aqui, uma breve discussão acerca dos conceitos de formação continuada ao longo da história da educação, de maneira a depreender o exato significado de tema, tão atual para a profissão docente. Abordamos outras nomenclaturas, como ‘educação continuada’, ‘formação permanente’ e ‘formação em serviço’, com o propósito de anotar as semelhanças e as diferenças entre os seus significados.

Segundo Feldmann (2009), o tema da formação de professores assumiu relevância a partir dos anos 1980, tornando-se pauta em vários congressos e seminários da área educacional. Sua perspectiva parte do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário os avanços tecnológicos e as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma nova configuração mundial, atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações.

A autora ressalta o ‘enfoque’ da avaliação por resultados dos anos anteriores, em detrimento dos processos formativos em educação:

O tema da formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos, situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuraram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação (FELDMANN, 2009, p. 73).

E no tocante à formação atual? Podemos falar de uma formação renovada e distante daquele modelo atrelado a resultados ou, ainda, de um modelo engessado? O que dizem os estudiosos? Para a autora, o professor, nesse novo contexto, deveria assumir um novo perfil, de forma a responder às novas

dimensões, frente aos desafios da sociedade contemporânea: “[...], o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Candau (2011), em “Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores”, evidencia a multiplicação de pesquisas, reflexões e propostas referentes à formação de professores, inicial ou continuada, nos últimos anos. Opina que, se a problemática da formação de professores continua com a mesma configuração, não se deve à falta de aprofundamento teórico nem de propostas concretas, e sim à falta de vontade política de introduzir mudanças significativas.

Para a autora, a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. Tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino, ao longo dos tempos:

[...] a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma maneira, ao seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 2011, p. 52).

De acordo com Alarcão (2001), devemos entender formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual um profissional vai, progressivamente, adequando a sua formação às exigências da sua atividade profissional. A autora explicita que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das suas potencialidades, tanto profissionais como pessoais.

Nascimento (2011) define por formação continuada toda e qualquer atividade de formação do professor atuante nos estabelecimentos de ensino, posteriormente à sua formação inicial. Incluem-se os cursos de especialização e extensão oferecidos por instituições de ensino superior, bem como todas as atividades de formação propostas pelos diversos sistemas de ensino. Refere-se à formação em serviço como uma das estratégias da formação continuada, elencando o local de trabalho, ‘a escola’, como lócus preferencial:

Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental (NASCIMENTO, 2011, p. 70).

Alarcão (2001) sugere que a escola atual tem de mudar, de maneira a reconquistar a sua essência como lugar onde se (con)vive e se aprende, e não apenas aonde se vai para aprender: “[...] é preciso que a escola seja, primeiro que tudo, um centro de formações para todos os que nela convivem, incluindo os

professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projeto: seu projeto de formação” (ALARÇÃO, 2001, p. 101-102).

A capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual. Alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. Imbernón (2010) estipula que a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de forma que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, estabelecendo, de maneira firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

O autor, que aborda a formação continuada no contexto espanhol, assinala que, historicamente, os processos de formação continuada eram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes e padronizados. Tentavam responder a problemas que se supunham comuns aos professores e que deveriam ser resolvidos mediante uma solução genérica, dada pelos especialistas no processo de formação. Ele frisa a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores, uma vez que, nos últimos anos de formação e, mais especificamente, desde o princípio do século XXI, o que se viu foram retrocesso e estancamento:

A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade”, etc. [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

O autor defende a necessidade urgente de se repensar a formação continuada como espaço de reflexão e conhecimento que parte das necessidades do coletivo e das situações problemáticas dos professores e não apenas de problemas genéricos:

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cílico de inovação-formação-prática. [...] A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informação e buscar soluções (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

O ofício docente tem sido compreendido, em grande parte, apenas por sua dimensão técnica. Esquece-se que o professor não pode ser entendido à margem da sua condição humana. Isso significa dizer, como cita Feldmann (2009), que não se pode discutir sua ação na escola considerando-se apenas seu caráter instrumental. É preciso, sobretudo, refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização do seu trabalho.

Para organizar uma formação baseada em situações problemáticas e nas necessidades reais da escola, é fundamental a participação dos indivíduos, como expõe Imbernón (2010, p. 56):

Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. [...] A formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil.

O mesmo autor adverte que essa participação diz respeito à criação de um sistema de comunicação pelo qual se possa chegar às pessoas envolvidas, de forma que se responsabilizem efetivamente pelo processo organizativo, pela direção, pela coordenação e pelas tomadas de decisão da área. Supõe-se um papel mais ativo dos professores no projeto, no desenvolvimento, na avaliação e na reformulação das estratégias e dos programas de pesquisa de intervenção educacional. Isso nos remete a pensar que os professores precisam ser escutados, porque são eles que estão em sala de aula e que vivenciam diretamente as dificuldades do ensino.

Imbernón (2011) explica o conceito de ‘formação permanente’ do professor experiente, baseada, sobretudo, em situações de socialização que envolvem reflexão individual e coletiva. Acrescenta que, dentre as suas funções, está a de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática:

[...] supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Depreende-se o consenso de uma formação de professores não estanque e não linear, que deve inserir, sobretudo, a reflexão desses profissionais. Trata-se da constituição de um novo perfil de professor, que precisa adquirir continuamente novos saberes e aprimorar práticas, além da ideia de uma formação continuada não pautada apenas em resultados, como repetência, fracasso e sucesso escolar.

Podemos transpor essas ideias para a realidade brasileira? Como tem se delineado, de fato, a formação continuada de professores?

Giovanni (2003) menciona a capacidade de indagação e reflexão como condição profissional por excelência do professor, que deve ser aprendida e exercitada ao longo de toda a formação. Por meio dela o docente adquire ou repensa princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos, ainda que diante de interdições e mensagens contrárias impostas pela prática docente e pela realidade escolar.

Trata-se, primeiramente, de perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, [...], que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais e familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (GIOVANNI, 2003, p. 209).

Refazer o ciclo, proporcionar aprimoramento, desenvolvimento de possibilidades profissionais e espaço de socialização são algumas das definições apontadas pelos estudiosos da área da educação para o termo ‘formação continuada’. Todavia, questionamos: como os professores a têm vivenciado? Conhecem seu real significado e função? Há, de fato, uma reflexão dos professores sobre a prática docente, como sugere Imbernón (2011)? Tais questões suscitaram a necessidade de se investigar como professores de Língua Portuguesa percebem a formação continuada.

Percorso da investigação: da abordagem metodológica aos sujeitos de pesquisa

Seguindo as orientações de Godoy (1995) e Gil (2002), realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, quanto à abordagem, e descritiva e explicativa, no que tange aos objetivos.

Godoy (1995) sublinha a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e cita um conjunto de características capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida como preocupação do investigador; e o enfoque indutivo.

Gil (2002) salienta que as pesquisas de caráter descritivo e qualitativo têm por objetivo estudar as características de um grupo, bem como levantar as opiniões, crenças e atitudes de determinada população.

Para a seleção dos sujeitos, utilizamos os seguintes critérios: interesse em participar da pesquisa; ter curso superior em Letras (no mínimo dois anos de formado); atuar no ensino de Língua Portuguesa em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da REME de Corumbá-MS.

Assim, contamos com a participação de seis professores de diferentes escolas da REME de Corumbá, MS, participantes de cursos de formação continuada, sendo três com dois a cinco anos de atuação e três com 20 a 25 anos, a fim de registrar como se configura a formação continuada em diferentes períodos da carreira, a partir do olhar docente.

Os professores com dois a cinco anos foram identificados neste estudo como iniciantes na carreira docente. Contudo, optamos por não classificar os professores com mais de 20 anos de carreira pela complexa conceituação de ‘final de carreira’, ‘carreira consolidada’, ‘experiente’, entre outras possibilidades. Resolvemos nos referir a eles apenas como professores com mais de 20 anos de atuação.

Os sujeitos da pesquisa receberam nomes de personagens de Machado de Assis, para garantir-lhes o anonimato e para que merecessem lugar de destaque, como os personagens tão bem descritos pelo escritor brasileiro.

Os professores com até cinco anos de formação receberam os nomes de Rubião, Helena e Lívia. As profissionais com mais de 20 anos de formação também receberam nomes de personagens: Guiomar, Capitu e Cláudia.

Conduzimos as entrevistas com os seis docentes a partir de um roteiro semiestruturado. De acordo com Minayo (2000), por meio da entrevista, podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, ou seja, suas atitudes, valores e opiniões, alcançados mediante a contribuição dos atores sociais envolvidos. Para a autora, a entrevista não é um simples trabalho de coleta de dados

– trata-se de uma situação de interação, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza das suas relações com o entrevistador.

Ressaltamos que os instrumentos da pesquisa passaram pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética, em conformidade com as normas, contando com os termos de consentimento e de confidencialidade para com o grupo pesquisado, a fim de assegurar o seu anonimato.

Dos professores iniciantes, Rubião tem 38 anos e atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Helena é uma professora de 24 anos que trabalha em uma escola de tempo integral da rede municipal de Corumbá. Lívia tem 29 anos, leciona e reside em uma escola ribeirinha localizada às margens do Rio Paraguai, no Pantanal sul-mato-grossense, denominada “Escola das Águas”, cujo acesso é feito por embarcações. Ela só vem à cidade ao final de cada bimestre, para passar 15 dias com a família.

Quanto aos profissionais com mais de 20 anos de atuação, Guiomar e Capitu têm 50 anos cada; Cláudia tem 52 anos de idade. Todas são atuantes em escolas de ensino regular. Os dados foram analisados em constante diálogo com autores que abordam a formação continuada, dando ênfase aos estudos de Imbernón (2010, 2011), centrando-se nas recorrências e singularidades dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

Os professores de Língua Portuguesa em contextos de formação continuada: limites, perspectivas e suas necessidades formativas

Seguem algumas discussões acerca da análise realizada sobre a percepção dos professores, focalizando o conceito de formação continuada, as necessidades formativas, bem como os limites e as perspectivas.

Sobre o significado de ‘formação continuada’, pela análise das falas, percebemos que há uma concepção, de maneira geral, tanto nos iniciantes quanto naqueles com mais de 20 anos de formação, voltada para um conjunto de ações cuja finalidade se concentra na prática docente, de forma a sanar problemas no andamento de suas aulas e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos:

“Eu acho que formação continuada é uma sequência de reuniões **que acrescentam**. É algum conteúdo, alguma experiência do professor” (Professora Guiomar – Entrevista, grifo nosso).

Alguns termos usados pelos docentes parecem denunciar a ideia de algo imediatista, como por exemplo: “necessidade do grupo”, “vamos procurar soluções”, “sequência de reuniões que acrescentam”, e “ampliar conhecimentos teóricos e práticos”.

Para a professora Lívia, por exemplo, a formação compreende, além do conceito teórico, a sua aplicação prática e imediata:

“[...] se vamos trabalhar sobre as dificuldades da aprendizagem, então, **vamos começar**, vamos debater, vamos apresentar as dificuldades, **vamos procurar soluções** [...]” (Professora Lívia – Entrevista, grifo nosso).

A professora Helena traz isso tão evidente em sua fala, que relaciona a formação continuada a algo recorrente na rotina da escola em que atua:

“[...] as formações que a gente faz aqui e do que eu já li...até em relação a isso....partem da necessidade do grupo. Então, por exemplo, **se é uma necessidade que tá...uma dificuldade..é....vamos colocar essa palavra...que na convivência, né?** Os professores: “Olham, eu não tô conseguindo desse jeito... a sala tá assim...eu não tô conseguindo assim... porque tinha que ser assim...” então a gente faz um estudo, a gente traz texto, que sejam pra complementar, nos ajudar nisso. **E a gente tem horário, que é toda terça e quinta, de três às quatro da tarde, nas quintas às 16 horas** e aí a gente discute, a gente distribui os textos, a gente faz a troca dos textos, e a gente faz essa discussão” (Professora Helena – Entrevista, grifo nosso).

A professora Capitu acrescenta um entendimento de formação continuada, o de ampliar conhecimentos teóricos. Mas também se volta à aplicação prática do conteúdo:

“Na minha concepção, formação continuada significa ampliar os nossos conhecimentos teóricos e práticos dentro do nosso dia a dia, do nosso trabalho...é inserir no nosso conhecimento as práticas assim da educação, como uma ciência também, ciência do conhecimento” (Professora Capitu – Entrevista, grifo nosso).

Foi interessante perceber a concepção do professor Rubião: aparentando não ter entendido a questão, tomou o significado da formação como algo voltado ao aluno:

“É dar continuidade do conteúdo que nós precisamos transmitir para o aluno. Não é? Mas a gente sabe que não é dessa forma que é aplicada pra nós, professores da rede municipal e estadual” (Professor Rubião – Entrevista).

Ainda sobre a definição, apenas a professora Guiomar se referiu à formação como algo surgido da iniciativa individual, e não necessariamente atrelada à vontade coletiva. Tratou-a como sendo a mais importante e efetiva:

“**Então, eu, particularmente, acho até que esse termo não é bem adequado, porque às vezes a formação acontece por vontade única pessoal**, então já é pessoal. Ele vai, se tem vontade, e assim eu vejo no município, que tem essas formações continuadas, e que não continua nada [...] a respeito da internet, eu pesquiso muito, os livros antigos que eu tenho me servem muito...porque algumas formações que são oferecidas deixam muito a desejar. Não estou dizendo que porque você é antigo, você já aprendeu tudo [...] **Eu vejo assim, que formação continuada, ela tinha que acrescentar e o que eu percebo é que as pessoas vão e jogam as coisas assim pra alguém pegar.** Então, eu não vejo assim esse termo formação continuada adequada aqui na nossa região, né? Então, é continuar algo que lhe ofereceram e que, na verdade, não foi oferecido” (Professora Guiomar – Entrevista, grifo nosso).

A professora Cláudia foi a única a trazer o conceito de formação continuada próximo da ideia defendida por Alarcão (2001), como um processo dinâmico voltado ao aprimoramento do conhecimento professoral:

“É esse sentido literal, continuar a se formar, ou seja, se aprimorar continuamente” (Professora Cláudia – Entrevista).

Constatamos que houve a mesma confusão em torno da definição específica de ‘formação continuada’ quanto à diferenciação do termo ‘formação continuada em serviço’, sem considerar o lócus escola como fator essencial, conforme pontua Mediano (2011, p. 94):

[...] a escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações necessárias. Em outras palavras, cria-se um clima adequado a novas práticas pedagógicas, ainda que a adesão a essas transformações não seja unânime [...]

A diferenciação dos termos entre os docentes deu-se de maneira heterogênea, por meio de discursos antagônicos. Entretanto, de maneira geral, delineou-se um *status* mais teórico e universitário quanto à formação continuada e outro mais prático, no tocante à formação em serviço. Nota-se que apenas a professora Helena menciona a escola, trazendo a questão do lócus escola como fator de diferenciação.

No depoimento do professor Rubião, também apareceu a questão prática e imediatista como objetivo da formação em serviço:

“A formação em serviço, eu acredito que seria a troca de experiências, né? Ou seja, é você ali explicando como é que você trabalha o conteúdo, ou se tem uma dinâmica, né? Para com os alunos. E a formação continuada é... sempre dão textos pra que nós possamos ler **e aí dali surgir uma aula**, né?” (Professor Rubião – Entrevista, grifo nosso).

A professora Helena mencionou a diferença entre os termos como algo voltado à própria Secretaria Municipal de Educação: a formação continuada parte da necessidade do grupo, no contexto da escola; a formação em serviço não tem objetivo específico:

“Na verdade, eles fazem essa diferença, né? Porque na formação continuada, a gente coloca, como eu já falei, a necessidade aqui do grupo. A formação em serviço, quando isso acontece, na verdade tem assuntos ali que você vê que você perdeu um dia, uma tarde, uma manhã... porque não vai além do que você já sabe. Então, na verdade, é pra constar no currículo, digamos assim. Então, acho que compensa mais a gente ter as nossas formações aqui na escola [...]” (Professora Helena – Entrevista).

A professora Lívia não apenas diferenciou os dois tipos de formação, como disse preferir a formação em serviço, em razão de ser de ordem mais prática, em detrimento da formação continuada, que muda constantemente. A docente deixou claro que prefere uma formação que atenda à dificuldade de ordem prática do seu dia a dia:

“Acontecem os dois tipos. **Só que eu, aí, gosto mais da formação em serviço, que é mais voltada ao dia a dia do que a formação continuada, porque a formação continuada muda muito.** Hoje é um texto da Nova Escola que vai ser debatido, que não vai acrescentar muito. Você pode pegar

ali, sentar, ler a revista e tirar suas conclusões, pode ajudar na sala de aula, como pode ser frustrante e acrescentar em nada... e aí tem outra formação, que é sobre outro tema totalmente diferente, e acho que os assuntos se repetem muito... sempre fala sobre métodos de avaliação, [...]” (Professora Lívia – Entrevista, grifo nosso).

Notamos o antagonismo nos depoimentos das professoras Helena e Lívia, que têm opiniões diametralmente opostas quanto aos significados dos dois tipos de formação.

A importância da aplicação prática da formação aparece, ainda, na fala da professora Capitu, que considerou como “fora da realidade” os cursos que não têm a prática como enfoque:

“Assim, quando eu participei de formação continuada que eu considero como verdadeira, foram algumas que eu fiz por conta própria, que eu obtive conhecimentos assim significativos, **referenciais teóricos e compatíveis com a prática** [...] agora, formação em serviço, eu vejo assim totalmente fora da realidade” (Professora Capitu – Entrevista, grifo nosso).

A diferenciação foi construída, de maneira geral, sobre a vantagem de uma sobre a outra: uma vista com melhor qualidade, já que atende às necessidades práticas dos professores e outra como superficial, já que está fora do contexto escolar.

“A formação em serviço, digamos, é um acompanhamento daquilo que você tá aplicando na sua sala de aula, na sua realidade, né? Aí vamos formar. Seus alunos estão em dificuldade com tal coisa, vamos formar em cima disso, vamos trabalhar, a dar oficinas, vamos dizer, em cima disso. E essa formação continuada é tão assim, jogando alguma coisa pra falar que foi lá e fez” (Professora Cláudia – Entrevista).

Até aqui, parece-nos que se delineia o perfil de um professor que busca uma formação baseada em lições-modelo, conforme assinala Imbernón (2010), e não uma que lhe exija reflexão, já que toda questão abordada além dos muros da escola não lhe parece interessante. O autor esclarece que:

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente [...]. Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 8, grifos do autor).

A professora Lívia declarou que prefere uma formação de ordem prática, que lhe garanta o bom andamento de suas aulas, com a indicação de como trabalhar conteúdos específicos com enfoque lúdico. Ela anseia por ‘modelos de aula’, conforme verificamos em seu depoimento:

“[...] então, os temas, eles podem até mudar, os slides, pode mudar a música, pode mudar a apresentação musical, mas vai sempre no mesmo tema, então, **e eles também não nos oferecem material para ser trabalhado no dia a dia**. O que eu penso, assim, eles deveriam se juntar, fazer grupos de estudo para oferecer material para o professor poder utilizar em sala de aula, e isso não acontece. Elaboração de alguma aula

específica... de como ser lúdico. Trazer um diferencial para a sala de aula e isso, infelizmente, não acontece” (Professora Lívia – Entrevista, grifo nosso).

Talvez isso se deva a um desgaste dos professores, no que diz respeito aos cursos de formação com temas deveras discutidos e porque, sobretudo, se atribui o baixo rendimento do alunado à sua responsabilização.

Para os professores em início de carreira, particularmente, temos a impressão de que esperavam que a formação continuada viesse a suprir as lacunas da formação inicial, pois almejam contribuições condizentes com os conteúdos de aula, e modos de torná-los mais prazerosos para os alunos.

A professora Capitu acredita em uma concepção de formação ainda limitada, que não amplia conhecimentos e que, nomeando o professor como culpado pelo baixo desempenho discente, não lhe propicia reflexão alguma sobre o tema. Deixa-se a família livre de qualquer comprometimento com a educação dos filhos:

“Na verdade, a formação que nós temos, ela é bem limitada, ela não amplia nossos conhecimentos. A formação, geralmente, ela pauta mais na questão do baixo desenvolvimento do aluno, **e sempre fica colocando o professor como responsável** dessa baixa [...] ninguém discute a questão social.... ninguém argumenta, ninguém faz uma discussão aprofundada, que deveria... que envolve todo um contexto social, até aonde vai nossa responsabilidade e simplesmente nas formações que nós participamos já se ouve esse clichê: “Não podemos mais dar delegação de responsabilidade à família”, como se fugisse àquela regra da constituição que prega que a família é a primeira. E aí, muito se ouve isso aí, colocando até na nossa, sob a nossa responsabilidade, isso daí, que nós não temos mais que contar com a família [...]” (Professora Capitu – Entrevista, grifo nosso).

A docente transmitiu a ideia de um profissional pressionado pela escola, com acúmulo de burocracias, por ter de assumir uma responsabilidade além dos limites da família do aluno:

“[...] e aí o professor se vê imprensado diante de tantas exigências, burocracias [...] e esse problema aí” (Professora Capitu – Entrevista).

Zagury (2006), em “O Professor Refém”, aborda as implicações impostas a todos os participantes do sistema educacional, diante de cada processo de mudança, tais como gastos financeiros e horas e horas de trabalho. No que diz respeito aos professores, especificamente, leciona: “[...] para os professores em especial, representa também, muitas vezes, novos esforços e muita capacidade de adaptação. Particularmente no sistema público, no qual, concordem ou não, têm que aderir” (ZAGURY, 2006, p. 14-15).

Quando nos referimos às necessidades formativas que os docentes julgam essenciais para os cursos, observamos a profusão de demandas e a diferença entre os grupos estudados.

No grupo de professores iniciantes, vemos o afã de dois docentes por assuntos que se refiram aos aspectos sociais do aluno. Consideraram essa questão muito mais pertinente, quando comparada à aplicação do conteúdo, ainda que a terceira professora sugira justamente isso.

Depreendemos que, além da questão teórica, advinda da formação inicial, sobrevenha a dificuldade de lidar com questões práticas que envolvem o dia a dia do aluno.

“Eu acredito que, hoje em dia, a gente, como professor, a gente não pode olhar só a questão de conteúdo. Tem que olhar o aluno com um todo. E eu acho que... que falta, talvez. Eu não digo nem muito aqui na escola, porque a gente consegue, graças a Deus, ver bem esse lado, mas eu digo até por outros colegas de trabalho que são da mesma área. A relação de você conseguir ter essa visão do aluno como um todo. De como trabalhar esse aluno como um todo. Às vezes vem aluno, por exemplo, de outra escola. Como esse aluno era avaliado? Por que ele era avaliado desse jeito? Ou por que não conseguiram avaliar ele desse jeito? Por que essa nota?” (Professora Helena – Entrevista).

Quanto às professoras com mais de 20 anos de atuação, que acreditamos possuírem uma experiência maior para lidar com os problemas sociais do cotidiano de sala de aula, emergiram os seguintes temas: a relevância de uma formação oriunda da necessidade de cada escola (e de seus professores, de sua realidade); o valor da troca de experiências com outros professores, como forma de motivá-los; e aspectos mais específicos da área de Letras, sobretudo no que concerne aos temas atuais (como o acordo ortográfico, por exemplo).

Tais questões remetem-nos à argumentação de Imbernón (2010), de que a formação continuada precisa se constituir como um espaço de trocas de experiências, de saberes entre os professores, a partir das situações problemáticas que vivenciam em sala de aula. Isso nos direciona para a necessidade de dar voz aos professores, para que os seus olhares sobre a formação indiquem caminhos a serem percorridos, fugindo de pacotes prontos de formação.

Considerações finais

As discussões da pesquisa apresentadas neste artigo delinearam alguns limites, entre os quais citamos a falta de homogeneidade no tocante à definição dos termos ‘formação continuada’ e ‘formação em serviço’ entre os docentes, ou ainda, uma significação única. Constatamos, também, a ausência na maioria dos sujeitos, da referência ao lócus escola, reconhecida pelos estudiosos como o elemento principal de diferenciação.

Quanto às perspectivas, foi notável constatar o afã docente por uma formação multiprofissional, que abranja os aspectos sociais do aluno e a troca com outras áreas do conhecimento, como a Pedagogia. Além disso, o docente não quer mais ser nomeado como o grande responsável do mau desempenho discente, o que talvez seja o principal motivo para uma ideia desgastante de formação continuada.

A realização deste estudo demonstrou que é imprescindível dar voz aos professores, a fim de que a formação continuada reflita a imagem dos seus olhares como espaço de reflexão, de escuta e de aprendizado.

Referências

- ALARÇÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. **A. Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 99-122.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M.G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: CHAVES, Sandramara Matias; TIBALLI, Elianda. F. Arantes (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar-abr, p.57-63, 1995. Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 91-108.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2000.
- NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 69-90.
- ZAGURY, T. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 6. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2006

Informações sobre os Revisores:

Língua Portuguesa | Nome: Regina Baruki Fonseca
 E-mail: regina.baruki@ufms.br

Língua Inglesa | Nome: Rosalice Souza Santiago
 E-mail: rosalicesouzasantiago@gmail.com

Língua Espanhola | Nome: Andréia Cristina Franco de Arruda Pereira
 E-mail: andreia.arruda.prof@gmail.com