



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE
MUNICIPAL DE ALEGRETE/RS: um olhar sobre os
processos de constituição da identidade
profissional docente.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vânessa Soares Leal

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL
DE ALEGRETE/RS: um olhar sobre os processos de
constituição da identidade profissional docente**

por

Vânessa Soares Leal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ALEGRETE/RS:
um olhar sobre os processos de constituição da identidade
profissional docente**

elaborada por
VÂNESSA SOARES LEAL

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan – (UFSM)
[Presidente/Orientador]



Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama – (UFSM)
[Co-orientadora]



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold– (UNIVILLE/SC)

Santa Maria, 02 de junho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... A Deus, primeiramente, por ter me encorajado, fortalecido e capacitado para que eu pudesse concluir este trabalho.

... ao meu esposo Germano pela paciência, incentivo e compreensão.

... à minha família, especialmente a minha mãe Eloá, irmãs Mara e Márcia, sobrinhas Claudia e Maísa, e cunhado Jardel, pelo apoio incondicional sempre que me determino a seguir novos caminhos.

... aos meus primos Elza, Michel e Bruno pelo acolhimento sempre afetuoso nestes dois anos de idas e vindas a Santa Maria.

... à prof^a Maria Eliza por compartilhar seus conhecimentos generosamente e entender a minhas falhas sempre me motivando a superar as limitações, e rever minhas concepções ao longo desta pesquisa.

... ao prof. Eduardo pelos ensinamentos e por me fazer compreender que as palavras são bem mais complexas do que eu supunha, e os detalhes são carregados de sentido, e que nada está “tão bom” que não possa ser requalificado.

... aos colegas do NEC, especialmente, à Lidiane Puiati, Lucimara Del Pozzo, Vanessa Sandri, Taniamara Vizzoto e Adriene Bolzan pela amizade que foi construída. Agradeço muito a paciência, as parcerias nas leituras e apoio em meio a tantas dúvidas.

... aos amigos Werner Lopes, Tiziane Molina e Evandro Rosso, por serem meus parceiros nesta empreitada, mesmo em cursos diferentes, iniciamos juntos, e tornamos em muitos momentos a caminhada do outro mais leve.

... ao Secretário de Educação Jorge Antônio Sitó, à Diretora de Educação da SMEC Alegrete, Graciela Andrade e todos os amigos do NAAP pela amizade, apoio e incentivo.

... às professoras Leia Palma Caldeira, Márcia Dornelles, Maria Ivone Rosso e Maria Zita Carús pelo apoio e atenção.

... aos amigos da EEEF Osvaldo Dornelles, do Colégio Raymundo Carvalho, e da EMEB Waldemar Borges pela compreensão, força e apoio.

... aos meus alunos, pelo carinho e apoio.

... aos meus amigos de caminhada, e demais parceiros que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ALEGRETE/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente

AUTORA: VÂNESSA SOARES LEAL
ORIENTADOR: EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS, teve como objetivo compreender os processos de constituição de identidade docente possibilitados pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, planejadas e realizadas pela rede do município de Alegrete/RS. Nossa problemática de pesquisa visa compreender de que formas as ações de formação continuada de professores em serviço, desenvolvidas por Escolas de Educação Básica, condicionam o processo de constituição da identidade profissional docente dos professores participantes. De modo a operacionalizar as ações de pesquisa, o problema central foi desdobrado em questões investigativas mais específicas que buscam saber: a) como se caracterizam as ações de formação continuada de professores em serviço, promovidas e desenvolvidas em EEB na rede municipal de Alegrete/RS; b) que desafios costumam ser enfrentados pelas escolas para a organização e o desenvolvimento de ações de FC; c) quais são as concepções de docência que costumam orientar as ações de FC; d) que aspectos são considerados pelos docentes como definidores de sua identidade profissional. Classificamos nossa pesquisa como de natureza qualitativa. A coleta de informações se deu mediante a realização de entrevistas com 18 professores dos Anos Iniciais, 5 coordenadores pedagógicos e 4 membros da SMEC; bem como pela realização de observações sistemáticas dos encontros formativos em 5 EEB, e a utilização de roteiros de análise textual dos projetos político-pedagógicos dessas escolas, e dos Princípios e Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os resultados apontam que as ações de FC têm como referência principal as concepções dos coordenadores pedagógicos e das equipes diretivas. Os formadores das ações são geralmente especialistas ou professores da rede de ensino. A FC ocorre no espaço escolar de forma pontual, seguindo um calendário previamente estabelecido. Os principais desafios enfrentados pelas escolas no desenvolvimento das ações se referem ao planejamento coletivo da FC; à falta de organização das ações, às temáticas desvinculadas dos interesses e necessidades dos docentes; ao despreparo dos formadores, e à participação e envolvimento dos professores. Esses desafios decorrem de vários aspectos, tais como: criar condições para que os docentes participem dos encontros, o que por vezes é dificultado pela carga horária, ou até mesmo pela falta de entendimento da relevância da FC para o exercício da profissão. Quanto às concepções de docência que fundamentam os processos de FC, constatamos nos documentos e na fala dos professores, aspectos que condizem com os modelos de profissional reflexivo e de intelectual crítico, que exerce o seu protagonismo de forma autônoma na escola. Já na fala dos coordenadores pedagógicos notamos uma maior incidência de aspectos que se relacionam com o modelo de técnico especialista, que aplica os conhecimentos recebidos no alcance dos objetivos propostos. Os professores e os coordenadores pedagógicos se referem à FC como mecanismo de suprimento das lacunas da formação inicial, considerada insuficiente na preparação para o exercício da docência. Os professores preferem os tipos de FC onde possam refletir sobre os problemas da prática, com ênfase na atualização de conhecimentos, elaboração de material pedagógico, e na busca por respostas para os problemas que vivenciam em sala de aula. Com relação à identificação com a docência, os aspectos considerados pelos docentes como definidores de sua identidade profissional vinculam a aprendizagem da profissão à prática na sala de aula, às experiências como estudantes, às histórias de vida, à pertença ao grupo de docentes, ao estudo, à relação de amor e dedicação aos alunos, e ao ensino como uma missão ligada ao dom e a vocação. Basicamente as motivações dos docentes para exercerem a profissão estão centradas na aprendizagem dos alunos. Os maiores desafios que os docentes encontram na profissão se referem à participação das famílias na escola; à falta de assessoramento em sala de aula; ao excesso de trabalho, e à dificuldade em encontrar estratégias que contribuam no desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Conforme observado nos encontros formativos, as ações formativas se dão, no geral, de forma pontual, sem a participação efetiva dos professores em sua estruturação. Diante do quadro exposto, parece-nos razoável afirmar que as ações de formação continuada de professores em serviço, desenvolvidas em algumas escolas pesquisadas não possibilitam a constituição de identidades profissionais autônomas e reflexivas e, sim, a constituição de identidades que seguem o modelo técnico. Por sua vez, algumas escolas sinalizam a constituição de uma maior identificação com a docência, na medida em que promovem espaços de interlocução em torno dos desafios e interesses dos professores. Diante dessas constatações entendemos que é urgente a revisão das propostas de formação nas escolas pesquisadas, a fim de que proporcionem espaços propulsores da atitude investigadora e da prática crítico-reflexiva, fundamentais ao desenvolvimento profissional, por meio de ações formativas elaboradas coletivamente, dando condições dos professores assumirem uma identidade profissional reflexiva e autônoma.

Palavras-chave: 1.identidade profissional docente; 2.formação de professores; 3.formação continuada de professores; 4.desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONTINUING FORMATION OF TEACHERS AT SCHOOLS OF BASIC EDUCATION ON MUNICIPAL ALEGRETE / RS NETWORK : a look at the processes of constitution on the professional and teaching identity

AUTOR: VÂNESSA SOARES LEAL
LEADER: EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

This research was developed under the research line "Training, Knowledge and Professional Development" Program Graduate Education UFSM / RS, aimed to understand the processes of formation of teacher identity made possible by formative models that guide the policies of continuous formation of teachers in service, planned and carried out by the municipality of Alegrete / RS network. Our problematic research aims to understand how the actions of continuous formation of teachers in service, developed by Schools Basic Education influence the process of Constitution of teacher professional identity of participating teachers. In order to operationalize the research actions, the central problem was broken down into more specific investigative questions seeking to know: a) How to characterize the actions of continuous formation of teachers in service, promoted and developed in EEB on the municipal Alegrete / RS; b) What challenges tend to be faced by the schools for the organization and development of FC actions; c) what are the conceptions of teaching that usually guide the actions of FC; d) what aspects are considered by teachers as definers of their professional identity. We classify our research as qualitative nature. Data collection occurred through interviews with 18 teachers of the first years, 5 educational coordinators and 4 members of SMEC; as well for realization of systematic observations of formative meetings in 5 EEB, and the use of textual analysis scripts of the political-pedagogical projects of these schools, and Educational Principles and Guidelines of the Municipal Secretariat of Education and Culture. The results indicate that the actions of FC have as main reference the conceptions of educational coordinators and management teams. The formators of the actions are usually specialists or teachers of the school network. The FC occurs at school in a timely manner, following a previously established calendar. The main challenges faced by the schools in developing actions refer to the collective planning of FC; the lack of organization of actions, the disconnected thematic of the interests and needs of teachers; unpreparedness of the formators, and the participation and involvement of teachers. These challenges stem from many aspects, such as: create conditions for the teachers to participate on the meetings, which sometimes is hampered by the working hours, or even for the lack of relevance understanding of FC for the profession. As for teaching concepts that supporting the processes of FC we found in the documents and of the speech teachers, aspects consistent with the models of reflective professional and of critical intellectual who exercises your protagonism in an autonomous way in school. Already in the speech of educational coordinators noted a higher incidence of aspects which are related with the technical specialist model applying the knowledge received in the achieving the objectives proposed. Teachers and educational coordinators refer to FC as a mechanism to supply the shortcomings of the initial formation, considered insufficient in preparation for the teaching. Teachers prefer the types of FC where they can reflect about the problems of practice, with emphasis on updating knowledge, elaboration of teaching materials and the search for answers for the problems which they living in the classroom. As to the identification with teaching, the aspects considered by teachers as defining professional identity linking learning on profession to the practice in the classroom, experiences as students, to stories of life, to belonging to the group of teachers, to study, to the relationship of love and dedication to students and to teaching as a mission linking to the gift and vocation. Basically the motivations of teachers to practice a profession are focused on student learning. The biggest challenges that teachers find in the profession refer to the families participation in the school; lack of advisory services on the classroom; to overwork, and the difficulty in finding strategies that contribute on the development of students with learning difficulties. As noted in the formative meetings, the formative actions are given, in general, in a timely manner, without the effective participation of teachers in the structure. View of these facts, it seems reasonable to assert that the actions of continued formation of teachers in service, developed in some schools don't make it possible the constitution of autonomous professional and reflective identities and, yes, the constitution of identities that follow the technical model. In turn, some schools point to the formation of a greater identification with teaching, the extent that promote spaces for dialogue around the challenges and interests of teachers. In view of these observations we believe it is urgent to review the proposals for formation at the schools researched in order to provide space propulsion of investigator attitude and of the critical-reflexive practice fundamental for professional development through the formative actions collectively elaborated, giving conditions of teachers taking a reflective and autonomous professional identity.

Keywords: 1 teacher professional identity;. 2 teacher formation;. 3 continued formation of teachers; 4. Teacher professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Periódicos Acadêmico - Científicos sobre identidade profissional docente	60
Quadro 2 - Relação de Periódicos Acadêmico-Científicos analisados- formação continuada de professores	67
Quadro 3 - Distribuição das Teses/dissertações identificadas por ano	81
Quadro 4 - Distribuição das Teses/dissertações identificadas por categoria e por ano.....	81
Quadro 5 - Distribuição das Teses/dissertações identificadas por categoria e por ano.....	83
Quadro 6 - Escolas Municipais de Educação Básica de Alegrete: níveis e modalidades.....	105
Quadro 7 - Índices e metas do IDEB das Escolas Municipais de Alegrete.....	106
Quadro 8 - Cronograma de ações de Formação Continuada nas EMEB.....	107
Quadro 9 - Quadro-síntese de fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa	119
Quadro 10 - Características profissionais dos professores participantes das ações de formação continuada.....	126
Quadro 11 - Características profissionais dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de formação continuada.....	128
Quadro 12 - Características profissionais dos membros da Secretaria de Educação e Cultura, responsáveis pela organização das ações de formação continuada	129
Quadro 13 - Extrato de um quadro utilizado para agrupamento e análise das informações coletadas nas observações	131
Quadro 14 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a primeira questão de pesquisa.....	133
Quadro 15 - Aspectos característicos dos encontros formativos nas EMEB investigadas	146
Quadro 16 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a segunda questão de pesquisa.....	162
Quadro 17 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a terceira questão de pesquisa.....	167
Quadro 18 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a quarta questão de pesquisa	186
Quadro 19 - Relação das diferenças e semelhanças entre o docente e seus colegas de trabalho	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Teses/Dissertações sobre identidade docente por categoria.....	82
Gráfico 2 - Distribuição de Teses/Dissertações sobre FC por categoria.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da identidade profissional docente.....	48
Figura 2 - Elementos constituintes da identidade profissional docente	56
Figura 3 - Fatores que implicam no desenvolvimento da profissão docente	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
EE	Entrevista Estruturada
EEB	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FC	Formação Continuada
FI	Formação Inicial de Professores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FP	Formação de Professores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEEOA	Instituto Estadual de Educação Oswaldo Aranha
IEPAM	Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil
IES	Instituição de Educação Superior
IFF	Instituto Federal Farroupilha
INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAAP	Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica da SMEC de Alegrete
NAEES	Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviço
NEC	Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
PFPS	Programa de Formação de Professores em Serviço
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URCAMP	Universidade da Região da Campanha

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de contato telefônico com as Escolas Municipais de Educação Básica.....	227
Apêndice 2 - Roteiro para realização de entrevista utilizado com os professores participantes das ações de formação continuada	229
Apêndice 3 - Roteiro para realização de entrevista utilizado com os coordenadores pedagógicos, responsáveis pelas ações de formação continuada nas escolas	231
Apêndice 4 - Roteiro para realização de entrevista utilizado com os membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, responsáveis pela organização de ações de formação continuada na rede municipal.....	233
Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	235
Apêndice 6 - Aspectos característicos dos encontros formativos observados nas Escolas Municipais de Educação Básica investigadas.....	239
Apêndice 7 - Quadro analítico descritivo de trabalhos acadêmico-científicos sobre identidade profissional docente - Extrato	243
Apêndice 8 - Roteiro para análise textual de trabalhos acadêmico-científicos sobre identidade profissional docente - Extrato	245
Apêndice 9 - Quadro analítico descritivo de trabalhos acadêmico-científicos sobre formação continuada de professores - Extrato	247
Apêndice 10 - Roteiro para análise textual de trabalhos acadêmico-científicos sobre formação continuada de professores - Extrato	249
Apêndice 11 - Quadro-síntese de busca de teses/dissertações sobre identidade profissional docente (2008-2012) - Extrato	253
Apêndice 12 - Quadro-síntese de busca de teses/dissertações sobre formação continuada de professores (2008-2012) - Extrato	255
Apêndice 13 - Quadro de análise textual dos projetos político-pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Básica.....	257
Apêndice 14 - Quadro de análise textual dos princípios e diretrizes da secretaria municipal de educação e cultura de Alegrete	259
Apêndice 15 - Sistematização das questões referentes à entrevista com os professores – Extrato	261
Apêndice 16 - Sistematização das questões referentes à entrevista com os coordenadores pedagógicos - Extrato	263
Apêndice 17 - Sistematização das questões referentes à entrevista com membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Extrato	265
Apêndice 18 - Quadro com referência completa dos artigos acadêmico-científicos sobre identidade profissional docente - (2008-2013) - Extrato	269
Apêndice 19 - Quadro com referência completa dos artigos acadêmico-científicos sobre formação continuada de professores (2008-2013) - Extrato.....	271
Apêndice 20 - Quadro com referência completa das dissertações e teses sobre identidade profissional docente (2008-2012) - Extrato	273
Apêndice 21 - Quadro com relação de dissertações e teses sobre formação continuada de professores (2008-2012) - Extrato	275

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	23
1. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	29
1.1. Identidade: definições	29
1.1.1. Diversidade identitária do indivíduo no mundo contemporâneo	35
1.2. Elementos constituintes de identidades	36
1.2.1. Caráter dual da identidade	36
1.2.2. Caráter dinâmico de uma identidade	38
1.2.3. O processo de socialização: socialização primária e socialização secundária na constituição da identidade	41
1.3. Processos de constituição da identidade profissional	43
1.3.1. Profissão e identidade profissional.....	45
1.3.2. Dimensões e os elementos constituintes da identidade profissional docente	47
2. REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	59
2.1. Metodologia de coleta de informações dos trabalhos acadêmico-científicos sobre a identidade profissional docente	59
3. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	85
3.1. Formação continuada: perspectivas teóricas	85
3.2. A escola: espaço de formação continuada	95
3.2.1. Modelos de docência.....	96
3.2.1.1. O professor como profissional técnico	97
3.2.1.2. Professor como profissional reflexivo.....	98
3.2.1.3. O professor como intelectual crítico	99
3.2.2. A escola como centro da formação continuada	100
4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	103
4.1. Problema de pesquisa	103
4.2. Questões de pesquisa	103
4.3. Contexto da pesquisa	104
4.3.1. Definição das escolas pesquisadas	106
4.3.2. Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa.....	107
4.4. Natureza da Pesquisa	109
4.5. Fontes de informação	111
4.6. Instrumentos para coleta de informações	112
4.6.1. A entrevista.....	112
4.6.1.1. Orientações teóricas para elaboração do roteiro e realização de entrevistas estruturadas	114
4.6.1.2. A observação.....	116
4.6.2. Roteiro para análise textual de documentos.....	118
4.7. Procedimentos para coleta e tratamento das informações	120

4.7.1. Entrevista com os coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de formação continuada	121
4.7.2. Realização das entrevistas.....	121
4.7.3. Entrevista com os professores participantes das ações de formação continuada nas EMEB	123
4.7.4. Observação dos encontros formativos nas EMEB.....	124
4.8. Amostra definitiva da pesquisa	125
4.9. Caracterização dos sujeitos que constituíram a amostra definitiva.....	125
4.9.1. Professores dos Anos Iniciais participantes das ações de Formação Continuada	125
4.9.2. Coordenadores pedagógicos, responsáveis pela organização das ações de Formação Continuada	127
4.9.3. Membros da Secretaria Municipal da Educação e Cultura responsáveis pela organização das ações de Formação Continuada na rede escolar	129
4.10. Tratamento das informações	130
4.10.1. Tratamento das informações obtidas com as entrevistas	130
4.10.2. Tratamento das informações obtidas com as observações.....	131
4.10.3. Tratamento das informações obtidas com o Roteiro para análise textual dos Projetos Político-pedagógicos das escolas e os Princípios e Diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura	132
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	133
5.1. Como se caracterizam as ações de formação continuada de professores em serviço, promovidas e desenvolvidas em Escolas de Educação Básica na Rede Municipal de Alegrete/RS? (1ª questão de pesquisa)	133
5.1.1. Caracterização dos processos de Formação Continuada	134
5.1.1.1. Orientações elaboradas pela SMEC para a realização das ações de FC nas escolas	134
5.1.1.2. Proposta de Formação Continuada da Secretaria de Educação e Cultura de Alegrete.....	136
5.1.1.3. Processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas	138
5.1.1.4. Propostas de Formação Continuada das Escolas	153
5.1.1.5. As ações formativas sob o olhar do observador	156
5.2. Que desafios costumam ser enfrentados pelas Escolas de Educação Básica na organização e desenvolvimento de ações de formação continuada de professores? (2ª questão de pesquisa)	161
5.2.1. Desafios vivenciados pelos professores para participar das ações de formação continuada.....	162
5.2.2. Desafios vivenciados pelos coordenadores para a organização e realização da FC na escola ..	165
5.3. Que concepções de docência costumam orientar as ações de formação continuada promovidas e desenvolvidas por essas Escolas de Educação Básica ? (3ª questão de pesquisa)	167
5.3.1. Compreensão dos professores sobre a formação continuada	168
5.3.2. Compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada.....	170
5.3.2.1. Concepções de formação continuada: algumas aproximações.....	172
5.3.3. Motivos que levaram os professores a continuarem a sua formação.....	173
5.3.4. Tipos de formação continuada consideradas pelos professores como adequadas a sua atuação docente	176
5.3.5. Aspectos relevantes de serem vivenciados pelos professores nos processos de FC	178
5.3.6. Aspectos relevantes de serem vivenciados pelos professores nos processos de formação continuada, na visão dos coordenadores pedagógicos	179
5.3.7. Concepções de docência que orientam as ações de FC nas escolas.....	181

5.4. Que aspectos são considerados pelos docentes como definidores de sua identidade profissional? (4ª Questão de pesquisa).....	185
5.4.1. Compreensão do processo de identificação profissional do docente.....	186
5.4.2. Compreensão das aprendizagens e conhecimentos específicos da docência	194
5.4.3. Compreensão da pertença ao grupo de docentes.....	197
5.4.3.1. Atividades/atitudes que caracterizam os professores.....	198
5.4.3.2. Semelhanças e diferenças com os colegas de profissão	199
6. CONCLUSÃO	207
REFERÊNCIAS.....	211
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	219
APÊNDICE	227

APRESENTAÇÃO

Para início deste trabalho, apresento alguns fatos de minha vida, pessoal e profissional, que conduziram a este momento. Nasci em Alegrete, na região oeste do Estado do Rio Grande do Sul. Cursei todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e optei por fazer Curso Normal de Ensino Médio no Instituto de Educação Oswaldo Aranha, onde vivenciei minhas primeiras experiências na área da educação.

Tenho ótimas lembranças das escolas em que estudei especialmente da Escola Estadual Eduardo Vargas onde, pela primeira vez, me encantei pelo ato de aprender. A escola sempre foi um local de alegria, de descobertas, de interação. Pude, em meu estágio supervisionado do Curso Normal, retornar ao Eduardo Vargas das minhas lembranças, de quando aprendi a ler e a escrever, da ginástica artística, das apresentações, do bar, do qual ainda lembro o cheiro do pão de mel, das primeiras turmas de amigos. Felizmente, fiz um excelente estágio, numa 3ª série, e concluí o Curso Normal com êxito. Posso afirmar que as bases de minha fundamentação teórica e certeza de minha escolha profissional se deram nas aulas e nas práticas do Magistério, onde convivi com professoras que me inspiraram profundamente, como as prof^{as} Diná Araújo Vaucher, Izar Brum e Tânia Mara Ruiz Lopes.

Em 2000, optei por realizar o vestibular em Pedagogia, na UFSM. Foi uma escolha difícil, cheia de desafios. Passei no vestibular e, com o apoio da minha mãe e das minhas irmãs, decidi sair de casa, pela primeira vez e encarar uma cidade desconhecida, num curso que exigiria muita dedicação. Em Santa Maria, passei por algumas dificuldades de adaptação, mudanças de moradias, até firmar residência com quatro amigas de Alegrete, que me apoiaram nos cinco anos do Curso. Já nos primeiros dias na nova realidade, comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil como estagiária, recebendo ínfima remuneração, mas que complementaria meus gastos mensais. Minhas primeiras experiências profissionais, na área da educação, foram um choque de realidade, para a qual estava despreparada. Entretanto, os desafios da prática, em turmas de maternal, foram vencidos com muita perseverança, paciência e determinação, por meio de trocas e vivências com minhas colegas de trabalho mais experientes.

Na UFSM, fui estagiária do Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviço (NAEES), do Centro de Educação, naquela época, coordenado pelos professores Roberto Luiz Machado e Hamilton de Godoy Wielewieski. Esta experiência me aproximou mais da vida acadêmica. Reconheço que foi difícil conciliar estudo e trabalho, o que me rendeu mais um ano na Universidade para conseguir cumprir todas as disciplinas. Realizei o estágio final no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, onde vivenciei rica experiência como auxiliar na turma do Maternal 3, onde aprendi muito com minha colega Simone.

O dia da minha formatura no Curso de Pedagogia foi inesquecível. Um desafio superado, uma conquista. Ao retornar para Alegrete, em 2006, comecei a trabalhar no Colégio Raymundo Carvalho, como professora dos Anos Iniciais e ali passei a construir um repertório de experiências produtivas. Em 2008, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica dos Anos Iniciais e, em 2009, a coordenação de todo o Ensino Fundamental e Médio. Nesta época, também ministrei aulas de Filosofia e Sociologia, coordenei o Projeto Vida e Valores, além de exercer docência junto às turmas do PFPS (Programa de Formação para Professores em Serviço) da URCAMP/Alegrete. Durante cinco anos estive na coordenação do Colégio e, neste período, também fui convidada a desenvolver cursos de Formação Continuada nas escolas públicas, por meio do Programa de Educação Continuada da URCAMP.

Daquele tempo, destaco a admiração pela professora Leila Palma Caldeira e pela gestora, Maria Ivone Ribeiro Rosso, que confiaram no meu trabalho e me deram exemplos de dedicação e profissionalismo. Ao longo da minha trajetória profissional, fui desenvolvendo saberes e me identificando como docente. Muito do que sou constituí no espaço no Colégio, na base dos anos iniciais.

Assim, a partir da oportunidade de atuar como formadora, tendo como foco as turmas de Anos Iniciais, me interessei pelos processos formativos ao notar que os professores, muitas vezes, entendem o espaço de formação como uma oportunidade de compartilhar ideias, angústias, experiências e expectativas. Daí a necessidade de aprofundar os meus estudos sobre a constituição da identidade profissional docente, tendo em vista que os professores, nas diferentes interações e vivências, refletem sobre a imagem da profissão e de si próprio e repensam o seu projeto profissional, como atores da sua trajetória.

Procurei, então, fazer o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa 1:

“Formação, saberes e desenvolvimento profissional”. Primeiramente, me informei sobre os professores da LP 1, e entrei em contato com o Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan, que atenciosamente, me orientou sobre a estrutura do Curso. Também pesquisei informações sobre o Gepi INOVAEDUC¹, e me identifiquei com a proposta deste Grupo de Pesquisa.

Em dezembro de 2011, fui informada de que era a 1ª suplente da LP 1, o que, de certa forma, me decepcionou um pouco. A incerteza de ingressar no curso me acompanhou durante o final do ano, mas decidi que tentaria novamente em 2012. Tive, no entanto, a felicidade de ter passado no concurso do Magistério da Prefeitura Municipal de Alegrete no cargo de Professor I.

Em fevereiro de 2012, assumi o cargo no 3º ano do Ensino Fundamental da EMEB Waldemar Borges. Assim, retornei à sala de aula como professora regente de uma turma do Ciclo de Alfabetização. Vivenciar novas experiências com dezesseis crianças, sendo três alunos incluídos foi no mínimo desafiador. As semanas seguintes se passaram em meio a planejamentos, ajustes de horários para atender duas escolas, compra de materiais e confecção de cartazes para a sala de aula.

Para minha surpresa, numa das idas à Escola Waldemar Borges, recebi um telefonema do DERCA, segundo o qual eu deveria confirmar o interesse em ingressar como 1ª suplente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Confirmei a intenção, e desta forma, tardiamente, no mês de março de 2012, ingressei no Mestrado, na aula de Bases Epistemológicas da Educação, ministrada pelo prof. Dr. Eduardo Terrazan.

Fui muito bem recebida pela coordenação do Curso e pelos colegas, especialmente, pelas parceiras do GEpi INOVAEDUC, do qual fui participante indireta. Conciliar viagens, horários, trabalhos e tarefas não foi fácil. As aulas, leituras, questões e trabalhos propostos, me colocaram numa condição de aprendiz no mais amplo significado da palavra. No entanto, as orientações do prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan e da Profª Dr. Maria Eliza Gama, me motivaram a dar continuidade ao curso e à pesquisa, sem falar do apoio das colegas do NEC, da minha família e amigos, com quem compartilhei dúvidas e angústias.

¹ O INOVAEDUC formou-se no início de 2006, em decorrência da fusão de parte das ações investigativas realizadas em dois outros grupos que vinham desenvolvendo suas atividades no Centro de Educação da UFSM: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Científica, Tecnológica e Matemática - GEPECIM (iniciado em 1993) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Profissionalização de Professores - GEPFOP (iniciado em 2003). Atualmente, o Grupo INOVAEDUC desenvolve suas atividades no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no âmbito do Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Educação e é coordenado pelo professor Eduardo A. Terrazan e pela profª Maria Eliza Gama. O NEC é constituído pelos grupos de pesquisa DOCEFORM e INOVAEDUC.

Ter ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM foi uma oportunidade de retornar a esta Universidade, agora, como uma futura pesquisadora em educação, certificando-me de que ainda tenho muito a aprender.

Atualmente, trabalho na Secretaria de Educação e Cultura do Município de Alegrete, no turno da manhã, como assessora dos Anos Iniciais e EJA, e assumi, por meio de concurso público, uma turma de 4º ano na Escola Estadual de Educação Básica Osvaldo Dornelles. Desempenhar estas funções me responsabiliza profundamente e auxilia a ter uma visão do sistema educativo, em diferentes níveis, tendo sempre como foco os Anos Iniciais e a formação de professores.

Neste contexto de aprendizagem contínua e de diferentes experiências vivenciadas como docente me determinei a realizar esta pesquisa, a partir de produções realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, mediante a orientação do prof. Dr. Eduardo Terrazan, bem como das ações propostas no projeto “Desafios para a Promoção e a Consolidação de Melhorias na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores” (DEPROCOM), que possibilitaram a minha familiarização com práticas de pesquisa, para construir um panorama dos processos de formação continuada nas escolas da rede municipal de Alegrete.

No âmbito do referido projeto, realizei esta pesquisa com coordenadores pedagógicos, professores dos Anos Iniciais das escolas municipais da Educação Básica de Alegrete/RS, e integrantes da SMEC. Procurei conciliar o estudo na UFSM com a prática como pesquisadora, o que não foi nada fácil, considerando que permaneci trabalhando 20 horas na SMEC e 20h como professora do 4º ano na Escola Osvaldo Dornelles.

Nesta pesquisa, procurei centrar minha atenção nos processos de constituição da identidade docente, partindo da ideia de que o professor pode fortalecer a sua identificação profissional por meio da participação em ações formativas, que impliquem uma reflexão a respeito do cenário educacional, dos saberes da docência, dos elementos que caracterizam o professor como tal, das necessidades dos alunos, das políticas educacionais, dentre outros aspectos, compreendendo a escola como o espaço formativo por excelência, onde os diferentes atores podem construir formas de qualificação da sua ação educativa.

O entendimento dos sujeitos participantes a respeito da constituição da identidade profissional docente e dos processos formativos foi pesquisado mediante entrevistas estruturadas. Além disto, foram realizadas observações nos encontros formativos e análises de documentos das escolas e da Secretaria de Educação e Cultura. Desta forma, procuramos alcançar o objetivo do projeto DEPROCOP, que consiste em estudar as possibilidades e os limites para a consolidação de melhorias nas formas de organização e de desenvolvimento de práticas educativas e de processos formativos de professores.

Os referenciais adotados e as atividades desenvolvidas nesta pesquisa são apresentados na forma de 6 capítulos. No primeiro capítulo, discutimos a constituição da identidade profissional docente, a partir das definições da palavra identidade em diferentes contextos, desde o seu uso no cotidiano, aos âmbitos filosófico e sociológico. Em seguida, abordamos aspectos relativos à diversidade identitária do indivíduo no mundo contemporâneo. Consideramos também relevante aprofundar os conhecimentos sobre os elementos constituintes de identidades, destacando o papel da socialização, e também tratamos da constituição da identidade profissional e o percurso histórico do termo profissão. A seguir, analisamos como ocorre a formação da identidade profissional docente, de acordo com as diferentes concepções teóricas que contribuem para ampliar o olhar sobre o assunto. Por fim, apresentamos os elementos constituintes da identidade profissional docente e sua relação com o contexto sócio-histórico, a formação e a trajetória profissional.

No segundo capítulo, apresentamos uma revisão de literatura sobre as pesquisas brasileiras sobre identidade profissional docente e formação continuada dos professores. Esse levantamento foi realizado em periódicos acadêmicos científicos, teses e dissertações da área da educação. Nesse capítulo apresentamos o processo de coleta destas produções, bem como uma análise das mesmas.

No terceiro capítulo, tratamos da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente. Procuramos discutir alguns aspectos relativos ao desenvolvimento profissional e sua relação com a profissionalização, bem como pontuamos algumas sinalizações atuais sobre os processos de formação continuada.

No quarto capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, expondo o problema e as questões de pesquisa, definindo a natureza

deste trabalho. A seguir, detalhamos as fontes de informações utilizadas, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos para coleta e tratamento das informações e apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados construídos a partir das informações obtidas junto aos sujeitos investigados, a fim de responder às questões de pesquisa. Além disto, discutimos as constatações e os resultados referentes a cada uma das questões de pesquisa. Ao final do capítulo, como resultado da articulação das respostas a cada questão de pesquisa, discutimos e respondemos o problema de pesquisa.

No sexto capítulo, após a análise e discussão dos resultados, articulados aos referenciais teóricos adotados, expomos as conclusões alcançadas a partir da pesquisa.

Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas citadas ao longo do texto da Dissertação, as referências dos artigos e teses analisados e os apêndices com os instrumentos de pesquisa e extratos de quadros de análise.

INTRODUÇÃO

Consideramos relevante para início deste trabalho, a referência de alguns estudos sobre a identidade profissional docente e a formação continuada de professores, já realizados no âmbito educacional.

Partimos da concepção de identidade como um processo que envolve representações, valores, sentimentos que constituem o que somos. Ao longo da trajetória pessoal, o ser humano vai se modificando por meio da socialização e experiências de vida. Neste percurso, ao fazer a sua escolha profissional, o indivíduo é influenciado por inúmeros fatores, que interferem na sua forma de ser e agir, tais como a cultura institucional, a interação com os colegas, as normas, as situações de trabalho, dentre outros.

Com relação à identidade profissional dos professores, estudos apontam que o trabalho docente se dá numa interação humana e exige um grande envolvimento por parte do indivíduo, desencadeando mudanças internas na sua identidade individual. Desta forma, o professor está em constante formação ao longo de sua carreira, pois aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial. O indivíduo aprende a ser docente quando toma consciência do que faz e do porquê o faz, e quando reflete sobre as origens e consequências de suas condutas e dos demais (Marcelo Garcia, 2012).

Por sua vez Imbérnon (2010) pontua que a formação continuada tem um papel preponderante na compreensão do significado daquilo que o professor faz, e no alcance de novos saberes, além de poder auxiliar na mudança da identidade individual e coletiva. Por meio da participação em processos de FC o docente vai se apropriando de assuntos referentes à sua categoria profissional, desenvolve e consolida seus saberes pedagógicos, e pode refletir coletivamente sobre a prática, tomando consciência dos limites e possibilidades de sua atuação.

Essas referências quanto ao papel da formação continuada na constituição da identidade docente, nos levaram a analisar o percurso histórico do desenvolvimento dos processos de formação de professores no Brasil da década de 1970 até a atualidade. Consideramos que estes processos sofreram influências de políticas educacionais e das mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas neste período, interferindo na identidade profissional dos professores ao longo do tempo.

Conforme Santos (2007), na primeira metade da década de 70, a educação foi regida pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional, enfatizando a deformação técnica dos professores e dos especialistas em educação, o que resumiu a prática docente à definição de objetivos e procedimentos de avaliação e ensino. Neste cenário o papel do professor era exercer a função de formador que utilizava técnicas para o alcance de um determinado fim, prescrito por um planejamento rigoroso de ensino e aprendizagem.

Neste contexto educacional, conforme Imbérnon (2010), as ações de formação continuada foram efetivadas por meio de cursos, seminários, oficinas, aliadas a alguns movimentos de renovação pedagógica que se fortaleceram na segunda metade da década de 70, salientando a necessidade de mudança da escola para a superação do autoritarismo e das concepções uniformizadoras e classistas. Nesta época, estudos realizados em países latinos analisaram a importância da participação dos professores no planejamento dos processos formativos.

Assim, a educação passou a ser vista como um elemento crucial na transformação da sociedade, onde os professores atuam como educadores comprometidos com as classes populares, superando a neutralidade das práticas educativas e assumindo o seu papel social e político (SANTOS, 2007).

Na década de 1980, a função social da escola se torna foco das discussões no âmbito educacional. Fortalece-se a concepção de que a educação não é neutra, mas, sim, tem um papel político e libertador na constituição do sujeito com cidadão crítico, reflexivo e atuante na transformação da sociedade. Ressalta-se que neste período, o Brasil vivenciava a abertura política e o retorno ao regime democrático após muitos anos de ditadura militar. Estes movimentos influenciaram a educação a assumir o seu caráter social e político.

Santos (2007) evidencia ainda que esse contexto histórico fomentou a discussão a respeito das condições de trabalhos dos professores, relacionando a profissionalização do professor com a qualidade do ensino. A educação sofreu com os problemas resultantes de políticas mal direcionadas que se preocuparam com a quantidade de professores em serviço, sem priorizar a qualidade dos cursos de formação destes profissionais, que ingressaram principalmente na rede pública de ensino. Estes acontecimentos resultaram na descaracterização e desqualificação do trabalho docente.

Embora se destacasse a preocupação com a função social da escola, na prática, ocorreu um distanciamento entre o discurso político e o fazer pedagógico. A marca deste processo histórico foi a ruptura entre a formação teórica e a formação prática dos professores, que deu origem a uma concepção de formação continuada associada ao modelo da racionalidade técnica, baseado no treinamento de habilidades em que o professor é apenas um executor de procedimentos de ensino elaborados por especialistas. Os processos formativos passam a ser espaços em que os professores consomem “receitas” transmitidas por formadores que não conhecem essencialmente o contexto escolar em que os educadores atuam.

Também, neste período, são efetivadas pesquisas sobre formação com foco no estudo sobre as competências do bom professor, e em elementos como o planejamento, a avaliação, os minicursos e a análise de competências, que passam a ser introduzidos nos espaços formativos.

Já na década de 1990, verificaram-se alguns avanços quanto a FC de professores. A institucionalização da FC em alguns países conduziu à preocupação com o aperfeiçoamento dos professores para a adaptação aos avanços da pós-modernidade, seguindo o modelo de treinamento nos cursos padronizados. As ações de formação personalizadas focaram no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, para a produção de mudanças na prática pedagógica.

Por outro lado, também se desenvolveram estudos voltados para modelos alternativos, como o questionamento da prática docente por meio da pesquisa-ação, e inúmeros textos com análises teóricas sobre o assunto. Desta forma, potencializaram-se novos conceitos, ideias e processos formativos, dentro de um contexto histórico marcado por mudanças sociais e políticas.

Essa foi, portanto, uma época de consolidação dos processos de formação continuada dos professores em serviço, que originou novas modalidades e a ascensão de movimentos de renovação pedagógica que apontaram possibilidades de mudança, pautada na concepção do professor pesquisador que reflete sobre a sua prática e produz conhecimento pedagógico. Entretanto, Imbérnon (2010) ressalta que também foi uma época de confusões em termos de discursos, dando, assim, continuidade à separação entre a teoria e a prática.

Nos anos 2000, observa-se uma crise da profissão docente decorrente dos conflitos vivenciados nos contextos sociais que condicionam o processo educativo. Os professores passam a questionar os sistemas educativos considerando-os

inadequados para educar os sujeitos do século XXI. Os processos de formação continuada também sofrem uma crise por decorrerem deste sistema educacional considerado por muitos como obsoleto. Neste cenário, surge a necessidade dos processos formativos se voltarem para a elaboração de projetos de transformação por meio da pesquisa sobre a prática docente, a valorização da subjetividade do professor e da participação da comunidade na escola, a fim de promover a mudança educativa e social (IMBÉRNON, 2010).

A partir deste breve panorama sobre a formação continuada de professores no Brasil, percebemos que a mesma se desenvolveu fundamentada em princípios técnicos e na racionalidade técnica distanciada do trabalho, necessidades e demandas da escola, sem fomentar a produção de conhecimento por parte dos professores. Contudo, nos últimos anos, observam-se algumas mudanças com a valorização da experiência dos professores e da sua autonomia como sujeitos do processo formativo.

Assim, ocorre o aumento de pesquisas acadêmicas que consideram a complexidade da ação pedagógica e do papel dos docentes, destacando a relevância de contemplar o desenvolvimento e a identidade profissional nos encontros formativos. Observa-se também o fortalecimento da ideia de que a escola como espaço de formação, implica na constituição da identidade docente ao promover espaços em que o professor assume a condição de sujeito produtor de conhecimentos.

Considerando esses aportes, acreditamos que os processos de formação continuada são ambientes propícios para que os professores consigam relacionar a teoria e prática e tomar contato com a pesquisa da área da educação, além de compartilhar ideias entre seus pares e a compreensão dos objetivos educacionais num processo de formação para a inovação diretamente relacionada à prática docente. Neste sentido, a escola pode ser um espaço de desenvolvimento de ações, estudos e práticas que colaborem para a formação para a complexidade, a criticidade e qualificação dos sistemas educativos, conduzindo sua preocupação para além da simples transmissão de cultura. (TERRAZZAN, 2007).

Sabemos que a identidade docente não é uniforme e, sim, resultante de representações, de experiências, de sentimentos e de valores que mudam ao longo da vida. Daí resulta segundo Santos (2007), a necessidade da formação do professor ocorrer durante toda a sua trajetória profissional, se configurando como

uma valorização pessoal, bem como dos locais em que atuam, uma vez que supõe condições de trabalho que possibilitem a formação nas próprias escolas, em redes e em parceria com outras instituições.

Considerando essas reflexões, buscamos a partir dos dados coletados neste trabalho, sinalizar alguns parâmetros que possam contribuir na qualificação dos processos formativos dos professores em serviço. Salientamos que esta pesquisa está vinculada ao projeto “Desafios para a Promoção e a Consolidação de Melhorias na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores” (DEPROCOM), submetido e aprovado no Edital Universal MCT/CNPq 14/2009 desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC), sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Acreditamos que as ações de formação nas escolas podem proporcionar espaços de troca de ideias, discussões sobre as práticas com embasamento teórico e científico, instrumentalizando o docente para desenvolver um ensino capaz de promover a aprendizagem dos alunos e o seu crescimento pessoal. Entendemos que essa pesquisa também pode colaborar para que os responsáveis pelos processos formativos nas escolas revejam seus papéis, procurando proporcionar espaços que favoreçam o trabalho colaborativo, a reflexão, a inovação e a valorização do trabalho docente. Diante do exposto, tendo como foco de estudo as relações entre a formação continuada de professores e a constituição da identidade profissional docente, propomos, como objetivo de pesquisa, compreender os processos de constituição de identidade docente possibilitados pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, planejadas e realizadas pela rede do município de Alegrete/RS.

1. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, algumas definições para o termo identidade, considerando que há uma ampla conceituação nas diversas áreas do conhecimento, e seria difícil abarcar todos os seus significados. Desta forma, os diferentes enfoques são interpretados como um ponto de partida para a reflexão. Para contemplar as questões propostas nesta pesquisa, primeiramente busca-se um quadro teórico que possa dar uma visão mais ampla dos processos envolvidos na constituição da identidade, tais como a diversidade identitária do indivíduo no mundo contemporâneo e o papel da socialização no desenvolvimento do indivíduo. Posteriormente, abordamos os processos de constituição da identidade profissional e apresentamos seus elementos constituintes, e sua relação com o contexto sócio histórico, a formação e a trajetória profissional do indivíduo. Entendemos que o alcance e os limites das diferentes concepções apresentadas contribuem para ampliar o olhar sobre estes assuntos.

1.1. Identidade: definições

A compreensão da constituição e da identificação do sujeito ou de sua identidade é considerada uma das questões em evidência na atualidade. Para tratarmos deste tema, partimos da concepção de que a identidade possui diferentes dimensões e sua base é construída na infância, sendo que, ao longo da vida, o ser humano vai reconstruindo-a mediante as socializações vivenciadas.

A dificuldade em encontrar uma definição para identidade remete à necessidade de traçarmos um percurso através das definições atribuídas a esse termo historicamente, em estudos de diferentes áreas, partindo do seu uso no cotidiano. Para tanto, pesquisamos em dicionários o significado do termo “identidade”, conforme veremos a seguir.

Iniciamos nossa procura por definições usuais do termo identidade no “Grande Dicionário Sacconi da língua portuguesa”, que a define como: “1. Conceito que cada indivíduo tem de seu corpo no espaço, em relação ao um meio social ou intelectual. 2. Características físicas ou mentais pela qual um indivíduo é conhecido e reconhecido [...]” (SACONNI, 2010, p. 1118).

No renomado “Novo dicionário Aurélio do Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa”, Ferreira (1999, p. 1122) define a identidade como: “1) qualidade de idêntico; 2) conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, profissão, sexo; 3) o aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou conhecido”.

Por sua vez, no Dicionário da Língua Portuguesa, a identidade é definida como “[...] Qualidade de idêntico; conjunto de características de um indivíduo (nome, idade, peso, altura, etc.)” (BUENO, 2007, p.417). Finalmente, no Dicionário Michaelis a identidade é conceituada como “[...] qualidade daquilo que é idêntico; conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, etc, considerado exclusivo dela e conseqüentemente, considerado quando ela precisa ser reconhecida.” (MICHAELLIS, 1998, p. 1122).

Podemos perceber que nas definições contempladas, a identidade tem significados semelhantes, mesmo diante da sua complexidade. Costumeiramente, ela é considerada como um meio de reconhecimento e de identificação, por parte dos outros e do próprio sujeito. Entendida como característica própria de uma pessoa faz com que o indivíduo seja idêntico somente consigo mesmo, não sendo possível ser reconhecido como outro. Segundo Hobold e André (2008)

A identidade é o arcabouço pessoal, ou seja, é o reservatório de experiências que, aos poucos, o ser humano, por meio das relações sociais, estabelece para si por meio de e com o outro. (HOBOLD, ANDRÉ, 2008, p. 141).

Historicamente, o conceito de identidade é recente, embora tenha sido discutido nas Ciências Humanas desde a Antiguidade. Destacamos nos estudos identitários as contribuições de Kaufmann (2004), que propõe a “A invenção de si”, teoria que se baseia na identidade individual articulada com o quadro de identificação social do indivíduo, evidenciando que é impossível não fazer uso da identidade para se orientar e construir como indivíduo. Em seus estudos, o autor relaciona o conceito de identidade com o desenvolvimento do processo científico e administrativo em que o termo foi popularizado e ligado à modernidade. Do ponto de vista administrativo, a identidade foi necessária ao controle e à organização do

Estado Moderno, no entanto, o termo não se restringe a esta forma simplista de classificação, baseada em datas ou em características físicas.

Nas palavras de Kaufmann (2004, p.24), um conceito importante que serviu como referência para a criação de definições posteriores para o termo identidade, é o termo “identificação”, apresentado nos estudos de Freud. Para o autor, a forma como Freud define esse conceito permite conceber o indivíduo como um processo contínuo e mutável, aberto ao seu ambiente social. A identificação seria uma verdadeira apropriação em que o indivíduo estrutura o seu Eu por meio de trocas identificatórias com o que o rodeia, interiorizando modelos e imagens.

Ainda segundo Kaufmann (2004), Freud introduziu a reflexão moderna a respeito da identidade nas ciências humanas, e se interessou pelo elemento psíquico da identificação pela qual o sujeito liga pensamentos idênticos, repetindo as representações que lhe dão satisfação. A contribuição dos estudos freudianos consistiria na possibilidade de se pensar a identidade como um processo que ocorre ao longo da vida por meio de identificações do sujeito com o seu meio social.

A identidade é, pois, um processo histórico e dinâmico que se desenvolve por meio da representação e interações vivenciadas pelo indivíduo no ambiente social num dado contexto histórico. A construção de sua identidade social ocorre a partir da interação com os outros, e faz parte do processo de socialização.

Para elucidar o significado do termo identidade cabe ainda apresentar os estudos que surgiram em meio às interrogações e crises com relação à questão identitária, vivenciadas pelos indivíduos no início do século XX. De acordo com Bolívar (2002), a teoria psicossocial, desenvolvida por Erickson destaca-se neste período, e postula que mesmo que a construção da identidade se dê durante o ciclo do desenvolvimento humano, esta é uma tarefa específica da adolescência, entre os 12 e 18 anos, ou seja, na 5ª idade, quando o jovem já compreende a sua singularidade e o seu papel no mundo.

Um aspecto fecundo da postura de Erikson é que a vida vai tomando forma à medida que se sucedem os conflitos e as crises. Os estágios de desenvolvimento do ego são, dessa forma, compreendidos em termos de polaridade dialética e a solução do conflito provoca o desenvolvimento do indivíduo. Os oito estágios de desenvolvimento do indivíduo são espaços temporais amplos em que costumam ocorrer determinados eventos, agrupados em três grandes etapas: identidade, intimidade e geratividade.

Para Erikson, a identidade é a autopercepção de uma unidade ao longo de um passado assumido, presente e projeção futura. Para a manutenção da identidade do eu, é necessário o seu reconhecimento (na comunidade e no trabalho) e o apoio do ambiente social. Desta forma, a identidade seria formada por nove temas específicos: (a) mesmidade e continuidade, (b) identificações, (c) papéis ocupacionais, (d) valores, (e) confirmação por parentes, (f) confirmação pela sociedade, (g) idealizações, (h) traços: consciência de características, (i) preferências e gostos (BOLÍVAR, 2002, p.31).

De acordo com a teoria psicossocial de Erikson, a identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está comprometido. É um esforço inconsciente por afirmação num grupo, com o qual o indivíduo compartilha o estilo de vida, e a sua configuração integra identificações significativas e papéis consistentes.

A construção da identidade implica a definição de quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir na vida. O agente formador da identidade é o Ego que, de forma consciente ou inconsciente, apura as aptidões e as semelhanças com as demais pessoas com quem interage, promovendo a acomodação ao ambiente com o qual o sujeito se identifica. Caso contrário, pode ocorrer a chamada crise de identidade em que o indivíduo se sente excluído, isolado e indeciso.

Esta crise é um estado psicossocial em que o indivíduo expressa confusão e desorientação, devido a conflitos e a expectativas relativas ao meio social. Os problemas neste processo podem acarretar uma identidade difusa, incoerente, desarticulada, ou negativa, em que o indivíduo desafia a família e a comunidade com quem convive. O trabalho de Erikson, sobre a identidade, aproximou os estudos científicos do senso comum, por retomar a ideia freudiana de processo, vinculando-o ao contexto social.

Com relação aos estudos realizados na área da Sociologia, o conceito de identidade é multifacetado. Dentre os sociólogos que se dedicaram a esta temática, Anthony Giddens a define como:

características definitivas do caráter de um indivíduo ou de um grupo relacionadas a quem eles são e ao que é significativo para eles. Algumas das principais fontes de identidade incluem o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade e a classe social (GIDDENS, 2005, p. 569).

Nessa perspectiva, a identidade refere-se ao entendimento que as pessoas têm de si e do que é significativo para elas. Ainda nos estudos sociológicos, destacam-se dois tipos de identidade: a identidade social e a autoidentidade (ou identidade pessoal). A identidade social refere-se às características que são atribuídas pelo grupo aos indivíduos que dele fazem parte ou não. Estes atributos determinam, de certa forma, a imagem que aquela pessoa possui e quem ela é para um determinado grupo social. Um indivíduo pode ter inúmeras identidades sociais, de acordo com o seu modo de vida nos diferentes contextos e papéis que exerce. Desta forma, as identidades sociais envolvem uma dimensão coletiva e marcam as formas pelas quais os indivíduos são semelhantes aos outros.

Contrariamente à identidade social, a autoidentidade ou identidade pessoal diferencia o indivíduo dos demais, num processo de construção do sentido de si mesmo, no qual a ação e as escolhas individuais têm um papel fundamental. A identidade pessoal refere-se ao juízo singular de si mesmo, produzido pelo autodesenvolvimento e pela constante interação do indivíduo com o mundo exterior (GIDDENS, 2005).

Nos anos de 1970, a investigação da Sociologia procura romper com a ideia do subjetivismo como condicionante quase único da identidade, conforme postulado pela Psicologia Social. Considerou-se que a identidade também é condicionada pelo meio social em que o indivíduo está inserido e, assim, resulta da negociação entre a subjetividade (do indivíduo) e a objetividade, vinculada à socialização. Essa ideia sobre construção identitária é desenvolvida pelo sociólogo francês Claude Dubar, que fortemente embasou nosso estudo, conforme veremos adiante.

Para fins desta pesquisa, também consideramos os estudos culturais, onde se destaca o trabalho de Stuart Hall, concentrado na problemática da formação da identidade e da subjetividade. As perspectivas identitárias, segundo o autor, estão sendo desconstruídas em uma variedade de áreas disciplinares, que criticam a ideia de uma identidade integral e unificada. Diante das inúmeras concepções teóricas sobre a questão da subjetividade e da identidade, Hall (1998) ressalta que o conceito de “identificação” é preferível ao de identidade.

A identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, de características partilhadas com os outros grupos ou pessoas, ou ainda, a partir de um mesmo ideal. Nesta fundamentação, ocorre a base da solidariedade e da fidelidade do grupo social. A identificação é um processo de construção que

nunca se completa, e pode ser sustentada ou abandonada em determinado momento da vida. É, portanto, condicional, um processo de articulação, sempre sujeito à diferença. Para a teoria cultural, a identidade e a diferença, são resultantes de um processo de produção simbólica e discursiva e, ambas, são relações sociais. Desta forma, a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.

Conforme Hall (1998), a identificação herda um rico legado semântico que inclui o seu uso na psicanálise, sendo vista como uma compensação pela perda dos prazeres libidinais do narcisismo primal, fundamentada na fantasia e na idealização, do objeto de amor ou de ódio. Segundo este autor, foi em relação à ideia de identificação que Freud desenvolveu a distinção entre o “ser” e “ter” o outro, sendo derivado da primeira fase da organização da libido. Hall evidencia que estas conotações da identidade indicam os novos significados que o termo está recebendo na atualidade.

Winch (2009, p. 32-33), consoante a Hall, salienta que a primeira ideia de identidade surgiu no Iluminismo, momento histórico em que o indivíduo era visto como dotado de razão e de uma essência que se desenvolvia junto com ele ao longo da vida, constituindo a sua única identidade, vista como imutável. Já na Modernidade, com a concepção de sujeito sociológico, formado subjetivamente por meio de suas relações sociais mais amplas, a identidade se forma pela interação entre o mundo interior do indivíduo e os valores do mundo objetivo do qual faz parte. Atualmente, na Pós-Modernidade, o indivíduo é marcado por divisões em seu meio social, fazendo com que se fragmente e forme, para si, várias identidades que não se articulam na formação de uma única.

As mudanças na sociedade moderna influenciaram transformações nas relações sociais desestabilizando as identidades pessoais. Criou-se espaço para outras fontes de sentido, que não a da transmissão de fatores fixos e herdados, conforme ocorria nas sociedades tradicionais. No mundo globalizado atual, temos oportunidades sem precedentes de criar nossas próprias identidades, multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posicionamentos, em constante processo de mudança e transformação.

1.1.1. Diversidade identitária do indivíduo no mundo contemporâneo

Para aprofundamento de nosso estudo, faz-se necessário abordarmos as preocupações contemporâneas em relação à identidade, começando pelo seu lugar no contexto da cultura. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. Somos influenciados pela gama de possibilidades ou modelos, relações sociais e representações simbólicas que a cultura nos oferece.

No mundo contemporâneo existem preocupações com a identidade em diferentes níveis, como, por exemplo, com as identidades nacionais, com as identidades étnicas, com a identidade pessoal etc. A globalização desencadeou uma enorme transformação na estrutura social das comunidades nacionais, envolvendo uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. O fenômeno do capitalismo e da globalização proporcionou uma convergência de culturas e estilos de vida nas diferentes sociedades, bem como o distanciamento do indivíduo frente a sua identidade local, ocasionando o surgimento de novas posições identitárias.

A construção da identidade envolve questões essencialistas que determinam quem pertence ou não a um determinado grupo, de acordo com critérios como raça, relações de parentesco ou classe social. A identidade é relacional e está vinculada também a condições sociais e materiais. O social e o simbólico são dois processos diferentes, mas necessários à construção e à manutenção das identidades. A marca simbólica é o meio pelo qual damos sentidos às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. No mundo contemporâneo, as identidades não são unificadas, pois pode haver contradições em seu interior, tais como as demandas coletivas envolvidas nas diferenças entre identidades nacionais (SILVA, 2000).

A identidade é um meio de reconhecimento e identificação do indivíduo por parte de si e dos outros. Os sujeitos pós-modernos não possuem uma identidade fixa, permanente ou essencial, devido às constantes mudanças de uma sociedade em transformação. As várias identidades (a pessoal, a cultural, a política) são influenciadas pelos aspectos sociais, políticos e econômicos, em diferentes momentos históricos particulares. Para continuarmos avançando na elaboração de

uma definição de identidade, consideramos relevante tratar dos seus elementos constituintes e dos seus processos de formação, como veremos a seguir.

1.2. Elementos constituintes de identidades

Os elementos constituintes de identidades estão associados ao seu processo de formação, sendo eles: o caráter interativo, o caráter dual e o caráter dinâmico. As colocações sobre a identidade, a partir de diferentes concepções teóricas, enfatizam que a socialização se dá num processo de interações entre o sujeito e o meio. Nestas relações, o indivíduo vai construindo seu autoconceito e estabelecendo identificações com influência do grupo, da cultura e dos valores. O processo identitário é, portanto, um produto da socialização e tem um caráter interativo.

Ressaltamos que as concepções de identidade que orientam este estudo estão também fundamentadas no trabalho do sociólogo francês Claude Dubar para o qual a identidade está intimamente ligada às socializações estabelecidas durante a vida do indivíduo.

1.2.1. Caráter dual da identidade

Dubar (1997) destaca os estudos sobre o caráter dual da identidade, como resultado da interação entre o eu e o outro. A divisão da identidade define a sua dualidade, ou seja, identidade para si e identidade para o outro, como inseparáveis. A identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento, sendo que não se pode saber, com certeza, que a identidade que penso é a mesma que o Outro pensa de mim. É a partir dessa dualidade – identidade para si e identidade para o outro – que se constitui uma identidade.

O primeiro componente identitário – identidade para si – é visto como um componente biográfico, por ser formado mediante as trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas. O segundo componente identitário – identidade para o outro – é tido como um componente relacional, remetendo às relações sociais do indivíduo com seu meio. A identidade para o Outro é considerada um componente marcado pelas relações de pertença, estabelecidas pelo indivíduo com o seu grupo: tribo, grupo étnico, nação, classe social, entre outros.

O componente biográfico é considerado a dimensão individual da identidade, e o componente relacional refere-se à dimensão social, sendo que a formação identitária se dá a partir da relação estabelecida entre estas duas dimensões.

No centro da constituição da identidade está a articulação dos processos identitários heterogêneos: o primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e sistemas de ação dos quais o indivíduo faz parte; o segundo se relaciona com a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Estes dois processos não coincidem obrigatoriamente. Quando seus resultados diferem, ocorre um desacordo entre a identidade social “virtual” e a identidade social “real”. Estes dois processos coexistem e o desafio é articulá-los de forma autônoma (DUBAR,1997).

O confronto entre o componente biográfico (maneira como o sujeito se vê) e o componente relacional (maneira como o sujeito percebe ser visto pelos outros) pode ser superado por meio de um processo interno de negociação identitária. Este processo se dá por duas transações: a objetiva e a subjetiva. A primeira consiste em moldar a identidade para si à identidade para outro. Prevalece, assim, a maneira como o sujeito percebe ser visto pelos outros. Já a transação subjetiva consiste em assimilar a identidade atribuída pelo outro à identidade para si. Prevalece, assim, a maneira como o sujeito vê a si mesmo.

A dualidade que permeia a formação identitária se estende às diversas identidades que um sujeito pode desenvolver, incluindo a identidade profissional, já que todas são construídas e reconstruídas a partir de interações sociais, pois a identidade pessoal não pode estar separada do contexto, sendo este, segundo Dubar (1997), o ponto de partida para analisar o processo das dinâmicas identitárias. O tipo de socialização que o indivíduo vivencia, direciona a constituição de sua identidade. Embora a construção social da realidade passe por processos identitários individuais, o indivíduo é influenciado pelo meio.

Diante das considerações expostas, o caráter dual constitui o fundamento da identidade, com as dimensões “individual” e “social”. Entendemos que a identidade se constitui por meio das representações advindas do meio social, com seus valores, suas ideias e suas normas, que contribuem na percepção que o indivíduo vai construindo a respeito do mundo, e nos papéis sociais que assume ou que são definidos pelos grupos em que está inserido.

1.2.2. Caráter dinâmico de uma identidade

O caráter dinâmico de uma identidade se desenvolve por meio de processos internos de negociação identitária, originados pela articulação entre o componente biográfico e o componente relacional – o caráter dual da identidade. Estes processos interativos são vivenciados por meio da socialização, que pode ser definida como o processo de aprendizagem e interiorização de normas, valores e cultura, que se dá ao longo da vida dos seres humanos.

A base da identidade humana é construída na infância e o seu processo de constituição se dá ao longo da vida, por meio das sucessivas interações sociais que o sujeito realiza. Estas interações provocam desestruturações e reestruturações em suas identidades. O desenvolvimento humano não pode ser concebido sem a existência de uma sociedade, pois, ao interagir com o meio, o sujeito se tornará um membro dela, adquirindo os modelos de conduta que são característicos da mesma. Através de vínculos sociais, o sujeito passa a interagir com novos padrões de comportamento, conteúdos e valores sociais (BERGER, LUCKMANN, 2008).

Por meio da socialização, o indivíduo se instrui num processo que lhe propicia a conscientização, de acordo com os modos de cultura onde nasceu. A identidade humana não se dá no ato do nascimento, mas constrói-se na infância e vai se reconstruindo ao longo da vida, num processo de sucessivas socializações. Neste movimento, a socialização se constitui num elemento do desenvolvimento, como um processo ativo de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas. Ao final do processo de socialização, os valores morais são organizados e estruturados de forma lógica, como uma espécie de moral do pensamento (DUBAR, 1997).

Outro autor destacado nos estudos da relação da socialização com a constituição da identidade é George Herbert Mead, que descreveu a socialização como construção de uma identidade social na e pela interação, na obra *Self, Mind and Society* (1934). Esta teoria coloca o agir comunicacional no centro do processo de socialização, bem como faz depender a lógica da socialização das formas institucionais da construção do Eu e das relações comunitárias. Mead valoriza o ato social como elementar na elaboração do processo social e entende que o comportamento social é uma reação significativa ao gesto do outro. Os estudos de Mead influenciaram o desenvolvimento do interacionismo simbólico em torno da

questão da identidade, destacando o caráter interativo e processual da construção identitária (DUBAR, 1997).

Dubar (1997) expõe que a primeira etapa da socialização meadiana é a tomada de consciência pela criança dos papéis desempenhados pelos que lhe são próximos. O papel é o conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados para formar uma “personagem” socialmente reconhecida. A segunda etapa ocorre quando a criança passa do jogo livre para os jogos com regras e aprende a jogar de acordo com estas regras, numa nova compreensão do outro, que é chamado de “o outro generalizado”. A última etapa da socialização consiste no reconhecimento como membro destas comunidades, nas quais a criança se identificou com os Outros Generalizados. É da união entre o eu que interiorizou o espírito de grupo e que se afirma positivamente, que dependem a consolidação da identidade social e o sucesso da socialização. O mais importante neste processo é a forma como o indivíduo se aproxima do mundo social a que pertence e, ao mesmo tempo, se identifica com os papéis sociais, interiorizando atitudes que podem influenciar no seu futuro.

Mead se preocupa com os riscos da “dissociação do Eu” em virtude da sua identificação com o grupo de pertença, o que pode causar uma conformidade ao grupo para se fazer reconhecer pelos outros. Contudo, a sociedade só pode ser construída se for fiel ao espírito da comunidade na qual se enraíza, através da ação coordenada de indivíduos socializados que constroem e inventam novas relações.

Ao tratar da socialização na vida adulta, a literatura pertinente a esta temática aponta como referencial os estudos de Bolívar (2002), que discute a socialização na vida pessoal e profissional de docentes, a partir da perspectiva do desenvolvimento adulto e das teorias da socialização profissional. O autor apresenta o modelo de desenvolvimento adulto segundo Levinson, que inclui períodos de estabilidade, entremeados por períodos de transições.

Segundo o modelo de Levinson, na transição para a primeira maturidade (17-22), o indivíduo fantasia o que deseja ser no futuro para ocupar um lugar no mundo adulto, o que proporciona a base para mudanças posteriores. Na primeira maturidade (17-45 anos), o adulto demonstra grande energia, contradições e estresse. Neste momento culminante, forja-se uma identidade profissional e a construção de uma estrutura de vida. Na transição da metade da vida (40-45 anos), se recapitula o que foi o primeiro período adulto, modificando-se aspectos

insatisfatórios, fazendo-se ajustes psicológicos e questionando-se diversos aspectos da vida, num recomeço de individualização. Na maturidade média (40-65 anos), o indivíduo já obteve o reconhecimento do mundo adulto e assumiu suas responsabilidades. Nos períodos posteriores, os indivíduos vivenciam uma conjuntura crítica no ciclo de vida. Na maturidade tardia (60 anos em diante), há o confronto com a identidade e a vida, bem como a necessidade de reconciliação com o mundo, configurando-se, em alguns casos, numa nova maturidade. Levinson postulou uma sequência universal dos períodos de evolução da estrutura de vida, combinando desenvolvimento e socialização, compreendendo as propriedades psicobiológicas da espécie e da natureza geral da sociedade humana (BOLÍVAR, 2002).

Os componentes primários da estrutura de vida do adulto incluem as relações interpessoais com outros, que afetam o eu (desejos, valores, compromisso, energia, habilidades), e apresentam, ao longo do tempo, mais estabilidade e mutabilidade, o que instiga a mudança da própria estabilidade da vida. Por isso, o conceito de estrutura de vida exige o exame da natureza dos padrões de relação do adulto com outros eventos ou contextos significativos e sua evolução no tempo.

Diante das referências dos diferentes autores entendemos que a socialização é um processo interativo e relacional que influencia diretamente na constituição da identidade pessoal e coletiva por meio da familiarização do indivíduo com os grupos com quem compartilha valores, atitudes e crenças. O indivíduo constrói a sua identidade nas relações, positivas e negativas, que vivencia nos diferentes grupos sociais com que convive. A integração da identidade se dá por meio da linguagem, dos símbolos e signos e das diversas representações destes grupos, que influenciam as condutas do sujeito, bem como pela partilha de objetivos comuns. Neste processo a cultura exerce um papel preponderante, por se tornar parte integrante da personalidade do sujeito.

Para continuarmos o estudo a respeito da relação entre a socialização e a identidade, é importante ainda considerar os processos de socialização vivenciados pelo sujeito ao longo de sua vida, como: a socialização primária e a socialização secundária. A primária diz respeito às primeiras interações vivenciadas no meio social mais próximo. A secundária são todas as socializações que o indivíduo vivencia posteriormente à primeira, no meio social mais amplo, conforme trataremos a seguir.

1.2.3. O processo de socialização: socialização primária e socialização secundária na constituição da identidade

A socialização é um processo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Hobold e André (2008) consideram que a definição de identidade está vinculada ao processo de socialização, já que a constituição das características pessoais e sociais é produzida durante a trajetória de vida de um indivíduo. Consideramos a existência de dois processos significativos básicos de socialização: o de socialização primária e o de socialização secundária.

O processo de socialização primária se dá na infância, em meio a fortes vínculos afetivos, sendo o mais intenso período de aprendizado cultural. Nele, o indivíduo estabelece relações com outros elementos da sociedade, tendo como principal influência a família que desempenha um papel importante na assimilação de normas, valores e padrões comportamentais, constituindo-se o primeiro agente de socialização.

A socialização primária é única e imprescindível na vida do indivíduo, dá-se na interiorização que acontece na infância com apreensão ou interpretação das primeiras coisas do mundo com que a criança tem contato, geralmente representado pelos pais e outros sujeitos com os quais ela se relaciona. Nesse processo de socialização, ou seja, de interiorização, compreensão, interpretação e adequação que vivencia, para enfim chegar a fazer parte efetivamente da sociedade, o indivíduo passa a ter consciência de si próprio, dos outros e do mundo.

Dessa forma, na socialização primária, onde a criança aprende e interioriza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que pertence. A socialização primária tem um valor primordial e deixa marcas muito profundas em toda a vida, já que é aí que se constrói o primeiro mundo do indivíduo.

Porém, a socialização primária não é única, total e permanente, pois toda sociedade tem divisões de trabalho e distribuição de conhecimento. Neste contexto, ocorre a socialização secundária, que é a aquisição de novos conhecimentos, relacionados a funções específicas e enraizados na divisão do trabalho, que podem acontecer nas mais diversas esferas sociais.

Na socialização secundária, de acordo com Giddens (2005), outros agentes de socialização assumem o lugar que antes era da família. A socialização

secundária introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade (na escola, nos grupos de amigos, no trabalho, etc.), propiciando uma aprendizagem das expectativas que a sociedade ou o grupo depositam no sujeito, assim como dos novos papéis que o indivíduo vai assumindo, nos vários grupos e nas várias situações que vivencia.

Berger e Luckmann (2008) entendem a socialização como um processo dialético, composto por três momentos: a exteriorização, a objetividade e a interiorização. O indivíduo faz parte da dialética da sociedade, mas não nasce membro dela, “nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (BERGER, LUCKMANN, 2008, p.173). Na socialização primária, os autores dão destaque à problemática dos saberes, definindo a socialização como a imersão dos indivíduos no mundo vivido, que é também um universo simbólico e um saber sobre este mundo. Por meio de um saber de base, a criança absorve o mundo social, ao programar seus esquemas pela percepção do mundo objetivo; elabora a linguagem e um aparelho cognitivo ao objetivar o mundo exterior; ordena os objetos apreendidos no meio; e fornece a estrutura pela qual conhecerá o mundo.

A apreensão do saber de base na aprendizagem inicial da linguagem constitui o processo fundamental da socialização primária. Os saberes de base são os objetos da socialização primária e dependem das relações que se estabelecem na família (grupo social primário) e na escola (instituição social), estas relações permitem a construção de condutas sociais.

Berger e Luckmann (2008) situam seus interesses na construção de uma teoria operatória da socialização secundária, que não seria apenas uma reprodução da primária. Para os autores, a socialização secundária partiria da base da primária e poderia ser definida como aquisição de saberes específicos, e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho.

A socialização secundária incorpora os saberes profissionais, definidos por um campo especializado de atividades, num universo diverso e globalizado. A aquisição destes saberes pressupõe a influência da socialização primária, bem como uma ruptura com esta socialização, quando o sujeito reconhece que o mundo pode se diferenciar da visão do mesmo, transmitida e vivenciada junto com seus familiares. O chamado “choque biográfico” nomeado por Berger e Luckmann (2008) desintegra a realidade construída durante a primeira infância. A reestruturação da

identidade, desenvolvida na mudança de mundo, pode acarretar transformações na identidade do indivíduo no decorrer da socialização secundária.

A relação entre o sucesso da socialização secundária e as condições da socialização primária constitui um dos pontos cruciais no processo de constituição da identidade. Estas socializações se articulam, e a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade mais ampla construída no final da socialização primária. A relevância da socialização para o desenvolvimento humano é, assim, fundamental para a constituição da identidade, já que, mesmo que se esteja durante toda a vida em interação com outros que influenciam nossas escolhas, valores e personalidade, mantemos a nossa individualidade e liberdade, desenvolvendo desta forma um sentido próprio de identidade.

1.3. Processos de constituição da identidade profissional

Para abordar como se dá a constituição da identidade profissional, é relevante apresentar a etimologia da palavra “processo” que deriva do latim “processus”, verbo que indica a ação de ir para frente, avançar, transformar, projetar, sendo “curso, marcha, técnica” (CUNHA, 2007, p. 636). A palavra “processo” diz respeito a algo que acontece num determinado período, numa determinada vivência do sujeito, num conjunto sequencial e particular de ações com um objetivo comum.

Entendemos que a constituição da identidade se dá na imersão do sujeito numa cultura, ela não é adquirida, mas constituída em diferentes espaços e de diferentes formas, num processo dinâmico “onde o sujeito se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 1992, p. 16). A socialização é a atividade fundamental na constituição da identidade pessoal e profissional, pois os diferentes sujeitos com quem convivemos, seja na família, seja num grupo de amigos ou de profissionais, têm um papel ativo no que somos.

A identidade é, portanto, um processo histórico e cultural, que reflete os costumes, os valores e as crenças, que o indivíduo incorpora dentro do contexto social, no qual age e se transforma, e a sua formação desenvolve-se a partir da relação estabelecida entre os componentes biográfico (dimensão individual da identidade), e relacional (dimensão social). A constituição da identidade social profissional é influenciada por outras identidades do indivíduo como: a sexual, a

étnica e a de classe social, dentre outras. Além disto, ela sofre alterações por meio do contato do indivíduo com o mundo do trabalho (DUBAR, 1997).

Como vimos anteriormente, a primeira identificação vivenciada pela criança ocorre na família, por meio da relação com os pais; posteriormente, o indivíduo, nas relações com os outros, experimenta a sua identidade social, que é conferida pelas instituições e pelos sujeitos que o rodeiam. A saída da escola e a entrada no mundo do trabalho são essenciais na constituição da identidade autônoma. Do resultado do confronto com a incerteza do mundo profissional, com as taxas de desemprego e com as exigências de formação, dependem as modalidades de constituição de uma identidade profissional de base, que constitui não só uma identidade de trabalho, mas também a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação. E ainda

[...] Não se trata somente de uma situação de “escolha de ofício” ou de obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos (DUBAR, 1997, p. 114).

Para que ocorra a constituição biográfica de uma identidade profissional, Dubar (1997) ressalta que se deve entrar em relações de trabalho, por meio da participação em atividades coletivas de organizações, para, assim, perceber de que forma os profissionais se identificam e constroem o sistema social da instituição em que atuam. Esta perspectiva de identidade relacional considera que, nas relações de trabalho, o indivíduo experimenta o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual e complexo.

As modalidades constitutivas das identidades no trabalho e os indicadores que permitem caracterizá-las têm três dimensões identitárias, a saber: o campo de investimento (“acesso ao poder”); as normas de comportamento relacional; os valores provindos do trabalho. Estas ideias influenciam a hipótese de que o investimento privilegiado num espaço de reconhecimento identitário depende da natureza das relações de poder e do lugar que o indivíduo ocupa no grupo. O espaço de reconhecimento das identidades está vinculado aos espaços de legitimação de saberes e competências associados às identidades (DUBAR, 1997).

A articulação entre os dois processos identitários – o biográfico (identidade para si) e o relacional (identidade para os outros) – origina a base das categorias

das posições sociais. A identidade social é construída no desenvolvimento de estratégias identitárias que ocorrem nas instituições onde o indivíduo atua profissionalmente.

Dubar (1997) pontua que dois sistemas são responsáveis pela estruturação da identidade profissional: a atividade instrumental ou estratégica e a atividade comunicacional. A atividade instrumental envolve-se com os processos de trabalho, as finalidades econômicas e os meios técnicos e organizacionais. A atividade comunicacional relaciona-se com a interação entre os indivíduos e sua identidade por meio da linguagem. O processo de socialização situa-se na relação dialética entre o trabalho e a interação.

Neste viés, baseados nos aportes aqui apresentados, entendemos que a constituição da identidade profissional é influenciada pela interpretação que se faz do olhar das outras instâncias da vida social sobre o indivíduo, e desenvolve-se mediante os saberes e as competências que se expressam na sua atuação profissional. Desta forma, a identidade profissional se modifica constantemente, num processo dinâmico, que ocorre no espaço onde atuamos.

Diante do exposto, concordamos em afirmar que o indivíduo é influenciado pela identidade coletiva do grupo profissional de que faz parte, e a identidade profissional coletiva se constitui nas relações e nas negociações entre os componentes do grupo profissional, tendo como referência a organização da instituição de trabalho, a comunidade de pertença e a subjetividade de cada um dos profissionais pertencentes a este grupo. Os sujeitos constroem coletivamente o significado social da profissão que desempenham, compartilhando as experiências, as atividades e os saberes da cultura profissional de uma instituição dando assim, sentido às atividades que desempenham no espaço de trabalho.

1.3.1. Profissão e identidade profissional

Para tratar da constituição da identidade profissional faz-se necessário abordar a definição da palavra “profissão”, além de alguns estudos sobre a análise do seu significado social. A palavra “profissão” se refere a uma “atividade regular e específica de trabalho que exige conhecimentos especializados e requer grupos preparados; ofício; carreira” (SACCONI, 2010, p. 1673-1674).

Os estudos sociológicos e históricos mostram que, antes da expansão das Universidades, a partir do séc. XIII, o “trabalho” era considerado uma arte e se relacionava com as corporações, das quais faziam parte as artes liberais e as mecânicas, os artistas e os artesãos, os intelectuais e os trabalhadores manuais. De acordo com Dubar (1997), o termo “profissão” deriva da “profissão de fé” consumada em cerimônias de entronização nas corporações. Com a expansão e a consolidação das Universidades, as artes liberais e as artes mecânicas se dissociaram de certa forma, chegando a uma oposição, mesmo que profissões e ofícios participassem do mesmo modelo de origem.

A “profissão” engloba um saber prático, articulado à competência, proveniente de um saber teórico, construído numa formação. Verifica-se, nesta definição, a associação da ciência aplicada ao desenvolvimento da competência apoiada na especialização técnica, entendida como a capacidade do profissional desenvolver determinada atividade.

A “profissão” apresenta os seguintes aspectos: a propriedade de uma formação profissional em estabelecimentos especializados; um controle técnico e ético nas atividades exercidas; um controle legal e organizado das atividades profissionais; a pertença a uma comunidade real; a partilha de interesses de uma identidade profissional, e rendimentos de prestígio e de poder. A comunidade ética e o saber científico são considerados características específicas e inseparáveis de uma profissão numa visão funcionalista (DUBAR, 1997).

Por sua vez, a abordagem do interacionismo simbólico, sobre a profissão, baseia-se em trabalhos empíricos, onde se destacam os de Everett Hughes. Para Hughes, o fundamento de uma análise sociológica do trabalho humano é a divisão do trabalho social. O autor introduz as noções de “diploma” e de “mandato” como atributos essenciais aos “profissionais”. A natureza do saber do “profissional” está no centro da “profissão”, e outro critério da profissão é a existência de instituições destinadas a proteger os diplomas e a manter os mandatos de seus membros, por meio de autorização, sendo intermediários entre os profissionais e o Estado (DUBAR, 1997).

Na perspectiva interativa simbólica de Hughes, a profissão é definida enquanto carreira e meio de socialização. A socialização profissional é o centro de análise das realidades do trabalho e põe em destaque a importância da carreira, encarada como categoria de emprego e de trajetórias profissionais.

Os estudos sobre as profissões são, muitas vezes, divergentes, ora priorizando a socialização profissional, ora remetendo à sociologia do trabalho. A comunidade ética e o saber científico são considerados características específicas e inseparáveis de uma profissão numa visão funcionalista. Na perspectiva analítica, proposta pelas correntes funcionalistas, pressupõe-se uma determinada homogeneidade interna das profissões, que se caracterizaria pela existência de regras, normas e valores comuns, compartilhados por todos os membros de uma determinada categoria profissional. Sob esse ponto de vista, as profissões liberais clássicas se destacam, sendo a docência considerada por muitos autores como uma semiprofissão (CARDOSO, 2010).

Quanto a este aspecto, entendemos que a identidade profissional docente merece um olhar diferenciado, por ser influenciada por diferentes fatores (histórias de vida, condições de trabalho, imaginário social) e que resultam nas representações que os docentes fazem de si e das funções que exercem.

O alcance e os limites das diferentes concepções contribuem para ampliar o olhar sobre a identidade profissional e a definição de profissão para além de um saber formalizado e ideal de serviço, incluindo um conjunto de grupos profissionais, ou um grupo social específico com uma alta posição social e formação longa. Tal definição pode excluir ou restringir os membros das ditas semiprofissões, consideradas desta forma, por ainda estarem em processo de profissionalização.

Como podemos ver, a relação entre identidade e profissão envolve inúmeros fatores, tendo, como pressuposto, a participação ativa do indivíduo que busca integrar os saberes teóricos à sua prática ao longo da carreira profissional. Para melhor elucidar como acontece este processo no contexto educacional, apresentaremos algumas concepções sobre a formação da identidade profissional docente, considerando o foco desta pesquisa.

1.3.2. Dimensões e os elementos constituintes da identidade profissional docente

Para iniciarmos nossas reflexões quanto aos elementos constituintes da identidade profissional docente é pertinente retomarmos o significado deste termo que conforme Morosini (2006, p.370) é um processo que envolve rupturas e continuidades e resulta das relações estabelecidas entre duas dimensões conforme o quadro a seguir:

Figura 1 - Dimensões da identidade profissional docente

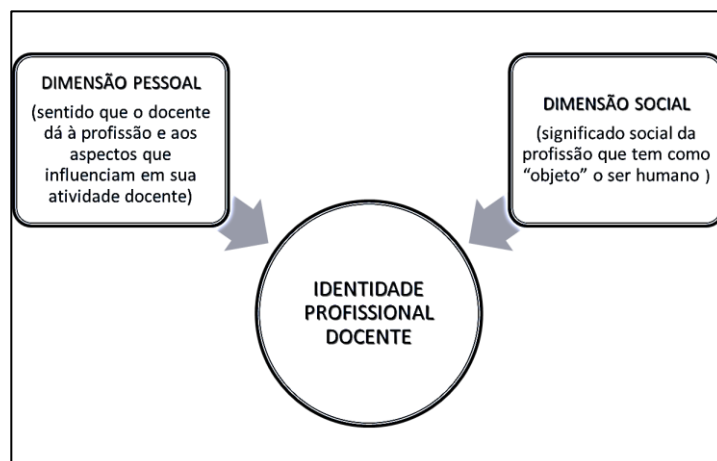


Figura construída a partir das ideias de Morosini (2006)

A dimensão social da identidade profissional docente se fundamenta no significado social da profissão que tem como “objeto” o ser humano e se dá numa determinada realidade e momento histórico, o que exige do professor reflexões e mudanças de postura diante das demandas, inovações e desafios que surgem no cotidiano de sua ação pedagógica.

Já a dimensão pessoal se baseia no sentido que o docente dá à profissão e aos aspectos que influenciam em sua atividade docente, tais como a família e o espaço escolar. Esta dimensão inclui os diferentes saberes da docência e os conhecimentos específicos do professor.

Assim, a constituição da identidade docente envolve aspectos subjetivos e os inúmeros papéis que o professor desempenha em sua trajetória de vida. Neste contexto, salientamos a contribuição de Abraham (1986) que elaborou a metáfora do labirinto para ilustrar os caminhos que os professores percorrem em sua trajetória pessoal e profissional.

No labirinto, ou universo docente, o sujeito depara-se com becos sem saída, que significam as dificuldades que os mesmos não conseguem superar por não conseguirem fazer as escolhas necessárias para reencontrar o rumo certo. Ao perderem-se no caminho os docentes apresentam dificuldades em assumir novas práticas e chegar aos seus objetivos. Também, há aqueles que escolhem cruzar o caminho em linha reta, ignorando seus anseios e desejos e a necessidade de encarar os desafios de forma construtiva. O labirinto tem dois componentes:

a) o “si mismo individual”- envolve as relações do indivíduo consigo mesmo e com os significantes do campo educacional. Refere-se, conforme a autora, ao que dá consciência da existência de um corpo, dando a certeza da diferenciação, da permanência e da unicidade do sujeito.

b) o “si- mismo grupal ou coletivo”- relaciona-se às dimensões sociais.

Para Abraham (1986) o “si mismo individual” é o monstro que se esconde em cada um de nós, o “eu autêntico”, que não pode ser revelado a fim de ser defendido da destruição. Para defender o “si mismo” o sujeito cria máscaras em situações em que se sente ameaçado.

Esta metáfora nos remete à reflexão sobre as diversas exigências da sociedade, a desvalorização salarial, a precarização dos recursos, a dificuldade no relacionamento no espaço escolar, dentre outros desafios enfrentados pelos professores em suas trajetórias que causam dúvidas, angústias, e até mesmo a perda de sentido e identificação com o ofício, se não forem encaradas de forma construtiva.

Desde a escolha profissional, passando pela formação inicial, o ingresso na profissão e as diferentes etapas da carreira, o sujeito deste processo é o próprio professor. Conforme Kachinovsky (2005) os modos de ser dos professores possuem quatro categorias:

a) as “in-versiones” - lado escuro do professor, que o afasta de seu ideal;

b) as “con-versiones” – relacionam-se aos fatos como as dificuldades em áreas específicas, os problemas de relacionamento, os fracassos, as renúncias e as escolhas.

c) as “per-versiones” - consideram o fato das instituições educativas não terem “anticorpos”;

d) e as “di-versiones” - aproximam das percepções agradáveis da profissão.

Essas categorias incluem alguns elementos que são determinantes na constituição da docência e requerem a participação dos professores em espaços de formação continuada, onde possam exercitar a reflexão sobre a ação, a integração com os colegas de trabalho e os demais membros da comunidade escolar.

Para continuarmos nossas reflexões sobre a constituição da identidade profissional, recorreremos a Nóvoa (1992; 2009), que ao questionar-se sobre como o docente se torna o que é, menciona a relevância da adesão, da ação e da autoconsciência na escolha profissional. Na visão do autor, ser professor implica na

adesão a valores e princípios da profissão, e no investimento nas potencialidades dos alunos. A ação diz respeito às escolhas e às decisões com relação aos métodos e as técnicas que melhor se identificam com a maneira do professor ser e atuar. Finalmente, a autoconsciência relaciona-se com a reflexão pela qual o professor leva a término sua ação.

Concordamos com Nóvoa (1992, p. 16), ao apontar que a identidade não é um simples produto, mas “[...] um lugar de lutas e de conflitos; é um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão”. O autor entende que cada um tem o seu próprio jeito de planejar e realizar as aulas, evocando seus desejos, saberes, experiências e modos de ser com os quais se identifica.

Por sua vez, Marcelo Garcia (2009) afirma que a identidade profissional docente é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, que envolve a pessoa e o contexto. Ela é composta por subidentidades que podem se relacionar entre si e influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, que contribuem para a percepção de autoeficiência, motivação, compromisso e satisfação.

A profissão docente está em constante mudança devido às condições de trabalho e às transformações sociais, contudo possui alguns elementos constantes, de acordo com Marcelo Garcia (2009), tais como: a socialização prévia na profissão, onde se constrói a identidade; as crenças sobre o ensinar e o aprender; o conteúdo que se ensina e influi no que e como ensinar; a fragmentação do conhecimento docente; o valor do conhecimento prático (aprende-se a ensinar, ensinando); o isolamento do professor em sala de aula; os alunos e a motivação profissional; a carreira docente; o docente como consumidor de propostas e de reformas.

Esses elementos desempenham um papel importante na configuração da identidade e constituem-se como grande desafio à transformação da docência em uma profissão do conhecimento, comprometida com o direito de aprender dos alunos, sendo necessário que, para tanto, a mesma deva rever-se e reconstruir-se continuamente.

Também entendemos como relevante considerar que a forma como o professor estabelece as relações em sala de aula e direciona a sua prática, são, em grande parte, influenciadas pela tradição pedagógica referente à socialização escolar, que tem grande peso na aquisição dos saberes mobilizados e utilizados no exercício do magistério. Assim, a competência e a identidade profissional docente se

desenvolvem ao longo da trajetória, no âmbito de uma carreira ou “processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2002, p.70). No grupo de pertença ocorre o compartilhamento de experiências, atividades e de saberes que constituem a cultura profissional de uma instituição. Assim, a constituição da identidade docente tem caráter social, resultando do significado que o professor confere a sua atividade no cotidiano a partir de suas crenças, histórias de vida e representações.

Pontuamos que, para fins deste estudo, é importante tratar da aquisição dos saberes de uma profissão, por serem elementos da dimensão identitária e relacionarem-se com a capacidade dos professores mobilizarem novos conhecimentos e habilidades a partir da reelaboração dos adquiridos na formação inicial, usando-os para reavaliar a sua própria prática num processo de autoformação.

Partimos do entendimento de que saberes são conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento profissional. Por sua vez, as competências, analisadas aqui de forma crítica, desvinculadas de uma visão economicista e empresarial de trabalho, mas numa visão da formação do sujeito em estruturas de trabalho que permitem sua autonomia, são as capacidades, habilidades e as atitudes, relacionadas aos saberes que instrumentalizam o indivíduo a exercer, de forma adequada, a sua profissão. Um professor competente, portanto, é o que mobiliza seus conhecimentos, para superar os desafios de sua profissão, e proporciona aos alunos oportunidades de aprenderem de forma efetiva, com qualidade, constituindo-se como sujeito que desenvolve suas capacidades subjetivas, intelectuais e práticas.

Os saberes profissionais são construídos no decorrer da carreira de professor e dependem da personalidade de cada indivíduo, bem como das relações que ele estabelece no coletivo da instituição em que trabalha. Os saberes experienciais, adquiridos na fase inicial da carreira, constituem a base dos saberes profissionais e abrangem aspectos de domínio cognitivo e instrumental do papel de professor através dos quais a identidade profissional vai sendo constituída.

Dentre os autores, que tratam do tema saberes docentes, destacamos, para este trabalho, os estudos de Shulman (1987) que propõe sete categorias de base do conhecimento, conforme a seguir:

- o conhecimento do conteúdo específico que se refere aos conteúdos específicos da matéria que o professor ensina e envolve dois tipos de conhecimentos: o substantivo ou paradigma explicativo, utilizado pela área (conceito, princípios, teorias, definição); e o sintático, relacionado ao conhecimento sobre as histórias da área disciplinar e as formas de produção de conhecimento novo (como são introduzidos e aceitos);

- o conhecimento pedagógico geral que se refere aos conhecimentos de teorias e princípios, relacionados a processos de ensinar e aprender e aos princípios de gestão da classe;

- o conhecimento pedagógico do conteúdo que se refere às técnicas e aos princípios necessários para o ensino do conteúdo – é o conhecimento sobre como ensinar, como os alunos aprendem, como os materiais curriculares são organizados na disciplina; e é influenciado, tanto pelo conhecimento da matéria, quanto pelo conhecimento pedagógico;

- o conhecimento curricular que se refere ao conhecimento dos programas de um determinado nível de ensino, dos materiais didáticos, envolvendo conhecimento de materiais alternativos para ensinar, e os assuntos que são ensinados em outros níveis;

- o conhecimento do aluno e suas características refere-se às concepções e às pré-concepções que os estudantes trazem para as situações de aprendizagem, e às dificuldades específicas na aprendizagem, e às capacidades desenvolvimentais dos alunos para adquirir o conceito;

- o conhecimento dos contextos educacionais envolve o contexto micro, tais como grupo de trabalho ou de sala de aula e gestão de escola, até o contexto macro, como o de comunidades e o de culturas, de gestão de classe e de interação com os alunos;

- o conhecimento das finalidades refere-se às metas, aos propósitos, e aos fundamentos filosóficos e históricos da educação;

No modelo desenvolvido por Shulman (1987), o ensino é considerado profissão com um corpo de conhecimento que orienta o professor em suas ações pedagógicas. Para atingir as metas da profissão de educador, os profissionais utilizam conhecimentos e habilidades disponíveis no grupo em que aprendeu a profissão. Assim, a profissão se transforma e novas perspectivas se desenvolvem.

Por sua vez, Tardif (2002) apresenta resultados de pesquisas que fez com professores de escolas primárias e secundárias. Para o autor, os saberes da docência são os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) se desenvolvem no plano institucional, na articulação entre as ciências humanas, as ciências da educação e a prática docente, e se estabelecem, concretamente, na formação inicial e continuada.

Os saberes disciplinares são saberes selecionados pela instituição universitária, e correspondem aos diversos campos do conhecimento. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Incorporam o saber-fazer e o saber-ser.

Por sua vez, os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados. Conforme o autor, o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Já Gauthier (1998) destaca a importância do reservatório de saberes, constituído de seis categorias: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar é aquele que os cientistas e os pesquisadores produziram a respeito do mundo, e se encontra sob a forma de disciplinas nas faculdades e cursos distintos. O professor não produz esse saber, mas, para ensinar, procura extraí-lo.

Os saberes curriculares são os selecionados pelas escolas que organizam certos saberes produzidos pela ciência e transformam num corpus que será ensinado nos programas escolares.

Os saberes das ciências da educação são conhecimentos profissionais que o professor adquire durante sua formação ou durante seu trabalho. Não ajudam diretamente a ensinar, mas informam-no a respeito de facetas de seu ofício ou da

educação de um modo geral. É um saber profissional específico que permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

O saber da tradição pedagógica são experiências discentes do professor que influenciam no saber-ensinar.

O saber experiencial diz respeito às experiências próprias do docente que se tornam a regra e, ao serem repetidas, assumem muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina.

O saber da ação pedagógica é um saber experiencial que se torna público. É testado através de pesquisas realizadas em sala de aula, ou então, quando há discussão com um grupo de professores, cada um contando sua experiência. É o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e também o mais necessário à profissionalização do ensino.

Tanto Gauthier (1998) quanto Tardif (2002) consideram relevantes os saberes desenvolvidos na experiência adquirida pelos docentes em suas práticas escolares.

Por fim, Pimenta (2005, p.19) refere-se aos estudos sobre a formação e a identidade profissional docente, tendo como foco os saberes que configuram a docência. A autora considera que a construção da identidade é um processo de construção do próprio sujeito historicamente situado. Desta forma, organiza os saberes da docência em:

- Saberes da docência – a experiência: quando os alunos chegam à formação inicial na academia já com experiências como discentes em toda sua vida escolar, essa experiência lhes possibilita dizer quais foram seus bons professores e quais não foram. Também há aqueles alunos que já tem experiência como professores porque fizeram magistério. Outro nível de saberes da experiência é daqueles professores que produzem, no seu cotidiano docente, a experiência, num processo de reflexão de sua prática, mediatizada por outrem (colegas de trabalho, textos produzidos por autores da área).

- Saberes da docência – o conhecimento: Pimenta (2005) diz que conhecimento não se reduz à informação, que é um primeiro estágio do conhecimento. O segundo estágio é classificar, analisar e contextualizar tais informações. O terceiro estágio envolve inteligência e consciência ou sabedoria; inteligência porque tem de vincular conhecimento, de maneira que se torne útil e pertinente; consciência e sabedoria porque envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência e de humanização. Porém, não basta produzir

conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Nesse sentido, a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com seus alunos: mediar o conhecimento entre a sociedade da informação e seus alunos para que estes desenvolvam a reflexão e adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

- Saberes da docência – saberes pedagógicos: são os saberes construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. Portanto, enquanto ‘a experiência’ e ‘o conhecimento’ são adquiridos na escola e na formação inicial, os ‘saberes pedagógicos’ são construídos na ação.

A atividade principal dos professores é o ensino e sua profissionalidade é constituída pelo conjunto de saberes e requisitos profissionais que os identificam como docentes, tais como: o domínio da matéria e dos métodos, a dedicação, a participação na construção do projeto político-pedagógico e do currículo da escola, o respeito à cultura dos alunos, o comprometimento e a rigorosidade na realização no planejamento. Os saberes docentes devem ser mobilizados desde a formação inicial para que os futuros professores se identifiquem com a docência por meio da experiência e possam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os instrumentalizem para enfrentar os desafios e demandas que se colocam no cotidiano escolar, num percurso contínuo de formação e profissionalização. Com base nestas considerações, entendemos que os processos de formação continuada não podem se restringir ao treinamento do professor para realizar determinadas tarefas. A formação continuada, que visa a profissionalização docente, tem de planejar atividades em que o professor se desenvolva no sentido de dominar o processo de trabalho, de estabelecer relações interpessoais, e de contribuir para a transformação da sua realidade social.

Libâneo (2008) salienta que a profissionalização refere-se às condições ideais que garantem o exercício profissional de qualidade. A profissionalização e o profissionalismo se complementam, pois este se refere ao desempenho e ao compromisso do professor com os deveres, as responsabilidades, o comportamento ético e político e as atitudes que constituem a especificidade da sua prática profissional.

Diante do exposto, podemos afirmar que os elementos constituintes da identidade profissional docente, conforme o quadro a seguir, envolvem aspectos

como o contexto sócio-histórico, a formação profissional inicial, a trajetória profissional individual ou de grupo, e os saberes docentes desenvolvidos desde a formação inicial. As vivências, como aluno, corroboram para o “ser professor”, por meio das relações estabelecidas e dos aspectos positivos ou negativos do percurso escolar.

Figura 2 - Elementos constituintes da identidade profissional docente

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE		
ELEMENTOS CONSTITUINTES	Vivências escolares	Motivação profissional
	Concepções e crenças sobre o ensinar e o aprender; histórias de vida.	Relações sociais no espaço escolar, nas entidades de classe e em outros agrupamentos.
	Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores	Aquisição de conhecimentos sobre os alunos e o currículo
	O contexto sócio-histórico e cultural	Papel do professor (participação nos processos concernentes à docência)
	Formação profissional inicial e a trajetória profissional individual ou de grupo.	Cultura escolar, saberes, e representações.
	Inserção profissional	Conhecimento do conteúdo e Gestão da disciplina
	Socialização prévia na profissão	Compromisso com a profissão

Conforme as informações acima, podemos sugerir que a identidade profissional é formada por uma complexa rede, composta por experiências, saberes, histórias que se desenvolvem num processo evolutivo. Ela envolve a dimensão pessoal e a relacional e inclui o compromisso com a profissão, o conhecimento sobre o que se ensina, a consciência do papel que desempenha e os desafios profissionais.

Nestes processos, os docentes se apropriam dos elementos da identidade que são os saberes próprios de sua função, as atividades concernentes ao trabalho docente tais como os planejamentos, a avaliação e o ensino, a imagem ou a perspectiva do que é ser professor, os sentimentos, os valores, os desejos e as atitudes, que são também influenciados pelo “eu grupal”, as condições de trabalho e os conhecimentos específicos da área de atuação do docente. Tudo isso se

desenvolve numa trajetória marcada pela construção dos saberes profissionais e pela busca do eu autêntico, em meio a crises e desafios que podem levar o indivíduo a evoluir num processo de transformação de referências que dinamizam a profissão de professor.

2. REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Consideramos de extrema importância para esta pesquisa a realização de um levantamento em periódicos acadêmicos científicos (PAC), teses e dissertações da área da educação, tendo como foco principal a identidade profissional docente e a formação continuada dos professores.

O objetivo é compreender as relações que podem ser estabelecidas, entre a identidade docente e os processos de formação continuada em serviço, tendo em vista a importância desses processos formativos para a inserção, manutenção e qualificação dos professores na profissão. Nesse capítulo apresentamos o processo de coleta destas produções, bem como uma análise das mesmas.

2.1. Metodologia de coleta de informações dos trabalhos acadêmico-científicos sobre a identidade profissional docente

Para o levantamento de artigos utilizamos como fonte de informações o portal Webqualis da CAPES², e consultamos a lista de periódicos acadêmico-científicos da área de educação, em âmbito nacional, com estrato A1 e A2, reservada às publicações amplamente reconhecidas na área. Além da busca no portal de periódicos da CAPES³, também, utilizamos a biblioteca eletrônica SciELO, que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e proporciona um amplo acesso a coleções, assim como aos textos completos dos artigos. Decidimos fazer nosso levantamento considerando o período compreendido entre 2008 e 2013, priorizando os últimos 5 anos, utilizando os descritores identidade profissional docente; identidade profissional; identidade dos professores.

Realizamos a seleção dos artigos por meio da leitura dos títulos e resumos de todas as edições das publicações, os quais concediam artigos completos on line sobre educação. Desse modo, chegamos a um total de 15 Periódicos Acadêmico-

² Disponível em <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

³ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Científicos. O quadro a seguir apresenta a lista com os nomes dos periódicos selecionados, bem como o período de busca de artigos em cada um deles.

Quadro 1 - Relação de Periódicos Acadêmico - Científicos sobre identidade profissional docente

Nº	Referência completa do Periódico	Nº de artigos	Período
1	Revista de Linguística aplicada. n.1. (2001-). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. ISSN 1676 0686	01	2008-2013
2	Cadernos de Pesquisa. n.1. (1971-). São Paulo: Fundação Carlos Chagas. ISSN 0100 1574	05	2008-2013
3	Revista Educação. n.1. (1978-). Porto Alegre: PPGE - PUCRS. ISSN 0100/1574. ISSN 0101 465X	05	2008-2013
4	Cadernos CEDES / Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol.1, n.1.(1980-). Campinas. ISSN 0101 3262	01	2008-2013
5	Revista Diálogo Educacional. n.1. (2000-). Curitiba: PUCPR. ISSN 1518 3483	01	2008-2013
6	Revista Brasileira de História da Educação. n.1.(2001-). Campinas: UNICAMP. e-ISSN 2238-0094	01	2008-2013
7	Cadernos de Educação. n.1. (1992-).Pelotas: UFPEL. ISSN 0104-1371	01	2008-2013
8	Cadernos de História da Educação. n.1.(2002-) Uberlândia: Faculdade de Uberlândia. ISSN: 1807-3859	01	2008-2013
9	História da Educação. n.1.(1997). Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel. ISSN 1414-3518	01	2008-2013
10	Educação & Sociedade. n.1. (1978). Revista quadrimestral de ciências da Educação. Campinas. ISSN 0101-7330	01	2008-2013
11	Teocomunicação. n.1.(1970).Porto Alegre: Revista da Teologia da PUCRS ISSN 0103 314X	01	2008-2013
12	Psicologia & Sociedade. n.1. (1986). Porto Alegre:Associação Brasileira de Psicologia Social. ISSN: 1807-0310	01	2008-2013
13	Educação em Revista. n.1. (1985).Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. ISSN 0102-4698	01	2008-2013
14	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. n.1. (1993). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio ISSN 0104-4036	03	2008-2013
15	Educar em Revista. n.1.(1981).Curitiba: UFPR. ISSN 0104-4060	01	2008-2013
Total de artigos encontrados		25	

Com base neste recorte construímos um quadro analítico descritivo (Apêndice 7) a fim de sistematizar e analisar as informações dos 25 artigos sobre identidade profissional docente. Os artigos foram agrupados em 16 blocos: título; periódico; data de publicação; autores; objetivo; foco; concepção de identidade/concepção de formação continuada; palavras-chave; questões de pesquisa; referencial teórico; fontes de informação; etapa do ensino envolvida; instrumentos de coleta; constatações ou resultados; conclusões; considerações finais ou recomendações.

Após a leitura detalhada dos artigos, selecionamos as informações mais pertinentes e elaboramos um Roteiro para Análise Textual de Trabalhos Acadêmicos-Científicos (Apêndice 8), com categorias (a posteriori). Este Roteiro nos auxiliou na organização e análise dos artigos coletados, conforme especificaremos adiante.

Em nossa coleta de informações, observamos a crescente produção acadêmico-científica sobre a identidade profissional docente, especialmente nos últimos dois anos. Este aumento das produções sobre o tema demonstra um interesse que se configura desde os anos 90, por meio de produções que discutem as questões relativas à identidade profissional e a formação do professor.

Um dado relevante é que dos 25 artigos coletados observamos que 13 são pesquisas documentais, o que representa um número considerável de produções que não têm o professor e a escola como principal fonte de informação. Esta mostra evidência que o estudo sobre a identidade docente ainda não enfoca suficientemente o que o professor pensa e faz “in loco”, ou seja, dentro do espaço em que a experiência profissional se desenvolve - a escola. Pesquisar sobre identidade profissional implica na inserção nos espaços escolares, como forma de compreender os significados da profissão docente para aqueles que a exercem.

Dos 25 artigos, 05 tratam da identidade de futuros docentes em sua formação inicial, 05 focam na identidade dos professores do Ensino Superior, 06 nos professores da Educação Básica, sendo que destes artigos, apenas 01 tem como sujeitos, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Constatamos que os temas de 06 artigos relacionam os elementos do processo identitário aos aspectos referentes à escolha profissional; 06 abordam os processos de constituição da identidade profissional e os significados e imagens da docência; 02 tratam da influência dos desafios do cotidiano escolar na identidade docente; 03 abordam a influência das políticas públicas no contexto educacional e na construção da identidade do professor; 03 apresentam uma análise histórica do perfil identitário dos professores brasileiros; 02 salientam a relação entre o corpo e a construção do ser professor; 03 focam na constituição identitária do professor do ensino superior.

Com relação à formação continuada de professores, identificamos que alguns artigos abordam os processos formativos como espaços valiosos de reflexão crítica sobre a própria formação pessoal e acadêmica, a construção de autonomia e o protagonismo docente, onde deve haver lugar para a escuta e a identificação de necessidades dos docentes e das instituições escolares, por meio do desenvolvimento de projetos e parcerias que provoquem a inovação educacional e a aprendizagem dos alunos, conforme Pereira e Engers (2009), Gomes, Dias e Galiuzzi (2009), Wachs (2010); Morgado (2011); Leon (2011); Fartes e Santos (2011), Sales e Chamon (2011). Estes artigos sinalizam que os processos de

formação continuada devem ter o professor como ponto de partida, suas experiências e representações, perpassando a constituição das identidades docentes que são diferenciadas, tendo em vista os inúmeros saberes, fazeres e experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional. Salienta-se que a formação continuada deve estar centrada na escola, constituindo uma forma de conciliar os diferentes saberes dos professores, dando sentido às suas práticas.

Em nosso levantamento foi possível identificar alguns eixos que aglutinam os trabalhos segundo seus focos de interesse ou de conceituação do termo. Assim, classificamos os artigos coletados em cinco eixos aglutinadores de pesquisa:

- **Eixo I - Relação entre as políticas públicas e a construção da identidade docente**

Neste eixo incluímos os três artigos que discutem as decorrências das políticas públicas para a identidade pedagógica e profissional dos professores (FARTES e SANTOS, 2011; FARTES, 2008; CORREIA, PEREIRA e VAZ, 2012). Dois dos três artigos deste bloco referem-se à Educação Profissional e Tecnológica, e enfatizam as mudanças ocorridas em termos de políticas educacionais quanto a esta modalidade.

Os trabalhos apontam a necessária construção de uma cultura profissional que dê condições para que o professor supere os efeitos negativos da alienação e exploração do trabalho docente no cenário das exigências, mudanças e crise do capitalismo.

A identidade profissional docente é percebida nestas produções como uma construção feita pelos professores mediante as representações de si e da sua prática pedagógica, articulada à trajetória biográfica e aos desafios e rupturas ocasionados pelas exigências no trabalho. Alerta-se para a necessidade de considerar a especificidade das áreas da educação na formulação de políticas de formação, bem como o necessário fortalecimento de uma cultura profissional que valorize as práticas pedagógicas e a autonomia dos profissionais na definição do que tem ou não valor para a sua profissionalidade.

- **Eixo II - Análise histórica do perfil identitário dos professores brasileiros a partir da pesquisa documental**

Neste bloco agrupamos os três artigos que apresentam alguns traços da identidade dos docentes da educação básica brasileira. Os três artigos caracterizam-se por serem pesquisas documentais, que apresentam um conjunto de dados

colhidos em fontes secundárias visando analisar a identidade, as relações de trabalho e o nível cultural dos docentes (GASPARELLO, VILLELA, 2009; LEON, 2011). Tais pesquisas destacam a importância dos movimentos associativos de professores na constituição de sua identidade profissional por pressuporem a existência de um campo de trabalho organizado, solidário e desencadeador de discussões que fomentam a elaboração de uma mentalidade, valores e normas comuns aos membros de uma classe.

Destaca-se que no século XX as práticas associativas basearam-se em três eixos: a melhoria do estatuto da profissão, o controle e a definição de uma carreira. Por sua vez, Souza (2013) coletou informações do Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 e do Questionário do Professor aplicado pela Prova Brasil 2011, ambas bases produzidas pelo INEP/MEC, para produzir um mapeamento das principais características dos profissionais docentes. Com o estudo foi definido o perfil étnico dos professores; a média de idade dos docentes (envelhecida); a relação do salário com a formação e tempo de serviço; a jornada que não ultrapassa 30 horas semanais, com um só emprego e em uma só escola; o nível cultural dos professores está entre baixo e regular.

- **Eixo III - A relação entre o corpo e a construção do ser professor**

Neste eixo incluímos dois artigos que tratam do papel das manifestações corporais do professor e as representações construídas sobre a profissão. Aborda-se o conceito de identidade relacionado aos signos transmitidos pela pessoa por meio da expressão corporal (SILVA, 2011). As dinâmicas realizadas junto aos acadêmicos possibilitaram a reflexão sobre as práticas formativas que devem considerar a expressão corporal como um meio de relação professor e aluno, e de descoberta do sujeito. O artigo de Vargas e Moreira (2012) ao analisar a crise no curso de Educação Física, situando-a na crise pela qual passa a modernidade, constata que há fragilidade epistemológica da profissão e ambiguidades na construção das identidades docentes, o que implica em questões que se refletem no trabalho docente.

- **Eixo IV - A constituição identitária do professor do Ensino Superior**

Neste eixo encontram-se os três trabalhos que analisam o aprender a ser professor no Ensino Superior. Os artigos buscam socializar o entendimento de como os docentes do ensino superior realizam o seu fazer pedagógico, ou desempenham as funções relativas a chefias de departamento nos cursos de

licenciatura, tendo em vista a aprendizagem docente e os processos de constituição identitária (PIVETTA e ISAIA, 2008; HOBOLD e ANDRÉ, 2008; GOMES, DIAS e GALIAZZI; 2009).

Destaca-se que a identidade está vinculada a um processo de socialização onde o sujeito constitui as suas características pessoais e sociais (HOBOLD; ANDRÉ, 2008). Assim, a profissionalização do docente está ligada às influências familiares, escolares e laborais e à trajetória nos cursos de formação de professores, que pressupõem uma organização de um processo contínuo que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente (PIVETTA; ISAIA, 2008).

- **Eixo V - A constituição da identidade profissional do docente da Educação Básica**

Neste eixo mais amplo enfatizamos as produções que discutem o processo de constituição da identidade dos professores da Educação Básica. Consideramos que a identidade profissional é permeada pela cultura escolar, e se fortalece no coletivo, onde a formação continuada tem grande papel por ser um instrumento de reflexão crítica sobre os desafios da docência, a avaliação da prática, os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, o desenvolvimento pedagógico e as suas exigências.

A formação faz parte do processo de estar na escola, do envolvimento, da responsabilidade e da autonomia do professor, e possibilita o sentido de pertença à profissão, o estabelecimento de interesses e as necessidades comuns, a abertura ao compartilhamento de conhecimentos, conduzindo à tomada de consciência do quanto o coletivo é importante para o avanço da educação.

Inferimos que os artigos deste eixo estão em conformidade com estes posicionamentos, e às concepções que se voltam à compreensão do processo identitário dos docentes da Educação Básica, e para melhor organizar estas informações elaboramos os seguintes subeixos:

- **Subeixo I - Relação entre a escolha profissional e o processo de constituição da identidade docente**

Neste eixo agrupamos seis dos artigos coletados, sendo os que analisam os elementos que interferem na escolha profissional e a influência que os mesmos têm sobre o processo identitário. As concepções apresentadas nos trabalhos definem a identidade como a capacidade de perceber-se e de tornar-se consciente de si

mesmo; processo contínuo, dinâmico, flexível, instável, fruto da socialização do indivíduo, influenciado pela imagem que os outros percebem dele.

Por sua vez, a identidade profissional é percebida como uma construção que se dá desde a escolha pela profissão e se prolonga pela trajetória do indivíduo em seus processos formativos, nos diferentes espaços educativos onde atua. Na pós-modernidade a identidade profissional assume diferentes nuances conforme as etapas da vida do sujeito, sendo concebida como algo fragmentado, múltiplo e heterogêneo.

A análise de memoriais e narrativas durante as pesquisas constatou que muitos docentes têm como marco da entrada na profissão a influência de experiências escolares positivas vivenciadas na infância, a situação financeira, e a possibilidade de transformar de alguma forma a vida dos alunos por meio da sua atuação como educadores. As escolhas profissionais, didáticas e pedagógicas estão associadas à constituição da identidade fundamentada na trajetória histórica e sociocultural do docente. Assim, os professores constroem múltiplas identidades ao longo de sua carreira.

No artigo de Malatér (2008) fica evidenciada a existência de alguns aspectos relevantes na constituição identitária: a necessidade do professor dosar a energia empregada na atividade docente; a percepção do professor enquanto aquele que “guia” seu aluno na busca pelo conhecimento e pelo pensar crítico; a mudança na concepção de “realidade”, influenciada pela prática; a crença de que a formação inicial contribui, mas não é garantia de educação profissional, nem mesmo como sua única influência.

• Subeixo II - Relação entre os processos de constituição da identidade profissional e os significados e imagens da docência

Neste eixo classificamos os seis artigos que se referem aos processos de constituição da identidade e as diferentes dimensões, imagens e acepções do ser professor. Os instrumentos de pesquisa das produções analisadas privilegiaram as narrativas e histórias de vida dos professores como fontes constitutivas de identidades. Buscou-se também avaliar os processos de formação da identidade docente por meio de dinâmicas, filmes, ou a partir da concepção de autores que tratam da questão e contribuem com reflexões conceituais que delineiam como a identidade se constitui.

Nas discussões podem-se perceber elementos que associam a identidade à capacidade de autopercepção e à consciência de si mesmo, sendo que este exercício também deve se dar num ambiente socializador e comunitário, sinalizando a necessidade da escola representar esse espaço socializador. Pode-se notar nos resultados das pesquisas, por meio da narrativa dos sujeitos participantes, que a imagem do professor ainda está muito vinculada à ideia de vocação, gênero e em métodos tradicionais, o que interfere diretamente na concepção de profissionalização da docência.

- **Subeixo III - Relação entre a identidade docente e os desafios do cotidiano escolar**

Neste bloco incluímos os dois artigos que propõem a pertinente relação entre os desafios vivenciados pelos docentes e a constituição da sua identidade. Alguns desafios foram elucidados nas produções, tais como: a estandardização dos programas e das formas de ensinar, a sobrecarga de trabalho, a resistência às mudanças, a recorrência a estratégias de ensino focadas em resultados, e o mal estar docente. Outro desafio diz respeito à formação de professores, considerando que a formação inicial tem sido deficitária, complexa e academicista, sem conseguir integrar os saberes à prática pedagógica de forma efetiva.

Por sua vez, a formação continuada, entendida como um contributo valioso para a identidade docente tem seu conteúdo estipulado pelo poder central, e passou a ser vista pelos professores como um meio de progressão na carreira, e não como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. O terceiro desafio diz respeito ao currículo, que segue a lógica imposta pelo currículo nacional, recaindo sobre os docentes o papel de meros executores de decisões prescritas. O último aspecto é relativo à cultura escolar, muitas vezes caracterizada pela resistência à inovação, pelo isolamento e pelo individualismo. Tais aspectos são obstáculos à construção de soluções para os problemas do ensino e à profissionalidade docente.

Contatou-se a indicação de algumas medidas que podem ser implantadas nas escolas para a melhoria da prática educativa, tais como o restabelecimento do protagonismo dos profissionais do ensino, a implementação de políticas educativas e curriculares que observem as características e reais necessidades das escolas, e a efetivação de novas propostas de formação docente.

Concordamos que esses encaminhamentos são pontuais e necessários, contudo, se dão em longo prazo, e exigem, primeiramente, uma mudança de postura

dos profissionais da educação, além da reforma do sistema educativo em termos de políticas que levem em consideração os posicionamentos dos professores e favoreçam o alcance da autonomia profissional por meio da identificação com o ofício, e ênfase na qualificação da prática tendo em vista a aprendizagem do aluno. Aliado a isto, está a preocupação com a valorização do profissional da docência, salário justo, condições de trabalho e ambiente favorável à construção do conhecimento.

Em nossa coleta de informações dos trabalhos acadêmicos científicos também realizamos um levantamento sobre a formação continuada de professores. Para tanto, decidimos seguir os mesmos procedimentos utilizados na coleta de artigos em PAC referentes à identidade profissional docente, nos 15 periódicos, conforme o quadro a seguir. Destacamos nesta coleta os PAC Cadernos de Pesquisa (v.38, n.135, 2008) ao abordar o tema “Formação Profissional, Profissões e Crise das Identidades na Sociedade do Conhecimento”; a Revista Educação da PUCRS (Vol. 33, No 3, 2010) com o Dossiê “Formação de professores, currículo e prática”; a publicação “Identidade Profissional: Memórias Escolares e Narrativas Docentes” do Caderno CEDES (vol.32 no.88, 2012); e a Revista Diálogo Educacional que abordou a temática “Formação continuada” em seu volume 10 (n. 30, 2010).

Quadro 2 - Relação de Periódicos Acadêmico-Científicos analisados- formação continuada de professores

Nº	Referência completa do Periódico	Nº de artigos	Período
01	Revista de Linguística aplicada. n.1. (2001-). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. ISSN 1676 0686	05	2008-2013
02	Cadernos de Pesquisa. n.1. (1971-). São Paulo: Fundação Carlos Chagas. ISSN 0100 1574	04	2008-2013
03	Revista Educação. n.1. (1978-). Porto Alegre: PPGE - PUCRS. ISSN 0100/1574. ISSN 0101 465X	07	2008-2013
04	Cadernos CEDES / Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol.1, n.1.(1980-) . Campinas. ISSN 0101 3262	01	2008-2013
05	Revista Diálogo Educacional . n.1. (2000-). Curitiba: PUCPR. ISSN 1518 3483	22	2008-2013
06	Revista Brasileira de História da Educação. n.1.(2001-). Campinas: UNICAMP. e-ISSN 2238-0094	-----	2008-2013
07	Cadernos de Educação. n.1. (1992-).Pelotas: UFPEL. ISSN 0104-1371	04	2008-2013
08	Cadernos de História da Educação. n.1.(2002-) Uberlândia: Faculdade de Uberlândia. ISSN: 1807-3859	-----	2008-2013
09	História da Educação. n.1.(1997). Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel. ISSN 1414-3518 ISSN online - 2236-3459	-----	2008-2013
10	Educação & Sociedade. n.1. (1978). Revista quadrimestral de ciências da Educação. Campinas. ISSN 0101-7330	04	2008-2013
11	Teocomunicação. n.1.(1970).Porto Alegre: Revista da Teologia da PUCRS ISSN 0103 314X	-----	2008-2013

12	Psicologia & Sociedade. n.1. (1986). Porto Alegre: Associação Brasileira de Psicologia Social. ISSN: 1807-0310	-----	2008-2013
13	Educação em Revista. n.1. (1985). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. ISSN 0102-4698	03	2008-2013
14	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. n.1. (1993). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio ISSN 0104-4036	03	2008-2013
15	Educar em Revista. n.1. (1981). Curitiba: UFPR. ISSN 0104-4060	07	2008-2013
Total de artigos		60	

Encontramos, nessa busca, um total de 74 artigos. De posse desses artigos, lemos o resumo de cada um deles e demos atenção especial ao objetivo do trabalho que deveria referir-se a formação continuada de professores. Em seguida lemos todos esses artigos na íntegra e percebemos que alguns deles (14) não tinham relação direta com o assunto de nosso interesse e, desta forma, os descartamos. Assim, nossa amostra final foi de 60 artigos. Após a leitura detalhada dos artigos, selecionamos as informações mais pertinentes que foram sistematizadas num quadro analítico descritivo (Apêndice 9). Posteriormente elaboramos um Roteiro para Análise Textual (Apêndice 10), com categorias (a posteriori), a fim de auxiliar na análise dos artigos coletados.

Em nossa coleta, constatamos um grande interesse pela formação continuada. A importância deste tema para a pesquisa educacional se fortaleceu na década de 90 com o aumento de propostas de cursos de FC para os professores em serviço, e pela institucionalização da LDB 9394/96, que em seus artigos 61 e 62 enfoca a capacitação em serviço e o aperfeiçoamento profissional continuado como um direito dos profissionais da educação e uma responsabilidade dos sistemas de ensino. Para cumprir com essa responsabilidade o Ministério da Educação criou o FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB, a fim de repassar os recursos necessários para o desenvolvimento dos cursos de capacitação e aperfeiçoamento nos Sistemas Públicos de Ensino, valorizando os processos de formação continuada de professores em serviço como um meio relevante de desenvolvimento profissional docente. (GAMA, TERRAZAN, 2009). Estes aspectos foram decisivos para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas na área educacional que se propuseram a compreender melhor os processos formativos dos professores em serviço.

Quanto ao universo das pesquisas analisadas, um dado relevante é que dos 60 artigos coletados, apenas três (5%) tratam especificamente dos processos formativos dos professores dos Anos Iniciais, corroborando ao que foi constatado na análise dos artigos sobre identidade profissional, ou seja, o pouco interesse das pesquisas

acadêmicas por esta etapa da Educação Básica. Do total de artigos, dezessete (28%) abordam a FC de outras etapas ou modalidades da Educação Básica, e dez (16%) voltam-se ao Ensino Superior, por meio de trabalhos realizados por Grupos de Pesquisa, aliando a FC e a Formação inicial, ou, ainda, apresentando levantamentos bibliográficos sobre processos formativos.

Com relação ao foco, percebemos em seis (10%) pesquisas a relação entre os processos formativos e a constituição da identidade profissional docente. Verificamos um grande interesse pelo uso de novas tecnologias nos processos de FC de professores em serviço em onze (18%) produções. Temas como as práticas pedagógicas inclusivas (03 artigos), a escola como espaço formativo (03 artigos) e as relações entre FC e as políticas públicas (03 artigos) constituíram 15% dos artigos analisados. Também constatamos a relação entre a FC e o desenvolvimento profissional docente em quatro artigos (6%). Como podemos perceber a formação continuada de professores constitui um campo de estudos abrangente devido à complexidade do trabalho escolar e a sua relevância para a profissionalização da docência.

Quanto ao tipo de pesquisa constatamos que 51% são pesquisas documentais, que utilizaram como fontes os dados de eventos acadêmico-científicos, levantamento bibliográfico em banco de teses e periódicos, dados de relatórios de pesquisa de grupos de estudos, análise de projetos, análise de memoriais, análise de relatos de experiências em processos de FC, análise de material didático ou revisão bibliográfica baseada em estudos sobre processos formativos de professores. Este dado evidencia que a FC é analisada fora dos ambientes escolares.

Das produções doze (20%) utilizaram a entrevista como instrumento de pesquisa, dez (17%) utilizaram observações e onze (18%) fizeram uso de questionários junto aos sujeitos das pesquisas (professores ou gestores), três (5%) realizaram a análise de produções e relatos de atividades dos participantes das pesquisas, e apenas uma pesquisa trata de um estudo de caso. Alguns trabalhos fizeram uso de mais de um instrumento de pesquisa na coleta de dados (15%).

Esta mostra evidencia que as pesquisas sobre a formação continuada precisam focar no docente no contexto em que atua para obterem maior relevância junto ao professorado, aproximando a pesquisa acadêmica dos problemas cotidianos da escola, sendo assim, um referencial consistente na inovação em termos de processos formativos.

Numa leitura flutuante dos referenciais teóricos percebemos que se destacam alguns autores quanto aos estudos sobre formação de professores, tais como: Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1997, 2000, 2002, 2008); Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009); Imbérnon (2002, 2005, 2009, 2010); Contreras (2002); Cunha (1999); Libâneo (2002); Lüdke (2001); Pimenta (1999); Sacristán (1995); Santos (2002); Tardif (2002); Zabalza, (1999). Estes autores, mesmo que abordem a formação de professores em seus estudos, possuem suas especificidades ao tratarem do tema, seja evidenciando a escola como espaço formativo, ou a relação entre a FC e o desenvolvimento profissional docente, reafirmando o papel do professor como sujeito, e a aprendizagem como finalidade dos processos de FC.

Classificamos os artigos sobre FC em nove eixos aglutinadores de pesquisa, conforme apresentamos a seguir:

- **Eixo I - FC nos Anos Iniciais**

Neste eixo classificamos os três artigos (5%) que se voltaram especificamente à FC dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas têm diferentes temáticas como as políticas de formação inicial e continuada de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando analisá-las no contexto da educação brasileira contemporânea (Brzezinski, 2008); as relações entre teoria e prática no campo educacional brasileiro (Andrade, 2010); e os procedimentos educativos que favorecem o desenvolvimento docente no sentido estético (Schlindwein, 2012).

As concepções apresentadas nos artigos relacionam a formação continuada à práxis, ou articulação entre a teoria e a prática, sendo um processo que deve ter como referência o docente. A FC é considerada uma fonte de mudanças na identidade profissional, por meio da interlocução em diferentes espaços que propiciem a troca de experiências e o estabelecimento de parcerias, assim, o docente se estrutura, constituindo-se como profissional, ao longo da sua trajetória. Desta forma os processos formativos são considerados fenômenos complexos, diversos, imbricados com o desenvolvimento pessoal e integral de cada indivíduo.

Destacamos os resultados da pesquisa de Brzezinski (2006, p. 1141) que baseado em eventos como ENFIPE, ANFOPE, e na legislação educacional, traz dados interessantes sobre a construção da profissionalização dos docentes no Brasil, apresentando seus elementos constitutivos, tais como: os conhecimentos e os saberes metodológicos e procedimentais; o código deontológico que assegura uma

postura ética; a dedicação integral ao magistério; a afiliação e a participação efetiva em entidades de classe; o reconhecimento da importância dos procedimentos de avaliação para acesso à profissão e durante o exercício profissional; o engajamento na luta pela valorização da profissão-professor. Estes aspectos aliados à concepção de formação permanente em espaços formais e não formais, e a institucionalização do piso nacional unificado, associado às boas condições de trabalho, são considerados como qualidades intrínsecas do profissionalismo.

- **Eixo II - Formação Continuada e as novas tecnologias**

Neste eixo situamos os 11 artigos (18%) que relacionam a FC ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, tais como os Cursos EaD, ou a formação ou Tecnologias Digitais Virtuais (TDVs).

No geral, estes artigos discutem como se dá a formação continuada dos professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação e o uso da educação à distância no país, bem como buscam estudar o processo de desenvolvimento profissional dos professores diante da utilização destes recursos na sua prática.

Quanto ao apoio aos docentes nos processos de FC que utilizam TICs, os resultados indicaram que a maioria das IES já dispunha de equipes minimamente organizadas, e a presença de monitores e agentes de capacitação para fornecer uma formação continuada e individualizada.

Alonso (2008) apresenta uma reflexão sobre a incorporação das TICs na educação considerando que este fenômeno faz pensar sobre as bases da profissão docente e a constituição da instituição escolar. Ao mesmo tempo, faz refletir sobre a lógica que define os modos como são incorporadas as tecnologias e as questões de acesso aos bens tecnológicos. O uso das TIC na formação de professores, segundo o pesquisador, carece de significação e a lógica da formação em rede é uma base para que este movimento seja constituído.

Santos et al (2010) aponta que as práticas conservadora de FC fundamentadas em treino e capacitação, estão sendo superadas pelo paradigma da complexidade que requer a integração entre a formação inicial e a FC, sendo um meio de desenvolvimento profissional do professor. Nesta nova concepção de FC o conhecimento pode ser construído por meio da utilização de ambientes virtuais de forma inovadora.

A pesquisa de Freitas (2010) salienta em seus resultados que os professores, no geral, apresentam somente o domínio técnico ao utilizarem as TICs, e precisam se aprofundar em termos de letramento digital, aprendendo com os alunos e reconhecendo que o que estes produzem ao utilizarem os recursos digitais também é conhecimento.

Pretto e Riccio (2010), ao analisarem as experiências de docência on-line constatam que o uso da rede e a apropriação de recursos tecnológicos faz parte dos processos de aprendizagem e os de formação, dentro de uma perspectiva cibercultural, que possibilita a construção de caminhos individuais e coletivos, potencializando a reflexividade, a criticidade e a autonomia.

Contudo, outro estudo realizado em uma Rede Pública ressalta que a integração das TICs às práticas pedagógicas é um investimento complexo que requer dos professores o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos não menos complexos (SILVA e GARÍGLIO, 2010).

Observamos que, no geral, os artigos deste eixo preocupam-se com a preparação dos docentes para a utilização pedagógica de tecnologias da informação e comunicação, e entendem a FC do professor, como uma prática que proporciona a aprendizagem para as mudanças no contexto educacional, bem como analisam metodologias e materiais de ensino utilizados nos processos formativos e nos ambientes de aprendizagem. Os resultados apontaram para a influência de significações constituídas no âmbito pessoal e profissional, destacando-se características como aprendizado constante, investimento permanente na formação, e desenvolvimento de estratégias inovadoras para o processo ensino-aprendizagem, contudo, também revelam os desafios enfrentados pelos docentes no letramento digital, e na utilização eficaz dos recursos tecnológicos.

- **Eixo III - Relações entre FC e a identidade profissional docente**

Neste eixo aglutinamos os artigos que expressaram mais evidentemente a relação entre a FC e a constituição da identidade docente. Os seis artigos, guardando as suas especificidades, focam nos processos coletivos de formação em serviço, destacando as relações interpessoais no ambiente escolar (SANTOS, ANTUNES e BERNARDI, 2008; TORRESA et al, 2008; MOURA, 2009; LOPONTE, 2009; SAMBUGARI, 2010; PAPI e MARTINS, 2010).

Observamos que as produções abordam aspectos importantes a respeito do ser professor, considerando elementos como o autoconhecimento, a autoestima, a

autoimagem e os processos motivacionais, discutindo o papel dos cursos de formação continuada na socialização profissional dos professores, considerando que por meio dos processos coletivos os professores produzem-se como sujeitos do trabalho, engendrados numa dimensão de experiência. Problematizar os modelos de formação em serviço, concebidos como estratégias de controle e padronização da prática docente também é um dos objetivos propostos (MOURA, 2009).

Constatamos que metade das produções trata-se de pesquisa documental, baseada em levantamento bibliográfico em obras sobre FC ou em produções apresentadas em eventos acadêmicos, ou ainda, em levantamento de teses ou dissertações no portal da CAPES. As demais produções têm os professores como sujeito de pesquisa, e utilizam instrumentos como questionários e observações com análise interpretativa das ações dos professores em processos de FC para a coleta de informações. As pesquisas são na maioria qualitativas, sem excluir os aspectos quantitativos de seus resultados.

Santos, Antunes, Bernardi (2008) destacam em seu artigo a importância do desenvolvimento de ações de FC no modelo relacional, por oportunizar o trabalho em equipe, a cooperação, a construção de resolução de problemas comuns, além do desenvolvimento profissional dos participantes, elevando a motivação quanto ao seu fazer pedagógico. Esta abordagem de FC voltada para os processos coletivos que engendram modos de ser professor, também é defendida por Moura (2009) em seu artigo. A autora entende que o campo educativo precisa deslocar a FC da noção de estratégias de controle e padronização da prática docente, situando-a no registro da experiência dos professores como meio de ser e saber de si no trabalho.

O trabalho de Loponte (2009), por sua vez baseia-se no levantamento das discussões desenvolvidas em pesquisa com um grupo de professoras de Arte e questiona sobre como se podem estabelecer grupos de formação em redes de amizade. A amizade é concebida no grupo de professores em formação uma possibilidade de transformar e aperfeiçoar o sujeito, influenciando em sua identidade coletiva.

Conforme observamos, os artigos deste eixo valorizam o papel da FC no estabelecimento de relações entre os pares no ambiente escolar, evidenciando a contribuição da socialização profissional no processo identitário.

• **Eixo IV - Relações entre a FC e o desenvolvimento profissional docente**

Os artigos deste eixo analisam as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores (DPD) e buscam compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional articuladas à colaboração no contexto de trabalho (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010; FORSTER et al, 2011; ROLDÃO e LEITE, 2009; FORTE e FLORES, 2012). Das quatro pesquisas, três são documentais, baseadas em registros de depoimentos de professores sobre o processo de FC, e as demais, utilizaram como instrumento de pesquisa entrevistas ou observações.

Romanowski e Martins (2010) baseados em pesquisas realizadas no período de 2005 a 2008, e depoimentos de professores sobre o processo de formação continuada, examinam se a FC favorece o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para uma conseqüente melhoria da prática pedagógica. Os resultados obtidos apontam que os professores possuem carga elevada de trabalho, com aulas ministradas em diferentes colégios, e não dispõem de tempo para participarem de grupos de estudo. As escolas promovem poucas oportunidades de cursos, reuniões e outras formas de formação. Atrelada a esta dificuldade, os docentes afirmam ter desestímulo em participar de atividades formadoras desinteressantes que não abordem questões do seu interesse.

O artigo de Forster et al (2011) centra nas atividades de FC como parte da vida do professor. A maior parte das professoras participantes da entrevista afirmaram que as atividades atenderam às suas necessidades e da escola como um todo, articulando os percursos formativos individuais com o desenvolvimento do coletivo escolar.

Os artigos deste eixo abordaram os aspectos que beneficiam ou dificultam o desenvolvimento profissional dos professores por meio das ações de FC. É notável que a troca de experiências, o apoio diante das dificuldades e a inovação por meio dos projetos integradores são facilitados pela existência da relação formativa estabelecida no contexto escolar. Porém, a precarização do trabalho docente dificulta a melhoria da prática pedagógica e leva a crer que a FC é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente.

- **Eixo V - Relações entre a FC e as práticas pedagógicas inclusivas**

Neste bloco, destacamos os artigos que tratam dos processos formativos voltados às práticas inclusivas. Notadamente, em nossas entrevistas, percebemos que esses processos são escassos, embora os professores expressem a necessidade de um maior investimento em propostas de FC que contemplem a inclusão escolar.

A pesquisa desenvolvida por Machado (2010) analisa as propostas de formação do MEC para o professor especialista na área da surdez, baseada em uma pesquisa documental. A discussão sobre a inclusão na educação dos surdos aponta que a surdez ainda é classificada como uma “doença típica”, e o aluno surdo continua excluído de todo o processo educativo, na própria política nacional. Algumas ações inovadoras no campo da FC estão criando condições para que o professor possa interagir com grupos de discussão de práticas pedagógicas de todas as áreas do conhecimento, compartilhando suas experiências e buscando saídas para suas dificuldades.

Lebedeff (2010) investiga a concepção e o uso de estratégias de letramento visual na educação de alunos surdos. A partir do relato de professores participantes de cinco oficinas de ensino de estratégias visuais para professores surdos, constata que é necessário instrumentalizar os professores de surdos com estratégias que respeitem a experiência visual dos seus alunos. A autora aponta que há uma carência de práticas reais que permitam aos surdos perceberem-se realmente como sujeitos visuais, e, para perceberem as possibilidades de construção de conhecimento que a experiência visual permite realizar.

Cruz et al (2011) visa compreender como professoras lidam com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais no contexto da Educação Física e analisa o processo de implementação de um programa de formação continuada junto a essas professoras. Foram realizadas entrevistas coletivas e observações de aulas ministradas pelas participantes junto a vinte e três professores de uma cidade paranaense. Os resultados encontrados indicam que a despeito de suas formações iniciais, as professoras elaboram alternativas de intervenção favoráveis à inclusão escolar. Os autores sugerem que os docentes devem assumir a condição de protagonistas em programas de formação continuada, haja vista o seu envolvimento e a qualidade das reflexões realizadas durante os encontros desenvolvidos.

- **Eixo VI- A escola como espaço de FC**

Neste eixo aglutinamos os artigos que dão destaque ao papel da escola na FC dos professores em serviço. Os três artigos têm como sujeitos da pesquisa os professores ou os gestores, dois utilizaram como instrumento a entrevista, e um a análise de relatos no contexto de um projeto de pesquisa e de FC.

Grigoli et al (2010) analisa o contexto de uma escola municipal de sucesso a partir de entrevistas com os professores e gestores sobre a organização da escola, e os seus efeitos no trabalho docente e desempenho dos alunos. O exame das entrevistas permitiu a definição do ethos da instituição, destacando o profissionalismo da gestão e da sua visão prospectiva sobre a tarefa educativa. O estudo aponta a importância da rede de relações que se estabelece no contexto da escola como forma de socialização da profissão, da construção da identidade docente e do espaço de formação de professores a partir da prática.

Noutro viés, Andrade e Teixeira (2010) procuram identificar e analisar os modelos de formação continuada em diferentes municípios do país, verificando o papel da escola na articulação com o trabalho pedagógico dos professores. Os dados apontaram capacitações diversificadas que ocorriam por meio de palestras e seminários, desenvolvidas por especialistas externos à escola. A equipe pedagógica realizava o controle do trabalho do professor comparando os conteúdos ensinados com o planejamento. Contudo, em observações nas escolas, os pesquisadores constataram que não ocorriam discussões coletivas dos problemas da prática, tendo como referência as reflexões propiciadas nas capacitações.

Cunha e Ometto (2013) focam na problematização da formação de professores centrada na escola, assumindo as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) como instâncias de produção e aprofundamento do projeto político-pedagógico (PPP). As análises das comunicações eletrônicas trocadas entre as equipes gestoras e as pesquisadoras e os registros escritos, evidenciaram o esforço de garantir a participação de todos os profissionais da escola em torno da discussão do PPP, através de estratégias diversificadas de trabalho coletivo, e também a falta de condições de trabalho que sustentem e contribuam com a articulação de todos os membros das escolas.

Relacionamos estes artigos com o que percebemos em nossas observações dos processos formativos nas escolas, e nas entrevistas realizadas com os professores. Em algumas escolas, onde a equipe diretiva e os gestores valorizam os espaços formativos, verificamos um melhor desenvolvimento das ações de FC em termos de trabalho coletivo. Contudo, onde estes espaços não são construídos tendo como foco as necessidades dos docentes, o processo é mais truncado, e os professores demonstram certa desmotivação e pouco interesse em estabelecer parcerias ou inovações em suas práticas.

- **Eixo VII - FC dos professores da Educação Básica**

Verificamos que dos 60 artigos levantados, dezessete (28%) tratam da FC dos professores da Educação Básica. A maioria das pesquisas é documental, baseadas na legislação, em projetos, em documentos ou levantamento de dados em bancos de teses, dissertações e periódicos. Duas pesquisas utilizaram a observação de práticas, quatro têm como instrumento os questionários e três fizeram uso de entrevistas junto aos professores e gestores, destes dois trabalhos fazem uso de mais de um instrumento de pesquisa.

Os artigos focam em aspectos como o trabalho docente colaborativo, a análise e caracterização dos processos de FC, a relação entre a FC e a formação inicial e as possíveis relações entre os cursos de FC oferecidos pelo governo a professores do Ensino Fundamental e a qualidade de ensino oferecida pelo Sistema.

Das pesquisas realizadas duas tratam da análise da FC dos professores dos Anos Iniciais, referindo-se ao ensino da matemática e à alfabetização, quatro buscam caracterizar a FC dos professores da área de Linguagens, três abordam algumas das questões desafiadoras que se colocam para a melhoria dos processos formativos, três artigos caracterizam os processos de FC de professores em redes de diferentes estados e municípios brasileiros. Outras três pesquisas se dedicam a estabelecer um panorama sobre a FC no Brasil, sintetizando as principais tendências dos últimos 20 anos a partir da análise de resumos de teses e dissertações tendo como foco a formação docente. Uma pesquisa centra nos processos de FC de instituições de educação infantil, uma pesquisa problematiza Formação continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Percebemos que as pesquisas ainda não priorizam o professor como principal fonte de informação, embora analisem questões pertinentes aos processos formativos visando a sua qualificação. Há poucas pesquisas sobre a FC dos professores dos Anos Iniciais, o que poderia caracterizar um distanciamento dos estudos acadêmico-científicos em relação a essa etapa do ensino.

- **Eixo VIII- FC no Ensino Superior**

Neste eixo, estão incluídos os dez artigos que tratam da FC no Ensino Superior. Das pesquisas seis são documentais, duas fizeram uso de questionários, uma de entrevistas e uma trata de um estudo de caso. As pesquisas documentais baseiam-se em levantamento documental dos resumos, junto aos acervos como a

Anped e o portal da CAPES, buscando mapear as contribuições da pesquisa sobre FC no Brasil nas últimas décadas.

Os artigos caracterizam ou discutem os processos de FC na Educação Superior, enfocando as estratégias de aprendizagem, a FC à distância, as práticas de FC em áreas como educação especial, educação musical, ensino da matemática.

Destacamos dois artigos, dos quais um procura oferecer alternativas para repensar os processos formativos promovidos pelas IES, e sua repercussão na organização das atividades pedagógicas (Bolzan, Isaia, Maciel, 2013), e outro busca analisar as ações articuladas de formação inicial e continuada no estágio supervisionado na disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática, e numa ação de extensão realizada em uma escola-campo (MORETTI, 2011).

O artigo de Bolzan, Isaia, Maciel (2013) pontua que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e a discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas, antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, para alcançar novas aprendizagens num exercício de prática reflexiva, colaborativa e coletiva.

Por sua vez, Moretti (2011) constata que ao criar condições aos professores para trabalharem colaborativamente na realização de uma atividade em comum, a oficina pedagógica permite que os professores também socializassem suas produções e compreensões dos conceitos abordados. O trabalho desenvolvido demonstra a possibilidade e relevância da articulação de ações de formação inicial e continuada de professores. Ao mesmo tempo em que o professor da escola dispõe-se a receber o estudante da graduação em sua sala de aula, tem a oportunidade, em contrapartida, de participar de ações de formação continuada.

- **Eixo IX-Relações entre FC e as políticas públicas**

Neste último eixo, incluímos os artigos que centram na relação das políticas públicas e a FC. As três pesquisas abordam a política nacional de formação de docentes da Educação Básica (Aguiar, 2010), analisam as demandas da formação continuada na relação universidade e escola (Gabardo, 2010), analisam a política de regulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) considerando as ações

do Plano de Ações Articuladas (PAR) como indutoras de melhoria da qualidade na educação básica (SCHNEIDER, NARDI e DURLI, 2012).

As fontes de informação fundamentam-se na análise de documentos e legislação como o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, do Ministério da Educação do Brasil; Projeto Piloto Escola de Gestores e sujeitos como pedagogos, professores da educação básica, e professores orientadores o PDE.

Aguiar (2010) aborda a política nacional de formação de docentes da Educação Básica e constata que a política nacional de formação continuada de docentes da educação básica envolve importantes aspectos, que vão desde o tipo de colaboração que se estabelece entre os entes federados e as instituições de ensino superior para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu até as questões das condições de trabalho dos docentes. A experiência do Programa Nacional Escola de Gestores mostra que o êxito de uma política de formação continuada dos docentes depende, sobretudo, da prioridade que se atribui à formação pós-graduada dos docentes.

Gabardo (2010) questiona qual é o papel da universidade no que se refere às políticas de formação docente continuada para a escola pública, e constata a partir de análises da pesquisa realizada com grupos de profissionais participantes de um projeto formativo que os professores orientadores da universidade sinalizaram positivamente para a possibilidade de formação continuada na relação universidade-escola, ressaltando o diferencial qualitativo que destaca o PDE de outros programas, inaugurando uma nova concepção de formação continuada.

Schneider, Nardi e Durli (2012) analisam a política de regulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) considerando as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) como indutoras de melhoria da qualidade na educação básica. Os autores constataram que, o *modus operandi* do PAR, configurado por um rol limitado de ações que podem ser escolhidas e desenvolvidas pelos municípios a partir do diagnóstico prévio, também padronizado, demonstra a tentativa de o Estado tomar para si o controle das iniciativas de formação do magistério no nível local, embora responsabilização pelos resultados recaia, de forma inexorável, sobre os municípios. Assim, por sua idealização política e configuração técnica, o PAR se apresenta, conforme os autores, como um instrumento institucional de regulação do Estado sobre os municípios.

Acreditamos que estas pesquisas elucidam questões relevantes a respeito das políticas públicas para a FC dos professores. O conhecimento da legislação que

fundamenta os processos formativos deve ser apropriado pelos professores e gestores, pois envolvem apoio técnico e ou financeiro disponibilizado pelo MEC, e implicam diretamente na qualificação profissional dos contextos públicos de ensino.

No levantamento realizado é perceptível a existência de uma grande preocupação em compreender como se dá o processo de aprender a ser professor. Aliado a isso, as pesquisas em torno da FC, apresentam tanto aspectos positivos, como o estabelecimento de parcerias que propiciam a inovação educacional, quanto aspectos negativos, como o controle do Estado e as falhas da escola ao desconsiderar os problemas do seu cotidiano e os interesses dos professores como referência para a organização dos processos formativos. Importa tomar esses dados como princípio para se repensar a formação dos professores em serviço e, assim, poder proporcionar espaços propícios para o enriquecimento da fundamentação teórica, a reflexão sobre a ação pedagógica e a promoção de desenvolvimento profissional destes profissionais da educação.

A segunda fonte utilizada em nossa revisão de literatura foi o Banco de Teses da CAPES, que apresenta a referência bibliográfica completa (incluindo autor, ano, título, orientador e programa), e o resumo das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Realizamos o levantamento das teses/dissertações concluídas no período de 2008 a 2012, e, para consulta, utilizamos as expressões “identidade profissional”, “identidade profissional docente”, “identidade dos professores”, “formação de professores” e “formação continuada dos professores” e “formação de professores” sob o filtro “todas as palavras”.

O nosso levantamento foi realizado em duas etapas, devido às dificuldades de acesso ao Banco de Teses, que ficou indisponível no mês de outubro de 2013, retornando ao funcionamento normal no mês de novembro, e voltando a ficar indisponível no mês de dezembro. Estas dificuldades podem ter interferido no resultado final da coleta, já que iniciamos nosso levantamento em setembro e, com o retorno do funcionamento do Banco de Teses concluímos que seria necessário conferir as informações coletadas. Assim, notamos algumas diferenças principalmente no número de teses/dissertações do ano de 2011. Refizemos as coletas e chegamos aos resultados expostos nos quadros de análise.

Pontuamos que os resumos e as palavras-chave de todas as produções foram lidos, para identificar aqueles que possuíam como foco principal da pesquisa a identidade profissional docente e a formação continuada dos professores.

Depois de realizada essa triagem, reduzimos a amostra de 148 resumos de teses/dissertações sobre identidade profissional para 92.

Nos trabalhos sobre FC, de um total de 268 teses e dissertações, decidimos descartar 16 trabalhos, após percebermos que não se relacionavam diretamente com o objetivo de nosso levantamento, resultando, assim, numa amostra final de 252 trabalhos.

Esses resumos foram novamente analisados para identificarmos o foco principal das pesquisas e elaborarmos as categorias de análise. Todas essas informações foram reunidas nos quadros de análises que se encontram nos Apêndices 11 e 12 respectivamente.

O total de resumos identificados para cada ano analisado está indicado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Distribuição das Teses/dissertações identificadas por ano

Ano	Nº de teses e dissertações	
	Identidade profissional docente	FC
2008	35	54
2009	24	66
2010	11	35
2011	10	55
2012	12	42
Total	92	252

Observamos que em relação às intenções de pesquisa, encontramos resultados semelhantes aos encontrados na análise dos artigos. Também constatamos que houve uma diminuição de pesquisas sobre a identidade profissional docente nos últimos três anos, conforme ilustramos na tabela abaixo:

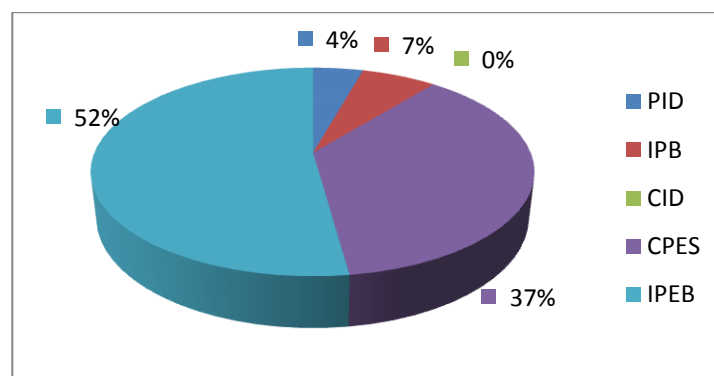
Quadro 4 - Distribuição das Teses/dissertações identificadas por categoria e por ano

Tipo	Anos					Total
	2008	2009	2010	2011	2012	
PID	02	00	00	00	00	02
IPB	05	00	00	02	01	08
CID	00	00	00	00	00	00
CPES	11	10	02	04	07	34
IPEB	17	14	09	04	04	43
Total por ano	35	24	11	10	12	92

Todas as teses foram classificadas de acordo com as intenções principais da pesquisa utilizando as seguintes categorias: (1) Relação entre as políticas públicas e a construção da identidade docente (PID); (2) Análise histórica do perfil identitário dos professores brasileiros (IPB); (3) A relação entre o corpo e a construção do ser professor (CID); (4) A constituição identitária do professor do Ensino Superior (CPES); (5) A constituição da identidade profissional do docente da Educação Básica (IPEB);

O gráfico abaixo indica que 7% das pesquisas tratam do perfil identitário dos professores brasileiros, 37% se ocupam do estudo sobre a identidade profissional dos docentes do Ensino Superior e a maioria das pesquisas investiga como se dá a constituição da identidade profissional dos professores da Educação Básica (52%), sendo que destas investigações apenas duas tratam da identidade profissional dos professores dos Anos Iniciais.

Gráfico 1 - Distribuição das Teses/Dissertações sobre identidade docente por categoria



Com relação às pesquisas sobre a Formação Continuada de professores, as teses/dissertações também foram classificadas conforme a intenção de pesquisa, de acordo com as seguintes categorias: (1) Pesquisas sobre os Processos de FC dos Anos Iniciais (FAI); (2) Pesquisa sobre as relações entre a FC e a Identidade Profissional Docente (FID); (3) Pesquisa sobre as relações entre FC e as políticas públicas (PFP); (4) Pesquisa sobre a FC no Ensino Superior (FES); (5) Pesquisa sobre a FC dos professores da Educação Básica (FEB); (6) Pesquisa sobre análise das relações entre a FC e o desenvolvimento profissional docente (FDPD); (6) Pesquisa sobre a escola como espaço de FC (EEF); (7) Pesquisa sobre as relações

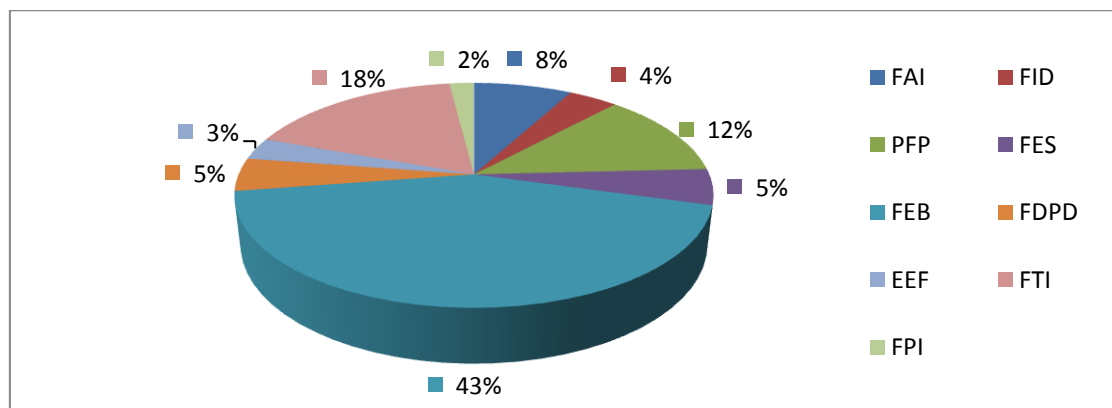
entre a FC e as TICs (FTI); (8) Pesquisa sobre as relações entre a FC e as práticas pedagógicas inclusivas (FPI).

Quadro 5 - Distribuição das Teses/dissertações identificadas por categoria e por ano

Tipo	Anos					Total
	2008	2009	2010	2011	2012	
FAI	04	09	00	04	03	20
FID	08	02	00	00	00	10
PFP	09	06	06	05	05	31
FES	05	04	00	02	02	13
FEB	15	30	16	27	21	109
FDPD	04	02	04	02	00	12
EEF	00	03	02	02	01	08
FTI	08	09	07	13	07	44
FPI	01	00	00	01	03	05
Total por ano	54	66	35	55	42	252

A maioria das pesquisas refere-se à FC dos professores da Educação Básica (43%), outro grande interesse nas pesquisas desenvolvidas centra-se nas relações entre a FC e as TICs (18%), o que também foi percebido no levantamento dos artigos de PAC. As relações entre a FC e as políticas públicas foi o foco de 12% das pesquisas, enquanto que 8% analisam os processos de FC dos professores dos Anos Iniciais, conforme indica o gráfico abaixo

Gráfico 2 - Distribuição de Teses/Dissertações sobre FC por categoria



Em nosso levantamento ficou evidente a existência de lacunas quanto às pesquisas que se centram nos processos de identidade profissional e formação

continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta constatação sinaliza que as pesquisas no país, ainda não se preocupam suficientemente com o profissional que trabalha na base da educação, deixando-lhe, por vezes, no anonimato. A constituição identitária do docente desta etapa deveria ser vista com maior profundidade, conferindo-lhe o estatuto de importância que lhe cabe.

Foi possível verificar nos trabalhos acadêmico-científicos que a constituição da identidade docente é contínua e perpassa os diferentes processos formativos dos professores, o que implica no desenvolvimento da capacidade reflexiva e na análise sobre elementos da trajetória profissional como a experiência, os saberes, as relações de trabalho, as representações, as idealizações e os desafios do cotidiano escolar.

As pesquisas também evidenciam a preocupação com a instituição educativa, salientando a necessidade de efetivação de medidas que recuperem o protagonismo dos professores e a valorização do seu trabalho. Além desses aspectos, a identidade docente também é influenciada pelas orientações provindas do Estado e das políticas que interferem diretamente na escola e na estruturação dos projetos de FC, no estatuto da classe de docentes e nas concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem.

Por meio da análise dos resultados dos artigos, dissertações e teses, concluímos que mesmo que se perceba interesse pelo tema da identidade profissional docente e muitas pesquisas sobre a FC, há poucas produções sobre a identidade do professor dos Anos Iniciais. Esse dado preocupa haja vista a relevância do papel do docente desta etapa do ensino, que não pode estar alheia ou dissociada da produção do saber. Para se repensar os processos formativos e atingir a qualidade da educação, bem como buscar soluções para os desafios da desvalorização profissional, as pesquisas acadêmicas precisam enfocar mais evidentemente as concepções, os propósitos, os valores, as condições de trabalho, e as práticas dos docentes dos diferentes níveis de ensino, evidenciando a base da educação. As pesquisas devem ter eco nas escolas desde os anos iniciais, sendo um canal de reflexão nos processos de formação continuada, favorecendo a produção intelectual do conhecimento.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Atualmente, há muitas produções sobre os processos de formação continuada de professores, vinculados ao desenvolvimento profissional, onde se destacam os estudos de Marcelo Garcia (1995; 2009), Nóvoa (2002), Imbérnon (2011), entre outros. Por isso, neste capítulo realizaremos uma breve incursão pela área, a fim de adquirirmos uma fundamentação teórica a respeito das discussões sobre a formação continuada de professores, assim como compreender como o processo de formação nos espaços escolares pode contribuir para a constituição da identidade profissional dos professores.

3.1. Formação continuada: perspectivas teóricas

A formação de professores é um tema em evidência na área da educação e está diretamente ligado ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino. Processos de formação continuada têm sido desenvolvidos nas instituições escolares, tendo em vista proporcionar a reflexão e qualificação profissional docente. Contudo, percebe-se que muitas ações são demasiadamente teóricas, distantes do contexto sociocultural e afastadas da realidade da sala de aula, com estratégias que não ajudam na implantação de novas práticas pedagógicas. Diante deste quadro e do que se propõe esta pesquisa, cabe apresentar algumas definições sobre formação continuada, para também elucidar suas implicações no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente.

Podemos sugerir que a formação para a docência, numa perspectiva histórica, é um processo em construção durante a vida de cada professor, e não só durante o período de estudos de sua formação inicial. Segundo Nóvoa (1992), internacionalmente a discussão sobre a formação de docentes com a terminologia continuada, tomou corpo nos anos de 1960. Em uma primeira fase, ocorreram mudanças na educação nas quais a reciclagem e o aperfeiçoamento docente, eram considerados meios de incutir no sistema educativo como um todo, o teor de tais reformas. Na segunda fase, compreendida pelos anos de 1970 a 1980 aproximadamente, tem-se uma explosão das práticas de formação com a

acentuação progressiva do mal-estar profissional e uma diversificação das entidades organizadoras. O que se pode depreender dessas fases é uma lógica de formação continuada de professores, articulada, sobretudo, com objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objetivos de desenvolvimento da profissão docente.

No Brasil, a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a formação dos profissionais do ensino ocorreu por meio dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço (educação continuada). Do ponto de vista de políticas públicas, a formação continuada de professores teve seu amparo legal estabelecido na LDB 9394/96, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor. Esses horários, segundo a LDB, no Art. 61 são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

O Art. 13º, inciso V da LDB, enuncia que os docentes se incumbirão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. No sistema jurídico, nas negociações trabalhistas, nas reivindicações dos professores, na carreira docente, a formação continuada de professores é entendida como dever e direito, conforme postulado no art. 67 da LDB, que ressalta que a FC é parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação, sendo assegurado o licenciamento remunerado para a participação em atividades de aperfeiçoamento profissional continuado.

O Ministério da Educação criou, em 1998, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para que os sistemas públicos de ensino tivessem condições de garantir a efetivação da FC conforme postulado na LDB. Em 2006, a fim de ampliar os recursos vinculados à educação, foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF.

O investimento do FUNDEB em capacitação profissional pode ser realizado, utilizando-se recursos da parcela de 40%, tanto na perspectiva da atualização e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a partir de programas de aperfeiçoamento assegurado nos planos de carreira do magistério público, quanto para fins de formação inicial, seja em nível médio na modalidade normal, seja em nível superior, na perspectiva da habilitação desses profissionais, de forma compatível com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É importante destacar que o MEC não realiza o credenciamento de instituições que oferecem formação continuada. No entanto, torna-se necessária a verificação acerca de eventuais exigências relacionadas a esse credenciamento, no âmbito dos Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Educação, atentando para os aspectos da qualidade e da reconhecida capacidade técnica das pessoas (física e/ou jurídica) contratadas para a prestação dos serviços de formação continuada. (FUNDEB, 2013, p.24) junto às escolas.

A FC também é evidenciada no Plano Nacional da Educação (PNE), que apresenta 10 diretrizes e 20 metas a serem alcançadas em todos os níveis e modalidades de ensino. A meta 16 do PNE, anexada ao projeto de lei que aprova o Plano para o decênio 2011-2020, e dá outras providências prevê “[...] Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, e garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.” (PNE, 2010, p.17). As estratégias para alcançar esta meta propõem a realização de planejamento estratégico e dimensionamento da demanda de FC, estimulando a oferta por parte das instituições públicas de educação superior, articuladas às políticas de formação dos estados e municípios, bem como prevê a consolidação de um sistema nacional de formação de professores e disponibilização de recursos didáticos. Destaca-se também a possibilidade de prever licenças para qualificação profissional nos planos de carreiras dos profissionais da educação.

Tomando como referência estas informações, entendemos que a FC de professores vem sendo considerada como um contributo importante na qualificação e desenvolvimento profissional docente, o que favoreceu o surgimento de inúmeros programas, projetos, ações, políticas e pesquisas neste âmbito, tendo a escola como referência de espaço formativo. Esses avanços deixam clara a relevância da educação para o desenvolvimento social, cultural e econômico da sociedade.

Com relação às concepções de FC no Brasil, Gama e Terrazan (2007) constataram em sua pesquisa sobre as características dos processos de formação continuada nas diferentes regiões do país que, geralmente, a ideia de formação está relacionada aos processos reflexivos que visam procurar soluções para os problemas do cotidiano escolar, às práticas pedagógicas e à noção de atualização pedagógica. Quanto às ações de FC, pode-se perceber a efetivação de palestras e cursos, cujo foco se direciona para a certificação, ao invés, de promover a construção de saberes e competências. No entanto, quando as propostas são elaboradas por grupos de pesquisa notam-se aproximações com a formação centrada na instituição, embora haja necessidade de aprimoramento nesse sentido. Destaca-se que a maioria dos formadores são exteriores à escola, e espera-se deles que transmitam “receitas” prontas que, infalivelmente, poderão solucionar os desafios vivenciados pelos docentes nas salas de aula.

O conhecimento desses elementos que caracterizam os processos formativos em nosso país permite uma leitura mais ampla a respeito da problemática em torno da FC dos professores em serviço, e nos impulsiona a prosseguir refletindo sobre seus conceitos.

Conforme Morosini (2006, p. 354), a FC diz respeito às iniciativas de formação realizadas durante o tempo profissional, com formato e duração diferenciados. Os processos formativos podem ser promovidos pelos sistemas ou instituições de ensino, partindo do interesse pessoal ou da necessidade de participação em programas institucionais.

Neste sentido, a formação de professores é uma área do conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Além disso, a formação é um conceito que se deve referir, tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como aqueles que já têm alguns anos de ensino, diferindo apenas o conteúdo, foco ou metodologia dos processos.

Marcelo Garcia (1995) salienta a dupla perspectiva, individual (pessoal) e em equipe (profissional), da formação de professores. Desse modo, ela pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc...), e, em um segundo nível e com potencialidade de mudanças, o grupo de professores se torna espaço

para a realização de atividades de desenvolvimento profissional, centradas em seus interesses e em suas necessidades.

Com relação aos tipos de formação, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apresentam três possibilidades:

- A autoformação – processo formativo em que o indivíduo participa de forma livre a fim de apropriar-se de conhecimentos conforme seus projetos pessoais.
- A heteroformação – tipo de formação recebida dos outros, independente do sujeito que participa, organizada e desenvolvida por especialistas.
- A interformação – se refere às formações que se desenvolvem em contextos de trabalhos em equipe.

Dentre estes tipos, os autores destacam a autoformação por sugerir a iniciativa do adulto em buscar qualificação de forma responsável e comprometida, determinado por sua motivação em continuar aprendendo. A capacidade de autoformação seria o objetivo de qualquer programa formativo, sendo que não se refere a aprender de forma isolada, mas, de enraizar-se nas experiências vivenciadas pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Estas categorizações de formação nos conduzem a pensar a FC como um processo que supera os limites de uma preparação técnica, ou cursos que complementariam a formação inicial. Em nosso ponto de vista, a FC consiste em atividades em que o indivíduo se envolve integralmente, de forma autônoma, em busca de aprimoramento, podendo contribuir para a sua realização nas dimensões pessoal e profissional.

Por sua vez, Nóvoa (1995) introduz outras abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-a de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Segundo o autor, a formação de professores assume um aspecto prático quando centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, além de passar para dentro da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo, aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Tendo as ideias de Nóvoa (1995) como base, pontuamos que na formação continuada é necessário dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação, valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, constituindo-se como um espaço de reflexão, avaliação e consolidação da identidade docente, mediante o envolvimento do professor no seu ambiente de trabalho. Neste contexto, a FC é a condição indispensável para o profissionalismo, tido como exercício responsável da profissão.

Com base nestas informações, podemos afirmar que a formação é o caminho do desenvolvimento profissional, pressupõe a criação de espaços de troca, de interação e de interlocução pedagógica, e ocorre num processo contínuo, sistematizado, organizado e reflexivo. Para sua efetivação, deve-se ter clareza da intenção da instituição de ensino e do professor, a fim de que se dê a constituição efetiva de um repertório de saberes voltados à docência.

Em síntese, compreendemos que a FC é integrante da profissionalização do docente, sendo uma condição do ser humano inacabado. Segundo Freire (2011, p. 57) assumir a inconclusão é um saber fundante da prática educativa, sendo assim, entendemos que os processos formativos são meios fecundos de reconhecimento dos professores como profissionais que conscientes do seu inacabamento, produzem conhecimento por meio da reflexividade crítica num processo dinâmico de reconstrução da sua identidade profissional. Para tanto, o sujeito se coloca em condições de aprender por meio de diferentes dispositivos, adquirindo condições de exercer o seu papel em seu campo de atuação.

3.2. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Para pontuarmos as aproximações entre a FC e o desenvolvimento profissional, é importante abordar, inicialmente, o significado do termo “desenvolvimento profissional docente”, considerando que há uma diversidade de definições, contudo, temos como referência a de Marcelo Garcia (2012) que o compreende como um processo contínuo e reflexivo de aprendizagem, influenciado pela cultura escolar e pelo contexto sociocultural, que abarca a formação continuada superando a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos docentes.

As definições de DPD pontuam que o mesmo pode ser individual ou coletivo, incluindo experiências formais ou informais, remetendo às necessidades pessoais, profissionais e organizativas, à aprendizagem, ao trabalho docente, e à trajetória profissional. Neste âmbito, a FC é um processo de desenvolvimento profissional que abarca as atividades realizadas pelos professores em serviço, envolvendo aspectos como o tempo para o trabalho coletivo, a elaboração de estratégias formativas, o contexto social de atuação, as condições de trabalho, o conhecimento das teorias, e a transformação da prática por meio de reflexões que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Em nossos estudos sobre o DPD, verificamos que há dois aspectos a serem considerados na pesquisa desse tema: o aspecto descritivo e o aspecto formal. O primeiro diz respeito à forma e ao conteúdo e centra-se nas experiências de aprendizagem. Já o aspecto formal analisa as formas de organização do desenvolvimento, visando a sua eficiência (VAILLANT, MARCELO, 2012).

A partir destes aspectos, inferimos que o DPD decorre do conhecimento e compreensão de si mesmo e implica na interação entre o contexto social, organizativo e cultural onde se desenvolve o trabalho docente, e o contexto pessoal que influencia na atitude frente à carreira. Esses fatores estão relacionados intimamente à constituição da identidade docente.

Partindo da perspectiva de que o desenvolvimento profissional é “(...) um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”, Imbérnon (2009, p.44) afirma que a profissão docente se desenvolve por meio de diversos fatores, tais como salário, demanda do mercado, o clima de trabalho, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, as leis trabalhistas, a carreira, bem como pela formação permanente do professor ao longo de sua trajetória profissional conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 3 - Fatores que implicam no desenvolvimento da profissão docente



Figura construída a partir das ideias de Imbernón (2009, p. 44).

Segundo Imbernón (2009) os aspectos acima destacados, estão aliados à FC e beneficiam o DPD, contudo, se alguns não forem contemplados, a melhoria dos outros fatores não é garantida. Neste contexto, percebe-se que infelizmente, poucas escolas tem uma visão de desenvolvimento instituída, e percebe-se que só os encontros, reuniões ou ações formativas não dão conta das necessidades do professor. A precarização do trabalho mostra que a constituição de si depende muito do interesse pessoal pela autoformação, que contribui na emancipação crítica e conquista de autonomia sobre a profissionalização.

Entendemos que o desenvolvimento profissional se relaciona com o conceito de formação em serviço e de profissionalização docente, já que é uma tarefa realizada através das experiências que fortalecem as condições de exercício da autonomia profissional. Neste cenário, a formação continuada em serviço é definida a partir das necessidades da vida profissional, superando as práticas tradicionais que se configuram a partir do que se deve aprender ou ensinar, sem uma adequada contextualização ou experiências evolutivas de aprendizagem.

Para que as ações de FC favoreçam o desenvolvimento profissional, seria importante focar na aprendizagem dos professores em serviço, visando à melhoria da qualidade do ensino. Os elementos do desenvolvimento profissional que podem

gerar esta melhoria, dizem respeito ao conteúdo das formações, ao centrarem-se no que os docentes aprendem e como aprendem. A análise da aprendizagem dos estudantes é outro elemento a ser destacado, pois desta forma se diminuiria a distância entre o aprendizado real dos alunos e o aprendizado desejado no processo de ensino.

Entendemos que no quadro atual de desvalorização social da profissão docente, o fortalecimento e a constituição da identidade precisam ser pauta dos processos formativos, implicando na articulação dos elementos constituintes do DPD: o conhecimento específico, o conhecimento compartilhado e a aprendizagem da docência. Desta forma, pode-se favorecer a aquisição de saberes; a troca de ideias; a socialização profissional; a (re) elaboração de representações profissionais e a reestruturação do projeto profissional individual dos docentes (VAILLANT, MARCELO, 2012).

A organização do desenvolvimento profissional, numa visão sistêmica, visa uma mudança com resultados que considerem a cultura e a política administrativa do contexto escolar. Por sua vez, os fatores que se referem à utilização dos conhecimentos e das habilidades adquiridas pelos docentes, são avaliados mediante a tomada de consciência e mediante a colaboração na efetivação das ações.

Por fim, o último nível de análise do efeito do desenvolvimento profissional docente é o de aprendizagem dos alunos que não é de fácil demonstração, já que a aprendizagem é influenciada por muitas variáveis. Contudo, a preocupação com os alunos propõe um novo olhar sobre a formação docente e este novo enfoque melhora o conhecimento, as habilidades e a confiança dos docentes, além de promover um compromisso com a docência e um meio de reafirmar a identidade profissional (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Outro aspecto que entendemos como importante para a eficácia do desenvolvimento profissional se refere à avaliação dos processos formativos, que fundamentalmente, tem de considerar a relevância do conteúdo da ação - o processo, com suas estratégias; a atuação do formador, os recursos utilizados, a organização e o tempo; e o contexto, que diz respeito ao grupo e às condições físicas. A avaliação do desenvolvimento profissional foca no aprendizado que é produzido pelos docentes, a fim de saber se a formação contribui para a melhoria dos conhecimentos e das habilidades dos participantes, considerando, também, que o processo de mudança é lento.

Por sua vez, Imbérnon (2009) associa ao conceito de desenvolvimento profissional ao coletivo ou institucional ou conjunto de pessoas que trabalham numa determinada instituição de ensino. O desenvolvimento profissional da equipe diretiva, dos funcionários e de todos os professores de uma escola possibilita a melhora da situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes destes agentes escolares. Para o autor, a formação, num contexto escolar que promove o desenvolvimento profissional e o vincula aos aspectos não só formativos, mas profissionais, supõe uma redefinição importante já que, concebida assim, não privilegia somente o domínio das disciplinas ou as características pessoais do professor. Ela é entendida como meio de luta pelas melhorias trabalhistas e sociais, promovendo o estabelecimento de novos modelos relacionais nos processos formativos e no ambiente de trabalho. Desta forma...

O desenvolvimento profissional docente para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBÉRNON, 2009, p. 46)

Com estes aportes teóricos, concluímos que o desenvolvimento profissional é intencional, evolutivo e sistêmico, por ter objetivos claros, ocorrer durante a trajetória profissional, bem como por acontecer no ambiente organizativo, cultural e social da escola. O DPD deve estar vinculado a um processo de mudança, focado na melhoria da aprendizagem dos alunos. Para tanto, primeiramente, as capacidades dos professores e suas condições de trabalho devem ser analisadas, a fim de que tenham tempo, recursos e oportunidades de melhorar o conhecimento pedagógico, utilizar inúmeras fontes de informação sobre a aprendizagem dos estudantes, e refletir sobre os processos de ensino.

Estes são elementos importantes para o impacto nas escolas e a realização de ações organizadas em torno da resolução colaborativa de problemas, da mesma forma, considerar as crenças dos professores oportuniza a compreensão das teorias incorporadas em suas práticas, para que formulem as estratégias adequadas às circunstâncias em que atuam e visam modificar. Desta forma o desenvolvimento profissional e a formação continuada se entrelaçam ao longo da carreira docente

abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência, envolvendo os conhecimentos, saberes e fazeres que caracterizam a profissão.

3.2. A escola: espaço de formação continuada

O séc. XXI traz mudanças que exigem uma nova postura da escola com relação à profissão docente. Nesse contexto, Imbernón (2011) enfatiza que a instituição que educa, deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico, para assumir que precisa ser também, manifestação da vida em toda a sua complexidade. Com a complexidade da função educativa, a formação docente no contexto escolar abarcou as necessidades do tempo atual nos aspectos científicos, sociais e educativos, e o trabalho pedagógico exigiu uma formação que possibilite ao docente conviver com a mudança e a incerteza, com espírito crítico, desenvolvendo a capacidade reflexiva.

Esses aportes opõem-se à concepção clássica de FC, que preconizava a dicotomia entre teoria e prática, por meio do oferecimento de cursos ou enfatizando a reciclagem dos professores, concebida como atualização da formação inicial. Atualmente, defende-se a formação com o foco na própria escola, tendo como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente. Considera-se que a pauta da formação continuada deve incluir as necessidades e os desafios vivenciados pelos professores nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, Mizukami (2002) afirma que a formação continuada

[...] busca novos caminhos de desenvolvimento [...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade docente (MIZUKAMI et al, 2002, p. 28).

O desenvolvimento de processos de FC no espaço escolar é também uma possibilidade de aperfeiçoamento da equipe docente, intencionando a aproximação do Projeto Político Pedagógico de cada escola com a prática real. As temáticas dos programas de FC, que têm como foco as demandas da equipe diretiva e dos professores das instituições consideram as necessidades impostas pelo momento histórico de revisão do papel social da educação escolar.

Concordamos com Fusari e Franco (2005), ao conceberem a FC em serviço, como a que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador o currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação, garantindo-se assim, a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável, para a construção de uma escola democrática.

Desta forma, a FC orientaria a prática docente para a construção de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão de professor e do sistema educativo. Este desafio considera a necessidade de o professor administrar a sua própria formação, sendo esta uma condição para seu aperfeiçoamento profissional. Para tanto, nos projetos de FC, os formadores precisam ouvir os envolvidos, afinal os educadores tendem a mudar suas crenças e atitudes quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino-aprendizagem, passando a pensar a formação com um ganho individual e coletivo, e não como uma intervenção externa.

Para aprofundarmos as nossas análises sobre a FC nas escolas, buscamos conhecer algumas concepções de docência que fundamentam os processos formativos, e utilizamos três modelos de docência, estruturados a partir dos estudos de Schön (2002), Giroux (1997) e Contreras (2002). Estes modelos serviram de referência para que pudéssemos classificar as concepções de docência que fundamentam os processos de FC das escolas investigadas.

3.2.1. Modelos de docência

A prática dos professores pode ser classificada de acordo com alguns modelos, influenciados pelos sistemas econômicos e políticos que, conforme Santos (2009, p. 67) podem repercutir de forma decisiva na organização dos sistemas educativos, nas políticas educacionais, na formação de professores, e no desenvolvimento do trabalho docente.

Os processos de FC, desenvolvidos nas escolas, são planejados esperando que os professores atuem de determinada forma, com relação aos espaços, recursos e tempos escolares. Assim, encontramos na obra de Contreras (2002) uma sistematização de três modelos de docência, bem como a discussão sobre a autonomia como elementos fundamentais para o desenvolvimento do ensino pelos professores.

3.2.1.1. O professor como profissional técnico

Ao tratar do professor como técnico Contreras (2002), assim como Schön (2000), confirma que o modelo dominante em termos de formação de professores por muito tempo foi o da racionalidade técnica, consistindo na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos.

Esta concepção teve origem nos anos 70, quando a educação foi impactada pelos conhecimentos científicos advindos da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. A ênfase era a formação técnica dos professores e especialistas da educação cuja prática baseava-se na definição de objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação (SANTOS, 2009, p. 68).

Este modelo concebe o profissional da docência como aquele que soluciona problemas instrumentais, por meio da seleção de meios e aplicação de teorias e técnicas derivadas do conhecimento científico. Contudo, atualmente, os problemas da prática se dão de forma cada vez menos determinada. Cada profissional procura encontrar soluções tendo por referência os seus antecedentes disciplinares, histórias de vida, interesses (SCHÖN, 2000, p. 15).

Os processos de formação continuada baseados nesta concepção de docência visam a análise e diagnóstico dos problemas da prática e buscam encontrar meios para solucioná-los, por meio de conhecimentos da ciência aplicada (Contreras, 2002, p. 91). Esta concepção de docência ressalta a ideia de separação entre a teoria e a prática, valorizando a produção de conhecimentos teóricos produzidos nas Universidades, e considerando que a prática é o espaço de aplicação da teoria. A escola se vê como a receptora dos conhecimentos pedagógicos e os professores como meros executores de técnicas e procedimentos produzidos por especialistas.

Concordamos com Santos (2009, p. 70) ao afirmar que essa ideia, ao sustentar os processos formativos de professores e a organização escolar, desconsidera o trabalho docente como prática social, bem como desvaloriza os professores quanto à sua capacidade de identificar e relacionar os aspectos como as políticas educacionais, as formas de gestão escolar, as relações profissionais e a formação profissional.

Consideramos que a FC na escola precisa ter o ensino e a aprendizagem como finalidade, além de oportunizar espaços para que os docentes discutam sobre

as situações que possam levar os alunos a aprender e interpretar criticamente o mundo em que vivem, contribuindo para a superação do modelo técnico de formação.

3.2.1.2. Professor como profissional reflexivo

O modelo enunciado por Contreras (2002) que se opõe a da racionalidade técnica é o que considera o professor como um profissional reflexivo. Fundamentada em Schön, essa concepção de docência entende o professor como um indivíduo que reflete sobre a finalidade de sua ação e questiona os elementos da estrutura organizacional onde desempenha sua função, extrapolando o caráter instrumental ou pragmático do cotidiano de trabalho.

O profissional reflexivo diante de uma situação problemática em sua prática pedagógica repensa o processo de conhecer-na-ação e vai além das regras e teorias, elaborando estratégias, ou formas diferenciadas de conceber o problema e testar suas novas compreensões. Essa visão da reflexão-na-ação de acordo com os estudos de Contreras (2002, p. 108) está fundamentada numa visão construcionista da realidade, e considera o professor como um “pesquisador no contexto da prática” capaz de analisar criticamente suas práticas e buscar meios para aprimorar a sua atuação.

Essa concepção de docência considera que os conhecimentos mobilizados pelos professores podem ou não ser sistematizados pelas pesquisas acadêmicas. Neste ponto, concordamos com Santos (2009, p. 74) ao destacar que para resolver os problemas os docentes devem problematizá-los à luz das teorias já consolidadas no campo educacional. Desta forma, poderão dispor de outros argumentos teóricos e práticos para confrontarem com suas situações de trabalho, transpondo a reflexão situada apenas na sua realidade de sala de aula.

O processo de formação de um profissional reflexivo exige a superação do modelo fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, uma vez que essa perspectiva está centrada na dimensão instrumental da ação docente, e não se constitui como possibilitadora de posturas reflexivas diante das diferentes situações que emergem na sala de aula.

Tendo em vista ampliar essa discussão apresentamos a seguir a concepção de professor como intelectual crítico que segundo Giroux (1997) aponta avanços em

termos de reflexão crítica sobre suas situações de trabalho, transpondo os contexto da sala de aula.

3.2.1.3. O professor como intelectual crítico

Outro autor a quem nos reportamos para tratar da concepção de docência é Giroux (1997) por meio da defesa da ideia de professor como um intelectual reflexivo, cujo trabalho é uma tarefa intelectual de compreender o ensino, opondo-se à racionalidade técnica. Neste viés, para desempenhar o seu papel no sentido de uma transformação social o docente tem de proporcionar situações pedagógicas e reflexivas que proporcionem aos alunos a construção de um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais.

Giroux (1993, p. 158) entende que as formações que se baseiam em uma abordagem tecnocrática de treinamento, onde o professor é receptor do conhecimento elaborado por especialistas, implicam na proletarização do trabalho docente, e, em nossa opinião, não contemplaria a função social do ensino.

A concepção de professor como intelectual crítico opõe-se às formações baseadas em soluções imediatistas e genéricas, em que formadores externos são convidados a darem respostas aos problemas dos diferentes contextos educacionais. Pelo contrário, essa concepção entende o professor como transformador, que constrói de forma autônoma o seu trabalho, e se dedica a pensar as questões que vivencia em sua prática docente.

Este modelo de docência evidencia a importância da escola propiciar um projeto institucional de FC que leve os professores a levantar questões sobre os princípios que fundamentam os métodos didáticos, técnicas de pesquisa e as teorias da educação, sem se restringir a aprender o “como fazer”, o que “funciona” ou o domínio de ensinar um dado corpo de conhecimentos (GIROUX, 1997, p. 159).

Tendo por base os autores acima indicados, entendemos que os processos formativos que visam o treinamento dos docentes, tendo por cerne a racionalidade técnica e a aplicação de modelos pedagógicos generalizados que solucionariam todos os problemas da sala de aula, se configuram como uma descontinuidade no processo de formação do professor. Por sua vez, a concepção de docência que vê o professor como um profissional reflexivo ou intelectual crítico, precisa partir de um diagnóstico da realidade vivenciada pelos professores e tê-los com sujeitos

autônomos, com responsabilidade moral e social, capazes de pensar sobre a sua ação pedagógica, e compartilhar ideias num processo coletivo e construtivo, em que opiniões e valores sejam respeitados, e o individualismo e resistência superados. Estas seriam condições importantes para a qualificação do trabalho docente e realização de FC com vista à transformação das instituições de ensino e reflexão crítica sobre o desenvolvimento da tarefa educativa.

3.2.2. A escola como centro da formação continuada

As demandas do mundo atual, tais como as mudanças sociais, a necessária participação ativa dos professores na definição dos rumos pedagógicos e políticos da escola e a relevância da discussão sobre as condições de trabalho, conduzem o professor a assumir uma nova postura com relação à sua identidade, formação e percurso profissional. Faz-se necessário, então, o domínio de técnicas e articulação de saberes que preparem o professor para uma ação educativa eficaz. Conforme Almeida “essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores” (ALMEIDA, 2005, p.11).

Imbérnon (2010, p. 65) corrobora a visão da escola como espaço de formação continuada, que fortalece o compromisso e a responsabilidade coletiva no alcance das metas para a transformação da instituição educacional. Para o autor, a metodologia de formação deveria estar fundamentada nos princípios de colegialidade participativa, nos interesses e nas necessidades dos docentes; no estabelecimento de um clima favorável de escuta e comunicação; na elaboração conjunta de projetos e na superação das atitudes individualistas e resistentes por parte dos profissionais.

Embora se constate, que as escolas, em geral, conforme a sua cultura institucional, não favorecem a efetivação de um trabalho colaborativo, tanto pela estrutura organizativa hierárquica, quanto pela estrutura física, dentre outros aspectos que reforçam o isolamento e a resistência à inovação, há possibilidade de se romper com o individualismo pedagógico, instaurando o processo de formação em serviço pelo fortalecimento dos grupos colaborativos, pelos relatos de boas práticas, pela abertura à comunidade e pela valorização do trabalho docente. Conforme Imbérnon (2009, p. 69)

A formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento coletivo dos processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Entendemos que a inovação em termos de formação continuada de professores é um processo lento, influenciado pelo clima institucional, pelo baixo prestígio da profissão na sociedade, dentre outros aspectos. A superação destes desafios depende do rompimento com as práticas antigas, e o estabelecimento de novos mecanismos profissionais e estruturais.

A docência tem o desafio de tornar a escola um espaço significativo de aprendizagem, em que o professor recupera o sentido do seu ofício reinterpretando-o como ofício de ensinar a ser humano (ARROYO, 2000, p.54). A formação que toma como referência os problemas da escola pode ser um espaço onde o docente estrutura novos caminhos, para fazer com que o aluno perceba a aprendizagem como necessária para a sua vida, e renove a sua curiosidade por aprender. Sabemos que esta não tem sido uma tarefa fácil de ser desempenhada, mesmo que esteja implicada ao saber-fazer da profissão.

Arroyo (2000, p.57) é contundente ao afirmar que, geralmente, as reuniões de formação se caracterizam por serem espaços em que os debates, as queixas e as inovações são levados para questões fora de foco, e as soluções propostas ficam na periferia dos problemas do cotidiano escolar. Superar este modelo formativo exige que se parta da realidade dos alunos, percebendo primeiramente o aluno real, colocando os conteúdos a serviço da sua aprendizagem. Este processo de inovação em termos de ação pedagógica e educativa pode favorecer a autoimagem do professor e o seu desenvolvimento.

Como podemos perceber, as sinalizações atuais sobre os processos de formação continuada sugerem que a mesma ocorra no espaço escolar para articular a profissão e as condições de trabalho. Concordamos que a escola é o espaço privilegiado da formação continuada, pois é nela que está a realidade em toda a sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática, alimentando práticas futuras, valorizando os

saberes da docência, que são distintos de outras profissões e auxiliam na sustentação das ações pedagógicas coletivas (ALARCÃO, 2001).

Assim, a escola se configura como lugar onde o professor aprende, reconstruindo, coletivamente, o significado de sua profissão através do desenvolvimento da autonomia, comprometimento e responsabilidade com o seu trabalho.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos o problema central proposto para esta pesquisa, em coerência com o objetivo apresentado na introdução, bem como as questões de pesquisa derivadas desse problema. Definidos o problema e as questões de pesquisa, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos, especificando as fontes de informações coletadas. Finalmente, caracterizamos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

4.1. Problema de pesquisa

O problema de pesquisa explicita, de modo claro e direto, o interesse central da pesquisa, e formulá-lo constitui etapa complexa e fundamental no desenvolvimento do trabalho. Em nossa pesquisa, buscamos responder o seguinte problema:

- De que formas as ações de Formação Continuada de Professores em serviço, desenvolvidas por Escolas de Educação Básica, condicionam o processo de constituição da identidade profissional docente dos professores participantes?

4.2. Questões de pesquisa

De modo a operacionalizar as ações de pesquisa, o problema central foi desdobrado em questões investigativas mais específicas, a saber:

1. Como se caracterizam as ações de formação continuada de professores em serviço, promovidas e desenvolvidas em Escolas de Educação Básica na Rede Municipal de Alegrete/RS?

2. Que desafios costumam ser enfrentados pelas Escolas de Educação Básica para a organização e para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores?

3. Que concepções de docência costumam orientar as ações de formação continuada promovidas e desenvolvidas por essas Escolas de Educação Básica?

4. Que aspectos são considerados pelos docentes como definidores de sua identidade profissional.

4.3. CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos uma descrição de alguns aspectos do contexto onde esta pesquisa se desenvolveu, ou seja, as Escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Alegrete/RS.

Alegrete é um município brasileiro, localizado na região oeste do Estado do Rio Grande do Sul, distante 488 km da capital Porto Alegre. Com uma população de 77.653 habitantes, sendo o maior município em extensão territorial do estado, segundo resultados do censo demográfico do IBGE/2010⁴, possuindo dois distritos (Passo Novo e Alegrete) e oito subdistritos. A economia do município é baseada, principalmente, na agricultura e na pecuária, destacando-se como o 3º maior produtor nacional de arroz e com o maior rebanho bovino do Brasil.

Na educação, o município conta com 32 escolas municipais, 47 escolas estaduais, 2 federais e 6 privadas. Há várias extensões ou “campi” de universidades na cidade tais como a UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa), a UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), a URCAMP (Universidade da Região da Campanha), além do Instituto Federal Farroupilha (IFF)

Para caracterizarmos as escolas, onde foi concretizada esta pesquisa, tomamos como ponto de partida os dados da Secretaria de Educação e Cultura. A rede municipal de Alegrete está constituída por 34 escolas públicas municipais, sendo 22 de Educação Básica, com oferta de matrículas da Educação Infantil (Níveis A e B) a 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental. Em quatro Polos Educacionais situados na zona rural do município há, ainda, a oferta para o Ensino Médio.

⁴ Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>.>

Quadro 6 - Escolas Municipais de Educação Básica de Alegrete: níveis e modalidades

Escolas	Educação Infantil		Ensino Fundamental					Ensino Médio
	Nível A	Nível B	Anos Iniciais	Anos / Séries Finais	EJA			
					Ciclo de Alfabetização	Ciclo de Pós-Alfabetização	PROEJA FIC	
EMEB Alcy de Vargas Cheuiche	-	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Alfredo Soares Leães – Polo do Rincão do São Miguel	X	X	X	X	-	-	-	X
EMEB Antônio Saint Pastous de Freitas	-	X	X	X	-	X	X	-
EMEB Constantino de Souza Nunes – Polo do Jacaraí	X	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Costa Leite – Polo do Jacaquá	-	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Eurípedes Brasil Milano	X	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Fernando Ferrari	-	-	X	X	-	-	-	-
EMEB Francisco Carlos	-	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Francisco Mafaldo – Polo do Caverá	X	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Homero Alves Pereira – Polo do Mariano Pinto	X	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Honório Lemes	-	X	X	X	-	X	-	-
EMEB João André Figueira – Polo do Durasnal	X	X	X	X	-	-	-	X
EMEB João Cadore – Polo do Angico	-	X	X	X	-	-	-	X
EMEB João Ovídio Acosta	X	X	X	-	-	-	-	-
EMEB José Antônio Vilaverde Moura	X	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Lions Clube	X	X	X	X	X	X	X	-
EMEB Luiza de Freitas Valle Aranha	-	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Marcelo de Freitas Faraco	-	X	X	X	X	X	X	-
EMEB Murillo Nunes de Oliveira	-	X	X	X	-	-	-	X
EMEB Princesa Izabel	X	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Silvestre Gonçalves	-	X	X	X	-	-	-	-
EMEB Waldemar Borges	X	X	X	X	-	X	-	-

⁵Fonte: NAAP

Consideramos relevante apresentar os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como mais um indicador estatístico que serve como diagnóstico e referencial de qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede municipal de Alegrete, já que sistematiza a aprovação e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar,

⁵ O NAAP é o Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica da SMEC de Alegrete.

obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho nas avaliações do Inep, Saeb e Prova Brasil.

O quadro abaixo revela os índices das escolas municipais de Alegrete, bem como as metas definidas, a partir de um conjunto de critérios estabelecidos pelos MEC e Inep, para cada rede de ensino.

Quadro 7 - Índices e metas do IDEB das Escolas Municipais de Alegrete

Série/ ano	2005	2007		2009		2011		2013		2015
	IDEB	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	Meta
4ª série/ 5º ano	3.1	4.1	3.2	4.2	3.5	4.2	3.9	-	4.2	4.5
8ª série/ 9º ano	3.4	3.6	3.5	3.0	3.6	3.8	3.9	-	4.3	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

Destacamos que o universo desta pesquisa situa-se nas escolas de educação básica da rede municipal do município de Alegrete/RS. Dentre as EMEB, da zona urbana, centramos nossa pesquisa em 5 (cinco), considerando as possibilidades de realização efetiva de ações de formação continuada nestas instituições.

4.3.1. Definição das escolas pesquisadas

Nossa pesquisa in loco, teve início no ano letivo de 2013, quando contatamos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e apresentamos ao Secretário de Educação, à Diretora Pedagógica e à Diretora de Educação, brevemente, os objetivos desta pesquisa e o cronograma das ações previstas. Na reunião, autorizaram-nos a entrar em contato com as escolas, e iniciar as primeiras coletas.

A partir da nossa conversa com a equipe da SMEC, elaboramos o quadro abaixo, com o cronograma das apresentações da proposta de pesquisa e as datas dos encontros formativos, que foram fornecidas pelos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas.

Quadro 8 - Cronograma de ações de Formação Continuada nas EMEB

Código da Escola	Apresentação da proposta de pesquisa	Encontros de Formação Continuada		
		Junho	Julho	Agosto
EMEB 01	20/4	8/6	6/7	10/8
EMEB 02	20/4	15/6	3/7	10/8
EMEB 03	27/4	22/6	7/7	24/8
EMEB 04	25/5	8/6	6/7	10/8
EMEB 05	25/5	Não informou	Não informou	Não informou

Com todas essas informações em mãos entramos novamente em contato com as escolas, solicitando agendamento para a realização das observações e entrevistas.

4.3.2. Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa

Nesta seção apresentamos uma caracterização das escolas participantes desta pesquisa:

- Escola Municipal de Educação Básica Lions Clube

Esta escola localiza-se num bairro da zona norte da cidade, funciona em dois turnos com 451 alunos, 23 professores e 08 (funcionários). A instituição oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade EJA para a comunidade.

O encontro formativo observado nesta instituição aconteceu no sábado pela manhã, das 8h às 12h, com a participação dos professores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

- Escola Municipal de Educação Básica Eurípedes Brasil Milano

A escola localiza-se num bairro do Centro da cidade e tem 220 alunos. O quadro de professores é composto por aproximadamente 18 profissionais. A comunidade escolar constitui-se por famílias operárias.

Os encontros formativos aconteceram no sábado pela manhã, das 8h às 12h, com a participação dos professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

- Escola Municipal de Educação Básica Princesa Isabel

A escola localiza-se na zona oeste da cidade, tem 177 alunos, 21 professores, 09 funcionários e 09 estagiários. A instituição caracteriza-se como inclusiva, pois trabalha com um número significativo de alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem. A escola mantém em funcionamento a Educação infantil e Ensino Fundamental.

Os encontros formativos aconteceram aos sábados, pela manhã, das 8h às 12h, com a participação de todos os professores e funcionários.

- Escola Municipal de Educação Básica Honório Lemes

A escola localiza-se na zona Leste da cidade, em dois turnos. Possui o Ensino Fundamental, Educação Infantil e a modalidade EJA. Tem em torno de 289 alunos.

Os encontros formativos aconteceram no turno da noite, das 19h às 21h e aos sábados pela manhã, das 8h às 12 h, com a participação de todos os professores.

- Escola Municipal de Educação Básica Francisco Carlos

A escola localiza-se em um bairro da zona sul da cidade, tem 212 alunos distribuídos em dois turnos, oferecendo Educação Infantil e Ensino fundamental

completo. A comunidade da escola, em sua maioria, provém de classes populares. A escola conta com zeladores, cozinheiras, serventes e estagiárias.

Os encontros formativos nesta escola aconteceram no turno da tarde, das 16h às 18h, com a participação dos professores dos anos iniciais, e esporadicamente, com todos os professores.

Enfatizamos que os dados que caracterizam as escolas foram extraídos de documentos das instituições e conferidos para atualização, junto à Secretaria de Educação e Cultura.

A seguir, apresentamos referenciais de natureza teórico-metodológica e prático-metodológica que justificam os procedimentos escolhidos, sobretudo quando apresentamos as fontes de informações e os instrumentos de coleta.

4.4. Natureza da Pesquisa

Discutiremos, a seguir, alguns elementos que ajudam a situar nosso estudo conforme os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa, tendo em vista a natureza das informações coletadas, os instrumentos elaborados e utilizados para coleta de informações e as análises realizadas.

Conforme Weller e Pfaff (2010), o desenvolvimento das pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na educação remete aos séculos XIX e XX, e foi um processo que ocorreu internacionalmente com referenciais, conceitos e experiências distintas, servindo de referências no desenvolvimento de novas abordagens científicas. No final do século XIX os cientistas sociais questionavam a adequação ou não dos métodos de investigação utilizados nas ciências físicas e naturais para o estudo de fenômenos humanos e sociais.

A abordagem qualitativa foi, por muito tempo, dominada pelas tradições anglo-americanas de pesquisa e visavam à superação das investigações de cunho quantitativo das Ciências Naturais. As raízes da abordagem qualitativa remetem ao desenvolvimento da fenomenologia, sendo uma resposta às críticas à concepção positivista de ciência que predominava nas pesquisas quantitativas e nas ciências naturais e exatas (ANDRÉ, 1995).

O processo de institucionalização da pesquisa qualitativa no campo educacional foi observado por meio do surgimento de associações e publicações específicas da área. Weller e Pfaff (2010) afirmam que a tradição mais antiga da

abordagem qualitativa, na área da educação, é a etnografia, contudo outras abordagens podem ser citadas, tais como a história oral e a pesquisa biográfica. Estas abordagens possuem modos distintos de coleta e análise de dados. No Brasil, predomina o método biográfico na pesquisa sobre profissionalização docente. Outro tipo de abordagem qualitativa relevante compreende os estudos que têm a análise do discurso como método. Esta abordagem envolve as observações e os métodos analíticos de conversação.

A pesquisa qualitativa buscou superar a impessoalidade entre pesquisador (cientista) e pesquisado (objeto), num método rigoroso e pela clara definição de um objeto, valorizando a interpretação e a construção de resultados em lugar da mensuração e da constatação, considerando que a postura neutra do pesquisador é inaceitável.

No Brasil, a pesquisa qualitativa no campo educacional foi introduzida por publicações britânicas e norte-americanas, tendo surgimento na área da Educação nos anos 1960, com apoio dos movimentos sociais e das ideias democráticas daquele período. Ainda segundo Weller e Pfaff (2010), a pesquisa educacional apresenta abordagens epistemológicas principais em nosso país: os estudos empíricos ligados a métodos quantitativos, e as abordagens qualitativas que podem ser divididas em estudos fenomenológico-hermenêuticos e estudos orientados pela teoria do materialismo dialético. Nos anos 1980, a pesquisa qualitativa se popularizou com o surgimento de muitas publicações que apresentam procedimentos metodológicos que podem ser aplicados na área educacional.

Optamos por adotar esta abordagem qualitativa tendo em vista que se trata de um processo de interpretação cujos resultados da pesquisa são construídos mediante reflexão e análise da realidade, por meio de métodos e técnicas que propiciam o aprofundamento sobre o objeto de estudo. Neste processo, o pesquisador compreende a realidade de modo articulado, aprofundando-se na análise do fenômeno a que se propõe a estudar durante o tratamento das informações coletadas, seja em documentos ou por meio da interação com os sujeitos - fontes de informação.

Destacamos que a nossa intenção através desta pesquisa foi analisar um fenômeno social, qual seja a relação entre a formação continuada e a constituição da identidade profissional docente, considerando a complexidade e os diferentes fatores que envolvem o seu desenvolvimento. Desta forma, entendemos que a

abordagem qualitativa, por ser um processo reflexivo e interpretativo da realidade, apresentou-se como mais apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando a natureza dos espaços e a interação entre os sujeitos deste estudo, e por propor uma análise mais aprofundada da realidade no tratamento das informações coletadas.

4.5. Fontes de informação

Consideramos que as pesquisas na área de educação possuem três fontes possíveis de informação: documentos, sujeitos e espaços.

Nesta pesquisa, utilizamos as seguintes fontes de informações:

Sujeitos:

- Membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura responsáveis pela formação continuada.
- Coordenadores Pedagógicos de escolas municipais de educação básica que são responsáveis pelos processos de formação continuada de professores em serviço.
- Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes dos processos formativos nas escolas municipais de educação básica.

• **Espaços:**

- Encontros de formação continuada realizados pelas escolas municipais de educação básica.

• **Documentos:**

- Princípios e diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de educação básica.

Consideramos que os sujeitos escolhidos como fonte de informação desta pesquisa atuam diretamente nos processos formativos, seja como participantes, seja como organizadores das ações. Os membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura têm uma visão geral do que é realizado na rede municipal em termos de formação, tendo uma ligação direta com as escolas, no sentido de possibilitar que as ações de formação continuada sejam concretizadas, de acordo com a proposta da Secretaria. Por sua vez, os coordenadores pedagógicos são diretamente responsáveis pelo planejamento, pela organização e pela efetivação dos processos formativos realizados nas escolas, atuando junto aos professores.

Focamos nos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, e este recorte se deve à necessidade de delimitar a amplitude da pesquisa, considerando o tempo de realização e a disponibilidade dos docentes para realizarem a entrevista, dentro do seu horário de trabalho. Consideramos que os professores são os principais atores do processo formativo, onde têm a possibilidade de refletir sobre a sua profissão, suas práticas, compartilhando ideias junto ao grupo profissional, constituindo, nesta interação, a sua identidade docente.

Desta forma, entendemos que ao interagirmos com estes sujeitos tivemos a possibilidade de maior aproximação com a realidade escolar, tendo como foco as ações de formação continuada e a constituição da identidade profissional docente.

4.6. Instrumentos para coleta de informações

Os instrumentos para coleta de informação devem ser selecionados de acordo com o tipo de fonte. Assim, para coletar informações com os sujeitos desta pesquisa, os instrumentos utilizados foram as entrevistas individuais. Já para a coleta de informações no espaço da escola, foram realizadas observações nos encontros formativos, e para coleta de informações nos documentos utilizamos os roteiros para análise textual.

4.6.1. A entrevista

O uso da entrevista, como instrumento de investigação, justifica-se por possibilitar o contato direto com os sujeitos da pesquisa e um maior aprofundamento das questões investigadas. A entrevista consiste numa conversa entre entrevistador

e entrevistado com a finalidade de construir informações importantes para um objeto de pesquisa, sendo assim um rico instrumento que abre possibilidades novas na compreensão dos fenômenos que se pretende investigar, propiciando a reestruturação de ideias, num caráter dinâmico das informações coletadas.

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação com as pessoas. O termo entrevista tem sua origem em duas palavras “entre” e “vista”, assim, refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo, e indica a relação de lugar ou estado no espaço, ou seja, refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 2008).

A entrevista possibilita o aprofundamento nas respostas do entrevistado e possui aspectos positivos tais como permitir a captação imediata da informação desejada e o tratamento de assuntos de natureza pessoal, além de temas de natureza complexa e escolhas individuais (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A entrevista não se trata de uma conversa informal, mas sim de uma discussão orientada para um objetivo definido, que leva o entrevistador a abordar temas específicos, resultando em dados a serem utilizados na pesquisa (ROSA, ARNOLDI, 2006).

Para complementar essa definição, concordamos que a entrevista é um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir num momento de construção de um novo conhecimento, levando em conta a ocorrência de significados em qualquer ato comunicativo. A reflexividade poderá ser uma ferramenta na tentativa de construção de uma horizontalidade inerente à interação entre entrevistador e entrevistado, viabilizando a entrevista como uma fonte de informações fidedigna. As técnicas de entrevistas variam segundo o contexto no qual estão inseridas e as informações necessárias em função do problema a ser pesquisado.

A entrevista é, portanto, muito complexa, dependendo de seus fatores internos e externos, do conhecimento do entrevistador a respeito do tema, da inter-relação entrevistador-entrevistado, para que seja inicialmente viabilizada com facilidade.

Conforme Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas qualitativas em educação podem ser classificadas de acordo com a estruturação do roteiro, em três tipos: estruturada, semiestruturada ou livre. A estruturada tem perguntas pré-formuladas que seguem um roteiro padronizado, com linguagem sistematizada, focado na

obtenção de informações diretas sobre fatos, comportamentos, sentimentos, etc. Este instrumento de coleta pressupõe o conhecimento das perguntas mais relevantes e das principais respostas fornecidas pelos entrevistados. É importante neste tipo de entrevista que o entrevistado seja verdadeiro e objetivo, e que o roteiro elaborado pelo pesquisador proporcione a avaliação igualitária de todos os sujeitos da pesquisa. As entrevistas estruturadas podem ser:

- estruturada e programada- a verificação e a análise de dados se dão pelo uso de estatísticas que conduzem ao resultado, já que a maioria das respostas é fechada, sem margem à discussão;

- estruturada não-programada – as perguntas são feitas por meio de termos familiares; não há sequência de perguntas satisfatórias para os entrevistados.

Já na entrevista semiestruturada as questões são mais aprofundadas e subjetivas, geralmente referindo-se a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, razões, motivos, exigindo que se componha um roteiro de tópicos selecionados, com questões de formulação flexível. As questões devem ser abertas e evocar uma verbalização que expresse o modo de pensar e agir dos entrevistados face aos temas focalizados (ROSA E ARNOLDI, 2006, p. 31). Entretanto, observa-se que estas entrevistas tornam-se longas, e o pesquisador deve estar atento para não analisar apenas os aspectos que previamente estabelecidos (MINAYO, 2006).

Por fim, há a entrevista livre que não tem sequer uma lista de perguntas abertas para serem feitas pelos entrevistados. Este tipo é realizado por meio de relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador.

Para esta pesquisa, nas coletas com os professores, com os membros da SMEC e com os coordenadores pedagógicos, utilizamos a pesquisa estruturada, mediante roteiro disponibilizado para os entrevistados, desenvolvida a partir de uma relação de perguntas individuais.

4.6.1.1. Orientações teóricas para elaboração do roteiro e realização de entrevistas estruturadas

Nesta etapa, nos detemos na elaboração das questões dos roteiros de entrevistas. Segundo, Lüdke e André (1986) é importante atentar para que o roteiro tenha uma sequência lógica e psicológica dos assuntos, evitando saltos bruscos

entre as questões, e permitindo o gradativo aprofundamento das respostas dos entrevistados. Já Szymanski (2002) salienta o necessário cuidado na elaboração das perguntas de um roteiro ao evitar as questões indutivas, bem como levar em consideração os objetivos da pesquisa e a amplitude das questões, escolhendo termos que façam parte do universo linguístico dos entrevistados.

Outros cuidados e recomendações que se deve ter na elaboração do roteiro de entrevista, referem-se a:

- elaborar um roteiro que consiga avaliar integralmente e de forma idêntica todos os entrevistados (ROSA E ARNOLDI, 2006).
- formular perguntas compreensíveis, evitando formulações de caráter pessoal ou privado (RICHARDSON, 2008).
- formular perguntas que originem respostas com certo nível de análise e descrição do questionamento proposto, evitando respostas restritas e dicotômicas

Richardson (2008, p.218) resume as seguintes normas na realização de uma entrevista, que aliadas a um roteiro consistente, beneficiariam diretamente o pesquisador no possível alcance dos objetivos propostos:

- criar com o entrevistado um ambiente de amizade, identificação e cordialidade.
- ajudar o entrevistado a adquirir confiança.
- permitir ao entrevistado concluir seu relato.
- formular perguntas claras e coesas.
- atuar com espontaneidade e franqueza, não com rodeios.
- escutar o entrevistado com tranquilidade e compreensão, mas desenvolver uma crítica interna inteligente.
- evitar a atitude de protagonista e o autoritarismo.
- não dar conselhos ou fazer considerações moralistas.
- não discutir com o entrevistado.
- não prestar atenção apenas ao que o entrevistado deseja esclarecer, mas também ao que não deseja ou pode manifestar, sem a sua ajuda.
- não apressar o entrevistado.

Com relação aos momentos da entrevista, Szymanski (2002) propõe a seguinte ordem: o contato inicial, em que o entrevistador se apresenta ao

entrevistado, expõe o tema da pesquisa e solicita a permissão para a gravação, assegurando os critérios éticos referentes ao anonimato e acesso às gravações e análises, bem como a participação voluntária e colaboração. Em seguida o pesquisador passa à condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento, com a apresentação mais pessoal para coleta de informações breves sobre o percurso profissional dos participantes.

Esta etapa é seguida da apresentação da questão desencadeadora, planejada com antecedência para ser o ponto de partida da fala do entrevistado, tendo como foco o objetivo da pesquisa. Posteriormente, seguem as expressões de compreensão do pesquisador sobre o relato do entrevistado; as sínteses, como forma de demonstrar uma imersão na fala; e o desenvolvimento das questões (de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento) e, finalmente, a devolução da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado.

No caso de nossa investigação, ao elaborarmos o roteiro de entrevista evidenciamos o objetivo de cada pergunta, atentando para não haver questões que influenciassem as respostas dos entrevistados. Na realização das entrevistas, focamos na objetividade, seguindo a ordem das perguntas de acordo com cada bloco, com atenção às respostas dos entrevistados, registrando-as mediante gravação por meio do programa de computador Audacity.

4.6.1.2. A observação

Outro instrumento utilizado em nossa pesquisa foi a observação considerada como um instrumento de coleta característico da atividade científica que na pesquisa educacional parte de fatos constatados em eventos, sendo uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. As anotações detalhadas realizadas nas observações são dados cuja qualidade depende da maior ou menor habilidade do observador, a quem não basta simplesmente olhar, mas saber identificar e descrever diferentes tipos de interações e processos humanos, que podem se tornar elementos de informações confiáveis para os fins a que se destinam (VIANNA, 2003).

Desta forma, a observação implica um planejamento rigoroso e sistemático e depende dos sentidos para o levantamento de dados. Segundo Santos (2007), a observação possui aspectos positivos, tais como: a verificação direta do fenômeno,

a proximidade com as representações e significados que os sujeitos atribuem aos fatos e às situações observadas; a contribuição para a delimitação do problema e a permissão da coleta de informações em situações em que não é possível uma comunicação direta.

Vianna classifica a observação de acordo com a sua estrutura em “(...) estruturada que procura determinar a frequência com que um comportamento ocorre ou certas coisas ditas, e observação não-estruturada, na qual o observador não procura um comportamento específico, mas apenas observa e, simplesmente, registra as diferentes ocorrências” (VIANNA, 2003, p.17). O mesmo autor ressalta que a observação pode ser aberta, quando o observador é visível aos observados que sabem que são objetos de pesquisa, ou oculta, quando os mesmos não sabem que estão sendo observados. A oculta costuma ser criticada e dita como questionável por muitos autores sob o ponto de vista da ética.

Após serem definidos o objeto e o local da realização da observação, o pesquisador deve escolher as melhores estratégias para qualificar a obtenção dos dados e representar o objeto de estudo, sendo este um trabalho intenso e prolongado. No caso da observação aberta ou participante, o pesquisador tem a missão de ser aceito pelo grupo observado para que tenha êxito da coleta de informações, já que será integrante do contexto de pesquisa.

Nesta pesquisa, a observação participante se complementou por meio das entrevistas com os sujeitos no espaço da escola, possibilitando ao pesquisador a percepção das pessoas e das expressões por meio de sentimentos, pensamentos e crenças. Para tanto, procurou-se registrar de forma fidedigna os elementos levantados no espaço observado.

Independente do objetivo da observação, Selltiz apud Vianna (2003, p. 20) destaca quatro importantes questões que precisam ser consideradas ao longo do trabalho de observação: o que deve ser pesquisado; o procedimento a ser efetivado para o registro das observações; o tipo e a natureza de relação estabelecida entre o observador e o observado e a forma de implementação desta relação.

As fases da observação, de acordo com diversos autores como Flick (2009) e Vianna (2003) são as seguintes:

- seleção do local e tempo em que as pessoas serão observadas;
- definição dos objetivos do estudo e identificação dos sujeitos a serem observados;

- planejamento da metodologia do registro de anotações de campo;
- apresentação do observador e estabelecimentos de relações amistosas com os observados;
- retiro estratégico do campo de observação; analisar dados; elaborar relatório sobre os elementos obtidos;

Para fins desta pesquisa optamos por utilizar a observação participante, na qual os sujeitos observados foram comunicados da pesquisa e seus objetivos. Nos detemos na obtenção das informações sobre situações específicas, realizando a coleta mediante roteiro, de forma estruturada, observando as manifestações, expressões e falas dos sujeitos investigados dentre outros aspectos dos encontros formativos.

4.6.2. Roteiro para análise textual de documentos

A análise documental é vista como uma técnica importante na abordagem de dados qualitativos, e visa à identificação de informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38). Algumas das vantagens apontadas no uso desta técnica é a possibilidade de consultar várias vezes os documentos durante a pesquisa, e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Quanto aos procedimentos metodológicos para o uso da análise de documentos, os autores apontam algumas etapas que devem ser observadas:

- caracterização do tipo de documento (oficial, técnico, pessoal, etc), considerando que a escolha do mesmo não é aleatória, mas deve ter como referência o objetivo da pesquisa.
- análise dos dados, que requer rigor e dedicação do pesquisador, e a escolha de um método que favoreça o aprofundamento e a consistências das conclusões. (TRIVIÑOS, 1987).

Para esta pesquisa elaboramos roteiros de análise textual tendo como referência as questões a serem respondidas, mediante uma leitura aprofundada e crítica, orientando a localização das informações mais significativas no corpo do texto de dois tipos de documentos:

- Projeto Político-pedagógico das Escolas de Educação Básica;

- Princípios e Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

As fontes e os instrumentos de coleta de informação foram definidos a partir do problema central da pesquisa e, de modo específico, a partir das questões definidas para o estudo. A seguir, encontra-se um quadro síntese das fontes e instrumentos de coleta de informações para responder as questões de pesquisa, que foi elaborado com o intuito de esclarecer melhor os rumos tomados para o desenvolvimento das ações investigativas.

Quadro 9 - Quadro-síntese de fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo) / INSTRUMENTO DE PESQUISA					
		SUJEITO			ESPAÇO	DOCUMENTO	
		Membros da SMEC	Coordenadores Pedagógicos	Professores	Ações de FC	PPP	Proj. FC SMEC
N.	ENUNCIADO						
1.	Como se caracterizam as ações de formação continuada de professores em serviço, promovidas e desenvolvidas em Escolas de Educação Básica na Rede Municipal de Alegrete/RS?	X	X	X	X	X	X
2.	Que desafios costumam ser enfrentados pelas Escolas de Educação Básica para a organização e para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores?	X	X	X	X	---	---
3.	Que concepções de docência costumam orientar as ações de formação continuada promovidas e desenvolvidas por essas Escolas de Educação Básica?	---	X	X	X	X	X
4.	Que aspectos são considerados pelos docentes como definidores de sua identidade profissional?	---	---	X	---	---	---

O quadro acima indica as modalidades de fontes e instrumentos da pesquisa, permitindo que se possam relacionar as perguntas das entrevistas com cada questão de pesquisa.

4.7. Procedimentos para coleta e tratamento das informações

Apresentamos, a seguir, os procedimentos adotados para coleta e tratamento das informações coletadas nas entrevistas, nas observações e nos documentos.

Durante as entrevistas realizadas gravamos todas as falas, com a permissão dos sujeitos participantes. Após, foi realizada a transcrição das gravações na íntegra.

De posse das transcrições, entramos em contato novamente com os sujeitos, para mostrar o texto e solicitar sua utilização, mediante assinatura do termo de consentimento esclarecido.

Para realizar o tratamento e análise das informações coletadas, não nos detemos na utilização de uma única técnica. Mediante discussões e estudos no grupo de pesquisa empregamos para coleta, análise e sistematização dos dados procedimentos rigorosos resultantes de leituras de diferentes autores.

Assim, procuramos articular técnicas considerando as necessidades deste estudo, tendo como referência a análise textual. Conforme, Moraes (2003) esta abordagem de análise possui três elementos:

1. Desmontagem dos textos ou unitarização, que implica no exame detalhado do material coletado.
2. Estabelecimento de relações ou categorização, que visa construir relações entre as unidades de base do material analisado
3. Captando o novo emergente ou comunicação, que objetiva uma nova compreensão do todo do material de análise e sua explicitação, constituindo assim o último item do ciclo de análise.

Moraes (2003, p. 191) defende a ideia de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado ou “tempestade de luz”, em que os três elementos acima citados, numa sequência, dão condições para que as luzes iluminem os fenômenos investigados, possibilitando novas compreensões ao longo da análise.

Em nossa pesquisa procuramos integrar a análise textual, de forma flexível. Primeiramente, identificamos as amostras de informação e examinamos os dados coletados em detalhes. Após, iniciamos o processo de identificação dos elementos de forma mais discursiva. Os documentos e registros foram relidos para identificação de informações relevantes. Finalmente passamos à categorização, identificando os

dados de cada uma das categorias. Para atingir uma organização e compreensão mais sólida do conteúdo procuramos sistematizar as informações em quadros de análise.

4.7.1. Entrevista com os coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de formação continuada

O roteiro (Apêndice 3), utilizado para realizarmos as entrevistas com os coordenadores pedagógicos, responsáveis pela organização da FC nas escolas foi organizado em quatro blocos. O primeiro bloco contém quatro questões referentes à compreensão da estruturação da escola e das atividades da coordenação pedagógica. O segundo tem seis questões voltadas à compreensão dos coordenadores sobre a formação continuada. O terceiro bloco possui cinco questões sobre a compreensão do planejamento dos processos de formação continuada, e o quarto bloco contém sete questões referentes à compreensão da realização desses processos.

O roteiro (Apêndice 4) utilizado para realizarmos as entrevistas com os membros da SMEC, responsáveis pela organização da FC, está organizado em um bloco com treze questões referentes à compreensão dos elementos constitutivos das ações e formação continuada nas escolas de educação básica.

4.7.2. Realização das entrevistas

Na realização de todas as entrevistas com os três sujeitos de pesquisa, seguimos alguns procedimentos básicos:

- apresentação pessoal da pesquisadora.
- explicação breve do tema, foco e objetivo da pesquisa.
- esclarecimento das questões éticas, como sigilo e codificação dos nomes dos entrevistados nas transcrições.
- destaque da importância das informações coletadas junto aos entrevistados para o desenvolvimento da pesquisa.
- entrega do roteiro da entrevista para os entrevistados e leitura das perguntas para esclarecimentos.

- preparo do computador com o ajuste do programa Audacity para a gravação das entrevistas, que foram salvas em mp3.
- realização das entrevistas com flexibilidade para que os entrevistados respondessem livremente.
- agradecimento pela participação na pesquisa e certificação do retorno da pesquisadora com a transcrição da entrevista para análise dos entrevistados.

A realização das entrevistas com os professores foi concretizada mediante agendamento prévio por contato telefônico com os coordenadores pedagógicos das escolas, pois pretendíamos ter acesso ao maior número possível de professores dos Anos Iniciais participantes dos processos de FC. Assim, ao chegar às escolas foi necessário se estruturar de forma ágil, em um lugar mais tranquilo possível.

Alguns professores não quiseram participar da pesquisa, sendo que uma professora da EMEB 4, afirmou que a sua colega de turma paralela daria a entrevista, sendo assim não seria necessário que ela o fizesse. Outras três professoras, respectivamente da EMEB 1, EMEB 4 e da EMEB 5, afirmaram que estavam muito ocupadas com os seus alunos. Duas professoras da EMEB 2 não concordaram em participar da pesquisa justificando à coordenadora pedagógica que não tinham interesse. Outras duas professoras, da EMEB 2 e da EMEB 3, respectivamente, não foram entrevistadas por indisponibilidade de horário. Diante destas situações, procuramos não insistir, já que a participação na pesquisa foi voluntária. Portanto, nossa amostra final constitui-se da participação de dezoito (18) professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme afirmamos, os coordenadores pedagógicos contribuíram na organização adequada do espaço e disponibilidade dos professores, para que as entrevistas transcorressem com tranquilidade e sem interrupções. Consideramos que as entrevistas foram produtivas, tendo em conta o grande número de questões de nossos roteiros e a dinâmica do cotidiano escolar. O tempo de duração das falas foi de 20 a 50 minutos, o que acarretou um trabalho árduo na realização das transcrições.

Quanto às falas, observou-se que os professores se envolveram nas questões, remetendo-se a momentos de sua vida pessoal e profissional. Por vezes, as falas se estendiam a ponto de quase se tornarem narrativas.

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos, também foram realizadas mediante agendamento, sendo que três foram realizadas no mesmo dia das

entrevistas com os professores, uma foi realizada na SMEC e outra no turno da manhã. Todos os coordenadores foram muito solícitos, com falas que tiveram duração de até 50 minutos e foram, no geral, bem detalhadas.

Com relação à entrevista realizada com os membros da SMEC, seguimos o roteiro que continha um bloco de questões. Perceberam-se ideias muito semelhantes nas respostas dos entrevistados, com relação às questões propostas, o que nos ajudou a delinear a caracterização dos processos formativos da rede municipal de ensino. As entrevistas foram realizadas mediante agendamento com os membros que trabalham mais diretamente nos processos formativos de professores dos Anos Iniciais.

4.7.3. Entrevista com os professores participantes das ações de formação continuada nas EMEB

Na realização das entrevistas individuais utilizamos três roteiros diferentes, um para ser utilizado junto aos membros da SMEC, outro para os coordenadores pedagógicos e outro para os professores dos anos iniciais das EMEB.

O roteiro (Apêndice 2) utilizado para realizarmos as entrevistas com os professores, está dividido em quatro blocos. O primeiro bloco contém sete questões voltadas para a compreensão do processo de identificação profissional. O segundo tem oito perguntas referentes à compreensão dos processos de formação continuada. O terceiro tem três questões sobre a compreensão dos saberes docentes. Por último, o quarto bloco contém cinco questões focadas na compreensão da pertença ao grupo de docentes.

Com este roteiro entrevistamos um total de 18 professores dos Anos Iniciais das EMEB:

- Cinco professores da EMEB 1.
- Dois professores da EMEB 2.
- Quatro professores da EMEB 3.
- Cinco professores da EMEB 4.
- Dois professores da EMEB 5.

4.7.4. Observação dos encontros formativos nas EMEB

Iniciamos esta pesquisa com a realização de um total de sete observações das ações de FC realizadas nas escolas. Estas observações tiveram como propósito analisar aspectos característicos dos encontros, evidenciando o objetivo da pesquisa, as questões e o problema central.

Procuramos registrar detalhadamente as informações coletadas em um diário de campo, seguindo a ordem dos acontecimentos, e analisando a dinâmica das atividades desenvolvidas. Seguimos o roteiro de observação, evidenciando aspectos relevantes para a caracterização dos processos formativos.

Posteriormente, sistematizamos as informações observadas em um quadro de análise (Apêndice 6) com os seguintes elementos:

- Data, horário e turno do encontro.
- Duração dos encontros.
- Espaço físico.
- Temática.
- Formadores.
- Participantes.
- Metodologia.
- Envolvimento dos participantes.
- Organização do local da FC.
- Recursos utilizados nos encontros formativos.

Ao final, observamos tantos encontros quanto possível, de acordo com o cronograma das escolas, perfazendo um total de sete encontros.

- Uma observação na EMEB 1.
- Uma observação na EMEB 2.
- Duas observações na EMEB 3.
- Uma observação na EMEB 4.
- Duas observações na EMEB 5.

Os encontros formativos foram organizados conforme o calendário de cada escola, que por sua vez, deveria seguir um número mínimo de nove durante o ano letivo, a serem realizadas aos sábados computados como letivos, conforme a orientação da SMEC. Contudo, em três escolas as formações observadas

aconteceram aos sábados, e em outras duas (EMEB 4 e EMEB 5) os encontros aconteceram na quarta e sexta-feira, respectivamente. Para realizar as observações entramos em contato telefônico com os coordenadores pedagógicos para confirmar as datas dos encontros, estes contatos foram frequentes e até insistentes, pois em alguns casos, não recebíamos o retorno esperado devido às demandas da escola ou a troca de datas previstas no calendário. Em alguns sábados tivemos que optar por realizar a observação em uma determinada escola, pois coincidiram as datas das ações.

Em quatro escolas, os encontros tiveram como formadores os coordenadores ou os professores. Na escola 3, os formadores foram professores de IES e uma especialista da área da saúde.

4.8. Amostra definitiva da pesquisa

Conforme pontuamos anteriormente, a amostra dos espaços e sujeitos envolvidos no nosso estudo ficou assim constituída:

- 18 professores dos Anos Iniciais das escolas municipais de educação básica participantes dos processos de formação continuada
- 05 coordenadores pedagógicos das escolas de educação básica
- 04 membros da SMEC (diretora de educação e supervisores do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica- NAAP)

4.9. Caracterização dos sujeitos que constituíram a amostra definitiva

Nesta seção apresentamos o perfil dos sujeitos participantes das ações de formação continuada realizadas nas escolas.

4.9.1. Professores dos Anos Iniciais participantes das ações de Formação Continuada

A seguir, apresentamos as informações referentes à formação acadêmica e experiência profissional dos professores investigados.

Quadro 10 - Características profissionais dos professores participantes das ações de formação continuada

Nº	Cód.	Formação inicial	Pós- graduação	Carga horária na escola	Tempo de lotação na escola
1.	E1PEB4A-01	Pedagogia	Especialização em Educação	40 h	4 anos e 6 meses
2.	E1PEB1A-01	Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional	40 h	3 anos
3.	E1PEB5A-01	Ciências e Matemática Licenciatura curta	---	40 h	18 anos
4.	E1PEB3A-01	Curso Normal de Ensino Médio Letras- Licenciatura plena	Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais	40h	3 anos
5.	E1PEB5A-02	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional	20h	1 ano e 6 meses
6.	E2PEB2A-01	Curso Normal de Ensino Médio Letras- Licenciatura plena	---	20h	1 ano
7.	E2PEB1A-01	Curso Normal de Ensino Médio Estudos Sociais Licenciatura Curta	Especialização em Mídias da Educação	20h	25 anos
8.	E3PEB1A-01	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais	20h	4 anos
9.	E3PEB5A-01	Curso Normal de Ensino Médio-Ead Matemática Licenciatura plena	Especialização em Psicopedagogia Institucional	20h	23 anos
10.	E3PEB3A-01	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia Ciências Econômicas	Especialização em Psicopedagogia Institucional	20h	1 ano
11.	E3PEB1A-01	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia (4º semestre)	---	20h	1 ano
12.	E4PEB1A-01	Curso Normal de Ensino Médio Estudos Sociais Licenciatura Curta	Especialização em Atendimento Educacional Especializado	20 h	21 anos
13.	E4PEB2A-01	Pedagogia	---	20h	9 anos
14.	E4PEB5A-01	Pedagogia	Especialização em Orientação, supervisão e inspeção escolar	20h	5 anos
15.	E4PEB5A-02	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Especialização em Atendimento Educacional Especializado	20h	1 ano
16.	E4PEB3A-01	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia (em andamento)	---	20h	2 anos

		Biologia Licenciatura Plena			
17.	E5PEB4A5A-01	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia	Especialização em Administração Escolar	40 h	19 anos
18.	E5PEB1A-01	Pedagogia	---	20h	2 anos

Dos professores entrevistados, 17 são do sexo feminino e 1, do sexo masculino. Conforme podemos observar no quadro acima, quanto à formação inicial 11 professores possuem curso normal de ensino médio; todos os professores possuem ensino superior, sendo que destes 2 ainda não concluíram o curso de Pedagogia. Os demais professores possuem curso de licenciatura plena (5) ou curta (2). Apenas um professor não possui Pedagogia ou Curso Normal de Ensino Médio para atuar nos Anos Iniciais.

A maioria dos professores (10) possui algum curso de pós-graduação na sua área de atuação, demonstrando preocupação com sua qualificação profissional.

Quanto à experiência profissional, 5 docentes atuam com carga horária de 40 horas na escola pesquisada e 13 com carga horária de 20 horas.

Quanto à experiência profissional, 12 professores atuam na escola há 5 anos ou menos, 1 atua há nove anos, e 5 atuam na escola atual há mais de 15 anos.

Podemos perceber que 13 professores concluíram o seu curso de graduação nos anos 2000, são concursados e a maioria deste grupo já possui curso de pós-graduação. No grupo de 5 professores que tem mais de 15 anos de experiência profissional, 2 não possuem curso de pós-graduação, porém todos afirmaram que têm interesse em participar de processos de formação continuada.

Outro aspecto a ser evidenciado é que 11 professores exercem atividades em outras instituições em outros turnos, o que exige certa organização para que possam participar de todos os processos de formação promovidos pelas escolas em que atuam.

4.9.2. Coordenadores pedagógicos, responsáveis pela organização das ações de Formação Continuada

A seguir apresentamos a formação acadêmica e profissional dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas.

Quadro 11 - Características profissionais dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de formação continuada

Nº	Cód.	Formação inicial	Pós- graduação	Função na escola	Carga horária na escola	Tempo de lotação na escola
1.	E1-CP-01	Pedagogia Letras Licenciatura plena	Especialização em Educação	Coordenador pedagógico	40 h	3 anos
2.	E2-CP-01	Letras Licenciatura plena	Especialização em Psicopedagogia institucional, Especialização em Proeja, Especialização em Mídias na educação Especialização em supervisão, orientação e inspeção escolar	Coordenador pedagógico	40 h	6 meses
3.	E3-CP-01	Curso Normal de Ensino Médio (Ead) Ciências Licenciatura plena	Especialização em Psicopedagogia Institucional Especialização em Gestão Escolar	Coordenador pedagógico	20 h	23 anos
4.	E4-CP-01	Curso Normal de Ensino Médio História Licenciatura plena	Especialização em Gestão Escolar	Coordenador Pedagógico	40h	4 anos
5.	E5-CP-01	Curso Normal de Ensino Médio Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	Coordenador pedagógico	20h	3 anos

Os coordenadores pedagógicos são os principais responsáveis pela organização das ações de formação continuada nas escolas, mesmo que elaborem os processos juntamente com outros membros ligados à equipe diretiva.

Com relação à qualificação profissional, todos os coordenadores possuem cursos de pós-graduação com ênfase na sua área de atuação, o que revela interesse pela sua formação.

Quanto ao tempo de experiência profissional e carga horária de trabalho, notamos que 4 coordenadores possuem menos de 5 anos de experiência no cargo. Três coordenadores efetivam carga horária de 40 horas, e dois têm 20 horas de trabalho na escola pesquisada, sendo que destes um também exerce a função em outra instituição no turno da noite.

Entendemos que a disponibilidade para atuação em 40 horas na mesma escola, permite um maior entendimento da rotina, tempo, espaço e cultura escolar,

bem como uma visão mais ampla das necessidades dos professores, sendo este um aspecto favorável no perfil dos coordenadores pesquisados.

4.9.3. Membros da Secretaria Municipal da Educação e Cultura responsáveis pela organização das ações de Formação Continuada na rede escolar

A seguir apresentamos a formação acadêmica e profissional da diretora de educação e dos supervisores pedagógicos responsáveis pela organização dos processos de formação continuada na rede de ensino.

Quadro 12 - Características profissionais dos membros da Secretaria de Educação e Cultura, responsáveis pela organização das ações de formação continuada

Nº	Cód.	Formação inicial	Pós- graduação	Função na SMEC	Carga horária	Tempo de lotação na SMEC
1.	DE-01	Curso Normal de Ensino Médio Educação Física Licenciatura Plena	Especialização em Psicopedagogia Social Especialização em Mídias na Educação, Especialização em Gestão Escolar (em andamento)	Diretora de Educação	40 h	5 anos
2.	SNAAP-01	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais Especialização em EJA (andamento)	Supervisora Pedagógica do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica da SMEC	40 h	5 anos
3.	SNAAP-02	Curso Normal de Ensino Médio	Especialização em Metodologia da Aquisição da Leitura e Escrita Especialização em Educação Infantil Especialização em Psicopedagogia Especialização em Atendimento Educacional Especializado Especialização em Neuropsicopedagogia	Supervisora Pedagógica do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica e Núcleo de Educação Inclusiva da SMEC	20 h	5 anos
4.	SNAAP-03	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar (em andamento)	Supervisora Pedagógica do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica e Núcleo de Educação Infantil	40h	4 anos

As informações acima nos revelam que todos os membros da SMEC participantes desta pesquisa, possuem curso superior e pós-graduação.

Com relação ao tempo de experiência na Secretaria de Educação e Cultura, todos os membros são concursados da rede municipal e exercem seus cargos há mais de 4 anos, integrando o Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica (NAAP) na atual gestão administrativa. A Diretora de Educação assumiu o cargo no ano de 2013, embora já seja integrante da SMEC há 5 anos.

Quanto à carga horária, um membro realiza suas funções em 40 horas na SMEC, e três possuem 20 horas de trabalho.

Entendemos que o tempo de experiência dos membros da SMEC contribui para que tenham uma visão geral dos processos nas escolas, pois são os responsáveis pela estruturação e desenvolvimento das ações formativas em nível macro, com todos os profissionais da rede.

4.10. Tratamento das informações

4.10.1. Tratamento das informações obtidas com as entrevistas

Na organização e análise dos dados obtidos com as entrevistas, realizamos inicialmente as transcrições das mesmas. Posteriormente, elaboramos quadros de análise (apêndice 15) onde registramos as respostas das questões propostas, seguindo os seguintes procedimentos:

1ª coluna: número de ordem

2ª coluna: o código de identificação do sujeito entrevistado, com uma sequência de letras e números para identificação da instituição em que trabalha, a função que exerce, bem como o ano em que atua, no caso dos professores.

3ª coluna: digitação na íntegra das respostas

4ª coluna: redação das ideias centrais com a “limpeza das respostas”, para extrairmos os dados mais relevantes.

5ª coluna: observações

Posteriormente, as ideias centrais foram organizadas e elaboramos as categorias de análise.

4.10.2. Tratamento das informações obtidas com as observações

Na análise das observações registramos todos os momentos dos encontros nas escolas, procurando descrever os aspectos característicos dos mesmos. Estes registros em diário de campo foram posteriormente digitados, sem perda do detalhamento dos fatos observados nos espaço formativos.

O texto digitado foi relido e grifado nos aspectos mais relevantes, tendo em conta o roteiro de observação. A seguir, as informações destacadas foram sistematizadas no quadro específico, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 13 - Extrato de um quadro utilizado para agrupamento e análise das informações coletadas nas observações

1.	Dia da Semana	<ul style="list-style-type: none"> sábado 	<ul style="list-style-type: none"> sábado
2.	Duração dos Encontros	<ul style="list-style-type: none"> 2h 	<ul style="list-style-type: none"> 4h
3.	Horário	<ul style="list-style-type: none"> 8h – 10h 	<ul style="list-style-type: none"> 8h-12h
4.	Turno	<ul style="list-style-type: none"> manhã 	<ul style="list-style-type: none"> manhã
5.	Espaço físico para realização dos encontros	<ul style="list-style-type: none"> Sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Auditório e duas salas de aula.
7.	Temática	<ul style="list-style-type: none"> Organização do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, escrita e letramento.
8.	Formadores	<ul style="list-style-type: none"> Coordenadores pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Professora de LP da rede municipal.
9.	Participantes	<ul style="list-style-type: none"> Professores e funcionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Professores dos Anos Iniciais e Ed Infantil.
10	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de mensagens em vídeos; sensibilização do grupo; apresentação de informes. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de vídeos sobre práticas de leitura e escrita. Análise de produções textuais de alunos. Exposição oral e dialogada do tema pela formadora, com auxílio de slides. Não houve momento para estudos ou aprofundamento teórico.
11	Envolvimento dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> A maioria dos professores parece bem envolvida na formação; pequenos grupos conversam durante as falas. 	<ul style="list-style-type: none"> Os professores estiveram muito atentos; discutiram sobre as relações entre os professores dos anos iniciais e os professores dos anos finais do Ens. Fundamental; A discussão sobre os desafios relativos ao ensino da leitura e escrita provocou o relato de experiências e troca de ideias entre os participantes.

A organização das informações no quadro possibilitou a análise dos aspectos característicos dos encontros formativos, e se as discussões e desenvolvimento das temáticas indicavam alguma relação com elementos da identidade profissional docente.

Por fim, as informações sistematizadas no quadro foram analisadas para se responder às questões de pesquisa.

4.10.3. Tratamento das informações obtidas com o Roteiro para análise textual dos Projetos Políticos-pedagógicos das escolas e os Princípios e Diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura

Para a realização da análise dos documentos, elaboramos roteiros a fim de extrairmos as informações necessárias. Após a leitura, modificamos alguns itens conforme as necessidades da pesquisa.

A partir do roteiro para análise textual com questões voltadas para a caracterização dos encontros de formação continuada elaboramos as seguintes categorias de análise a posteriori:

- Concepção de educação, de sociedade, de escola, de professor e de aluno expressas nos documentos.
- Fundamentos epistemológicos e filosóficos que embasam os documentos.
- Participantes do processo de construção dos documentos.
- Especificação do momento em que os professores (as) participam das ações de Formação Continuada.
- Elementos que remetem ao desenvolvimento profissional e à constituição da identidade profissional docente.
- Proposta de formação dos professores.

Assim, para a análise dos dois tipos de documentos, elaboramos as categorias a posteriori, ou seja, lemos o documento, elencamos os itens e, após, voltamos nos documentos para captar as informações referentes àqueles itens. Nos apêndices 13 e 14 encontram-se, respectivamente, os quadros de análise dos PPPs e do documento Princípios e Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos as constatações e os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa.

Em cada seção, encontram-se as questões de pesquisa definidas para este estudo. Assim, ao articularmos as constatações referentes a cada questão, respondemos o problema de pesquisa no final do capítulo.

5.1. Como se caracterizam as ações de formação continuada de professores em serviço, promovidas e desenvolvidas em Escolas de Educação Básica na Rede Municipal de Alegrete/RS? (1ª questão de pesquisa)

A primeira questão de pesquisa expressa nosso interesse em compreender como as ações de formação continuada são efetivadas nas escolas e quais os elementos que as caracterizam. Para responder essa questão, analisamos as respostas obtidas com os coordenadores pedagógicos e os professores das escolas investigadas e os aspectos observados nos espaços formativos.

Quadro 14 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a primeira questão de pesquisa

SUJEITOS	Instrumentos	Aspectos analisados
Coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de FC nas escolas	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes do planejamento dos encontros formativos na escola • Definição e caracterização dos formadores • Critérios para a escolha dos formadores • Organização dos processos formativos • Frequência das ações de formação • Envolvimento dos professores participantes • Alcance dos objetivos propostos • Resultados percebidos na escola com relação aos encontros de formação continuada
Professores participantes das ações de FC		
-----	Observação	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do espaço formativo. • Recursos utilizados na Formação Continuada. • Atividades desenvolvidas durante o encontro • Atitudes dos professores e formadores no encontro de Formação Continuada.
Documentos	PPP	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de ações, finalidade e frequência da FC nas escolas.

Membros das Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela organização de ações de Formação Continuada na rede escola	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações repassadas pela Secretaria de Educação para a realização das ações de FC nas escolas. • Envolvimento da Secretaria de educação na organização dos processos de formação continuada nas escolas. • Relação entre a formação continuada de professores efetivada na escola e o projeto de FC sugerido pela Secretaria de Educação. • Metas definidas em termos de ensino e aprendizagem na rede e ações efetivadas em termos de FC para que as metas sejam atingidas. • Definição dos conhecimentos ou assuntos a serem contemplados nas ações de FC na escola.
--	-----------------------	---

5.1.1. Caracterização dos processos de Formação Continuada

Os aspectos listados no quadro acima foram elaborados tendo por base os questionamentos realizados junto aos coordenadores, professores e membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como as observações realizadas nos encontros formativos. Primeiramente, apresentaremos as orientações dadas pela Secretaria de Educação e Cultura às escolas, para a realização das ações de FC.

5.1.1.1. Orientações elaboradas pela SMEC para a realização das ações de FC nas escolas

Para conhecermos o envolvimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na organização dos processos de formação continuada nas escolas, questionamos alguns de seus membros sobre o assunto. Os entrevistados (3) afirmaram que as escolas possuem autonomia para planejar e organizar seus processos formativos, sendo que os mesmos devem estar de acordo com a proposta da Secretaria para toda a rede municipal, bem como devem contemplar o Projeto Político-pedagógico de cada instituição. Vejamos uma fala que exemplifica esse aspecto:

Nós orientamos que ações de formação continuada das escolas sejam coerentes com a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Mas...respeitamos a autonomia da escola no planejamento e realização dos seus processos de formação continuada. Como disse, fomentamos esse movimento na escola, apostando na autoria e protagonismo das mesmas, na efetivação da formação continuada, é...fomos muito felizes quando parte da escola, esse desejo de...realizar processos de formação continuada. (DE-01)

Conforme a fala dos membros da SMEC, os encontros formativos nas escolas devem acontecer periodicamente, seguindo o calendário de formações proposto no início do ano letivo. Com relação às temáticas, verificamos que a Secretaria orienta que as mesmas sejam elaboradas tendo em vista as necessidades dos professores, além de estimularem o estudo, auxiliando na busca por resolução dos problemas da sala de aula e no alcance da aprendizagem dos alunos:

Então a gente tem focado nisso que as escolas procurem se deter na aprendizagem significativa, o que está acontecendo com aquelas crianças que não...não conseguem atingir o nível desejado, investir nisso que é o aprender, que é aquele, que é o fator essencial dentro de uma escola. (SNAAP-02)

A Secretaria de Educação e Cultura realiza o acompanhamento das pautas dos encontros formativos para ter conhecimento dos processos e analisar se os mesmos se relacionam com a temática anual da rede de ensino. Entendemos que a existência de um tema geral, para toda a rede, só pode garantir a unidade em termos de estruturação das propostas de FC, conforme pretende a Secretaria, se o mesmo for discutido com todos os profissionais da educação, em espaços formativos coletivos, sustentado pelos devidos aportes teóricos. Dessa forma, os professores e os gestores poderiam analisar se a temática geral vai ao encontro de sua realidade, contribuindo para a elaboração de ações efetivas nas escolas.

A respeito da finalidade dos processos formativos, um dos membros da Secretaria de Educação afirmou que as escolas são consideradas como espaços prioritários da FC, tendo como meta a aprendizagem:

Esta é a nossa meta, que realmente na escola, aconteça um processo de formação continuada, e que esses processos visem e priorizem o processo de aprendizagem dos alunos, de nada adianta fazermos vários movimentos nas escolas, feiras, projetos, ou em termos de secretaria, realizarmos grandes seminários, se eles não contemplarem o processo de ensino-aprendizagem [...] Então, prioritariamente é isso, a meta da Secretaria de Educação e Cultura em termos de formação continuada é que as formações aconteçam na escola, e que priorizem os processos de formação continuada. (DE-01)

Mesmo que a Secretaria de Educação e Cultura estabeleça os condicionantes para a realização das ações de FC, de acordo com o relato de seus membros, as orientações não são seguidas pela totalidade das instituições de ensino:

A gente procura de certa forma prestar todo esse suporte, mas a gente observa que alguns momentos e espaços essas orientações não são seguidas, de certa forma uma rede de 34 escolas, né, pressupõe de que nem todas estejam na mesma sintonia. (SNAAP-03)

Analisamos que a SMEC exerce um papel de regulação junto às escolas por meio do acompanhamento das pautas dos encontros formativos e na estipulação de um calendário com o número mínimo de encontros de FC. Estes mecanismos podem auxiliar na organização de uma rede constituída de um grande número de escolas. No entanto, cada espaço escolar é único e cabe às escolas conscientizarem-se do seu papel como promotoras da FC. Desta forma, seria interessante que a SMEC realizasse uma discussão junto às escolas com relação à necessidade desses dispositivos de regulação que seriam dispensáveis se as equipes diretivas assumissem a formação de forma colaborativa junto com os professores, e, assim, colocassem em prática o que expressam em seus Projetos Políticos-pedagógicos.

Em síntese, a proposta da Secretaria de Educação e Cultura prevê que a própria escola se organize para efetivar sua formação continuada, segundo o princípio de gestão democrática, mas é contraditório querer que as escolas assumam o seu protagonismo na organização, planejamento e efetivação da FC, se a sua capacidade autônoma é minimizada. Por outro lado, os sujeitos que constituem a escola precisam tomar consciência da complexidade dessas questões e resgatar um posicionamento comprometido com a sua formação e desenvolvimento profissional.

5.1.1.2. Proposta de Formação Continuada da Secretaria de Educação e Cultura de Alegrete

A fim de melhor elucidar as características da FC, entendemos que é relevante conhecer o conteúdo dos documentos da Secretaria de Educação e

Cultura a esse respeito. Utilizamos as informações coletadas nos “Princípios e diretrizes da educação do município de Alegrete”. Após lermos o documento, elaboramos categorias de análise a posteriori, tendo como referência os itens que constam no texto:

- Pressupostos e eixos orientadores da política educacional da SMEC

Conforme analisamos no texto do documento em questão, a educação é entendida pela Secretaria de Educação e Cultura, como um direito de todos (as), aliançada com os processos de desenvolvimento humanizador, social e econômico, nos marcos da concepção popular. Este pressuposto da política educacional nas escolas da rede municipal está articulado em torno de cinco eixos fundamentais, a saber: democratização do acesso; democratização do conhecimento; democratização da gestão; formação e valorização dos trabalhadores em educação; financiamento e regime de colaboração.

Dentre os eixos acima, destacamos o que se refere à formação e valorização dos trabalhadores em educação. Este item salienta que a SMEC fomentou o estudo e a adequação do plano de carreira dos professores, além de promover a qualificação dos salários, utilizando como parâmetro o piso salarial nacional contribuindo para o resgate da dignidade profissional. (Princípios e Diretrizes Educacionais da SMEC, 2013, p. 26)

- Concepção de formação dos professores

A proposta de formação para a rede municipal centra-se na viabilização de diferentes processos formativos, concebendo a FC como o mecanismo qualificador estratégico da práxis na escola democrática e popular. (idem, 2013, p. 26)

As formas, os espaços, tempos, participantes, atividades, formadores, dentre as concepções teóricas que fundamentam a proposta de FC, não estão expressas no documento. Entretanto, ao analisarmos os demais itens, concluímos que a proposta tem como uma das suas prioridades a valorização dos trabalhadores da educação e a garantia da participação de todos nos processos formativos.

O texto do documento também pontua a necessidade de que o professor esteja bem preparado para desenvolver a sua função, com adequada formação profissional, acompanhada de permanente atualização em serviço.

Notamos que o documento não expressa de forma evidente os pressupostos das propostas de formação continuada em termos de fundamentação teórica, metodológica e prática. Foi possível constatar que a concepção de FC está baseada na ideia de atualização de conhecimentos necessários para que o professor efetive com boa qualidade o ensino. Também há no texto do documento alguns termos relativos à identidade profissional docente tais como: a valorização profissional, a autonomia, o protagonismo e a interação no espaço escolar.

Em suma, a proposta de FC da Secretaria de Educação e Cultura evidencia a técnica e a reflexão crítica sobre a realidade em que o trabalho docente está imerso, bem como a função social do ensino. Destaca-se a ideia de que o professor tem que apoiar a sua prática em conhecimentos adquiridos em uma formação sólida, e estar em formação ao longo de sua carreira. Entendemos que para que a proposta se efetive na prática é fundamental uma articulação entre a SMEC e as instituições educativas, para que se construam possibilidades de análise e discussão sobre as finalidades, objetivos e princípios que regem os processos de FC no município.

5.1.1.3. Processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas

Os aspectos apresentados, a seguir, foram analisados mediante as entrevistas com os coordenadores pedagógicos e com os professores. Assim, organizamos as informações coletadas de acordo com as seguintes subcategorias de análise:

- Responsáveis pelo planejamento das ações de FC
- Tipos de ações de FC
- Caracterização dos formadores
- Definição das temáticas
- Recursos utilizados
- Organização do tempo e do espaço escolar
- Frequência das ações de FC

- Participação e envolvimento dos professores
- Alcance dos objetivos propostos e resultados obtidos
- Relações estabelecidas entre os processos de formação continuada e a formação profissional docente

A seguir expomos nossa análise referente a cada subcategoria.

- Responsáveis pelo Planejamento das ações de FC

Com relação à primeira subcategoria, verificamos, por meio das entrevistas com os coordenadores pedagógicos, que em 2 (duas) escolas eles compartilham a operacionalização das ações com os membros da equipe diretiva:

Bem, aqui é assim ó, é...o coordenador pedagógico juntamente com a vice direção, vice-diretora no turno da tarde, ãh, especificamente, eu vou dizer, assim, porque é ela que me ajuda, a gente escolhe a temática, né, e também a vice-diretora do turno da manhã, escolhe a temática pras reuniões.(E1-CP-01)

Bom, geralmente, assim, quem faz, quem esboça o primeiro planejamento sou eu, aí, depois, eu sento com a diretora e com a vice, porque a nossa orientadora, nós temos orientadora só 20 horas, mas ela não é muito participativa, aí, geralmente, somos só nós três, que fizemos todo o planejamento. Depois, que eu esboço, eu escolho textos, essas coisas, aí nós sentamos pra discutir, ver se tá bom, se não tá bom, o que eles acham, e, dependendo se refaz o planejamento. (E2-CP-01)

Em outras 2 (duas) escolas identificamos que o planejamento das ações se dá de forma mais integrada, com certa participação dos professores:

Bom, primeiro, como eu te disse, a gente faz aquele questionamento pros colegas, que assuntos eles querem. Aí, a gente se reúne em equipe, né, a orientadora, eu trabalho muito direto com ela. (E3-CP-01)

Ãh, quem participa... a equipe gestora e os professores também, até no início do ano, eu dou um questionário pra eles responderem, esse ano eu dei este questionamento aqui. Até pra ver com relação... com relação a teóricos, como era embasada a prática deles, e a partir do momento... eu fui conversando com eles, fui...ãh, vendo que dificuldades que eles tinham, o que eles queriam ver, né, como que eles queriam que fossem essas reuniões pedagógicas pra serem mais dinâmicas e pra realmente acontecer uma mudança, na... para o aluno e para eles também, né. (E4-CP-01)

Em 1 (uma) escola a responsabilidade de planejar a FC, ficou integralmente a cargo da coordenadora pedagógica

Eu sou responsável por planejar, é... como eu te disse, né, eu escolho os temas, eu que faço os relatórios, eu que vejo os meios, invento até joguinhos, como eu já fiz, ali pra reflexão, fui eu que criei pra fazer elas tirarem de dentro um pensamento e falarem sobre aquilo, e alguns era uma pergunta que fazia eles questionarem o trabalho deles quanto aos alunos, né. Até eu fiz isso, elas gostaram muito, foi bem interessante, depois eu vou te mostrar até. (E5-CP-01)

Por sua vez, os professores confirmam que as formações são planejadas pelos coordenadores pedagógicos:

Em forma de reuniões pedagógicas (...) Ah, o coordenador traz textos e nós estudamos. Debatemos sobre o tema. (E1PEB5A-01)

Aqui na escola é como eu já tinha falado né, que a coordenadora traz os temas, ela sempre encontra, sabe, a gente pede pra ela seguir o tema da reunião anterior que a gente achou importante e que, às vezes, não dá pra ti concluir, porque aí surge dentro dos debates, às vezes, surgem coisas assim que se prolongam mais né, e que o pessoal acha importante e aí aquilo que está sendo trabalhado, geralmente, a gente pede pra ela que continue na próxima reunião. (E5PEB4A5A-01)

Constatamos que, mesmo que algumas escolas considerem a participação dos professores no planejamento das ações, os resultados obtidos evidenciam uma centralidade da tomada de decisões acerca da FC nas mãos dos coordenadores pedagógicos e equipes diretivas. Essa centralização limita a tomada de consciência dos professores sobre a necessidade da formação para o seu desenvolvimento profissional.

Entendemos que o papel da escola consiste em criar condições para que o processo de autoformação do professor ocorra. Ao pensar sobre as suas necessidades, o professor compreende e identifica seus saberes e se forma em interação com seus pares. Entretanto, os processos de FC, como estão delineados, limitam-se às expectativas daqueles que os planejam e organizam. Da mesma forma, esses processos restringem a participação dos professores na tomada de decisão sobre sua própria formação, reduzindo-lhes a um papel de espectadores, o que pode acarretar a desmotivação e a acomodação, que em nada colaboram para

o desenvolvimento desses profissionais e da própria instituição educativa como um todo.

- Tipos de ações de FC

Por meio da análise das falas dos docentes, identificamos que são desenvolvidos diferentes tipos de ações formativas nas escolas, tais como, seminários internos, sessões de estudos, palestras com formadores externos ou professores da própria instituição, e debates sobre questões referentes à prática pedagógica. As falas abaixo são representativas desses aspectos:

Tem o seminário que a gente faz, mas também assim tem reuniões, agora faz tempo que não tem, não tem acontecido, mas eles colocam vários livros, e a gente pega um livro e fica responsável por aquele, depois a gente lê e apresenta na outra reunião. (E1PEB3A-01)

Aqui na escola...olha... é feito através de encontros, né? Com os colegas, professores e funcionários. Vem, às vezes, palestrantes. Há troca de experiências. (E2PEB1A-01)

E...aí...eu vejo que aqui a gente tem feito várias reuniões aos sábados como formação, e assim...com pessoas...como eu tô te dizendo, veio a fono, já veio fonoaudióloga, já veio nutricionista, já veio psicólogas. Então, assim ó, isso é bom pra gente! (E3PEB3A-01)

Olha, eu considero uma forma muito boa essa que a escola nos proporciona, que é através de palestras, de reuniões, de encontros, e há essa troca, só que assim, não especificamente das deficiências, no caso, né, das necessidades especiais. (E4PEB5A-01)

Acreditamos que a diversificação de ações contribui para a identificação docente quando propiciam o envolvimento ativo dos professores. Desta forma, dentre os tipos elencados pelos entrevistados, destacamos os seminários e os encontros que suscitam a troca de experiências e o estudo em aportes teóricos. No entanto, para que atinjam os objetivos propostos e favoreçam o compartilhamento de ideias e experiências, essas ações devem ser bem organizadas, a fim de que não percam o foco e recaiam no vazio. Também, percebemos que muitas ações são efetivadas por meio de palestras proferidas por formadores externos, incluindo profissionais da área da saúde, ainda seguindo o modelo tradicional de FC, em que os professores ficam subordinados aos especialistas com determinado conhecimento específico e técnico.

- Caracterização dos Formadores

Com relação aos formadores dos processos formativos, identificamos, nas falas dos coordenadores pedagógicos, as seguintes situações:

- Em 3 escolas, os formadores são os próprios coordenadores pedagógicos, auxiliados por membros da equipe diretiva. Em 2 destas escolas também são convidados formadores externos.
- Em 1 escola são convidados formadores externos, os quais se colocaram à disposição para desenvolver as temáticas.
- Em 1 escola é o coordenador pedagógico quem realiza toda a formação semanal, sem auxílio.

Os formadores externos das ações são convidados pessoalmente, por meio de ofício, contato telefônico ou e-mail. Os convites são feitos pelo profissional responsável pela ação formativa. Os formadores são, geralmente, especialistas na temática escolhida com reconhecido trabalho no meio em que atuam. Observamos que a maioria dos formadores faz parte da rede municipal de ensino, tais como professores da educação básica e supervisores da SMEC, conforme o relato a seguir:

E nós também convidamos alguns professores da rede municipal e estadual pra fazer algumas formações, principalmente agora neste segundo semestre. (E2-CP-01)

Esta constatação se revela como uma valorização dos profissionais da própria rede, pois, conforme o levantamento de Santos (2007), ao fazer uma caracterização analítica das propostas de FC, oferecidas aos professores da educação básica em algumas realidades brasileiras, há menos de uma década, 100% das propostas de FC das escolas analisadas eram elaboradas por professores da universidade, que habitualmente exerciam o papel de formadores. (SANTOS, 2007, p.13)

Observamos que os docentes valorizam a participação dos colegas como formadores nas ações

Bom, aqui na escola como tu mesmo vê, tu participa, né? As gurias têm aproveitado bastante as nossas colegas que tem um bom potencial. (E3PEB5A-01)

Em contrapartida, em uma das escolas os professores não costumam se prontificar a serem os formadores:

Nesse caso das reuniões pedagógicas sou eu o formador, né. Às vezes, muito raramente, algum professor participa, já ofereci se eles quiserem fazer parte.(E5-CP-01)

A partir dos dados coletados, entendemos que algumas escolas abrem espaço para que os docentes assumam o papel de formadores, o que pode acarretar certa valorização desses profissionais, ao oportunizar que explicitem ao grupo de pertença suas ideias e compreensões sobre diferentes questões do seu trabalho. Contudo, ainda fica uma reflexão, pois nos parece que a identificação desses profissionais pelos colegas, como aqueles com “bom potencial”, capazes de transmitir informações relevantes que os demais participantes não possuem, pode aproximá-los do perfil de formadores externos oriundos das IES.

Acreditamos que o espaço de formação deve ser garantidor da fala e da participação de todos os professores, independente de seus conhecimentos sobre determinados assuntos. Todos podem compartilhar experiências, anseios e buscar coletivamente soluções para os desafios de suas práticas. Os espaços formativos, onde todos são formadores, fomentam a valorização dos diferentes saberes e o estabelecimento de uma confiança no grupo, promovendo a constituição da identidade profissional coletiva e colaborativa.

- Definição das temáticas

Com relação à escolha das temáticas das ações, mediante a entrevista com os coordenadores pedagógicos, verificamos que em 3 escolas os assuntos foram definidos pelos próprios coordenadores, com ou sem auxílio da equipe diretiva, considerando as necessidades e dificuldades observadas no cotidiano escolar, conforme o extrato representativo abaixo:

É, a gente escolhe e eu sou muito crítico nessas questões, a gente escolhe vendo como eu está o fazer pedagógico. (E1-CP-01)

Em 2 casos, as temáticas foram definidas pelo coordenador pedagógico e pela equipe diretiva, com a participação dos professores, por meio de um levantamento de seus interesses, conforme o relato de uma docente:

[...] a coordenadora pedagógica da escola, ela faz uma pesquisa, entre nós pra ver o que realmente o professor está precisando, e que parte também ... no amparo, porque a escola nos dá um amparo muito importante. (E4PEB2A-01)

Constatamos que os temas das ações de FC não atingiram plenamente o interesse de alguns professores. Na escola 3, e os resultados e métodos utilizados para sistematização do levantamento realizado no início do ano letivo, não foram expostos nem discutidos junto ao grupo, segundo afirma uma docente:

Então, os professores fizeram uma lista dos interesses que gostariam de ouvir nessas formações. E, então, algumas coisas partem do interesse de um. Mas eu não tenho o conhecimento se foi feita uma tabulação se feito que a maioria optou por isso. Não que não atenda as necessidades, mas eu percebo que são coisas muito... que não tem uma sequência desses momentos, né. (E3PEB1A-01)

Na escola 1, identificamos certo descontentamento dos professores quanto às ações voltadas à transmissão de informes e estudo de textos desvinculados da prática docente:

Eu acho que... os assuntos, eu acho que assim, ó, não são muito...ãh , interessantes. Sabe? Parece que são assuntos que foram tirados de uma revista... sempre de uma revista e que não são assuntos que a gente está precisando. Né, das verdadeiras angústias que gente tem na sala de aula. Fica mais na teoria, “fulano de tal disse isso, fulano de tal disse aquilo”; e a gente lendo e compreendendo, um olhando pro outro. Aquela coisa assim, que eu acho que realmente não contribui da forma que poderia contribuir. (E1PEB1A-01)

Por outro lado, verificamos em algumas falas a satisfação de alguns professores ao perceberem que as suas ideias e sugestões foram valorizadas na escolha das temáticas:

Olha, nós temos aqui, assim, bem democrático. Isso é muito bom. Nós escolhemos o tema, quais as nossas dificuldades e aí elas convidam ou o psicólogo, ou fonoaudióloga, vários especialistas, pra fazer essas formações, mas somos nós que sugerimos. (E3PEB1A-01)

Em síntese, constatamos que as temáticas, na maioria das escolas, são escolhidas pelos coordenadores pedagógicos, o que reforça a centralização dos processos de FC nesses profissionais e acentua a hierarquização na escola. Entendemos que as temáticas da FC de professores deve evidenciar a prática, centrando-se na aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar. Desta forma, concordamos com Nóvoa (2009) ao indicar que a referência para a elaboração dos processos formativos deve ser o trabalho docente, invertendo a tradição de serem dominados por referências externas, instituindo as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

- Recursos utilizados

Nas cinco escolas pesquisadas, foram utilizados recursos tecnológicos como computador, projetor e aparelho de som. Em três escolas, além destes materiais, de acordo com as falas dos coordenadores, utilizaram-se materiais didáticos e pedagógicos como livros, CDs e DVDs.

A coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas evidencia como esses materiais são explorados nas ações:

E os recursos a gente usa, utiliza data show, material do FNDE, riquíssimo, e a gente procura deixar sempre à disposição deles CDs, DVDs, por exemplo, os DVDs da TV Escola, que a escola recebeu, que a escola tem e, geralmente, alguns temas que são trabalhados. Depois, eles pedem pra levar pra revisitem, e fazerem até uma reflexão maior e ver o que eles podem reutilizar também. (E4-CP-01)

Constatamos que os recursos utilizados nas escolas baseiam-se no uso de computadores e projetores para a exposição de tópicos das temáticas. Além destes materiais são disponibilizados revistas, livros e materiais pedagógicos. Sabemos que a diversificação dos recursos é um aspecto importante na efetivação de uma formação eficaz e consideramos importante que a FC seja um espaço de o professor explorar os materiais didáticos da escola, compartilhando conhecimentos a respeito do seu uso já que as demandas de trabalho dificultam o acesso a esses recursos.

- Organização do tempo e do espaço escolar

Com relação ao tempo e ao espaço escolar, identificamos que em 4 escolas as ações formativas foram realizadas aos sábados. Uma dessas escolas realizou uma formação, no turno da noite. Em 1 escola, as formações foram realizadas semanalmente, dentro da carga horária dos professores. O quadro a seguir traz as informações coletadas:

Quadro 15 - Aspectos característicos dos encontros formativos nas EMEB investigadas

N ^o	Código	E01	E02	E03		E04	E05	
				Aspectos Observados				
1.	Dia da Semana	Sábado	Sábado	Sábado	Sábado	Quarta-feira	Sexta-feira	Sexta-feira
2.	Duração dos Encontros	4h	4h	4h	4h	2h30min	2h	2h
3.	Horário	8h – 12h	8h-12h	8h-12h	8h-10h	19h 21h30min	16h-18h	16h-18h
4.	Turno	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Noite	Tarde	Tarde
5.	Espaço físico para realização dos encontros	Sala de aula	Auditório e duas salas de aula	Biblioteca	Biblioteca	Sala de professores	Sala de aula	Sala de aula

As escolas realizaram as ações em datas e turnos diferenciados, embora tivessem nove sábados letivos previstos no calendário escolar, reservados para estas atividades, conforme a orientação da SMEC. Ressaltamos que as formações, comumente desenvolvidas aos sábados, foram aquelas em que todos os professores, funcionários e equipe diretiva se reuniram para tratar de uma temática específica, conforme observamos nas ações.

Em 3 escolas, além das formações aos sábados, ocorreram reuniões pedagógicas quinzenais ou semanais:

Olha, geralmente uma semana tem reunião pedagógica e na outra uma reunião de... uma sessão de estudo. Assim...tem leituras de textos, né, tem...às vezes, é algum livro que ele tem pra gente ler. (E1PEB1A-01)

E aí, quando o restante das reuniões é no final da tarde, quando os alunos saem mais cedo a gente fica na escola [...]. (E3PEB1A-01)

Aqui na escola nós temos, eu penso que aqui na escola são tão pouquinhos (risos) nós temos duas horas por semana, toda sexta-feira, mas a gente fica com um gostinho de quero mais [...]. (E5PEB2A-01)

Os professores também participaram de processos promovidos pela Secretaria de Educação por meio do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica (NAAP) e de programas como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os encontros para os professores do ciclo de alfabetização que aderiram ao PNAIC ocorreram quinzenalmente, dentro da carga horária de trabalho, conforme a fala a seguir:

Por exemplo, as formações com os professores, é, dos Anos Iniciais, é mais amiúde, né, por exemplo, os professores que fazem parte do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa são quinzenais. Ah, os professores de Pós-Alfabetização são mensais, é... os professores das Séries Finais, anos e Séries Finais do município e do Ensino Médio são trimestrais. (SNAAP-01)

Com relação aos espaços para a realização das ações, os coordenadores pedagógicos afirmaram que utilizaram as salas maiores das escolas, considerando o número de participantes. Estes espaços foram escolhidos devido à mobilidade das mesas e cadeiras, o que facilitaria a organização de grupos de trabalho.

Em síntese, constatamos que os professores participam de muitos processos formativos proporcionados tanto pela escola, quanto pela Secretaria de Educação e Cultura. Devido a isso, supomos que os professores que trabalham em mais de uma escola, teriam sua presença prejudicada, caso as instituições realizassem ações no mesmo dia. Questionamo-nos, também, sobre o cumprimento dos sábados destinados à FC, e as medidas que foram tomadas quanto às escolas que não realizaram, pelo menos durante o tempo dessa pesquisa, o número de ações formativas previstas para o período. Entendemos que as escolas devem ter autonomia para gerir os seus espaços e tempos, tendo em conta que a FC é essencial à constituição da identidade profissional, e a sua efetivação deve ser garantida e assumida também como um local onde se aprende a profissão.

- Participação e envolvimento dos professores

Quanto à participação dos professores nas ações de FC, os coordenadores pedagógicos relataram que os mesmos se organizam de acordo com os calendários

das escolas sendo avisados com antecedência para que possam participar integralmente dos processos.

Quanto ao envolvimento, identificamos que em 3 escolas os professores são considerados pelos coordenadores pedagógicos como participativos. Destacamos que duas dessas escolas são aquelas em que os professores participam do planejamento das ações, o que acarretaria sua maior motivação e interesse:

São feitas nos sábados, a gente se reúne, o grupo é bem participativo, vem, e as questões discutidas são sempre levantadas no grupo. (E3PEB5A-01)

Mas há essa troca com relação à escola num todo. E essa integração que há aqui na escola, que é uma coisa muito boa. (E4PEB5A-01)

Na opinião do coordenador pedagógico da escola 1, os professores participam da FC para cumprir a carga horária e o dia letivo, caso contrário, não compareceriam:

Olha, eu fazendo uma avaliação assim, da formação continuada, muitos professores vêm em função do dia letivo, né, pra cumprir a carga horária e pra cumprir o dia letivo, porque se fosse um momento é... de formação mesmo, sem contar o dia letivo, eles não viriam, né, muitos professores, é como eu te falei, muitos professores não tem a mentalidade e a ideia de... do processo em si, né. (E1-CP-01)

Diante dessa fala, que caracteriza os professores como descomprometidos com a formação, procuramos analisar mais atentamente os relatos dos professores dessa escola e percebemos que os mesmos revelam certo descontentamento, conforme o relato a seguir:

Eu não acredito que as formações atinjam o seu objetivo, agora, no modelo em que elas se apresentam. (E1PEB4A5A-01)

Entendemos que há necessidade do estabelecimento de uma comunicação mais aberta na escola 1, para que se avalie o alcance da FC junto aos professores, já que os processos se concentram na figura do coordenador pedagógico. Com relação a esse tipo de situação, Nóvoa (2009) indica que é necessário reforçar o papel dos docentes na sua capacidade de decisão e de intervenção nos programas de formação. Assim, compreendemos que quando os docentes não se veem como protagonistas, a tendência é desmotivarem-se ou recaírem no isolamento.

Na escola 2, percebemos um clima de desentendimento entre os professores o que, segundo a coordenadora pedagógica, prejudica a FC e o desenvolvimento profissional dos seus participantes:

O grupo do turno da tarde é muito resistente. Eles não participam, tu tens que ficar toda hora instigando e tem reuniões que tu fala o tempo inteiro sozinha, tu não consegues conquistar eles pra falar, então, eu acredito que esse tipo de professor que não tá disposto a mudar, não tá disposto a participar, a formação favorece muito pouco. Mas a minha pergunta é: “- O que fazer?” (E2-CP-01)

Identificamos que as relações estabelecidas nas escolas pesquisadas são diversificadas e perpassadas por inúmeros desafios, que se não forem mediados pela equipe gestora com eficiência e bom senso, podem ser a causa de conflitos e rupturas, as quais não beneficiam o funcionamento dos processos e o estabelecimento de parcerias na instituição.

Concordamos com Nóvoa (2013) ao afirmar que não há respostas prontas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Desta forma, cabe aos docentes e equipe diretiva assumirem uma ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas e na busca por soluções a esses desafios que dificultam a constituição de uma identidade coletiva no espaço escolar.

Vimos que seria interessante que se propusesse um instrumento avaliativo ao final de cada encontro, para ter subsídios para a melhoria dos processos. Esta seria uma forma de superar atitudes de desinteresse frente ao que é tratado, já que observamos que os professores se motivam quando se percebem como o centro da formação.

- Alcance dos objetivos propostos e resultados obtidos

Ao refletir sobre em que medida os objetivos propostos nas ações de FC são atingidos, os coordenadores relacionaram esse alcance à aplicação das atividades em sala de aula:

E eu acho que a cada passo que é dado, cada resultado lá dentro da sala de aula, a gente vê alcançado um pouquinho do nosso objetivo. (E2-CP-01)

Em uma escola, o coordenador pedagógico afirmou que os objetivos são atingidos de forma mais satisfatória junto aos professores dos Anos Iniciais, pelo conhecimento teórico e compromisso dos mesmos com a função que desempenham:

Dos Anos Iniciais, o trabalho é... como elas trabalham de uma forma muito integrada isso facilita. Então, a maioria dos nossos professores dos Anos Iniciais são pedagogos, e tem uma formação bem, assim ó, bem é... profunda. São conhecedores dos teóricos, né, é... têm esse envolvimento, digamos, assim com a prática pedagógica, tem professores que realmente, assumem, vestem a camiseta, e tem um trabalho de qualidade, um trabalho em que realmente os alunos estão aprendendo e estão sendo autores do processo. (E1-CP-01)

Uma coordenadora pedagógica percebe que os objetivos da FC não são alcançados de forma imediata, devido à complexidade do processo de ensino e aprendizagem:

Olha, às vezes, não são alcançados de imediato, tem muita coisa que é a longo prazo, como avaliação, por exemplo, planejamento, metodologia, a gente vem abordando desde muito tempo, desde anos anteriores, mas é uma caminhada. (E3-CP-01)

Com relação aos resultados, considera-se que os mesmos são percebidos na união do grupo de professores e na mudança de postura frente aos desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula:

É uma coisa que eu achei assim que foi muito boa é a questão da união do grupo. (E2-CP-01)

Quando tu vê o professor mais tranquilo com relação à inclusão, que era um desespero no início do ano, a gente já fez a primeira por solicitação, tu vê que vai, que os ânimos vão acalmando que o pessoal vai demonstrando mais segurança. (E3-CP-01)

Outros resultados se referem à mudança de atitudes de alguns professores e a superação da resistência à inovação:

A gente viu essas mudanças na sala e aula de um colega que nunca, nunca, mexeu num computador, por exemplo, dizia assim: “- Ai, se eu levar os meus alunos eu vou levar, mas tem que ter alguém lá pra... pra... assessorar”. Na outra semana foi diferente. Pediu até ajuda pra ligar os computadores né, pra arrumar, mas foi ele que foi procurar um site lá onde que tinha uma determinada atividade, foi ele que trabalhou. Então, tu vê que

são pequenas coisas, sementinhas que tu vai plantando, né, que os próprios colegas, os pares vão, vão plantando. (E4-CP-01)

Ao analisarmos o alcance dos objetivos propostos nas atividades formativas procuramos aportes nos estudos de Imbérnon (2009, p.80) que apresenta um conjunto de características organizacionais que sempre devem ser levadas em conta no desenvolvimento da FC, tais como: o clima de comunicação e colaboração, a organização estável nas instituições, a participação dos professores no planejamento, a proximidade entre a formação e o contexto de trabalho.

Em conformidade com esses pressupostos, constatamos que os objetivos são alcançados na medida em que os professores trabalham de forma integrada e conseguem valorizar as sugestões, materiais e estudos abordados nos encontros, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Percebemos nos resultados apresentados, aspectos referentes à identidade profissional no que diz respeito à colaboração e à união do grupo de professores, sendo este um fator preponderante para a abertura à reflexão crítica sobre as diferentes situações vivenciadas no espaço escolar.

- Relações estabelecidas entre os processos de formação continuada e a formação profissional docente

Diante das informações coletadas, procuramos analisar se as ações formativas se relacionam com a formação profissional dos participantes. Os professores, quando questionados a esse respeito, evidenciaram alguns aspectos que foram organizados nas seguintes subcategorias, elaboradas a posteriori:

- Aplicação de conhecimentos em sala de aula.
- Promoção de desenvolvimento profissional.
- Desarticulação entre a formação inicial e a continuada.
- Interação com os colegas de profissão.
- Não existe articulação entre os processos de FC e a formação profissional docente.

Em relação à primeira subcategoria (Aplicação de conhecimentos em sala de aula), 8 professores conseguiram relacionar a FC à sua formação profissional

docente, na medida em que têm acesso a novos conhecimentos, ideias e informações que podem se traduzir em estratégias ou materiais a serem aplicados em sala de aula. O extrato a seguir é representativo dessas afirmações:

É, contribui, é como eu te disse que, agora mesmo eu trouxe muitas coisas novas que eu ouvi lá pra minha sala de aula, né?! (E2PEB1A-01)

Quanto à segunda subcategoria (Promoção de desenvolvimento profissional) 5 professores afirmaram que a formação profissional é um processo que se estende ao longo da carreira docente, desde a formação inicial:

Que relações eu posso estabelecer? A minha formação profissional começou lá no Magistério, foi pra Pedagogia e seguiu na Psicopedagogia. Eu acho que eu uso tudo isso, né. Acho que até eu uso muito a Psicopedagogia dentro da escola. E a formação continuada acaba sendo essa também é tudo englobado...(E1PEB5A-02)

Aquilo que eu disse. É a minha continuação, a minha extensão enquanto docente, né? Eu jamais vou me sentir pronta, então, é assim que eu vou me constituindo. (E3PEB1A-01)

Com relação à terceira subcategoria, um professor relacionou a formação profissional somente à FC e destacou a existência de desarticulação da mesma com a sua formação inicial:

Então, assim, há... a diferença e é difícil estabelecer uma relação entre esses dois porque a formação continuada eu aprendo muita coisa que eu posso pôr em prática na escola, como na minha formação também, mas algumas coisas na minha formação, digamos assim, não tem muito proveito, né, pra prática na sala de aula porque a realidade é uma...E quando nós fizemos uma... nós fazemos a formação a realidade é outra, dentro da escola. Eu acho que não há. Há um contraste. Porque, assim ó, não é bem assim como a gente faz lá. Chega na sala de aula é um pouco diferente. (E4PEB2A-01)

Com relação à quarta subcategoria (Interação com os colegas de profissão), 4 professores afirmaram que a FC se relaciona com a sua formação profissional, por meio da interação com os colegas de diferentes gerações, possibilitando o trabalho colaborativo e a partilha de vivências e angústias.

Com relação à quinta subcategoria (não existe articulação), 2 professores não souberam especificar as relações que poderiam ser estabelecidas entre a FC e a sua formação profissional. A fala abaixo evidencia esses aspectos:

Não. Acho que tá muito desconectado. As pessoas de repente se juntam, talvez um dia antes e dizem: "- O que é que a gente vai fazer pra essa reunião que tá marcada pra hoje!". Aí as pessoas dão uma série de avisos. Aí quando tu quer discutir alguma coisa que é relevante, qualquer assunto que seja de interesse da escola, óbvio, aí a discussão é encerrada assim: "- Tá, tá, tá!, próximo assunto!". (risos) (E1PEB4A5A-01)

Nota-se que a maioria dos professores conseguiu relacionar a formação continuada à profissional, por meio da análise de alguns momentos formais ocorridos nas ações das quais participaram. Compreendemos que as relações apontadas poderiam ser ampliadas, caso tivessem oportunidade de participar mais da organização e do planejamento dos processos.

Entendemos que a própria concepção do que é formação profissional deva ser revista, para que os professores tenham mais clareza dos aspectos que estão envolvidos, que vão além dos cursos de capacitação ou atualização de conhecimentos.

Identificamos nas falas que salientam a desarticulação ente FI e a FC, aspectos referentes à racionalidade técnica, como a separação entre teoria e prática. Esses posicionamentos remetem a uma desvalorização do conhecimento teórico, como se este se localizasse somente na formação inicial e que após o ingresso na escola, o professor tivesse que se voltar apenas para atividades práticas e busca de soluções fornecidas por especialistas. Discordamos desses posicionamentos e defendemos que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, abrangendo todas as questões que integram a carreira, contribuindo assim para a constituição da identidade profissional, conforme tratamos no capítulo 3, fundamentados em Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2012).

5.1.1.4. Propostas de Formação Continuada das Escolas

A fim de melhor elucidar as características da FC nas escolas, procuramos conhecer o conteúdo dos seus projetos político-pedagógicos. Após a leitura dos documentos elaboramos as seguintes categorias de análise, no que concerne à caracterização dos processos:

- Participantes dos processos formativos: observamos que 2 documentos explicitam que os participantes das ações de FC são os docentes (2), e os outros 3 documentos apontam que são todos os profissionais da escola.

- Concepção de FC dos professores em serviço explicitada no documento:

Na escola 1, a proposta fundamenta-se em pilares como a identidade da instituição, a autonomia, a integração entre a escola, e comunidade escolar e a valorização dos profissionais da educação. Não localizamos os aportes teóricos que fundamentam a concepção de FC balizadora das ações nessa escola.

Na escola 2, o texto do documento expõe que a formação continuada é considerada fundamental para a alteração na qualidade do trabalho pedagógico. A proposta evidencia que a escola precisa reformular o seu tempo para estabelecer períodos de estudo e reflexão aos docentes. O texto explicita ainda que as formações visam o aprofundamento do conhecimento sobre os alunos e da aprendizagem, além da avaliação do PPP. A escola tem, como um dos princípios norteadores, a formação permanente dos professores, e diante de dificuldades, como a desvalorização profissional e a desmotivação, propõe-se o estabelecimento de uma política de valorização dos profissionais em educação, mas não se especificam as formas de efetivação da mesma.

O PPP da escola 3 explicita que a FC está relacionada à garantia do exercício da função social da instituição e a promoção da formação integral dos sujeitos participantes. Assim, a FC é considerada como um meio de atingir a qualificação do trabalho pedagógico.

Na escola 4, o documento expressa que a FC é um espaço de construção e de reconstrução dos profissionais que trabalham na escola, e que necessitam de qualificação e instrumentalização de suas ações. O texto postula que as datas dos encontros formativos de cada segmento são expressas no calendário escolar, e o

aluno não sofrerá nenhuma perda no atendimento e qualidade escolar durante estes períodos.

Na escola 5, a proposta de FC visa oportunizar aos professores e funcionários o resgate de sua autoestima, através da qualificação profissional.

- Tipos de Ações formativas: reuniões de classe e interdisciplinares, reuniões formativas e pedagógicas, seminários internos, reuniões de estudos, cursos, oficinas, palestras e encontros, proporcionados pela escola e por órgãos externos.

- Frequência da FC: 3 documentos não expõem a periodicidade das ações formativas; 2 dispõem que as ações ocorrem quinzenalmente, sendo que em uma dessas escolas propõe-se um seminário interno semestralmente.

- Finalidade da FC: dentre as finalidades dispostas nos documentos, destacamos algumas que foram mencionadas em todos os textos, tais como o planejamento de ações conjuntas e reflexão sobre práticas pedagógicas; a promoção da atualização e a qualidade do trabalho; garantia de momentos coletivos de reflexão e de reafirmação de práticas; garantia da função social da escola e a formação integral dos sujeitos; qualificação do trabalho pedagógico da instituição; o resgate da autoestima e da qualificação profissional.

- Participantes: consta em 3 documentos que todos os profissionais da escola deverão participar dos processos formativos, contudo não se especificam quais ações serão desenvolvidas para cada segmento. Entendemos que é importante que se direcionem ações de acordo com as especificidades da função de cada categoria profissional. A organização desses espaços garante o alcance de objetivos específicos junto a cada grupo de trabalhadores, o que ocasionaria bons resultados para a escola.

Conforme a análise dos documentos, observamos que os aportes teóricos e metodológicos das propostas de FC das escolas dão condições de identificar as concepções que sustentam a FC de cada instituição, ainda que de forma pontual. Entendemos seria interessante que as escolas detalhassem em seus projetos aspectos como o tempo e espaço; ações e atividades; papel dos formadores e dos participantes dos processos formativos.

Sabemos que as propostas são flexíveis e que sofrem alterações, contudo, alguns aspectos são básicos para que se tenha clareza no planejamento, na organização e na execução das ações. Desta forma, os PPPs seriam uma referência para a efetivação de projetos institucionais de desenvolvimento profissional docente nas escolas, traduzindo as expectativas e as necessidades dos docentes em termos de valorização do seu trabalho.

Para dar continuidade à nossa análise, tendo por base as orientações que regulam os processos apresentamos, a seguir, os aspectos observados nos encontros formativos.

5.1.1.5. As ações formativas sob o olhar do observador

Neste item, apresentaremos as características dos encontros formativos observados. Primeiramente, elencamos determinados aspectos para analisarmos melhor o desenvolvimento dos encontros, sendo eles:

- Atividades desenvolvidas nas ações formativas

Na escola 1, a formação foi conduzida pelo coordenador junto com a direção. Primeiramente, foram dadas as boas-vindas aos participantes com uma mensagem para reflexão visualizada no projetor, posteriormente, foram feitos comentários sobre o vídeo e passou-se à notificação de informes e discussões sobre a temática a ser trabalhada na escola durante o trimestre.

Em duas outras escolas pesquisadas (2 e 3), as formações mensais aconteceram no sábado, organizadas em dois momentos, com a participação de todos os professores e funcionários.

Na escola 2, no primeiro momento, os professores foram acolhidos pela equipe diretiva e, posteriormente, organizados em grupos por nível de ensino em diferentes salas. Antes de iniciarem as atividades da formação, os professores fizeram um lanche no refeitório. Posteriormente, os professores dos Anos Iniciais e da Educação Infantil participaram da ação formativa sobre leitura e escrita, cuja formadora foi uma professora de Língua Portuguesa da rede municipal. Foram discutidos temas pertinentes ao ciclo de alfabetização e as dificuldades dos alunos

na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Destacamos que esta formação foi realizada em conjunto com um polo educacional do município, promovendo a interação entre os profissionais das duas instituições.

Na escola 3, o encontro foi realizado em dois momentos, com temáticas distintas, sugeridas pelos professores e abordadas por formadores externos. No primeiro momento, foi tratado o tema “cultura digital”, tendo como formadora uma professora da UNIPAMPA e, no segundo, o tema foi a “saúde vocal”, desenvolvido por uma fonoaudióloga.

Na escola 4, os participantes relataram suas experiências sobre o uso de tecnologias, organizados em círculo e dentro de um tempo estipulado. Após cada apresentação, os participantes fizeram comentários e questionamentos, expondo suas dificuldades e avanços com relação ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Com o término das apresentações, os professores e funcionários participaram, no refeitório da escola, de um jantar oferecido pela direção.

Por sua vez, a ação na escola 5 foi a única que teve o coordenador pedagógico como formador. Nas duas ações observadas, uma foi realizada somente com os professores dos anos iniciais, que trataram de questões referentes ao planejamento semanal e à alfabetização dos alunos por meio de atividades lúdicas. No segundo encontro observado, os participantes foram os professores, os funcionários, a equipe diretiva e os estagiários da escola. O coordenador conduziu a ação que se caracterizou por ser uma reunião administrativo-pedagógica, em que foram dados informes sobre as atividades que seriam realizadas na escola durante o mês. Notamos que os professores estavam agitados, participavam de algumas discussões, mas também mantiveram conversas paralelas durante as falas do coordenador. A maior parte do tempo da reunião geral foi utilizado para fazer os combinados a respeito da participação da escola na Caminhada Cívica do município.

- Atitudes dos professores e formadores

Na escola 1, os professores não pareciam tão envolvidos com os assuntos tratados, exercendo na maior parte do tempo, o papel de ouvintes. Os formadores se posicionaram em frente ao grupo, transmitindo informações e explicando atividades.

Observou-se que os professores mantiveram conversas paralelas, tecendo comentários entre si durante as falas do formador.

Percebemos que nas escolas 2, 3 e 4, respectivamente, os encontros foram bem semelhantes, com os professores organizados em círculo, participando das discussões e se posicionando frente ao tema apresentado pelos formadores. Os professores se mantiveram atentos, sendo que à medida que os formadores lhes questionavam sobre os assuntos, os docentes compartilhavam ideias e procuravam esclarecer algumas dúvidas. Nem todos participaram da mesma forma, devido às diferentes personalidades no grupo; contudo, os encontros se constituíram em espaços interessantes de troca de informações e algumas reflexões sobre a prática.

Na escola 2, notamos que os docentes estiveram muito atentos, enquanto a formadora, professora da rede municipal, apresentava a temática que se relacionava diretamente com a prática docente. Na medida em que a formadora explicitava questionamentos referentes sobre as práticas de leitura e escrita, os professores pareciam se identificar mais com a proposta. Notou-se que alguns se manifestavam mais vezes, expondo suas angústias quanto à alfabetização dos alunos.

Observou-se nessa formação que a formadora, expos o tema com segurança, utilizando recursos como vídeo e textos escritos pelos alunos, para serem analisados pelos professores. Os resultados das análises foram compartilhados no grupo, gerando uma significativa participação daqueles que não haviam se posicionado frente ao tema.

Na escola 3, os formadores eram especialistas de áreas como mídias e fonoaudiologia. Os professores e funcionários presentes assistiram atentamente às falas dos especialistas, que demonstraram uma postura aberta a troca de ideias. Todos tiveram oportunidade de se posicionar, contudo, na maior parte do tempo, alguns professores foram mais participativos, chegando a monopolizar a fala.

Os participantes apreciaram as atividades práticas desenvolvidas pela fonoaudióloga, sendo este o momento mais ativo em termos de participação, no encontro. Notei a ausência da coordenadora pedagógica na formação que foi mediada pela diretora e a vice diretora.

Na escola 4 os professores e funcionários presentes foram orientados pela diretora e coordenadora pedagógica durante o encontro, que se referia ao uso de

tecnologias em sala de aula. Todos relataram suas experiências, dentro do tempo determinado por um dos professores que cronometrava as falas. Nota-se que todos os professores se posicionaram com interesse, mas alguns pareciam um pouco cansados, talvez pela formação ocorrer no turno da noite.

Na escola 5, os professores dos Anos Iniciais não foram muito participativos, mesmo com o relato de experiência de uma professora a respeito de um projeto desenvolvido em sua turma. A coordenadora procurou criar situações de interação questionando os professores sobre a prática de atividades lúdicas em sala de aula, mas sua intervenção reduziu-se a dar sugestões de atividades, pois o tempo não foi suficiente para que os professores construíssem e manipulassem os jogos propostos.

Na segunda observação realizada nessa instituição, com a presença de todos os professores da instituição, observamos que os participantes estiveram muito agitados e dispersos. Os formadores do encontro foram os coordenadores pedagógicos e a diretora da escola. O encontro se reduziu a informes e críticas referentes a alguns processos realizados pela Secretaria de Educação e Cultura. Mesmo que esses momentos sejam válidos para a partilha de ideias frente ao cotidiano escolar, nota-se que alguns aspectos relevantes, como o pedagógico, foi suprimido da pauta do encontro.

- Espaço físico e recursos utilizados

Os espaços físicos onde foram realizadas as ações de formação continuada foram os seguintes:

- Nas escolas 1, 2 e 5, as ações foram realizadas em salas de aulas.
- Na escola 3, as ações foram realizadas na biblioteca.
- Na escola 4, as ações foram realizadas na sala de professores.

Os espaços escolhidos para as ações formativas foram os mais amplos das escolas. Contudo, observou-se que esses ambientes se tornaram inadequados para comportar um grupo maior de participantes.

As salas de aula estavam organizadas com cadeiras em círculo, mas foi necessário fazer alguns ajustes para que todos pudessem se acomodar. Os

formadores contaram com quadro de giz, computador e projetor para a exposição de slides e vídeos sobre as temáticas. Em uma das escolas a acolhida dos professores foi realizada no auditório com cadeiras fixas, dispostas em fileiras. Após a recepção, os grupos foram organizados por níveis de ensino, e encaminhados pela equipe diretiva e coordenação pedagógica às salas de aula, onde os formadores foram apresentados, e contavam com computador, caixa de som e projetor para desenvolver suas falas.

A sala de professores estava organizada com uma mesa ao centro, e ao redor cadeiras e sofás. Um dos participantes ficou responsável pela organização do tempo das falas, utilizando para tanto o relógio do celular. Alguns professores utilizaram o computador e o projetor para apresentar atividades, e registros de suas experiências em sala de aula. Devido ao pouco espaço para todos, alguns participantes tiveram dificuldade de visualizar as projeções.

A biblioteca foi o ambiente mais amplo a ser utilizado para a realização das ações. As cadeiras foram dispostas em semicírculo, e os formadores ocuparam o local central para expor as temáticas que envolveram o uso de slides, som, vídeos, músicas e atividades práticas. As prateleiras com livros não limitaram o uso do espaço por estarem localizadas próximas às paredes.

Os formadores contaram com os recursos necessários para o desenvolvimento das temáticas, mas não possibilitaram atividades em grupos, talvez em vista das limitações do espaço e tempo disponível para a realização das propostas.

Em síntese, podemos dizer que os processos de FC desenvolvidos nas escolas pesquisadas estão centralizados na figura do coordenador pedagógico que, em alguns casos, é auxiliado pela direção e orientação educacional. Com relação à frequência, os encontros são organizados seguindo um calendário de reuniões que, devido às várias demandas do cotidiano escolar, não foram efetivadas na íntegra em algumas escolas, contrariando a orientação da Secretaria de Educação e Cultura que garantia nove sábados letivos para a formação em serviço.

Identificamos que a participação dos professores se restringe à sugestão de temáticas que nem sempre são consideradas na organização dos encontros. Ainda é muito forte a figura do formador externo como aquele que possui mais

conhecimentos a respeito de um determinado tema. Observamos que a postura dos professores com relação aos formadores, é na maioria, de ouvintes que recebem um determinado conhecimento. Quando os formadores são os professores da rede de ensino, percebe-se maior interação entre os participantes, mesmo que o perfil desses professores se aproxime aos dos formadores externos, que possuem uma formação acadêmica e/ou conhecimentos teóricos mais aprofundados sobre um determinado tema.

Consideramos ser preocupante o fato de que os coordenadores pedagógicos centralizem o desenvolvimento das ações de FC nas escolas, por compreendermos que a formação é uma responsabilidade coletiva. Defendemos que se compartilhe com os professores as tarefas de organização e planejamento das ações, retirando-os de uma postura passiva e receptora. Acreditamos que as ações, tendo como referência a prática alicerçada em uma fundamentação teórica, poderão contribuir na reflexão sobre a cultura escolar, na identificação com o grupo de pertença, bem como na busca coletiva por soluções para os desafios do trabalho docente. Contudo, percebemos que algumas escolas ainda estão distantes disto, ao manterem a FC nas mãos de formadores externos e alheios às realidades das instituições, sem propiciar um maior envolvimento dos professores no gerenciamento de seus próprios processos formativos.

5.2. Que desafios costumam ser enfrentados pelas Escolas de Educação Básica na organização e desenvolvimento de ações de formação continuada de professores? (2ª questão de pesquisa)

A segunda questão de pesquisa expressa o nosso interesse em compreender os desafios enfrentados pelas escolas na organização das ações de FC. No quadro abaixo, destacamos os aspectos analisados para respondermos esta questão de pesquisa.

Quadro 16 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a segunda questão de pesquisa

SUJEITOS	Instrumentos	Aspectos analisados
Professores participantes das ações de FC	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> Desafios enfrentados pelos professores que participam das ações de Formação Continuada
Coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de FC nas escolas	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> Desafios enfrentados pela escola para a realização e organização de ações de formação continuada

Iniciaremos a análise a partir dos desafios enfrentados pelos docentes.

5.2.1. Desafios vivenciados pelos professores para participar das ações de formação continuada

Os professores destacaram as seguintes dificuldades, aqui organizadas em três subcategorias:

- Com relação ao processo de planejamento e ao papel dos coordenadores e dos formadores na FC

Os desafios citados pelos professores se referem à falta de planejamento; ao despreparo dos formadores; aos assuntos desinteressantes; às reuniões muito teóricas; à falta de espaço para divulgação do trabalho do professor; e à desarticulação entre os temas das ações formativas. Outro desafio marcante se refere à percepção de que os encontros formativos não são bem planejados e que os formadores deveriam se preparar melhor para desempenhar a sua função, conforme comenta uma professora:

A falta de planejamento penso eu (...) é um grande desafio. E talvez as pessoas que vão nos oferecer a formação continuada na escola... deveriam...antes...receber uma formação continuada. Preparo, preparo em todos os sentidos. Às vezes, até na forma como tu vai te colocar diante daquele grupo. Isso é muito importante, né? A postura. Tu não está ali numa postura de superioridade. Tu está ali numa postura de colaboração. Porque esse que é... eu vejo que esse é o principal papel do formador, do orientador, é a colaboração, né. É o articulador do grupo docente. (E1PEB4A5A-01)

Os desafios apresentados confirmam que há uma série de aspectos organizacionais que devem ser reformulados para que a FC possa alcançar melhores resultados nas escolas, ao contemplar tanto as questões prático-pedagógicas, quanto às relacionadas à categoria do professorado. Para tanto, os responsáveis pela FC e os formadores necessitam estar cientes da complexidade de seus papéis, como articuladores colaborativos e éticos perante o grupo de professores.

- Com relação à organização do tempo na FC

Alguns professores (4) apontaram como um grande desafio à participação nos encontros formativos, a ocorrência de ações fora da carga horária de trabalho:

Olha, desafios, eu acho que até em função, às vezes, de horário, porque até coincide com a outra escola que eu trabalho. Então, fica meio difícil, mas... a gente sempre dá, né, um jeitinho e consegue participar de todas as atividades. (E4PEB5A-02)

Sabemos que nem sempre é possível organizar os encontros dentro do horário semanal dos professores, devido às dificuldades em liberar os alunos mais cedo, ou pelo acúmulo de tarefas que vão surgindo ao longo do ano letivo, e que acabam por interferir na organização das atividades escolares. Entretanto, tanto os coordenadores, quanto os professores afirmaram seguir um calendário previamente organizado, com sábados reservados às formações, de acordo com as orientações da SMEC. No entanto, parece-nos que as escolas tiveram dificuldades em cumprir seus planejamentos, já que os encontros aos sábados foram substituídos por formações à noite, ou no final da tarde, comprometendo a organização dos professores, conforme a fala a seguir:

Ah, não, dificuldade não, mas é que muitas vezes assim, eu gostaria que fosse dentro do período de aula. Porque ... não é só trabalho... não é só trabalho... e, às vezes, envolve outras coisa na nossa vida particular, que a gente tem que deixar, né? Eu mesmo tenho uma mãe doente e, às vezes, é um transtorno pra...Pra estar presente. Fora do horário, né? Fora daquele horário do calendário. (E4PEB1A-01)

Outros desafios salientados se referem à frequência na realização das ações:

São esses os desafios, no momento que a gente bate o pé e exigimos as nossas formações. Aí, então, nesse sentido assim, tá bem “light” porque antes assim, dizia: “-Ah, vocês vão sair mais cedo tal dia, então, tal dia não vai ter a formação”. Como que não vai ter a formação? Tem que ter a formação, que eu gostaria até que fosse maior, mas claro a gente também não pode estar tirando as crianças de dentro da sala de aula sem... Então, eu penso que neste sentido tá bom. (E5PEB2A-01)

Entendemos que a FC deve ser vista pelos docentes e gestores como uma atividade inerente ao processo educativo, com seu tempo claramente estabelecido, resguardado e cumprido para que resulte no envolvimento dos participantes e não se banalize como apenas mais uma função a cumprir. Notamos que mesmo que a SMEC tenha orientado as escolas a cumprirem o calendário, algumas não realizaram seus encontros conforme o que foi normatizado, o que desagradou de certa forma, alguns professores e pode ter comprometido a participação efetiva dos mesmos nos encontros.

- Com relação à falta de apoio da comunidade escolar

Alguns professores afirmaram que há falta de apoio dos pais dos alunos com relação à participação dos docentes nas ações formativas:

Eu acredito, que assim ó, a gente poderia ter muito mais encontros, né, só que o desafio, o que é o desafio, hoje, eu acho que assim ó... é a pressão dos pais, porque se tu sai mais cedo “por que que vai sair mais cedo?”. Eles não entendem que o professor tem que ter este tempo pra estudar, tem que ter essa parada pra fazer uma... uma reflexão, uma leitura. Eu acho que o desafio maior hoje, hoje, é a função que os pais não entendem o papel do professor. (E1PEB3A-01)

Observamos que os professores que abordaram essa dificuldade são aqueles que participam de encontros semanais, dentro da carga horária, tendo que liberar os alunos geralmente às 16 horas. Outro grupo é constituído pelos professores que aderiram aos programas de FC que são quinzenais, dentro do horário de trabalho, fora do espaço da escola, tais como o PNAIC.

Essas situações não são bem aceitas, por interferirem na organização das famílias com relação às atividades diárias dos alunos. A questão está em como superar esses conflitos, sem recair no discurso que reforça a imagem do professor como simples prestador de serviço, num modelo de relação baseado no clientelismo.

Considerando que contornar esses desafios é fundamental para o estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas escolas, tendo a família como integrante e parceira (Imbérnon, 2009, p. 84), seria interessante explicar aos pais os objetivos da formação continuada, abrindo espaços para a avaliação sistemática dos processos escolares, a fim de que se possa atingir um nível adequado de negociação.

Por fim, mesmo que 50% dos professores não tenham apontado nenhum desafio, entendemos que os existentes estão centrados no planejamento e na organização dos encontros. Entendemos que a formação continuada só será apoiada e assumida, como inerente aos processos de identificação profissional e à qualidade da educação, quando for assumida por toda a escola em conjunto com a sua comunidade.

5.2.2. Desafios vivenciados pelos coordenadores para a organização e realização da FC na escola

Os desafios relatados pelos coordenadores pedagógicos se referem à dificuldade em motivar os professores a se envolverem nos processos de FC:

Bom a gente procura, a gente tá num desafio muito grande de... de tentar, de motivar os colegas, né, a se engajarem conosco a rever os seus processos (E1-CP-01)

Acho que o mais difícil é a questão do objetivo. A gente traça um objetivo pra aquela formação e aí tenta trabalhar em cima, mas o que pesa muito também, por exemplo, são esses professores que a gente sabe (risos) que não consegue atingir. (E2-CP-01)

Reunir todos os professores da escola é outro aspecto citado, pois muitos profissionais trabalham em mais de uma instituição e, por vezes, as datas das formações coincidem:

O maior desafio é tu conseguir reunir todos. Sempre tem uns que têm jornada no Estado, outros têm... às vezes, adoecem. Né? Então, essa, eu acho que a maior dificuldade é tu conseguir reunir todos. (E3-CP-01)

Realizar os encontros periodicamente e ter o apoio da comunidade escolar, também foi considerado uma grande dificuldade por alguns coordenadores:

Ãh, por exemplo, algumas reuniões que a gente gostaria, alguns encontros...algumas reuniões pedagógicas que deveriam ter uma periodicidade, algumas vezes elas não acontecem naquela periodicidade que a gente gostaria, né, ãh, a cada quinze dias, a mensal, por exemplo, uma vez por mês, de acordo com algumas atividades que surgem na escola, né, e a gente também sabe que tu tem que contar com a colaboração da comunidade escolar, a comunidade escolar sabe que a gente precisa parar. (E4-CP-01)

Por fim, outros desafios elencados dizem respeito à escolha dos assuntos para cada reunião e à aceitação dos professores quanto às temáticas da FC:

Então, um dos desafios é esse, é conseguir ter um assunto pra cada semana, porque daí veja só, eu me deparei com meses que teve cinco sextas, né, então são cinco assuntos diferentes que eu tenho que abordar. (E5-CP-01)

A dificuldade dos coordenadores pedagógicos em pesquisar diferentes assuntos para os encontros poderia ser superada se os interesses dos professores fossem previamente sondados e a responsabilidade pela formação fosse compartilhada com os mesmos. Também constatamos que há o desafio de conciliar as opiniões dos responsáveis pela FC, ou seja, a coordenação pedagógica e a direção da escola, quanto à escolha das temáticas das ações:

Em síntese, os desafios identificados pelos coordenadores pedagógicos se relacionam, principalmente, com a falta de envolvimento dos professores nos processos de FC. Não alcançar os objetivos propostos nas formações de imediato pode ser um fator de desmotivação para os coordenadores, contudo, é necessário que reflitam sobre as propostas, pois talvez o que presumem ser o mais relevante, não seja realmente o que os professores desejam que seja contemplado nas ações.

Por fim, compreendemos que promover a FC na escola exige comunicação e articulação entre os profissionais responsáveis pelo seu planejamento. A falta de tempo devido às diversas demandas do cotidiano escolar dificulta o diálogo entre esses profissionais, no entanto, os espaços de FC devem ser garantidos. As ações só podem ser desenvolvidas de forma adequada a partir de um trabalho conjunto,

em que a escola possa analisar criticamente o seu contexto e formular as estratégias mais adequadas para solucionar os seus próprios problemas. Enquanto os professores não tiverem a oportunidade de se conscientizarem da importância do espaço formativo, e a equipe diretiva não efetivar a gestão democrática na prática, a constituição de uma identidade profissional coletiva e colaborativa será prejudicada, acarretando perdas tanto para os docentes, quanto para a escola como um todo.

5.3. Que concepções de docência costumam orientar as ações de formação continuada promovidas e desenvolvidas por essas Escolas de Educação Básica ? (3ª questão de pesquisa)

A terceira questão de pesquisa visa a conhecer as concepções de formação continuada que fundamentam os processos formativos nas escolas. Para respondê-la, analisamos os seguintes aspectos:

Quadro 17 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a terceira questão de pesquisa

SUJEITOS	Instrumentos	Aspectos analisados
Professores participantes das ações de FC	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de formação continuada. • Motivos que levaram os professores a continuarem sua formação profissional. • Tipo de formação continuada adequada à atuação docente. • Relações estabelecidas entre os processos de FC e a formação profissional.
Coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações de FC nas escolas	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de FC. • Aspectos relevantes de serem vivenciados pelos professores nos processos de FC. • Tipo de formação continuada adequada à qualificação da prática docente.
----	Observação	<ul style="list-style-type: none"> • Papel dos formadores • Papel dos professores • Desenvolvimento do encontro formativo
----	Documentos: PPP e "Princípios e Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura"	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de FC expostas nos documentos.

Para responder essa questão de pesquisa decidimos partir da concepção de FC apresentada na fala dos professores.

5.3.1. Compreensão dos professores sobre a formação continuada

Segundo os entrevistados, a FC pode se dar em vários espaços e de diferentes formas e se traduz numa busca contínua por conhecimentos e oportunidade de complementar os saberes adquiridos na formação inicial. Contudo, a relevância da FC se concentra na possibilidade de voltar-se para os assuntos específicos do cotidiano escolar, aproximando-se das reais necessidades dos professores. As falas a seguir abordam tais aspectos:

A formação continuada são os diferentes processos que... que nos levam a nos constituir como profissionais da educação. Ah, muitos acreditam que talvez só fazer o Curso Normal, ou só fazer uma Pedagogia, já te capacita pra ser, e na verdade a gente enfrenta tantos desafios no dia-dia que a gente percebe que não sabe tudo e ainda tem muito que aprender. Então, eu acho que a formação continuada tem que servir exatamente pra isso, pra ir nos aperfeiçoando, pra ir nos...nos guiando nesses caminhos, nessas dificuldades que a gente vai encontrando. (E3PEB1A-01)

Olha eu acho que é fundamental porque eu tô no curso de Pedagogia, no 4º semestre e é muito bom o curso da UERGS, mas a formação continuada te dá uma base muito mais clara. Porque trabalha diretamente na tua área. [...] Claro o curso é ótimo, mas ele te dá uma visão do todo, não foca na tua necessidade. Ele tá te formando pra tudo de uma forma global. Então, eu acho que a formação continuada é essencial pro trabalho de um professor em sala de aula. (E3PEB2A-01)

De acordo com esses relatos, a formação inicial não daria conta de capacitar o sujeito a ser docente. Já a formação continuada seria um mecanismo que guia em meio às dificuldades da carreira.

Também observamos que a ideia de FC está relacionada ao acesso aos “novos pensamentos” ou às “novas aprendizagens”. Esse aspecto ressalta ainda mais o caráter da atualização de conhecimentos. De certa forma, os profissionais desejam que os formadores sejam providos dessas “novidades”, capazes de auxiliá-los, preferencialmente, com sugestões de atividades que incrementem a sua prática pedagógica.

Outro aspecto percebido nas falas dos entrevistados se refere aos professores com maior tempo de carreira, os quais entendem que a FC é importante para a renovação de suas práticas:

A minha formação continuada é importantíssima porque se não fosse a formação continuada eu estaria com o conhecimento de anos atrás passando pros meus alunos. Tu vê, eu terminei a faculdade em 89, 90, se não fossem as formações continuadas, participando de encontros de cursos, de seminário, eu não estaria assim, renovando as minhas ideias (...) Assim, ó, no início que tu está com as ideias tudo quentinha, ótimo, né? Depois que chega um colega novo com ideias novas, recém formada, aí tu vai pensando...muitas vezes tu não fala por questão de vaidade, mas tu pensa tô arcaica tô ficando pra trás. Aí tu vai procurando. (E3PEB5A-01)

Essas falas evidenciam que os professores que ingressaram na carreira há mais tempo, sentem-se desafiados. A FC seria uma oportunidade de interagirem e terem acesso a novas práticas e informações junto aos colegas de profissão.

A FC também é considerada pelos docentes como uma oportunidade de realizar uma busca coletiva por soluções para os dilemas vivenciados em sala de aula. Essa troca entre os pares é decisiva na identificação profissional e possibilita o crescimento do grupo de pertença. O relato a seguir destaca esse aspecto:

É uma troca! Pra mim assim, ó, é um estar junto com outras pessoas, é poder trocar ideias, é poder, ãh, um ajudar o outro, e eu acho que essa formação sempre é importante dentro de uma escola. Faz parte da escola. (E4PEB2A-01)

Os professores também entendem que os processos de FC não devem se deter somente em aspectos administrativos ou teóricos, mas considerar que a interação no grupo é fundamental:

Mas eu penso que além da teoria, a gente tem que ter algum momento de socialização, de tratar umas dificuldades de sala de aula, de conversar sobre os alunos e penso que essa troca, ela é rica, o resultado que vai depois pra sala de aula é muito importante, a gente não vai passar todo o tempo de aula fazendo isso, mas, de vez em quando, nós temos que ter esse momento de professor, porque eu, algumas vezes, me senti, e sinto em outros professores que se sentem na solidão com seus alunos. (E5PEB1A-01)

Por fim, os docentes expressaram que a FC envolve a motivação e a disposição do sujeito para estudar, sendo este um aspecto fundamental para a autoformação. O relato abaixo é representativo desses aspectos:

A formação continuada pra mim é eu ser um eterno estudante, né? Buscar, sempre ir atrás, nunca estar satisfeito com aquilo que eu já tenho de conhecimento. Tanto é que eu tô terminando uma pós-graduação, terminando uma graduação. Já quero pensar o que eu vou fazer no ano que vem. Sabe, assim, eu tô sempre querendo estudar! Tem cursos os sábados, eu tô fazendo assim. Eu me vejo um eterno estudante. Sabe? De pós-graduação de curso de extensão. Eu vejo que formação é isso é tu tá disposto sempre a estudar a nunca estar satisfeito com o que tu tem. (E4PEB5A-01)

Percebemos que os professores concebem a FC como uma forma de atualização ou aperfeiçoamento profissional, sendo necessária para a melhoria da prática pedagógica e inerente ao exercício da docência. A FC pode se dar por meio de leituras, seminários, palestras, cursos de pós-graduação, dentre outros, contemplando as questões didáticas, técnicas, de planejamento e de funcionamento da escola. Constatou-se que a identidade profissional está inserida na possibilidade de realizarem trocas entre os pares, o que resultaria na colaboração no grupo e na internalização das normas, valores e dos símbolos que constituem a cultura escolar. Também percebemos que a FC implica uma mudança de atitude dos professores mais experientes que valorizam a interação com os colegas mais novos e modificam suas práticas por influência dos mesmos.

5.3.2. Compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada

Os coordenadores pedagógicos, de maneira geral, entendem que a FC é um processo contínuo de estudo e uma busca de conhecimentos relacionados à área da educação, que podem ser aplicados pelo professor em sala de aula:

A formação continuada é um processo que não termina com a graduação e o pós-graduação, mas é um processo onde o professor está sempre buscando, tá sempre se atualizando, sempre lendo, sempre estudando, ãh, a cerca do que... a cerca do que ele vai ministrar na sua aula, como também, em todos os assuntos relacionados à área da educação. (E1-CP-01)

Três coordenadores entendem que a FC é uma forma de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Em seus posicionamentos, nota-se uma dicotomia entre a formação inicial, entendida como aquela que dá a base teórica, e a formação continuada, voltada para os conhecimentos práticos, adquiridos pelos professores ao ingressarem na carreira:

Eu acredito que assim ó, a formação continuada é em relação àquela deficiência que a gente fica da nossa formação inicial que, muitos dos professores se formaram nos anos 80, 90, pelo menos a minha realidade da escola é essa. (E2-CP-01)

Eu acho que a formação continuada é um momento do professor, porque tu não sai de uma faculdade pronto, né. Tu precisa ter esses momentos de formação pra ir, ã... a experiência que tu precisa como docente. (E3-CP-01)

Pra mim é a continuação do...é... é um estudo dos professores mesmo, com relação àquela formação inicial que não consegue preencher todas as demandas que a gente tem no momento que tu vai pra sala de aula, pro teu fazer pedagógico, pra própria tua prática, tua ação, né. (E4-CP-01)

Além disso, a FC é um espaço de diálogo e de encontro entre os colegas para a discussão sobre os aspectos que integram a prática pedagógica:

Então, é a parte de estudo, de diálogo e de encontro entre os colegas, né, de discussão, às vezes, até um embate de ideias porque as pessoas pensam de maneira diferente, então, eu acredito que seja também isso e que venha acrescentar no trabalho de cada um, né.[...] Eu acredito que o professor assim como qualquer outro profissional, tem que ter continuamente esse processo, até pra reflexão, né, do meu trabalho, né, da minha práxis pedagógica, que é ação reflexão e ação, e eu acredito que esse estudo é necessário. (E4-CP-01)

Entendemos que os coordenadores concebem a FC como um processo contínuo, com a função de suprir lacunas de conhecimentos que não foram construídos na graduação, destacando, assim, a desarticulação existente entre a formação inicial e a continuada. Este aspecto é preocupante, e, nesse sentido, Pimenta (2005, p. 15) evidencia que a formação inicial não tem dado conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. Também identificamos, na concepção dos coordenadores, alguns aspectos que valorizam a FC como espaço de reflexão sobre a ação pedagógica.

5.3.2.1. Concepções de formação continuada: algumas aproximações

Em síntese, podemos afirmar que as concepções dos professores e dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada se aproximam nos seguintes aspectos:

1. FC considerada como atualização ou capacitação profissional, apoiada na aquisição de conhecimentos, para posterior aplicação e resolução dos problemas do cotidiano da sala de aula.
2. FC entendida como mecanismo de suprimento das lacunas da formação inicial, considerada insuficiente na preparação para o exercício da docência.
3. FC como espaço de interação entre os docentes e reflexão sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Os posicionamentos desses profissionais reforçam o entendimento de uma concepção clássica de FC, apoiada na ideia de capacitação e atualização docente, além de evidenciar a desarticulação entre a formação inicial e a continuada.

Essa concepção na opinião de Imbérnon (2010) refere-se à tradição da formação que consiste em atualizar e culturalizar os docentes, por meio da ação de formadores considerados especialistas infalíveis, cujo papel seria “colocar os professores em dia”, gerando mais prejuízo do que benefício (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Caberia, então, rever essas concepções e considerar que a formação continuada, que resulta na identificação com a docência, deve partir de um projeto comum, centrado em situações problemáticas dos professores, que não são genéricas.

Identificamos, em algumas falas dos professores, avanços com relação à fala dos coordenadores pedagógicos, no que diz respeito à concepção de FC como espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas e dos desafios presentes no âmbito escolar, valorizando a troca entre os pares. Por fim, os docentes entrevistados relacionam a FC à ideia de processo que se dá ao longo da vida do professor, em diferentes espaços, mas tendo sempre como referência a escola e a aprendizagem dos alunos. Estas ideias demonstram certo avanço no sentido da

formação adequada à complexidade da prática docente, abandonando, ainda que lentamente, os princípios da racionalidade técnica.

5.3.3. Motivos que levaram os professores a continuarem a sua formação

Para conhecermos as concepções de docência, procuramos entender o que motivou os professores a continuarem a sua formação. Esses aspectos foram organizados nas seguintes categorias, elaboradas a posteriori:

- Capacitação e aperfeiçoamento profissional

Verificamos que 6 professores decidiram continuar a sua formação, a partir da necessidade de capacitar-se profissionalmente. Para eles, a participação nos processos formativos relaciona-se à atitude de desacomodar-se e manter o estudo e o comprometimento com a profissão. Vejamos algumas falas representativas desses aspectos:

Sim. Porque enriquece mais e capacita mais o professor, e a gente não pode ficar estanque, parado, né? Ah, se acomodar porque eu terminei um curso superior, e nunca mais pegar um livro, um caderno, né?. (E1PEB5A-01)

Ah, sim! Por quê? Porque eu penso assim ó... que a gente tem que estar sempre se aperfeiçoando, né, hoje em dia, e mesmo, às vezes, tu buscando tu fica pra trás! Né, então, eu acabei... eu fazia o magistério, fazia a faculdade, terminei a faculdade e entrei no Pós. Então assim ó, porque eu vejo que se não a gente vai ficando pra trás, né. E eu quero ser uma boa profissional, qualificada, ou quero ser uma professorinha? Sabe? Então, eu tento sempre buscar mais. (E1PEB3A-01)

Nesta fala, percebemos que o termo “professorinha” remete, de certa forma, a um caráter de desprofissionalização. Por sua vez, estar em processo de formação se refere a comprometer-se com a docência e estar preparado para exercê-la.

Também se evidencia que os docentes mais experientes procuram participar dos processos formativos em busca de novos conhecimentos:

Eu acho que sempre... apesar do meu tempo de serviço, eu já estou quase me aposentando, né? Eu sempre estou procurando me aperfeiçoar, ler, saber as coisas que estão surgindo, as coisas novas que tão aparecendo. (E1PEB5A-01)

- Atualização de conhecimentos para superar os desafios da prática

Para 11 professores, a decisão de participar de processos de FC surgiu quando se sentiram desafiados diante das dificuldades da profissão:

Sim com certeza! Mediante os desafios que eu fui encontrando, então eu senti necessidade de me manter atualizada de procurar apoio, procurar ajuda, então foi isso aí. (E2PEB1A-01)

Senti, senti. Porque a gente tá sempre, tem sempre uma novidade, tem sempre uma coisa que me...me...Que me motiva, ou que me... como é que eu vou te dizer... Angustia! Que me desafia, então, tem que estudar. Não adianta, né, tu tem que estar sempre procurando. (E1PEB5A-01)

As mudanças na sociedade, as dificuldades de aprendizagem, a inclusão de alunos com deficiência e o relacionamento com as famílias são alguns dos desafios citados pelos professores que os conduziram a participar de processos formativos. A seguir duas falas tratam desses motivos:

Sempre! Por causa da constante mudança que acontece na vida da gente e na vida da sociedade em geral. Tu tem vários alunos com várias... por exemplo, agora o grande auge é as deficiências, a parte da inclusão tá muito forte na escola. E tu tem que ter um arcabouço, tu tem que ter uma base legal. Tu tem que ter uma formação nessa área se não tu tá alienado do mundo. (E4PEB5A-01)

Os docentes reforçam que a SMEC e as IES do município desenvolvem vários processos de FC, no entanto, cabe a cada indivíduo motivar-se a participar. Também verificamos em suas falas a emergência em adquirir novos conhecimentos, caso contrário, ficariam desatualizados. Os professores também salientaram que a formação inicial não dá condições para que encontrem as soluções para os problemas da prática:

Porque, assim, ó, de repente a gente pensa que vai chegar no curso de Pedagogia e sair com todos os problemas resolvidos de lá, né. Vão me dizer como tem que ser feito, e então eu vou fazer. Não é assim, né? (risos). Então, tu só vai conseguir fazer as coisas melhorarem no momento que tu começar a buscar. (E3PEB1A-01)

Identificamos que os professores sentem necessidade de acompanhar a evolução dos alunos, das novas tecnologias e de saber como agir diante de desafios

que surgem na sua prática. Além disso, buscam na FC os conhecimentos necessários para atuarem em meio à complexidade da sociedade atual. Segundo, os docentes esses conhecimentos não foram contemplados na sua formação inicial, até mesmo porque os desafios são diários. Desta forma, a formação continuada seria um meio de aquisição de subsídios e recursos necessários para o aprimoramento da prática numa sociedade complexa e em constante mudança.

- Reflexão sobre a atuação profissional

Nesta categoria, incluímos a fala de um professor que optou por participar da FC após avaliar e refletir sobre o seu trabalho em sala de aula

Com certeza. Ainda, assim, ó... ãh, eu estou em processo de formação porque ainda tenho que concluir muito na minha vida. A gente tem que estudar muito ainda, tenho que me preparar mais ainda porque eu acho assim... cada dia é diferente do outro. E eu preciso melhorar, né, em muitos aspectos. E acho que cada vez a gente se critica mais, pelo fato, assim, de tu cometer erros, né? Né?! E tu te avaliar e dizer: "- Não eu tenho que me preparar melhor!". Eu tenho que mudar algumas coisas, a gente tá sempre nessa... nessa luta! Digamos assim... (E4PEB2A-01)

Consideramos que a avaliação constante faz parte do processo de vir a ser professor. E esse exercício de reflexão conduz à busca pela melhoria profissional.

Em síntese, percebemos na fala dos professores o interesse em adquirir na FC os conhecimentos considerados na literatura como técnicos e capazes de auxiliar na tomada de decisões, tendo como foco a atividade pedagógica. (MIZUKAMI et al, 2011). Por fim, podemos afirmar que a decisão dos docentes em continuarem a sua formação se refere à busca por novos conhecimentos e os agentes motivadores seriam os desafios da prática escolar e as rápidas mudanças na sociedade, além do interesse por continuar seus estudos e aprendizagem, sendo esse um elemento definidor de sua identificação como docente.

5.3.4. Tipos de formação continuada consideradas pelos professores como adequadas a sua atuação docente

Com relação às declarações dos professores sobre o tipo de formação continuada que melhor se relacionaria com a sua atuação docente, elaboramos a posteriori três categorias, com base nos relatos dos entrevistados:

- Processos de FC centrados na escola
- Programas de FC de professores
- Não existe modelo apropriado de FC

Em relação à primeira categoria (Processos de formação continuada centrados escola), os entrevistados citaram oficinas pedagógicas (3); rodas de conversa (1); palestras e seminários (3); sessão de estudos (1); encontros formativos com temas específicos da área de atuação (3).

Quanto à segunda categoria (Programas de formação continuada de professores), os professores citaram os programas formativos com foco na alfabetização como o PNAIC (3); cursos específicos que tratassem de dificuldade de aprendizagem. (1).

Com relação à terceira categoria (Não soube informar), 2 professores não souberam especificar o tipo de formação considerado apropriado.

Analisando os tipos citados pelos professores percebemos que a maioria se refere às ações formativas comumente elaboradas e implementadas pelas escolas, ou pela rede de ensino. A preferência por oficinas pedagógicas enfatiza a necessidade que os docentes têm de elaborar materiais concretos, que possam ser utilizados junto aos alunos em sala de aula:

Oficinas, né? Eu acho que oficinas pros Anos Iniciais porque a gente não encontra muito material, né? (E1PEB5A-01)

Eu acredito em oficinas. Eu sou muito fã de atividades práticas. Porque ali tu tira uma base, tu tira modelos, tu tira artefatos concretos que tu possa aplicar na sala de aula. (E4PEB5A-01)

Quanto às palestras e seminários, os professores evidenciam que estas ações devem ser ministradas por especialistas que tenham conhecimento sobre os

assuntos abordados. Também surgiu o interesse pelas ações que tratassem especificamente sobre a saúde do professor:

Olha, palestras, o encontro de pessoas que trabalham na mesma área, com o mesmo ano...Isso aí é muito importante a gente fazer essa troca com os colegas do mesmo ano, né? Palestras com pessoas que tenham uma...Um conhecimento, uma especialização no assunto, né? Num determinado assunto, né? Então eu acho importante isso aí. Seminários. Seminário é muito bom a gente aprende muito. Se a gente tá disposta a aprender...(risos). A gente aprende bastante. (E2PEB1A-01)

Então, na minha formação, fora isso que eu te falei, as formações continuadas que eu desejaria daqui pra frente que acontecessem, além de cuidar da saúde do professor que tivessem mais palestras, mais seminários voltados pra isso. (E3PEB3A-01)

Os professores ressaltaram que os encontros formativos devem se focar na área de atuação dos docentes dos Anos Iniciais (ciclo de alfabetização ou pós-alfabetização), atendendo, assim, algumas necessidades específicas:

Seriam encontros não assim...reuniões só a pessoa vir , o profissional vir e falar, e falar. Onde a gente possa contar o que está acontecendo na aula, desabafar, né? E ali...não pra deixar pra depois mandar a solução, né? Pra nós. Seja naquela hora, naquele momento em que a gente tá esperando aquilo. (E4PEB1A-01)

Nota-se que as práticas de ensino são os elementos mais valorizados na formação e ocorre a preocupação em encontrar soluções sobre os problemas específicos vivenciados em sala de aula. Com relação a esta concepção, Mizukami et al (2011, p. 43) ressalta que uma das dificuldades de se efetivar projetos de formação continuada nas escolas é a urgência dos professores em ter soluções imediatas para os problemas que surgem diariamente. Assim, pouco importaria para eles se a solução fosse construída pela própria escola ou por um formador externo desde que a “luz no final do túnel” fosse revelada. Segundo a autora, essa urgência poderia prejudicar a reflexão sobre a prática e comprometer a parceria entre os professores na construção de um planejamento colaborativo.

A FC também é entendida como espaço de expor angústias e anseios, o que pode ser benéfico na identificação entre os membros do grupo, por possibilitar que se perceba que os colegas vivem situações semelhantes. No entanto, esses momentos devem se configurar como oportunidades reais de se pensar

conjuntamente sobre os desafios comuns, em busca de estratégias de ação, e não de práticas sem aprofundamento que se restringem a soluções imediatistas.

Quanto aos programas de formação continuada de professores, Santos (2009) define este tipo de FC como as propostas que são implementadas pelo Ministério de Educação ou Secretarias de Educação, visando abranger todos os professores de uma rede de ensino. Conforme os entrevistados, esses programas voltam-se diretamente para o nível onde atuam, gerando ganhos em termos de conhecimentos:

Eu estou participando do Pacto, olha eu estou aprendendo muito mais do que eu aprendi já em toda a minha vida. Isso aí pra mim tá sendo maravilhoso porque nem no magistério, nem na faculdade, nem no Pós... Então, assim, são pequenos encontros, não são em longo prazo, né, que faz com que a gente aprenda mais. (E1PEB3A-01)

Diante das falas analisadas e das categorias que destacamos, podemos afirmar que os professores preferem os tipos de FC onde possam discutir sobre os problemas da prática, com ênfase na atualização de conhecimentos, elaboração de material pedagógico, e na busca por respostas para os problemas que vivenciam em sala de aula. Dentre os tipos elencados, se destacam as oficinas, os seminários e as palestras, ou ainda, os encontros que possibilitam a troca de ideias, o acesso a sugestões de atividades e relatos de experiência.

Por fim, evidencia-se um ganho com a participação dos docentes em programas de FC que têm contribuído para o desenvolvimento profissional, na medida em que proporcionam o encontro entre os pares de um mesmo nível de ensino e propõem a análise sobre a prática e a construção de estratégias pedagógicas de forma colaborativa.

5.3.5. Aspectos relevantes de serem vivenciados pelos professores nos processos de FC

Destacamos os aspectos evidenciados pelos professores, entendendo que essa análise pode auxiliar na compreensão da concepção de docência. Organizamos os aspectos citados nas seguintes categorias elaboradas a posteriori:

- Aspectos relacionados com a prática docente

- Aspectos relacionados à identificação com o grupo de pertença
- Aspectos relacionados às relações com a comunidade escolar

Em relação à primeira categoria (Aspectos relacionados com a prática docente), os entrevistados citaram o planejamento pedagógico (6); conhecer formas de motivar os alunos a aprender (1); assuntos gerais que auxiliassem os professores a responderem as dúvidas dos alunos (1); metodologias de ensino e avaliação (1); inclusão de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem (2); assuntos adequados ao perfil de cada escola (1);

Quanto à segunda categoria (Aspectos relacionados à identificação com o grupo de pertença), os professores citam os momentos de troca que possibilitam a discussão sobre os problemas e a busca por soluções e construção de propostas em grupo (3); encontros com equipes multidisciplinares constituídas por especialistas da área da saúde (1).

Com relação à terceira categoria (Aspectos relacionados às relações com a comunidade escolar), um professor afirmou ser relevante tratar de formas de estabelecer uma boa convivência com as famílias dos alunos.

Percebemos que se priorizam os aspectos direcionados à prática em sala de aula, à motivação dos alunos, à relação professor/aluno/família e às dificuldades de aprendizagem. Consideramos que a maioria dos professores não contemplou em suas respostas outros aspectos que vão além da sala de aula e que também devem ser vivenciados nos processos formativos. Os aspectos ressaltados como pertinentes de serem vivenciados e aprendidos voltam-se em grande parte para a competência técnica e pedagógica e vinculam-se aos saberes específicos, oriundos da experiência de trabalho.

5.3.6. Aspectos relevantes de serem vivenciados pelos professores nos processos de formação continuada, na visão dos coordenadores pedagógicos

Para finalmente conhecermos as concepções de docência que fundamentam os processos formativos nas escolas, consideramos importante analisar as respostas, dadas pelos coordenadores pedagógicos que são os responsáveis pelo

planejamento e efetivação das ações junto aos professores. Ao analisarmos as respostas elaboramos as seguintes subcategorias, a posteriori:

- Aspectos referentes aos saberes prático-pedagógicos
- Aspectos que se referem à reflexão sobre a prática docente

Com relação à primeira subcategoria, (Aspectos referentes aos saberes prático-pedagógicos), constatamos que os aspectos se relacionam às questões sobre o currículo, à metodologia, ao planejamento, aos problemas enfrentados pelos professores, à troca de experiências e à reflexão sobre a prática docente.

Primeiramente, é... as questões sobre currículo, sobre metodologia, sobre planejamento, que ao meu ver é... é... é essencial, né, a questão do planejamento, a questão da metodologia, tendo em vista que um professor que não planeja é um professor que tem a sua metodologia, é... é... desvinculada da realidade do aluno, ele não vai conseguir atingir seus objetivos, enquanto não levar esses aluno a um processo de aprendizagem. Ah, então, é bem complicado se o professor não planeja. (E1-CP-01)

Esse extrato representa os saberes que os professores devem desenvolver, para promover a aprendizagem dos alunos com êxito. Segundo Tardif (2002) esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar em sua prática.

Quanto à segunda categoria (Aspectos que se referem à reflexão sobre a prática docente), um dos coordenadores pedagógicos evidenciou a importância da reflexão e a troca de experiências no grupo profissional.

Eu ah...eu acredito assim... que relevante é eles repensarem a sua prática mesmo, o que está acontecendo, o que eu estou fazendo, né, como é que aquela minha prática tá ajudando aquele meu aluno num todo, e a troca de experiência, o que é bom pra ti, às vezes, eu posso usar pra mim também, né, acrescentar ou fazer de uma outra maneira, mas eu acredito que isso seja muito importante, essa troca, esse diálogo. (E4-CP-01)

Esse extrato corresponde aos saberes desenvolvidos na prática do trabalho e pela socialização profissional. Segundo Tardif (2002, p. 49), esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua prática cotidiana, constituindo a cultura docente em ação. As falas dos coordenadores indicam que os aspectos que os professores precisam vivenciar e aprender nos processos formativos se referem, quase que

unicamente, ao desenvolvimento do saber experiencial e prático, cuja utilização depende das situações de trabalho e repousa sobre vários conhecimentos mobilizados pelo docente em suas interações.

5.3.7. Concepções de docência que orientam as ações de FC nas escolas

Após a análise das ideias dos professores e dos coordenadores pedagógicos sobre a FC e leitura dos documentos, constatamos que as ações formativas são orientadas pelos seguintes modelos de docência:

- Professor como técnico.
- Professor como profissional reflexivo.
- Professor como intelectual crítico

Procurando compreender melhor as concepções que fundamentaram a estruturação dos processos formativos nas escolas pesquisadas, buscamos na literatura autores que tratassem desta temática, assim esses modelos de docência têm como referência os estudos de Contreras (2002), Schön (2000) e Giroux (1997), conforme apresentamos no capítulo 3 dessa dissertação. A seguir apresentamos nossas análises sobre os modelos citados:

- Professor como técnico

Neste modelo, o professor é visto como um executor de estratégias e recursos transmitidos por formadores especializados. Esta concepção fundamentada na racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional com a realidade que conhece, e o trabalho docente é tido como a simples aplicação de regras e procedimentos de forma não reflexiva.

Observamos nas ações de FC e nas falas dos coordenadores pedagógicos aspectos que estariam de acordo com esta concepção, revelados no entendimento de que a FC deva ser realizada por formadores externos, especialistas capazes de transmitir informações relevantes aos professores, já que esses não estariam preparados ou dispostos a exercer esse papel.

Seriam sessões de estudo, palestras até com pessoas é... experientes, com pessoas que tenham uma certa experiência né, nessa área, né, porque a

gente sabe que, infelizmente, os “ de casa” não ajudam muito, né, então teria que ser alguém de fora, até alguém de outra instituição, ou alguém de outro...de outro patamar...pra falar sobre esses assuntos pros professores. (E1-CP-01)

Considerando as ideias de Schön (2000), entendemos que não existem soluções genéricas que possam contemplar todos os problemas vivenciados pelos professores no cotidiano escolar. Desta forma, é inviável que os processos de formação se determinem a resolver essas situações, por meio de atividades de treinamento, desenvolvidas por formadores externos à escola.

Também percebemos que a preocupação em ter soluções imediatas para os problemas vivenciados em sala de aula é, por vezes, motivadora da expectativa de alguns professores quanto às formações, mesmo que esse entendimento corrobore à constituição de uma identidade de acordo com o modelo técnico de professor, dependente de formulações advindas de especialistas:

Assim, não encontrei ninguém que me diga a forma, de como eu trabalhar. Mas quanto aos outros ali eu trouxe isso aí realmente, isso aí eu tenho bastantes novidades que eu trouxe que eu adquiri, eu trouxe pra sala de aula, que eu adquiri nessas formações e tudo... no Seminário e que eu trouxe pra minha sala de aula. (E2PEB1A-01)

Diante desse quadro, consideramos que a FC nas escolas precisa encontrar meios para superar a constituição de uma identidade profissional técnica, em que o indivíduo apenas seleciona estratégias, e aplica as que mais se adaptam às situações vivenciadas. Este modelo de docência pode levar o profissional a se restringir aos problemas da sua sala de aula, bem como a desenvolver certa resistência às reflexões sobre questões que envolvem a prática, e o contexto mais amplo em que a mesma se efetiva.

Consideramos que as técnicas pensadas como infalíveis não são suficientes para dar conta da incerteza e da complexidade do processo educativo. Os professores são capazes de construir soluções para as questões que vivenciam no seu trabalho, e não precisam esperar que os especialistas, que não conhecem a fundo a realidade da escola, prescrevam o que deve ser feito.

Em oposição à concepção técnica da docência, consideramos relevante a oportunidade dos grupos de professores estabelecerem uma conversação reflexiva

nos processos formativos, podendo, assim, discutir sobre suas situações problemáticas, expondo visões de mundo e crenças, concebendo seus papéis e construindo situações práticas a serem desenvolvidas na ação pedagógica. Essa concepção de docência está fundamentada nas ideias de Schön (2000) e Contreras (2002), conforme veremos a seguir.

- Professor como profissional reflexivo

Encontramos nos documentos analisados, aspectos que remetem à concepção de professor como profissional reflexivo. Esse modelo de docência fundamenta-se nas ideias de Schön (2002), e concebe o professor como sujeito que produz conhecimentos e toma decisões diante das situações que vivencia em seu trabalho.

A formação dos professores reflexivos é fundamentada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização. Pudemos constatar que os documentos analisados apresentam aspectos que se referem ao modelo de professor reflexivo. Vejamos alguns trechos desses documentos:

Professor investigador, cientista do conhecimento, autor de suas práticas, que mostra sua preocupação e engajamento social em seu relacionamento e atitude pedagógica diante dos educandos que lhe são confiados. (SMEC, 2013, p.29)

O professor é o mediador do seu próprio planejamento para compreender o processo de aprendizagem, a fim de buscar alternativas práticas que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades e estimular o desenvolvimento das competências e habilidades. (PPP- EMEB 01)

O professor participa da tomada de decisões a fim de fortalecer o trabalho coletivo e a construção da cidadania. (PPP- EMEB 02)

Nos trechos acima, especialmente, no documento da Secretaria de Educação e Cultura, identificamos a ideia de professor como pesquisador, que reflete sobre a finalidade de sua função educativa, buscando meios para solucionar as dificuldades que encontra no cotidiano do seu trabalho. Fundamentados em Contreras (2000) e na sua defesa quanto à efetivação da autonomia com relação às decisões profissionais e responsabilidade social, entendemos que os processos formativos

que pretendem contribuir na formação dos professores que adotem posturas críticas e emancipadoras, conforme postula os documentos analisados, precisam considerar a participação dos docentes no planejamento das ações.

Entendemos que a concepção do professor como um profissional reflexivo é idealizada nos documentos que fundamentam os processos formativos, sem ser efetivada na prática, nos espaços das escolas. A dificuldade em transpor o projeto da escola para a realidade pressupõe que o conteúdo dos documentos não seja assumido por todos, intensificando a distância entre o que se deseja e o que realmente se faz na formação.

Pensamos que cada situação vivenciada em sala de aula é única, desta forma, nos processos formativos o papel dos responsáveis pelo planejamento e dos formadores, é elaborar um projeto de FC a partir do diagnóstico da realidade. A formação que parte de situações concretas e dá subsídios para que os professores elaborem estratégias, tendo por base as teorias educacionais, tem mais chance de atingir os objetivos de melhoria do trabalho docente.

- Professor como intelectual crítico

Essa concepção se fundamenta no conceito elaborado por Giroux (1997) que considera o trabalho docente como uma atividade intelectual, já que o pensar está presente em todos os momentos do cotidiano do professor ao exercer a sua profissão. Identificamos nos documentos e nas falas dos coordenadores alguns aspectos que remetem a essa concepção de docência, especialmente no que concerne aos professores serem vistos como autônomos e comprometidos com as aprendizagens dos alunos. Vejamos alguns extratos que exemplificam esses aspectos

A implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições, devendo ter uma competência que abarque os conhecimentos de naturezas diversas, que abranjam desde os cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento [...] Um professor preocupado com as questões escolares, envolvido com a comunidade e com o protagonismo da escola na construção de uma sociedade mais igualitária, garantidor das aprendizagens de seus alunos e com as conquistas sociais que estas aprendizagens proporcionam a eles. (SMEC, 2013, p.29)

Consideramos que a tarefa de possibilitar a constituição da identidade dos professores como intelectuais críticos, consiste em prover ações onde possam pensar sobre o seu entorno e a sua função social, com o devido aprofundamento teórico. Desta forma, é necessário que as propostas saiam do papel e se efetivem de forma colaborativa, com o devido comprometimento de todos os integrantes da escola que, assim poderão assumir uma postura transformadora, refletindo sobre os interesses políticos e ideológicos que estão envolvidos no exercício de sua profissão.

Em síntese, percebemos por meio das observações nos espaços formativos que o modelo técnico de docência influencia diretamente nas propostas de FC, sendo este modelo aquele em que o indivíduo aplica os conhecimentos recebidos no alcance dos objetivos propostos, e/ou na solução de problemas que surgem em sala de aula.

Já nos documentos, observam-se elementos que se relacionam com o modelo de docente como um profissional reflexivo e/ou intelectual crítico, que vê os espaços formativos como uma oportunidade de refletir sobre sua ação profissional. Evidenciam-se nestas concepções a ideia de que o professor deve exercer o seu protagonismo de forma autônoma na escola.

Entendemos que é necessário que as escolas avaliem os seus processos de FC, diminuindo a distância entre o que se almeja nas propostas, e o que se vivencia em termos de práticas formativas junto aos seus professores. Desta forma poderão atingir os objetivos propostos em seus documentos de forma mais efetiva e coerente.

5.4. Que aspectos são considerados pelos docentes como definidores de sua identidade profissional? (4ª Questão de pesquisa)

A quarta questão de pesquisa visa a conhecer os elementos que identificam os professores profissionalmente. Para tanto, analisamos os seguintes aspectos:

Quadro 18 - Instrumentos e aspectos analisados para responder a quarta questão de pesquisa

SUJEITOS	Instrumentos	Aspectos
Professores participantes das ações de FC	Entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> • Momento da vida em que perceberam que queriam ser docentes. • Motivos que levaram o docente a escolher a profissão. • Representações da docência. • Definição do que é ser um profissional da docência. • Motivações e satisfações em ser docente. • Principais dificuldades e desafios em ser docente. • Imagem do docente perante a comunidade escolar. • Aprendizagens necessárias para ser docente. • Conhecimentos indispensáveis para efetivar a docência. • Atividades/atitudes que caracterizam os professores. • Caracterização do grupo de professores das escolas. • Semelhanças e diferenças entre o indivíduo e o seu grupo profissional

Pretendemos, a partir de três grandes categorias, elaboradas a priori, contemplar os elementos que os professores indicaram como constituintes de sua identidade profissional:

- Compreensão do processo de identificação profissional do docente.
- Compreensão das aprendizagens e conhecimentos específicos da docência.
- Compreensão da pertença ao grupo de docentes.

5.4.1. Compreensão do processo de identificação profissional do docente

A seguir, expomos as nossas análises de acordo com as seguintes subcategorias que elaboramos a posteriori:

- Motivos que levaram o docente a escolher a profissão

Identificamos que para um grupo de professores (8) o “despertar” do interesse pela docência localizou-se na infância, influenciado pelas vivências escolares. Alguns entrevistados indicaram que o gosto pela profissão se refere a ter nascido com o “dom” de ensinar:

Na verdade, assim, Vânessa, pra mim eu já nasci com o dom de ser professora. Porque assim, quando eu era criança eu juntava todas as minhas amigas da rua, do bairro, como a gente diz, e eu colocava todo mundo no meu pátio e pegava a mamadeira e um giz, e dava aula pra todo mundo. (E3PEB3A-01)

Outro motivo bastante citado (6) se refere à influência da família e dos amigos, que incentivaram os sujeitos entrevistados a seguirem a carreira do magistério, diante da possibilidade de terem uma profissão, logo que concluíssem o ensino médio:

Bem, quando eu estava na 8ª série, vou contar a história da minha vida, ah, uma conhecida entrou no Magistério. Daí, meu pai achou interessante que eu entrasse porque ele diz que a única herança, né, que o pobre deixa pros filhos é a educação. E eu já faria o ensino médio já profissionalizante, né. E eu fui pro magistério, né, e eu aprendi a gostar da profissão lá. (E1PEB5A-05)

Para alguns professores (4) a falta de oportunidades e de condições financeiras para saírem da cidade de origem e fazer outros cursos, que não se referissem à área da docência, foram os motivos que os levaram a optar pela profissão:

Na verdade eu entrei pro magistério sem ter gosto. Assim, bem sinceramente, não era o que eu queria, mas era o que tinha, o que dispunha em Alegrete, e eu não tinha condições de sair fora, de fazer uma outra faculdade. Mas, na prática do dia-dia eu aprendi a gostar e hoje eu amo, eu não sei fazer outra coisa. (E3PEB5A-02)

Constatamos que mesmo que alguns professores não tenham a docência como uma primeira escolha profissional, um ponto em comum é que aprenderam a se identificar com o que fazem, na prática. Essa etapa, conforme Hipólito (2002, p.58) caracteriza-se, por um lado, com a necessidade de sobreviver no novo meio, passando por um “choque de realidade” no confronto inicial com a complexidade do trabalho docente, e por outro lado, motiva o professor iniciante a resolver o conjunto de dilemas vivenciados em sala de aula, bem como a se encantar pela descoberta dos alunos e as possibilidades de integrar-se a um coletivo profissional constituído.

- Representações da docência

Ao serem questionados sobre o que representa para os professores exercerem a docência, 12 entrevistados afirmaram que “ser docente” está relacionado à missão de ensinar, educar, transmitir o conhecimento e auxiliar o aluno a ser um cidadão íntegro. Tais características remetem à imagem de um professor que tem o “dom” e a tarefa de ensinar, chegando a exercer o papel de

“mãe”, quanto ao cuidado e à construção de valores e de princípios junto aos alunos. Vejamos uma falas que ilustram essa concepção:

Eu acho que em primeiro lugar é tu ter amor, né, pelo que tu tá fazendo. Porque ser professor é quase que ser mãe, né? Porque nós temos, eu tenho 18 alunos, cada um com a sua individualidade e, aí, assim, se tu não tiver muito amor pela profissão, amor e dedicação, tu não consegue fazer nada. Não adianta tu ter conhecimento e tu não ter... que isso é imprescindível pra tu ser uma boa docente. (E4PEB5A-01)

O uso que os entrevistados fizeram de termos como “responsabilidade”, “dedicação”, “amor”, “comprometimento”, “curiosidade”, “esperança”, “interesse”, “boa vontade”, “resgate”, “doação”, “entusiasmo”, “compreensão”, “mediação”, se relacionam-se à ideia de vocação, mais do que a aspectos característicos de uma profissão com saberes, conhecimentos e uma identidade profissional com elementos específicos.

Por sua vez, 4 professores afirmaram que a docência está relacionada à formação profissional e aos conhecimentos científicos necessários para o exercício da profissão. Notamos esta relação por meio do uso do termo “conhecimento” conforme o extrato a seguir, mesmo que ainda se perceba a vinculação dessa fala a ideia de dom:

Docente é... Além de tu ter o conhecimento, toda aquela base, ter o conhecimento é tu ter o dom, né, e tu saber passar o conhecimento pra aquele aluno. Porque, às vezes, tu tem o conhecimento e tu não consegue, o método que tu usa não atinge, né? O ser docente, tu transmitir o conhecimento pra aquele aluno. (E4PEB5A-01)

Ser docente também representa responsabilizar-se pela gestão das atividades em sala de aula e pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas, visando à aprendizagem dos alunos:

Ser docente, acredito pra mim, que é estar ali à frente. Ah, direcionando metas para que o indivíduo, para que a criança, né? É ... aprenda! Procurando caminhos, né? (E4PEB1A-01)

Outros 2 professores entendem a docência como uma mediação entre o aluno e conhecimento. As falas destacam a importância das relações em sala de aula e o professor é entendido como aquele que, ao ensinar, também aprende:

Ah, eu acho que é estar aberto a relações, a experiências. A ser um mediador de descobrir um novo mundo, assim, sabe? Tu possibilita isso ao teu aluno, e o teu aluno te possibilita isso, porque tu conhece diferentes realidades. Então, pra mim, ãh, definir ser um profissional da docência é possibilitar caminhos variáveis e a oportunidade de escolha desses alunos.. (E4PEB5A-01)

O profissional da docência é aquele que tem a graça de estar em sala de aula interagindo com os alunos, levando conhecimentos, socializando os que têm, e tendo outros, levando aqueles saberes adquiridos, aqueles saberes sistematizados escolares, mas é aquele que tem o privilégio de interagir com os alunos, é isso. (E5PEB1A-01).

Também se evidenciam em alguns extratos, aspectos voltados à profissionalização da docência, à categoria profissional e ao papel que o professor desempenha:

O pedagogo, o professor de área, enfim, ele é um professor, ele é um profissional! E ele tem que saber o que ele tá fazendo, ele não tem que fazer porque ele acha que é ou porque deu certo. Né? Tem que saber por que deu certo [...] Nós nos deixamos ser uma profissão que as pessoas não prestigiam, assim... que as pessoas não querem mais ser. As pessoas não querem mais ser professor e eu não acredito que seja pelo salário, sabe? Porque existem profissões que pagam menos. Primeiro é uma profissão muito difícil, extremamente difícil se tu for fazer como realmente tem que ser feito é muito trabalhoso! (E1PEB4A5A-01)

Este extrato evidencia que a docência é um trabalho complexo, cuja função vai além do ensino que transmite o básico e exige que os professores sejam possuidores de um conjunto de conhecimentos de técnicas necessários ao exercício qualificado de seu trabalho. O questionamento a respeito da desprofissionalização pode indicar certa desilusão provocada por inúmeras circunstâncias pessoais e referentes ao ambiente de trabalho. Também evidencia uma ação reflexiva a respeito da categoria profissional.

Para outros professores, a docência é comparada a outras profissões prestigiadas como a medicina:

É acreditar que é possível trabalhar por essa educação, incansavelmente, porque a gente sabe que a nossa profissão não é valorizada, né. Em diferentes lugares, até mesmo por outros colegas, também, que não se autovalorizam, digamos assim, mas, é de uma responsabilidade indefinida e indescritível também, que... ser docente ...tá lidando com vidas assim como um médico também lida, né? (E3PEB1A-01)

Defendemos que a docência é uma profissão, com saberes, práticas e conhecimentos específicos, ancorada na complexidade de sua função social, que segundo Imbernón (2009), exige uma formação que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar as situações que surgem em seu trabalho. Por fim, entendemos que as concepções dos professores sobre a docência relacionam-se aos aspectos emocionais e cognitivos, às histórias de vida, às experiências pessoais como estudantes, aos conteúdos da formação inicial, às crenças sobre o conhecimento e sobre o ensino. Destaca-se entre as diferentes concepções citadas a ênfase na ideia de vocação, maternagem, dom e missão. Segundo Marcelo Garcia (2009), esses aspectos acompanham os professores durante a sua carreira, influenciando diretamente em suas práticas de ensino.

- Motivações e satisfações em ser docente

Com relação aos aspectos que motivam os professores a exercerem a carreira, os sujeitos entrevistados destacaram: a aprendizagem dos alunos (12); o carinho dos alunos (3); a transmissão do conhecimento (1); o gosto pela profissão (3); o reconhecimento do trabalho desenvolvido (3). Destacamos que alguns dos 18 professores citaram mais de uma motivação e satisfação, daí a diferença no total das indicações apresentadas. Notamos que a grande motivação dos professores se refere aos alunos:

Olha o que me satisfaz mesmo é quando eu vejo que aquilo que eu ensinei pra eles, que eu mostrei, que eu apresentei, e que eu vejo que tem receptividade, que é bem aceito aquilo ali e que eles mostram uma aprendizagem. (E2PEB1A-01)

Ah, a minha maior motivação é quando um aluno começa a ler, assim. É uma alegria! Dá vontade de sair correndo[...] E fora o amor que eles têm por ti, né? (E1PEB1A-01)

Observamos que as motivações e satisfações se centram nos alunos seja pela relação de afeto estabelecida, seja pela aprendizagem e reconhecimento dos mesmos quanto à figura do professor. Perceber que eles conseguem aprender o que o professor ensina, engloba o objetivo dos processos de ensino-aprendizagem e o sentido do trabalho docente.

- Dificuldades e desafios em ser docente

Os professores relataram os desafios que vivenciam em seu trabalho e destacaram: a falta de colaboração das famílias (10); a falta de recursos e acúmulo de atividades (1); a grande demanda de trabalho (3); muitos alunos com dificuldades (1); a desvalorização profissional (1); os problemas nas relações profissionais (1); e a solidão pedagógica (1).

Os maiores desafios dos professores se relacionam à ausência e falta de comprometimento das famílias com o assessoramento dos alunos.

A dificuldade é a família. A família que não entende que a criança precisa de uma ajuda diária em casa. Que não é só aqui nas quatro horas. Que tem que ter uma rotina lá também. Que não pode jogar só pra sala de aula. Eu acho que é isso aí a ... a dificuldade maior. (E2PEB2A-01)

A falta de auxílio para assessorar os professores em sala de aula, o excesso de trabalho e a dificuldade em encontrar estratégias que contribuam no desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem foram aspectos bastante evidenciados:

Outra coisa é o acúmulo de atividades pra fazer em casa, né? Porque nós não temos aquele tempo que a área já tem porque tem aquela hora pedagógica, porque tem aquela folga, né? Então, ah, o...os anos iniciais não tem isso, né?! É 40 horas fechadinho. Então, tudo o que tu tem que fazer, tu tem que fazer em casa, né? Então...e outra coisa que eu acho angustiante é aquela solidão, eu sinto uma solidão, assim...nos anos iniciais porque tu tem muitas coisas pra decidir, né? Muitas coisas pra decidir que, Às vezes por mais que tu passe o teu...parecer pro coordenador, não é a mesma coisa, né? (E1PEB1A-01)

São muitos! Desafios na escola assim, são muitos pro professor porque, ah, principais... É e dificuldades... muitas, muitas dificuldades porque a gente hoje, ah, a escola tá acolhendo essas crianças e ao mesmo tempo, tem, ah... existem, assim, crianças com "n" problemas dentro da escola, né? E esse com certeza é o maior desafio. Primeiro conquistar o aluno e, depois, poder fazer por esse aluno algo que faça a diferença. (E4PEB2A-01)

A desvalorização profissional, percebida nos baixos salários de acordo com uma professora, evidencia o desprestígio da categoria:

Então, o salário deveria ser melhor, eu vejo dessa maneira. E hoje em dia, a gente se submete a um salário que não é bom [...] E eu vejo que quando tu

desvaloriza a questão salarial de uma profissão...eu acho que tu acaba por desvalorizar aquela classe. Sabe? (E3PEB3A-01)

Notamos que foram evidenciados desafios semelhantes, principalmente no que se refere à falta de apoio da família dos alunos. Fica evidente a dificuldade de fazer com que as famílias compreendam que a responsabilidade pela aprendizagem não recai exclusivamente nas mãos dos professores. Como alternativa para que se superem tais dificuldades, e a aprendizagem se efetive, é fundamental que todos estejam unidos e organizados numa só meta, buscando novas possibilidades de organização escolar “onde o ensino é planejado na coletividade e se estabelecem finalidades claras, expressas e partilhadas pela comunidade”. (IMBERNÓN, 2009, p. 85)

Entendemos que os diferentes desafios não podem ser superados pelo professor sozinho, pois exige o envolvimento da escola como um todo, por meio de uma gestão que discuta possibilidades de integração, delegue responsabilidades e partilhe junto aos docentes a visão da família como uma aliada no processo educativo e não uma oponente que minimiza ou dificulta a efetivação do trabalho docente.

- Imagens da docência perante os alunos e comunidade escolar

Para analisar as respostas organizadas nessa categoria, partimos da concepção de que a articulação do componente relacional com a identidade que o sujeito atribui a si próprio ocorre a partir da interação estabelecida com o meio. Assim, neste item, focamos na imagem que os professores consideram que os membros da comunidade escolar têm deles, a saber: prestador de serviço ao aluno (1); bom profissional (15); profissional que transmite conhecimento (1); comprometido (1).

Percebemos que a imagem que os professores constroem, está relacionada diretamente à forma como são tratados pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar:

Eu acho que eles me veem como uma boa professora. Eu entendo assim, porque eu sinto respeito das outras pessoas. Sinto o amor das outras

peçoas, sinto o carinho. ãh, a compreensão. Então eu acho que eles me veem de uma forma bem positiva! (E1PEB1A-01)

Identificamos aspectos voltados ao status profissional, quando o professor se percebe como uma autoridade na escola, por ser o responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, a comunidade escolar valorizaria o professor pelo seu tempo de experiência profissional:

Eu acho que ... eles tem uma boa imagem, não querendo assim tirar por vaidade. Eu não sei assim, pelos anos que eu trabalho, porque hoje eu tenho filhos de meus ex-alunos. Agora mesmo no 5º ano, vários deles eu tive os pais como meus alunos. Então, assim, eles já conhecem, o meu trabalho. E eu acho que pelos anos que tu fica na comunidade, tu adquire credibilidade. (E3PEB5A-01)

Há um depoimento que ressalta a imagem do professor como prestador de serviço, criticado caso cometa alguma “falha” no processo de ensino, ou desagrade os pais. Estabelece-se nessas situações um clima de contrariedade que prejudica a relação entre o docente e a família:

Eu não sei a imagem pessoal porque depende muito, né, porque enquanto, na visão deles, tu está colaborando, tu é uma pessoa que tá ali prestando serviço, ok! Tá? Quando acontece qualquer coisa que desagrade este pai mesmo que seja uma questão técnica, tá...que tu está fazendo porque tu leu, tu estudou, enfim, né...e que eles não concordem...aí tu já não...não é tão boa assim. E aí eles se sentem no direito...e tem o direito de reclamar com certeza, mas... eles reclamam de uma forma ofensiva...muito ofensiva, isso não acontece só comigo.(E1PEB4A5A-01)

Outra imagem citada coloca o professor como transmissor do conhecimento, cuja função é ensinar:

Até, acho que eles consideram o professor como, ãh...eles consideram muito o professor como a pessoa que vai transmitir alguma coisa pra eles. Acho que... alguns que não tem muita consideração, assim: “-Ah, já vem a professora!”. Mas eu acho que um grande número ainda vê a professora como uma pessoa que tá ensinando alguma coisa pra eles, que tenta passar alguma coisa pra eles. (E1PEB5A-01)

Os professores afirmaram ter suas imagens relacionadas a elementos como a vocação de ensinar, as boas relações que estabelece no espaço escolar, ao desempenho do seu papel e aos vínculos afetivos estabelecidos com seus alunos.

Em linhas gerais, pensar sobre a identidade atribuída pelos outros com os quais os professores estabelecem interações foi um desafio. Percebemos que alguns professores se sentiram constrangidos, ou até acharam difícil suportar o que os outros pensavam a seu respeito.

Podemos inferir que quando o professor faz uma reflexão sobre como é percebido pelos outros, ele elabora uma imagem de si mesmo, de seu trabalho e experiência, baseado nas suas próprias representações. Conforme Abraham (1986), entender que faz parte de uma cultura e que a representação de si depende da representação do que os outros têm sobre ele e refletir sobre como percebe essas representações, depende muito do nível de consciência do indivíduo. Esse processo é complexo, mas necessário à constituição da identidade profissional.

5.4.2. Compreensão das aprendizagens e conhecimentos específicos da docência

Com relação a esta segunda grande categoria, elaboramos duas subcategorias de análise:

- Aprendizagens e conhecimentos necessários para exercer a docência
- Lacunas apresentadas pelos professores quanto às aprendizagens e conhecimentos vinculados ao exercício da docência

- Aprendizagens e conhecimentos necessários para exercer a docência

Em relação à primeira subcategoria, os entrevistados consideram fundamental aprender a estabelecer relações interpessoais e saber lidar com o ser humano:

Ah, primeiro as relações interpessoais, né? A empatia, tu tem que ser... tu tem que ser...eu nem sei se essa palavra existe tu tem que ser um ser empático. Tu tens sempre que te colocar no lugar do outro e conhecer a realidade do aluno.. (E1PEB4A5A-01)

Além destes aspectos, outro tido como relevante é gostar do que faz e conhecer os desafios intrínsecos à carreira docente, para que o professor iniciante não desista da profissão ao se deparar com os obstáculos no dia-dia:

Primeiro tem que querer, primeiro tem que saber exatamente quais são as dificuldades de ser professor... E tem que querer muito porque não é fácil tu optar por essa profissão, e tu permanecer depois. São muitos os desafios que nos aparecem, muitas as dificuldades que surgem no nosso caminho, e é muito mais fácil sair depois do que permanecer. Então, primeiro tem que querer muito e estudar muito, porque não há uma definição única do quê o professor precisa saber pra ser docente. Na verdade, há inúmeras coisas que a gente precisa saber pra ser professor, didaticamente, pedagogicamente, todo o desenvolvimento infantil, saber como se dá esse desenvolvimento, né? E eu acho que é... são inúmeras as aprendizagens que o professor tem que ter pra ser um docente. (E3PEB1A-01)

A disponibilidade em estar sempre estudando, aliada à capacidade de estar disposto a compartilhar ideias, também são aprendizagens consideradas relevantes. Outro aspecto importante se refere aos professores salientarem que a formação inicial se restringe ao embasamento teórico e não dá conta dos desafios da prática. Assim, parece que a identidade profissional se constitui no “chão da escola”, onde o docente aprende a lidar com as diferentes situações que permeiam o seu trabalho:

É no chão da sala que tu aprende a ser professor. Então, claro que todos os conteúdos, todos aqueles teóricos, todas aquelas práticas que tu teve serviram muito. Mas, tu só aprende a ser professor sendo. Né? Na prática!(E1PEB1A-01)

Esta fala evidencia que constituição da identidade profissional docente está vinculada à experiência profissional, que inicia nos estágios e se concretiza na prática em sala de aula. Os conhecimentos pedagógicos, produzidos na formação inicial, tratam dos campos específicos da área de atuação do professor da educação básica, entretanto, para relacionar esses conhecimentos com a prática é necessário que o docente tome consciência do papel que desempenha.

Em relação aos conhecimentos necessários para exercer a docência os professores elencaram: as teorias da aprendizagem; a didática; o conhecimento da realidade do aluno; os estágios do desenvolvimento infantil; os níveis de leitura de escrita; a ludicidade; os conteúdos formais; os fundamentos metodológicos para estruturar um planejamento que propicie a aprendizagem do aluno; e os direitos e deveres da escola pública. Os entrevistados citaram mais de um conhecimento em suas respostas, por isso, optamos por não quantificar as incidências.

Constatamos que os professores enfatizaram os seguintes conhecimentos representados pelos extratos abaixo:

1) Conhecimento pedagógico referente às teorias de ensino e de aprendizagem, a gestão e organização de sala de aula:

Olha, a formação, né, que eu tenho que estudar, todas as coisas que tu for colocar em prática tu tens que ver antes o que tu tá fazendo. É muito importante isso. (...) É, isso também, e o como tu vai fazer isso, né? A maneira, a metodologia, que tu vai usar e a gente tem que estar disposta a mudar, porque às vezes não dá certo, né? (E3PEB1A-01)

2) Conhecimento específico da estrutura e dos princípios da organização conceitual do conteúdo que ensina:

Olha em se tratando de alfabetização, né, eu acho que precisa saber os estágios de desenvolvimento da criança. Tem que saber o que é alfabetização, o que se espera da alfabetização, quais os níveis de leitura de escrita, né? Como trabalhar a ludicidade junto dos conteúdos formais. (E1PEB1A-01)

3) Conhecimento do contexto social e das características dos alunos:

Eu acho que não pode faltar na prática docente o conhecimento da realidade. Conhecer, ver o meu aluno como indivíduo, diferente do outro, porque a gente adora comparar, né, o ser humano. A gente cai de vez em quando nisso. E quando a gente for esbarrar nisso, a gente tem que dar uma parada e olhar o individual, ver qual a realidade deles, isso é indispensável. (E3PEB5A-01)

Em síntese, as aprendizagens citadas pelos professores voltaram-se para a prática pedagógica e as relações estabelecidas no ambiente escolar. Esses resultados remetem a Tardif e Le ssard (2005), ao compreenderem a docência como profissão de interações humanas por ter como trabalhador - o professor - que se dedica ao seu “objeto” de trabalho - o aluno. Já os conhecimentos apontados foram àqueles construídos basicamente na formação inicial e consolidados por meio de estudos e participação em processos formativos ao longo da carreira.

Entendemos que todas as aprendizagens e conhecimentos apontados são necessários, mas não suficientes para solucionar os desafios do trabalho dos professores, daí a necessidade de aliar os conhecimentos específicos aos pedagógicos e ampliá-los por meio de ações coletivas de FC, a fim de que as

práticas sejam (re) construídas tendo em vista a aprendizagem e a construção de um conhecimento profissional docente.

- Lacunas apresentadas pelos professores quanto às aprendizagens e conhecimentos vinculados ao exercício da docência

Quando questionados sobre as lacunas que apresentavam com relação às aprendizagens e conhecimentos citados, os professores apontaram: a realidade do aluno e as teorias pedagógicas (1); a inclusão de alunos com deficiência (2); os conhecimentos psicopedagógicos (1); a língua estrangeira (inglês) (1); a criatividade (1). Em suas falas, 8 entrevistados disseram apresentar alguma lacuna, mas não souberam especificar em quais áreas, e 4 entrevistados afirmaram não apresentar lacuna alguma.

Identificamos nas falas, que os professores se preocupam em salientar que as lacunas podem ser superadas por meio do comprometimento com a formação profissional:

Que eu saiba tudo não! Mas eu tô sempre procurando, eu não sei, eu peço até auxílio pros meus colegas. (E1PEB5A-01)

Olha, eu francamente (risos) apresento lacunas, mas quando eu sinto dificuldade eu corro atrás, eu pesquiso, eu pergunto pros colegas, pergunto pra alguém que tenha um maior conhecimento pra eu poder seguir o meu trabalho. (E2PEB1A-01)

Mesmo que alguns professores não soubessem especificar as lacunas que apresentam, demonstraram preocupação em buscar meios para sanar as suas dificuldades, através da participação em processos formativos coletivos ou por meio de estudos individuais. Desta forma, a FC se consolida ainda como um espaço onde de acordo com Gama e Terrazzan (2011), os professores são tomados pelo interesse por situações práticas e buscam suprir suas lacunas, tendo em vista solucionar os problemas enfrentados em seu cotidiano profissional.

5.4.3. Compreensão da pertença ao grupo de docentes

Com relação à terceira categoria, elaboramos as seguintes subcategorias de análise:

- Atividades/atitudes que caracterizam os professores:
- Semelhanças e diferenças entre os colegas de profissão

5.4.3.1. Atividades/atitudes que caracterizam os professores

Identificamos os seguintes tipos de atitudes elencados pelos professores:

- Atividades/atitudes relacionadas às práticas pedagógicas: ensinar; estudar; planejar; avaliar; pesquisar novas propostas de atividades; ser criativo e promover a aprendizagem dos alunos.

Dentre as atividades citadas, algumas se relacionam ao planejamento e à organização do material necessário para que os alunos tenham uma aula interessante, que supere o modelo tradicional e contemple as necessidades da turma:

Quando eu faço uma aula diferenciada pro meu aluno, né, e que eu tenho que ver o que ele não sabe e o que eu tenho que levar pra ele. Ai que eu percebo que eu, né, que eu tenho uma responsabilidade enorme, né, e que eu tenho cobranças, e que eu tenho que fazer aquele aluno, com família ou sem família, com deficiência ou sem deficiência... aprender. (E1PEB3A-01)

- Atividades/atitudes voltadas para as relações sociais: dedicação; ética; responsabilidade; respeito às individualidades; atenção ao aluno; motivação do aluno; entusiasmo; comprometimento; companheirismo e coleguismo na relação com os colegas de trabalho; ter prazer em ensinar, perseverança, paciência e cuidado com as crianças.

Identificamos que muitos professores destacam o compromisso com o ensino, a aprendizagem e a ética como aspectos característicos da profissão, além de se considerarem como um parâmetro para os alunos:

Tu ter uma postura de docente, uma postura de profissional, ãh, a forma como tu te veste, da forma como tu fala, como tu te coloca tanto pros pais como para os teus colegas, como para os teus alunos, também. Então, isso eu acho que... faz com que eu me perceba como docente, mesmo. Isso me diferencia de outros profissionais. (E3PEB1A-01)

Outro aspecto relevante é a ajuda aos colegas e a disponibilidade para trocar ideias e compartilhar vivências, bem como ter interesse por estudar continuamente.

- Atividades/atitudes relacionadas às normas da categoria profissional: cumprir normas; ser profissional; ser qualificado; fazer um bom trabalho; cumprir horário e fazer o que for estipulado pela instituição escolar. O extrato abaixo evidencia essas atitudes:

Bom, o que eu faço, o que eu penso que faço, é aquilo que eu te falei quanto a ser profissional, eu sei que estou recebendo um dinheiro público, meu salário vem daí, mesmo que eu ache que ele deveria ser um pouquinho melhor, mas eu estou recebendo um salário de dinheiro público pra que eu dê aula, então, no mínimo, eu tenho que cumprir o meu horário, no mínimo eu tenho que fazer aquilo que me é destinado, que o meu serviço faz como professora eu tenho que passar aqueles conteúdos, cumprir horário, ser responsável por todos, e, nesse sentindo, eu fazendo esse trabalho dessa forma eu me compreendo como docente, como professora, eu venho e faço o meu trabalho. (E5PEB2A-01)

Em síntese, as atividades/atitudes referenciadas pelos professores são voltadas para as relações sociais, as atividades pedagógicas e a interação com os alunos. Identificamos nas falas aspectos que remetem ao profissionalismo na docência ao fazerem referência à gestão e organização do trabalho, e às normas específicas da categoria profissional, além de evidenciar a importância da interação do professor com o seu grupo de pertença.

Também constatamos que os professores evidenciam a impossibilidade de separar a identidade pessoal da profissional. Por fim, percebemos que as atividades e atitudes evidenciadas requerem uma formação continuada que vá além da preocupação com o ensino e com a atualização de conhecimentos. As preocupações dos processos formativos passariam, assim, a centrar-se na complexidade da profissão e nas dúvidas dos professores, dando condições de assumirem uma identidade profissional reflexiva.

5.4.3.2. Semelhanças e diferenças com os colegas de profissão

Para finalizar a análise dos aspectos que definem a identidade profissional dos professores das escolas pesquisadas, procuramos conhecer suas ideias sobre o grupo de pertença.

As semelhanças relatadas pelos professores evidenciaram em sua maioria, aspectos voltados às relações estabelecidas com os colegas de profissão. A maioria

dos professores considera que o grupo de sua escola é unido, dedicado e comprometido com o trabalho que realiza. As relações com os colegas são baseadas na capacidade de trocar ideias, saber partilhar vivências e materiais e colocar-se à disposição para auxiliar o outro no que for preciso.

Alguns professores (4) afirmaram que não percebem a existência de diferenças entre si e os colegas:

Não, assim, diferenças eu não vejo, semelhanças muitas, né, na dedicação, no respeito pelo outro, né, por toda a comunidade, por todo o pessoal da escola. (E4PEB3A-01)

No geral, as diferenças citadas se referiram à metodologia, o que, segundo os professores, não prejudicaria o desenvolvimento da escola como um todo, desde que a aprendizagem dos alunos ocorresse. Outras diferenças dizem respeito às concepções de educação, à falta de comprometimento e de colaboração entre os colegas nas atividades propostas. Os docentes mais jovens evidenciaram certas diferenças com relação aos colegas mais experientes, principalmente quanto à formação e à visão de educação. Podemos verificar esse aspecto no seguinte extrato:

Eu acho que a própria formação foi diferente, né? Tem colegas ali muito mais antigos, e eles tiveram uma outra formação, uma outra visão também de educação, e, durante esses momentos de processo, talvez eles não se beneficiaram desses processos de formação continuada, ou por uma resistência que muitos deles ainda apresentam de se modificar, de usar essa formação continuada pra própria modificação enquanto docentes. (E3PEB1A-01)

No geral, os professores salientaram que existem mais semelhanças do que diferenças entre os pares, especialmente no que diz respeito ao objetivo comum - a aprendizagem dos alunos. Apresentamos a seguir um quadro com a síntese das respostas dos entrevistados.

Quadro 19 - Relação das diferenças e semelhanças entre o docente e seus colegas de trabalho

Diferenças	Semelhanças
Metodologia	Ter o mesmo objetivo
Personalidade	Preocupação em fazer o trabalho bem feito
Colegas que não são participativos	Ajuda aos alunos e comunidade
Visão de educação	Ser participativo
Resistência	Gostar de trabalhar na escola
Faixas etárias	União e humildade
Falta de entusiasmo	Cooperação no grupo
Falta de expansividade	Hábito de estudo contínuo
Falta de espontaneidade	Busca por desafios
Posicionamento crítico	Alegria
Carga horária de trabalho	Contribuir para o crescimento do grupo

As falas dos professores, por um lado, sinalizaram a existência de interações e colaboração entre os colegas; tais atitudes possibilitam a negociação identitária necessária à constituição de um coletivo. Entretanto, também observamos a existência de dificuldades de relacionamento, devido à resistência e ao individualismo de alguns profissionais. É difícil fazer generalizações a esse respeito, pela carga de subjetividade que envolve o processo de constituição da identidade. Contudo, constatamos que os espaços de formação continuada têm sido importantes na socialização desses profissionais, oportunizando que se conheçam e considerem a possibilidade de constituírem uma identidade coletiva.

Constatamos que os professores entrevistados apresentam em sua identificação profissional aspectos relacionados às suas experiências escolares, sendo esses alguns dos motivos definidores da sua escolha profissional. A grande maioria dos professores entende a docência como uma missão ligada ao dom e a vocação, onde a capacidade de estabelecer relações e saber lidar com as situações do cotidiano, são tão ou mais importantes que os conhecimentos científicos. Basicamente as motivações para exercer a profissão estão centradas nos alunos e na sua aprendizagem.

Outros elementos identificados se referem às relações estabelecidas com a comunidade escolar, e com o grupo de pertença, que em determinadas situações se revelam como aspectos desafiadores na trajetória profissional, caso não se encontrem soluções conjuntas para os problemas vivenciados na interação com esses sujeitos na escola. Com relação à imagem dos professores, destaca-se o

reconhecimento social do seu trabalho, o que estaria vinculado ao status da profissão.

Em síntese, os aspectos elencados pelos professores são os seguintes:

- Compromisso ético e moral com o exercício da sua profissão.
- Conhecimento do conteúdo que ensina.
- Conhecimento do contexto social e dos alunos.
- Cumprimento de normas da instituição em que atua.
- Transmissão de conhecimentos escolares.
- Planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas.
- Estudo contínuo.
- Formação inicial na área da educação.
- Despertar do interesse pela docência, desde a infância, tendo como referência as vivências escolares.
- Organização do processo de ensino.
- Participação e interação no grupo profissional.
- Planejamento das atividades pedagógicas.
- Profissionalismo e qualificação profissional.
- Capacidade de estabelecer relações interpessoais, e lidar com o ser humano.
- Cuidado e carinho pelos alunos.

...

Inicialmente, diante das análises realizadas, constatamos que na escola 1, os professores afirmam a existência de um coletivo constituído em torno da união de esforços para a efetivação da aprendizagem dos alunos. Alguns docentes se mostraram mais críticos quanto à ineficácia das propostas de FC na escola, e expuseram seus descontentamentos quanto às condições de trabalho. O elemento comum assumido pelos professores como definidor de sua identidade profissional se refere à prática do ensino e ao planejamento pedagógico.

Mesmo que se percebam diferentes posicionamentos, ficou clara a existência de uma identidade influenciada pela pertença ao espaço escolar, bem como à ideia de que se aprende a ser professor por meio da atuação em sala de aula, na relação direta com os alunos. Fica evidenciado que nessa escola, ainda são muito restritas

as possibilidades de se estabelecer uma relação entre a identificação profissional dos professores e a formação continuada, já que as ações são definidas isoladamente, pela coordenação pedagógica e equipe diretiva, sem a participação efetiva dos professores. Além disso, as temáticas e a organização dos encontros não se vinculam plenamente aos interesses dos docentes, resultando em ações que apenas servem para cumprir uma formalidade institucional.

Já na escola 2, notamos a constituição de identidades profissionais diferenciadas, marcadas por discursos firmados em divergências de posturas e concepções, que interferem na possibilidade de ajustes de ideias no grupo. Esses limites dificultam as tentativas de propor espaços de FC em que os professores possam firmar-se como grupo. Desta forma, as ações formativas não resultam na constituição de uma identidade coletiva, persistindo entre os pares comportamentos individualistas que não permitem avanços em termos pedagógicos e nas relações no grupo de pertença.

Na escola 3, percebemos que os professores apresentam uma identidade profissional muito pautada nas suas vivências e crenças. Os discursos evidenciam a relação entre a docência e a ideia de vocação para ensinar, articuladas às identidades familiares, religiosas e de classe. Os professores desta instituição também salientaram os desafios existentes nas relações entre os colegas de diferentes faixas etárias. Outro aspecto percebido se refere à escolha da docência como oportunidade maior de ter um emprego.

Quanto às ações formativas da escola, constatamos a participação mais ativa dos sujeitos envolvidos, contudo, a FC ainda é fortemente marcada pela figura do formador especialista. Desta forma, condiciona-se a constituição de uma profissionalidade identificada com a figura do professor como sujeito que não consegue encontrar soluções próprias para os desafios de sua prática, subjugado a agentes externos, legitimando práticas reprodutivas e a diminuição da sua autonomia profissional.

Na escola 4, os relatos apontaram uma forma de caracterizar a docência marcada pela ideia de vocação aliada à formação profissional. A maioria dos professores confirmou a existência de um coletivo na escola, embora um professor tenha um posicionamento diferenciado, destacando as dificuldades quanto às

relações estabelecidas tanto entre os pares, quanto entre os professores e a direção.

As práticas formativas observadas sinalizam a constituição de uma identidade profissional, favorecida pela troca de experiências e ideias entre os sujeitos participantes. Os professores têm espaço para tomar conhecimento do que os pares estão realizando em sala de aula e das dificuldades que enfrentam. Contudo, nota-se uma forte influência da direção e da coordenação pedagógica na estruturação dos processos formativos, e certo descontentamento quanto à organização da FC em horários fora da carga horária de trabalho.

Finalmente na escola 5, os relatos indicaram diferenças nos posicionamentos dos professores quanto à caracterização do trabalho que desempenham. Destacou-se em uma das falas a importância da experiência profissional e das mudanças vivenciadas na trajetória de vida, fazendo com que os docentes exerçam diferentes funções ao longo da carreira, dando novas significações para o que fazem. Em outro relato, ficou evidenciada a identificação do professor como um prestador de serviço, que desempenha tarefas claras pelas quais recebe uma remuneração.

Também foram salientados aspectos referentes à categoria profissional, como a necessidade do professorado ter que assumir uma carga horária excessiva para obter melhores condições financeiras. Por meio da observação das ações formativas, identificamos que os professores ainda não assumiram a sua formação no espaço escolar, pois a figura do coordenador pedagógico é a única responsável pela viabilização da FC. Essa postura de dependência impossibilita a real tomada de consciência quanto à relação entre a formação e a identidade profissional dos docentes.

Por meio das análises dos relatos dos entrevistados e observações dos encontros de FC, percebemos que são restritas as práticas reais que deem condições para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos e saberes, pois os encontros formativos estão limitados a momento pontuais, que não possibilitam a reflexão contínua sobre alguns componentes da identificação com a profissão, como a valorização social e as condições de trabalho.

Como aspectos positivos, identificamos certos avanços em termos de descentralização das atividades de planejamento das ações formativas, por meio da

estruturação de temáticas a partir do levantamento dos interesses dos professores, em duas escolas. Contudo, essas atitudes ainda são muito incipientes nas instituições pesquisadas. Outro aspecto positivo diz respeito às escolas tomarem a iniciativa de realizarem seus processos no espaço escolar, valorizando-o.

Mesmo que haja uma proposta de FC para a rede de ensino, expressa em documento, e os discursos dos coordenadores pedagógicos e membros da SMEC visem regular e incitar o desenvolvimento de processos formativos, tendo a escola como cerne, verificamos que na prática isso não se efetiva como projeto institucional numa linha de ação conjunta. Cada escola acaba por desenvolver seus processos de FC de acordo com a sua cultura profissional, contexto e demandas.

Diante do quadro exposto, parece-nos razoável afirmar que os professores apresentaram em seus relatos os diferentes significados da docência, além da imagem que têm de si mesmos como profissionais. Percebeu-se o peso que elementos como a família, as vivências escolares e a classe social têm sobre a identidade profissional que, conforme percebemos não se restringe apenas ao exercício do trabalho docente.

Quanto às ações de formação continuada de professores em serviço, ao observarmos os encontros formativos notamos que algumas escolas ainda pautam suas ações de FC tendo em vista a solução dos problemas pontuais em sala de aula e o alcance de objetivos propostos, sem ampliar as possibilidades de reflexão sobre os significados e as representações da docência. Por sua vez, outras escolas sinalizam a constituição de identidades profissionais mais reflexivas, na medida em que promovem espaços de interlocução em torno dos desafios e interesses dos professores.

Ainda que se perceba nas falas da maioria dos sujeitos entrevistados uma valorização dos espaços formativos como meio de troca de experiências, compartilhamento de anseios e fortalecimento do grupo de pertença, por outro lado, alguns docentes reivindicam uma melhor organização das ações, a articulação entre as temáticas e a preparação adequada dos formadores, sejam eles especialistas convidados ou os próprios coordenadores pedagógicos.

Identificamos, ainda, nas falas dos professores que os elementos de sua identidade estão mais atrelados às práticas que realizam do que aos processos de

FC dos quais participam. Os docentes vinculam a aprendizagem da docência fortemente à prática no ambiente da sala de aula, às experiências como estudantes, às histórias de vida, à pertença ao grupo de docentes, ao estudo, à sua dimensão formativa inicial, bem como à relação de amor e dedicação aos alunos, e ao ensino como uma vocação assumida.

Em nosso ponto de vista, as escolas pesquisadas propiciam uma maior identificação com a docência, na medida em que promovem alguns espaços de interlocução em torno dos desafios e interesses dos professores, o estabelecimento de parcerias com os colegas de profissão, conforme observamos especialmente em duas escolas. Inferimos que esses processos formativos possibilitam, mesmo que parcialmente, certa reflexividade a cerca do trabalho docente, contudo, percebe-se que alguns assuntos relevantes para a categoria ainda são silenciados. Também, notamos que os professores ao participarem das ações formativas, centram seus interesses em atividades práticas, em detrimento de outros assuntos a respeito do cenário educacional, como as políticas educacionais.

Entendemos que é urgente a revisão das propostas de formação nas escolas pesquisadas, a fim de que proporcionem espaços formativos propulsores da autonomia, da atitude investigadora e da prática crítica-reflexiva dos professores. Esses condicionantes são fundamentais à inovação e ao desenvolvimento docente, contudo, para fortalecê-los, as escolas têm que abandonar os princípios da racionalidade técnica, em que a FC se configura apenas como um meio de suprir lacunas de conhecimentos, evidenciando a desarticulação entre a teoria e a prática, desconsiderando a complexidade do trabalho docente.

6. CONCLUSÃO

Neste capítulo final, apresentamos as principais conclusões construídas e retomamos o nosso objetivo de pesquisa, visando compreender os processos de constituição de identidade docente possibilitados pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, planejadas e realizadas pela rede do município de Alegrete/RS.

Verificamos que os elementos que constituem a identidade dos professores das escolas participantes da pesquisa se aproximam em determinados aspectos. As principais semelhanças se referem à identificação com a profissão desde a infância, mediante as experiências como estudantes. Outra marca da identidade dos professores se refere à condição socioeconômica, já que em sua maioria são provenientes de classes populares, e ingressaram na carreira tendo em vista a possibilidade de ter um emprego ainda no ensino médio. Também notamos a identificação com a docência marcada pela ideia de vocação e de maternagem, segundo a qual os professores teriam a missão de ensinar aos alunos os conhecimentos necessários à vida em sociedade, bem como transmitir e consolidar princípios e valores.

Outra semelhança se refere à concepção de que a docência é uma atividade que pode ser aprendida, principalmente, na relação direta com o aluno e na gestão da sala de aula, que envolve a elaboração do planejamento e de atividades que atendam as necessidades dos alunos. Evidencia-se a histórica desvinculação entre a teoria e a prática e a crença na experiência como um mecanismo que daria conta de respaldar o professor frente às situações desafiadoras que encontra em seu trabalho. Desta forma, a identidade profissional fica atrelada basicamente a um saber prático, oriundo do repertório de experiências que compõem a imagem que os sujeitos têm de si mesmos como docentes.

Por sua vez, as principais diferenças encontradas nos elementos constituintes das identidades dos docentes estão relacionadas à possibilidade de articulação entre a prática em sala de aula e os saberes e os conhecimentos adquiridos nos espaços de formação. Os docentes menos experientes demonstraram interesse em saber as causas dos problemas que vivenciam na profissão, destacando o papel da

teoria como meio de instrumentalização para a avaliação da prática e das necessidades dos alunos. O planejamento, a avaliação, a linguagem e a postura, além das normas que caracterizam os membros da profissão, foram alguns elementos ressaltados por esses profissionais. Também identificamos certa diferenciação nos posicionamentos dos professores de diferentes faixas etárias, sendo mais clara a preocupação dos menos experientes com a falta de motivação e resistência à inovação por parte dos colegas com mais tempo de carreira.

Como pontos comuns, destacamos a importância dada às relações de cooperação entre os pares, especialmente quando têm a oportunidade de compartilhar ideias e angústias, constituindo assim um possível coletivo nas instituições em que trabalham. Notamos também posturas de crítica quanto às relações de hierarquização nas escolas, e o descontentamento frente à organização de ações formativas que não contemplariam as reais necessidades dos professores. Além disto, foi evidente a preocupação com a falta de apoio dos pais dos alunos e com a sobrecarga de demandas assumidas pela escola atualmente. Inferimos que muitas dessas demandas acabam por descaracterizar a atuação docente, já que deveriam ser contempladas por outros profissionais ou instituições.

Outros elementos comuns se referem à influência de uma educação tradicional basicamente fundamentada na transmissão de conhecimentos, cuja prática se reflete nas atitudes de dependência dos professores quanto às soluções dadas pelos especialistas aos problemas da escola. Outros aspectos referem-se à constatação da desvalorização social da profissão refletida na baixa remuneração e na falta de recursos para viabilizar o trabalho docente.

Quanto às relações existentes entre o processo de constituição das identidades com os modelos de formação continuada desenvolvidos nas escolas, percebemos que os professores têm preferência pelos tipos de FC onde possam refletir sobre a prática, com ênfase na atualização de conhecimentos, elaboração de material pedagógico, e na busca por respostas aos problemas que vivenciam em sala de aula. Dentre os modelos destacados estão as oficinas, os seminários, as palestras e os encontros com relatos de experiência. A FC é considerada pelos professores como um mecanismo de atualização ou capacitação profissional, ou um meio de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Os vários espaços de formação na rede de ensino, promovidos pela escola ou pela Secretaria de Educação e Cultura, são considerados pelos professores como momentos importantes para o encontro com os colegas de trabalho e a possibilidade de compartilhar ideias e adquirir novos conhecimentos. Os espaços de FC são concebidos como capazes de promover a união dos professores, sendo este um fator preponderante para a abertura à reflexão crítica sobre as diferentes situações que vivenciam em seu cotidiano.

Vimos que os processos formativos nas escolas são efetivados de forma pontual, tendo por base a concepção dos coordenadores pedagógicos e dos membros da equipe diretiva, embora, se observe o aceno de algumas articulações com os interesses dos professores. Os objetivos da FC têm como foco a mudança da ação pedagógica dos docentes, tendo assim um caráter evidentemente prático. Algumas instituições ainda priorizam o desenvolvimento de palestras com formadores externos.

Com esses modelos e a partir da concepção dos professores sobre a FC entendemos que a identidade para a docência é muito diferenciada. As ações de FC em sua maioria, ainda baseiam-se no repasse de informações ou busca por receitas capazes de solucionar os problemas educacionais, o que em nossa opinião, não contribui para que os professores se identifiquem como profissionais capazes de produzir conhecimento pedagógico e de se responsabilizarem pela sua própria formação. Percebemos que os professores mesmo que se vejam como agentes responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos, ainda esperam dos formadores as respostas aos seus anseios e dúvidas, numa identidade que se baseia na dependência e submissão a agentes externos. Entendemos que essa visão deve ser substituída pela de FC como espaço de reflexão crítica sobre os desafios presentes no âmbito escolar, e a superação da distância entre os conhecimentos científicos e os da prática.

Como aspectos positivos desenvolvidos a partir da participação em processos formativos, destacamos a motivação para exercer a profissão e aprender ao longo da carreira, o gosto pelo estudo, a busca contínua por formação e a valorização de princípios como a ética, e o comprometimento com a profissão. Para que se avance no sentido da constituição da identidade docente crítica e reflexiva, em que o

professor é percebido como um emancipador e agente da transformação social, é necessário que as escolas possibilitem os espaços para que os professores expressem suas opiniões sobre diferentes temas pertinentes ao contexto em que atuam, valorizando os saberes de todos os participantes e não somente daqueles que se adequam a um determinado perfil técnico e especializado. Além disto, conforme a constatação de alguns professores é urgente que os responsáveis pelos processos organizem momentos de aprofundamento de estudos e de discussões sobre teorias e metodologias pedagógicas, que podem contribuir na melhoria do ensino.

Entendemos que os relatos apresentados remetem à atenção que deve ser dirigida aos diferentes posicionamentos sobre a identidade profissional e às concepções sobre a formação continuada. A tomada de consciência sobre a relevância da formação para o desenvolvimento profissional exige uma apreensão dos sentidos que a docência tem para os professores, abrindo novos caminhos em termos de constituição de coletivos implicados com a qualidade da educação.

Ao salientarmos estes aspectos, verificamos que o grande desafio existente nas escolas pesquisadas, consiste em promover o planejamento coletivo das ações, pois só recolher as sugestões de temáticas dos professores no início do ano letivo é insuficiente para que o conjunto de profissionais que compõem a escola tenha de fato a autoria e consigam definir o que é o seu trabalho.

Pontuamos que a identidade dos professores abrange os diversos fatores, por vezes unificadores ou divergentes. As imagens resultantes das negociações identitárias abarcam as experiências relacionais individuais e coletivas, as histórias de vida, os desafios e conquistas pelos quais passam os docentes em sua trajetória. Dada a complexidade desse processo e sua relevância para o exercício profissional, concluimos que as escolas têm que reavaliar os seus processos formativos e considerar os professores como centro da FC, favorecendo a construção de identidades autônomas e reflexivas, a tomada de consciência sobre a formação e o sentimento de pertença necessário à identificação com o ofício.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. ISBN 85-7307-861-8

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **“Salto para o Futuro”**. TV Escola SEED MEC, Brasília, DF, 13 agosto de 2005. Boletim 13. p. 11-17. ISSN 1518-3157.

ALVARENGA, Ana Maria; TEODORO, António. O diálogo na construção das identidades docentes: significados e caminhos para a construção de uma escola instituinte. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 2, set. 2009. ISSN 1984-5332. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/index.php/formacaodeprofessores/article>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série “Prática Pedagógica”). ISBN 85-3 08-0376-0.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 853262407-3.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.): **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0711-8.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 30.ed. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção “Antropologia”, 5). ISBN 85-3260-598-2.

BOLÍVAR, Antonio (Org.) **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002. ISBN 85.7460.145.4.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 13. Abr. 2013.

BUENO, Silveira. (Ed.). **Minidicionário da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2010. ISBN 978-85-322-6282-0.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**, 2013. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em 18 mai. 2013.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). In: **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 8, julho – dezembro, 2010. p. 35–51. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n8_4.pdf>. Acesso em: 18 jan.2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p. ISBN 852490870-X.

CUNHA, Antônio Geraldo da. et al. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. RJ: Lexikon. Ed. Digital, 2007. ISBN978-85-86368-17-2

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Annette Piarette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação, 24). ISBN 972.0.34124-6.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. ISBN 85-209-1010-6.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa). ISBN 978-85-363-2057-1. [Obra original: *Managing quality in qualitative research*, New Delhi/IN, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4982-4]

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2007. ISBN 978-85-363-0414-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. ISBN 978-85-7753-163-9

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola. In: **Salto para o Futuro**". TV Escola SEED MEC, Brasília, DF, 13 agosto de 2005. Boletim 13. p. 18-23. ISSN 1518-3157. Disponível em: < <http://tvescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 de out 2012.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, p. 1-18. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>> Acesso em 18 de ago de 2013.

GATTI Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas. v.13 n.37 jan./abr, 2008. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 20 ago de 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação). ISBN 85-7429-003-3.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 6 ed . Porto Alegre: Artmed, 2005. ISBN 978-853-630-222-5.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre/BR: Artmed, 1997. ISBN 85-7307-301-2.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Tradução: Andréia Borghi Moreira Jacinto; Simone Miziara Frangella. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOBOLD, Márcia; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Processos de constituição identitária dos chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 137-151, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1833&dd99=pdf>>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN 978-85-249-1494-2.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. ISBN 978-85-363-1986-5.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1630-4.

IMBERNÓN, Francisco . Francisco Imbernon fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. In **Gestão Escolar**. Edição 014, jun/jul 2011. Disponível em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao>>. Acesso em: 08 fev. 14

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em 13 de abr 2013.

JONES, Peter. “Hume”. In: BUNNIN, N.; TSUI-JAMES, E.P. (Org.). **Compêndio de Filosofia**. 2. ed. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 765-782. ISBN 978-85-15-03047-7. p. 765-782.

KAUFMANN, Jean Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Tradução: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Epistemologia e Sociedade). ISBN 972-771-816-7.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008. ISBN 85-88253-25-9.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. In Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, p.238 a 267. Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino). ISBN 978-85-12-30370-3.

MARCELO GARCIA, Carlos. “**A identidade docente: constantes e desafios**”. In: **Formação docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de

Professores. Vol 01, n.01, ago-dez. 2009. Disponível em:
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 28 dez 2012. IISN
2176-4360.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto. 1995. (Coleção Ciências da Educação, 2).

MEC, Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB**, 2013. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-perguntas-frequente>>. Acesso em: 28 de dez de 2013.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. ISBN 85-06-025759-4.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006. ISBN: 85-271-0181-5.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. In Revista do Centro de Educação. Edição: 2004. Vol.29 n° 02. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/>> Acesso: 29 dez. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência.: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. ISBN 85-85173-70X.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. In Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: < [http:// cliente.argo.br](http://cliente.argo.br)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

MORAES. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. In Revista Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária; glossário**, v.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. ISBN 85-86260-51-7.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. **Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial**. In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano: 41/2.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra, 2007. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10316.2/4560>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A.(Org.).Profissão Professor. 2.ed. Porto: Porto, 1991. ISBN 972-0-34103-3.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, A.(Org.). Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto, 1992. ISBN 972-0-34104-1.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. ISBN 978-989-8272-02-7

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Repositório da Universidade de Lisboa**. Disponível em: <repositorio.ul.pt>. Acesso em: 29 dez. 2012.

NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. In: **Gestão Escolar**, Edição 027, agosto/setembro 2013. Disponível em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao>>. Acesso em 07 fev 14.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Cittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 978-85-7307-637-0.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. ISBN 978-85-363-0946-0.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores; identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0711-8.

PNE. **Plano Nacional da Educação**, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em : 04 jan 2014.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-2111-4.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. ISBN 85-7526-179-8.

ROSA, Maria Virgínia de F. P.do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo de validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo: Nova Geração, 2010. ISBN 978-85-7678-087-8.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, dificuldades e possibilidades**. 2007 (Dissertação de Mestrado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações**. 2011. (Tese de Doutorado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. ISBN 85-7307-638-0.

SHULMAN, Lee S. 'Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.' In: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22. Cambridge/US: Harvard Educational Publishing, 1987. ISSN 0017-8055.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. ISBN 85.326.2413-8.

SMEC, Secretaria de Educação e Cultura do Alegrete. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. 2013 – 2016. SZYMANSKI, Heloísa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. ISBN 85-85946-43-1.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85-326-2668-8.

TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores. In: Roberto Nardi. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p.148-194.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 85-884-0273-6.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. ISBN 978-85-7014-097-5.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5). ISBN 85-85946-59-8.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis:Vozes, 2010. ISBN 978-85-326-3994-3.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientadores de Estágio Curricular Pró-profissional: marcas de um possível coletivo**. 2009. (Dissertação de Mestrado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

WOOLHOUSE, R.S., "Locke". In: BUNNIN, N.; TSUI-JAMES, E.P. (Org.). **Compêndio de Filosofia**. 2.ed. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 735-747. ISBN 978-85-15-03047-7.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Seleção e utilização de materiais didáticos para organização de planejamentos didático-pedagógicos**. 2011. (Dissertação de Mestrado em Educação - Orientação de Eduardo A. Terrazzan). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, Márcia Angela da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente .In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf> > . Acesso em: 16 de nov.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. ISSN 0101-7330. Disponível em < [w.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf) > . Acesso em: 16 de nov. 2013.

ANDRADE, Ludmila Thomé de Andrade. Personagens e enredos de práticas Pedagógicas na cena da formação docente. In **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/10.pdf> > . Acesso em: 16 de nov. 2013.

ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A escola: a grande ausente da formação continuada. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 267-283, maio/ago. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de out. 2013.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. ISSN 0101 3262. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de out. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental. In **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. ISSN 0101-7330. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 16 de nov.

CORREIA, João Alberto; PEREIRA, Luíza A.; VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. In **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.388-407, maio/ago. 2012. ISSN 0100 1574. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/05.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. 2013.

CRUZ, Gilmar de Carvalho et al. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a15n42.pdf>>. Acesso em: 16 de nov.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br.>>. Acesso em 16 nov 2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. O significado da avaliação na formação do professor. In: _____. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.83 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola**. POA: Artes Médicas, 1998. ISBN 978-85-730-7311-9

FARTES, Vera Fartes; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. In **Cadernos De Pesquisa**. V.41 N.143 Maio/Ago. 2011. ISSN 0100 1574. Disponível em: <www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/>. Acesso em: 08 de nov. 2013.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. In **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 135, p. 657-684, set./dez. 2008. ISSN 0100 1574. Disponível em: <www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/> . Acesso em: 07 de nov. 2013.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 978-85-363-2057-1 (Coleção "Pesquisa Qualitativa") [Obra original: *Managing quality in qualitative research*, New Delhi/IN, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4982-4

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2007. ISBN 978-85-363-0414-4.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. In **Cadernos de Pesquisa**. São

Paulo: Fundação Carlos Chagas v.42 n.147 p.900-919 set./dez. 2012. ISSN 0100 1574. Disponível em: <www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In **Educação em Revista** . Belo Horizonte .v.26 n.03 . p.335-352 dez. 2010. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>> Acesso em:16 de nov.2013.

GABARDO, Cleusa Valério; Hagemeyer, Regina Cely C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. In **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a07n37.pdf>> Acesso em: 16 de nov.

GASPARELLO, Arlette Medeiros;VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. In **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: UNICAMP, n° 21, p. 39-60, set./dez. 2009. e-ISSN 2238-0094. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/>. Acesso em 06 de nov. 2013.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. 'A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil'. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.29-38. ISBN 978-85-326-3994-3.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli: (2010). 'A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil'. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.): (2010). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis/BR. Vozes. p.29-38. ISBN 978-85-326-3994-3.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 978-85-363-2055-7. (Coleção "Pesquisa Qualitativa") [Obra original: Analyzing qualitative data, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4980-0].

GIBBS, Graham: (2009). **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-363-2055-7. (Coleção "Pesquisa Qualitativa") [Obra original: Analyzing qualitative data, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4980-0].

GOMES, Vanise dos Santos; DIAS, Cleuza Maria Sobral; GALIAZZI, Maria do Carmo. Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 301-310, set./dez. 2009. ISSN 0100/1574. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5777/419>>. Acesso em: 06 de nov. 2013.

GRIGOLI, Josefa A.G. et al. A escola como lócus de formação docente : uma gestão bem-sucedida. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010. ISSN 0100 1574. Disponível em: <www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/>. Acesso em: 15 de nov. de 2013.

LAKATOS. Eva Maria, MARCONI. Marina de Andrade. **Referências bibliográficas**. In: Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007. ISBN 978-85-224-4878-4

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. In **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto 2010.ISSN 0104-1371. Disponível em: <periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 16 nov. 2013.

LEON, Adriana Duarte. Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX . In **Cadernos de História da Educação** Uberlândia: Faculdade de Uberlândia. v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011. ISSN:1807-3859. Disponível em: < www.seer.ufu.br/index.php/che/> . Acesso em: 06 de nov. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.v. 39, n. 138, p.919-938, set./dez. 2009. ISSN 0100 1574. Disponível em: <www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. In **Cadernos de Educação** Fa/PPGE/UFPel |Pelotas [36]: 45 - 68, maio/agosto 2010. ISSN 0104-1371. Disponível em: < <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/02.pdf> >. Acesso em: 16 nov. 2013.

MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. In **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008. ISSN 1676 0686. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/09.pdf>>. Acesso em 07 de nov. 2013.

MAY, Timl. **Pesquisa Social questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 85-363-0199-6.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011. ISSN 0100/1574. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/7733/6789>>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. In **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. ISSN 0104-4036. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>> Acesso em: 08 de nov. 2013.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. In **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/11.pdf>>. Acesso em: 16 de nov.2013.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações In **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v.26 n.03 ,p.39-56 , dez. 2010. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. ISSN 0102-4698. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>> . Acesso em:16 de nov.2013.

PEREIRA, Gilson Almeida; ENGERS, Maria Emilia Amaral. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009. ISSN 0100/1574. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5776/4197>> .Acesso em: 06 de nov. 2013.

PIVETTA, Hedioneia Maria; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 250-257, set./dez., 2008. ISSN 0100/1574. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4479/3398>>
Acesso em: 06 de nov. 2013.

PRADA, Luis Eduardo A. **Dever e direito à formação continuada de professores.** Disponível em < <http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 20 ago 2011.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. In **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/19144/12443>> . Acesso em: 16 de nov.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de out. 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Tereza. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores In **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Fundação Cesgranrio ISSN 0104-4036. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2013.

SALES, Adriane de Castro Menezes Sales; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. In **Educação em Revista**; Belo Horizonte; v.27.n.03 ; p.183-210. dez. 2011. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a10.pdf>> . Acesso em: 08 de nov.2013.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=4299>>. Acesso em: 10 de out. 2013.

SANDOVAL, Maria beatriz; ROMAGNANI, Patrícia. **A Formação em Serviço: uma abordagem da formação continuada como necessidade do profissional da educação.** Curitiba: Positivo, 2004.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008. ISSN 0100/1574. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. et al. Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces online. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 521-540, set./dez. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de out. 2013.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, set./dez. 2012. ISSN 0101 3262. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo> . Acesso em: 10 de out. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. In **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012. Fundação Cesgranrio ISSN 0104-4036. Disponível em: <www.scielo.br/revistas/ensaio/paboutj.htm> . Acesso em: 16 de nov. 2013.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. In **Psicologia & Sociedade**; 23 (3): 616-624, 2011. ISSN: 1807-0310. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/20.pdf>. Acesso em: 08 de nov. 2013.

SILVA, Cleder Tadeu Antão da, GARÍGLIO, José Ângelo. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais In **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 31, p. 481-503, set./dez. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de out. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf> . Acesso em: 08 de nov. 2013.

TORRESA, Patrícia et al. Formação continuada on-line para professores matice. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 433-444, maio/ago. 2008. ISSN

0101 3262. <Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n24/v08n24a09.pdf>> . Acesso em: 10 de out. 2013.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise Epistemológica na educação Física: implicações no trabalho docente In **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.408-427 maio/ago. 2012. ISSN 0100 1574. Disponível em: <www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/>. Acesso em: 08 de nov. 2013.

WACHS, Manfredo Carlos. As dinâmicas simbólicas e a (re)construção da identidade docente. In **Teocomunicação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-212, maio/ago. 2010. ISSN 0103 314X. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/teo/article/view/8069/5709>>. Acesso em: 06 de nov. 2013.

APÊNDICE 1

Roteiro de contato telefônico com as Escolas Municipais de Educação Básica

ROTEIRO DE CONTATO TELEFÔNICO

REALIZAÇÃO DO CONTATO TELEFÔNICO		
Nome da Escola:		
Dia da semana:		Data:

CONTATO			
Nome:			
Cargo na Escola:		Função:	
Contatos:	Res.: ()	Cel.: ()	
E-mail:			

BLOCO 1: contato com esta escola para obter informações que possam contribuir para o desenvolvimento deste estudo.

1. Poderíamos agendar uma visita da pesquisadora à escola para apresentação do projeto de mestrado “A formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente”?
2. A pesquisadora poderia ter acesso a alguns documentos da instituição, e posterior entrevista com a equipe gestora e professores?
3. Em que dia e horário, será realizada a reunião pedagógica da escola? Nesta ocasião, a pesquisadora poderia apresentar brevemente o projeto aos professores?

APÊNDICE 2

Roteiro para realização de entrevista utilizado com os professores participantes das ações de formação continuada

Roteiro para a realização de entrevista Professores participantes das ações de FC

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Nome da Escola:							
Código:							
Entrevistador (a):							
Local da entrevista:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)							
Nome:							
Cargo na Escola:			Função:				
Formação Inicial							
Tempo de lotação na Escola							
Carga Horária na Escola							
Contatos:		Res.:	()		Cel.:	()	
E-mail:							

BLOCO 1: compreensão do processo de identificação profissional do docente

1. Em que momento de sua vida você percebeu que queria ser docente, e quais motivos o levaram a isso?
2. Você poderia definir para mim, o que é ser um profissional da docência?
3. O que representa para você ser docente?
4. Quais as suas principais motivações e satisfações em ser docente?
5. Quais as principais dificuldades e desafios que você encontra enquanto docente?
6. Como você entende que os alunos, colegas, pais e demais participantes da comunidade escolar o veem na profissão docente?
7. Tem alguma coisa sobre a docência, o ser professor, que gostaria de falar?
8. Que relações você pode estabelecer entre os processos de Formação Continuada e sua formação profissional?

BLOCO 2: compreensão dos processos de formação continuada

1. O que é a formação continuada para você?
2. Quando começou a trabalhar como docente na Educação Básica, você sentiu necessidade de continuar sua formação? Por quê?
3. O que você considera relevante de ser vivenciado e aprendido pelos professores nos processos de formação continuada?
4. Que tipo de formação continuada seria melhor para relacionar com a sua atuação docente?
5. Como se dá o processo de formação continuada na sua escola?
6. Que desafios você enfrenta para participar das ações de Formação Continuada desenvolvidas na sua escola?
7. Como você avalia os processos de Formação Continuada oferecidos pela escola e pela rede de ensino?

BLOCO 3: compreensão dos saberes docentes

1. O que o indivíduo tem que aprender para ser professor?
2. Que conhecimentos dos professores são indispensáveis para efetivar a sua prática?
3. Como você se sente com relação a isto? Acha que tem, sabe tais conhecimentos ou apresenta lacunas

BLOCO 4: compreensão da pertença ao grupo de docentes

1. Que tipo de coisas você faz, pensa, sabe que o faz perceber-se como docente?
2. Que tipo atividades/attitudes caracterizam os professores?
4. Como observador externo, como você definiria/caracterizaria o grupo de professores da sua escola?
5. Você percebe diferenças e semelhanças entre você e seus colegas? Quais são elas?

APÊNDICE 3

Roteiro para realização de entrevista utilizado com os coordenadores pedagógicos, responsáveis pelas ações de formação continuada nas escolas

Roteiro para realização de entrevista Coordenadores Pedagógicos

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Nome da Escola:							
Código:							
Entrevistador (a)							
Local da entrevista:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)			
Nome:			
Cargo na Escola:		Função:	
Formação Inicial			
Tempo de lotação na Escola			
Carga Horária na Escola			
Contatos:	Res.:	()	Cel.:
E-mail:			

BLOCO 1: compreensão da estruturação da escola e atividades da coordenação Pedagógica

1. Há quanto tempo trabalha na escola?
2. Quais as (os) séries/anos que a escola oferece?
3. A escola tem quantos professores?
4. Quais as atividades que você desenvolve na escola?

BLOCO 2: compreensão dos coordenadores sobre Formação Continuada

1. O que é a formação continuada para você?
2. O que você considera relevante de ser vivenciado pelos professores nos processos de formação continuada?
3. Qual tipo de formação continuada seria melhor para a qualificação da prática docente?
4. Como se relacionam as ações de formação continuada com as expectativas dos professores?
5. As ações de formação continuada favorecem o desenvolvimento profissional dos professores participantes? Explique como isto ocorre.
6. Quais as suas expectativas com relação aos encontros de formação continuada?

BLOCO 3: compreensão do planejamento dos processos de formação continuada

1. Quem participa do planejamento dos encontros formativos na escola?
2. Como são definidos os conhecimentos ou assuntos a serem contemplados nas ações de Formação Continuada na escola?
3. Quem são os formadores das ações de formação continuada?
4. Quais os critérios para a escolha dos formadores? Como o convite lhes é feito?
5. Que desafios costumam ser enfrentados pela escola para a organização de ações de formação continuada?

BLOCO 4: compreensão da realização dos processos de formação continuada

1. Como a escola organiza os processos formativos dos professores? (temáticas, recursos, tempo e espaço escolar).
2. Como os professores se organizam para participar dos encontros de formação continuada?
3. Com que frequência são realizadas as ações de formação continuada na escola?
4. Como você avalia o envolvimento dos professores participantes das ações de formação continuada?
5. Que desafios costumam ser enfrentados pela escola para na realização de ações de formação continuada?
6. Em que medida os objetivos propostos no processo de formação continuada são alcançados?
7. Quais os resultados que você percebe na escola com relação aos encontros de formação continuada?

APÊNDICE 4

Roteiro para realização de entrevista utilizado com os membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, responsáveis pela organização de ações de formação continuada na rede municipal

Roteiro para realização de entrevistas
Coordenadores Pedagógicos
Responsáveis pela realização das ações de FC nas escolas

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Nome da Instituição:							
Código:							
Entrevistador (a)							
Local da entrevista:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)			
Nome:			
Cargo na SMEC:		Função:	
Formação Inicial			
Tempo de serviço na SMEC			
Contatos:	Res.:	()	Cel.:
E-mail:			

BLOCO 1: compreensão dos elementos constitutivos das ações de formação continuada nas Escolas de Educação Básica

1. A SMEC tem algum projeto de formação continuada junto às Escolas de Educação Básica? Em caso afirmativo, descreva as ações/atividades/formas que são realizadas na efetivação deste projeto.
2. Quem é responsável pela elaboração e organização das ações de Formação Continuada junto às Escolas de Educação Básica?
3. Como se dá o processo de preparação e realização das ações de formação continuada realizadas pela SMEC junto às Escolas de Educação Básica?
4. Com que frequência são realizadas as ações de formação continuada realizadas pela SMEC junto às EMEB?
5. Como são definidos os conhecimentos ou assuntos a serem contemplados nas ações de formação continuada na escola?
7. Como se relacionam as ações de formação continuada com as expectativas dos professores?
8. As ações de formação continuada favorecem o desenvolvimento profissional dos professores participantes? Explique como isto acontece.
9. Qual o envolvimento da secretaria municipal de educação na organização dos processos de formação continuada nas Escolas de Educação Básica?
10. Como a escola contempla a formação continuada de professores, tendo em vista a existência de um projeto de formação continuada sugerido pela SMEC junto às escolas?
11. Há metas definidas em termos de ensino e aprendizagem na rede municipal? Se há, quais ações serão efetivadas em termos de formação continuada para que as metas sejam atingidas?
12. Existe um processo de avaliação da formação continuada e como é feito o retorno para os professores?
13. Quais as orientações repassadas pela SMEC para a realização das ações de formação Continuada nas EEB

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável:	Vânessa Soares Leal
Instituição/Departamento:	UFSM/MEN/CE
Telefones para Contato:	(55) 9929-4498
Endereço:	Av. Roraima, 1000, Prédio 16, sala 3365, Camobi 97105-9000, Santa Maria, RS, Brasil.
Título da Pesquisa:	A Formação Continuada dos Professores das Escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente.

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa intitulada “A Formação Continuada dos Professores das Escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente”. Essa Pesquisa tem como objetivo compreender de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço condicionam a constituição da identidade profissional docente. Esse projeto tem dedicado suas ações investigativas para sinalizar alguns parâmetros que possam contribuir na qualificação dos processos formativos dos professores em serviço, a fim de que promovam ações e reflexões que contemplem a constituição da identidade profissional docente, bem como consolidar estudos do Projeto DEPROCON (Desafios para promoção e consolidação de melhorias na organização e no desenvolvimento de práticas educativas e de processos formativos de professores) submetido e aprovado no Edital Universal MCT/CNPq 14/2009, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC), sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Justificativas para a Pesquisa

Entendemos que a identidade profissional, os elementos da trajetória formativa, as concepções e os valores dos professores merecem uma maior atenção no campo da pesquisa educacional.

Consideramos que a formação continuada dos professores em serviço, num ambiente propício, favorece a relação entre teoria e prática, a pesquisa, o compartilhamento de ideias e objetivos educacionais, a reflexão sobre a prática e a consolidação da identidade profissional, não se restringindo a um processo de atualização, mas à formação para a inovação diretamente relacionada à prática docente. Neste sentido, a escola pode ser um espaço de desenvolvimento de ações, estudos e práticas que colaborem para a formação para a complexidade, a criticidade e qualificação dos sistemas educativos, conduzindo sua preocupação para além da simples transmissão de cultura. (TERRAZZAN, 2007).

Diante do exposto, e da necessidade de realização de mais investigações sobre esta temática acreditamos que este estudo permite conhecer os elementos constituintes da identidade profissional docente por meio da reflexão a respeito dos processos formativos e das concepções e ações dos professores.

Neste sentido, esta pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC) busca compreender de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço condicionam a constituição da identidade profissional docente.

Procedimentos adotados na Pesquisa

Os procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa visam coletar informações de sujeitos, espaços e documentos. Utilizaremos como instrumento de coleta de informações observações (nos encontros de formação continuada), entrevistas (com coordenadores pedagógicos, membros da equipe da SMEC e professores de Escolas de Educação Básica), e roteiros para análise textual de documentos (Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica e Princípios e Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura).

As informações coletadas serão divulgadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Essa divulgação acontecerá somente quando os participantes autorizarem.

Os resultados serão publicados/divulgados no Relatório de Pesquisa do presente Projeto de Pesquisa, e na Dissertação de Mestrado em desenvolvimento no âmbito do PPGE/CE/UFSM.

Possíveis riscos para os participantes/informantes

Em relação às entrevistas, algumas questões poderão causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados, uma vez que podem trazer lembranças de alguns momentos marcantes em sua trajetória acadêmica e profissional. Ao ocorrer esse desconforto, a entrevista poderá ser interrompida, caso o entrevistado desejar.

Benefícios aos participantes/informantes

Trata-se de um estudo que busca compreender de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço condicionam a constituição da identidade profissional docente. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, o participante poderá utilizar as sugestões, as recomendações e o conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para ampliação dos conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional, em especial sobre a constituição da identidade profissional docente.

Direito de confidencialidade

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem. Utilizaremos códigos para evitar sua identificação.

Acesso às Informações (resultados e conclusões) relativas à Pesquisa

Os participantes da pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais da investigação. As informações coletadas ficarão arquivadas no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, Fone (55) 3220-9413, sob a responsabilidade do pesquisador responsável, à disposição do sujeito por 05 anos.

Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão as informações e os materiais coletados somente com autorização e para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

Declaração do (a) participante/informante (sujeito de pesquisa)

Após a leitura do acima exposto, declaro estar suficientemente informado a respeito do Projeto de Pesquisa "A Formação Continuada dos Professores das Escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente". Afirmando ter discutido com os pesquisadores sobre os

detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações de minha parte mediante a utilização de _____ (especificar o instrumento da pesquisa). Declaro também estar esclarecido acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmando que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia, de parte dos pesquisadores, de acesso à documentação referente a este projeto quando assim o desejar e da possibilidade de retirada do meu consentimento de utilização das informações, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaro concordar voluntariamente em participar deste estudo.

Alegrete, _____ de 20__.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nome completo:

Identificação:

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa, ou representante legal, para sua participação neste estudo.

Alegrete, _____ de 20__.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE 6

Aspectos característicos dos encontros formativos observados nas Escolas Municipais de Educação Básica investigadas

Aspectos característicos dos encontros formativos observados nas EMEB investigadas

Nº	Escola	Lions Clube	Eurípedes B. Milano	Princesa Isabel		Honório Lemes	Francisco Carlos	
	Código	E01	E02	E03		E04	E05	
Aspectos Observados								
1.	Dia da Semana	sábado	sábado	sábado	sábado	quarta-feira	sexta-feira	Sexta-feira
2.	Duração dos Encontros	2h	4h	4h	4h	2h30min	2h	2h
3.	Horário	8h – 10h	8h-12h	8h-12h	8h-10h	19h-21h30min	16h-18h	16h-18h
4.	Turno	manhã	manhã	manhã	manhã	manhã	tarde	tarde
5.	Espaço físico para realização dos encontros	Sala de aula	Auditório e duas salas de aula	Biblioteca	Biblioteca	Sala de professores	Sala de aula	Sala de aula
7.	Temática	Organização do ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> • 1º momento- acolhida e encaminhamentos • 2º Leitura, escrita e letramento. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1º momento- Cultura digital na escola; • 2º momento- saúde vocal 	Planejamento	Uso de tecnologias na escola.	Alfabetização divertida	Organização da Semana da pátria e Desfile da Mocidade
8.	Formadores	Coordenadores pedagógicos	Professora de LP da rede municipal	<ul style="list-style-type: none"> • 1º momento- Professora da UNIPAMPA • 2º momento- Fonoaudióloga 	Professora do 1º ano	Professores do Ensino fundamental I e II.	Coordenadora pedagógica	Coordenação pedagógica e Direção da escola.
9.	Participantes	Professores e funcionários	Professores dos Anos Iniciais e Ed Infantil	Professores; direção; funcionários;	Todos os professores e funcionários	Todos os professores da escola e funcionários.	Professoras dos Anos Iniciais	Todos os professores e funcionários da escola e monitores do programa “Mais Educação”.
10.	Metodologia e recursos	Apresentação de mensagens em vídeos; sensibilização do grupo; apresentação de informes;	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de vídeos sobre práticas de leitura e escrita. • Análise de produções textuais de alunos. • Exposição oral e dialogada do tema pela formadora, com auxílio de slides. • Não houve momento para estudos ou aprofundamento teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1º momento- Apresentação de slides com tópicos sobre a temática; • 2º momento- slides e exercícios vocais • Apresentações expositivas-dialogadas. • Não houve momento para estudos ou aprofundamento teórico. 	Apresentação expositiva-dialogada da temática pela formadora que instiga os professores a refletirem sobre suas práticas em sala de aula. O tema foi exposto em slides.	Relato de experiências com tecnologias em sala de aula. Cada professor teve um tempo determinado (10min) para apresentar a sua prática. Após cada apresentação eram dados alguns minutos para que os colegas pudessem realizar comentários.	A coordenadora utilizou o projetor para apresentar o material com vinte e três jogos sobre alfabetização. A professora do 1º ano apresentou a história “A galinha ruiva” utilizando máscaras e deu sugestões de atividades.	O coordenador pedagógico do turno da manhã apresentou de forma expositiva e dialogada a temática da Semana da Pátria do município, utilizando um vídeo explicativo. Após foram transmitidas informações referentes ao calendário escolar, projetos e atividades da escola. O coordenador também repassou o tema “Avaliação”. desenvolvido na

								reunião de coordenadores pedagógicos do município, ministrada por formadores da SMEC.
11.	Envolvimento dos participantes	A maioria dos professores parece bem envolvida na formação; pequenos grupos conversam durante as falas;	<ul style="list-style-type: none"> Os professores estiveram muito atentos; refletiram sobre as relações entre os professores dos anos iniciais e os professores dos Anos Finais do Ens. Fundamental; A discussão sobre os desafios relativos ao ensino da leitura e escrita provocaram o relato de experiências e troca de ideias entre os participantes. 	Atentos, numa postura de escuta e respondendo à diretamente à formadora quando questionados; apresentaram suas opiniões e experiências sobre os temas em pauta.	Os participantes relataram suas experiências e questionaram a diretamente à formadora quanto ao desenvolvimento do planejamento do trabalho pedagógico.	Todos os participantes os relataram suas experiências a respeito do uso de TICs, e puderam expor suas dificuldades e avanços com relação ao uso desses recursos na escola.	As professoras comunicaram-se de forma direta, buscando explicações a respeito os jogos. Sugeriu-se que as atividades fossem socializadas a fim de qualificar a prática em sala de aula. A coordenadora entregou material impresso com sugestões de atividades e sugeriu sites que disponibilizam brincadeiras que podem ser desenvolvidas junto aos alunos.	Os participantes estiveram descontraídos, atentos no momento do vídeo. Observou-se muitas conversas paralelas durante a reunião.
12.	Organização do local da FC	Formadores à frente e participantes organizados em cadeiras; a sala é pequena e quase não comporta o número de professores presentes.	Sala de aula com classes e cadeiras organizadas em semicírculo;	Cadeiras em semicírculo; o espaço é bem organizado e confortável.	Cadeiras em semicírculo.	Cadeiras em semicírculo.	Sala organizada em semicírculo.	Sala organizada em semicírculo, com pouco espaço físico.
13.	Recursos Utilizados	Notebook, caixa de som e projetor.	Notebook, projetor e caixa de som.	Multimídia com projetor.	Multimídia e projetor.	Multimídia com projetor.	Multimídia com projetor.	Multimídia com projetor.

APÊNDICE 7

Quadro analítico descritivo de trabalhos acadêmico-científicos sobre identidade profissional docente - Extrato

Quadro analítico descritivo de Trabalhos Acadêmico-Científicos sobre Identidade Profissional Docente – 2008-2013

Nº	Título	Periódico/ Data de publicação	Autores	Objetivo	Foco	Concepção de identidade profissional docente	Palavras- chave	Questões de pesquisa	Referencial teórico	Fontes de informação	Etapas do Ensino Envolvida	Instrumentos de coleta	Constatações/ Resultados	Conclusões / Considerações Finais / Recomendações
1.	Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional	Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 2008	MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira	Compartilhar representações discursivas de uma futura professora de Língua Inglesa sobre sua identidade profissional no ambiente de formação inicial.	Investigar as manutenções ou mudanças discursivas sobre: a) o tornar-se professora de língua estrangeira e b) a influência do Curso de Licenciatura nesse processo identitário.	Não consta.	Discurso; identidade docente; professora pré-serviço.	Não consta.	O referencial teórico tem como base autores que tratam da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, (1995, 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004); os estudos da educação reflexiva de professores de língua (RICHARDS, 1998; CELANI, 2000; CRISTÓVÃO, 2002; DUARTE, 2002; CASTRO; ROMERO, 2006).	O projeto de pesquisa "A Construção Identitária de Futuros Professores de Língua Inglesa", e referenciais teóricos da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional.	Formação inicial de professores	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-estruturada com uma futura professora de Língua Inglesa. Análise de textos produzidos pela professora no período de 2004 a 2007 para verificação alteração ou permanência no seu narrar como professora. O objetivo principal desse procedimento foi oportunizar à participante da pesquisa uma (re)textualização de sua identidade-docente-em-formação. 	Fica evidenciada a existência de alguns aspectos relevantes: a) a necessidade de o professor dosar a energia empregada na atividade docente; b) a percepção do professor enquanto aquele que "guia" seu aluno. Para Simone, o professor não entregaria conhecimento pronto, mas incentivaria o aluno a pensar criticamente, buscar, posicionar-se; c) a mudança na concepção de "realidade". Influenciada por sua prática docente no estágio em Língua Inglesa. O discurso se desloca do fazer do professor para o fazer/sentir do aluno; d) o discurso sobre o uso de "recursos" em sala de aula passou do concreto para o afetivo; e) o planejamento das aulas é percebido como um guia para sua prática pedagógica; f) a mudança na concepção de "amizade" entre professor-aluno; g) a formação de professores no Curso de Letras depende da história de vida do futuro professor; h) a definição do ser professor é anterior ao Curso de Licenciatura	As conclusões indicam que, ao narrar sobre sua constituição profissional docente, a participante da pesquisa revela que seu discurso é passível de mudança, tendo como condições: a) tempo para trocar experiências com outros agentes sociais e b) oportunidade de historiar sua trajetória formativa enquanto professora, refletindo criticamente sobre sua identidade docente.

APÊNDICE 8

Roteiro para análise textual de trabalhos acadêmico-científicos sobre identidade profissional docente - Extrato

Roteiro para Análise Textual de Trabalhos Acadêmico-Científicos sobre Identidade Profissional Docente

	Título	Autores	Objetivo	Foco
EIXO I Relação entre as políticas públicas e a construção da identidade docente	1. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica	Vera Fartes Adriana Paula Q. Oliveira Santos	Discutir a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil na perspectiva de construção de uma cultura profissional diante das alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crise global do capitalismo	Constituição da cultura profissional docente
	2. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais	Vera Lúcia Bueno Fartes	Entender e explicar qual o sentido que professores e equipe técnico-pedagógica atribuem às recentes mudanças nas políticas para a educação profissional; e quais as decorrências das mudanças para a identidade pedagógica e institucional dos centros de educação profissional.	As relações entre a reforma educacional e identidades pedagógicas e institucionais
	3. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente.	José Alberto Correia Luísa Álvares Pereira Henrique Vaz	Analisar a influência das políticas educativas nos contextos e no trabalho do professor	Os efeitos que as atuais políticas educativas têm no reforço da alienação e exploração do trabalho docente.
EIXO II Análise histórica do perfil identitário dos professores brasileiros a partir da pesquisa documental.	4. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho	Ângelo Ricardo de Souza	Apresentar um conjunto de leituras a partir de dados de bases secundárias com o intuito de analisar o perfil dos trabalhadores docentes na educação básica brasileira, sua identidade e suas relações com o trabalho. A valorização profissional e as relações com o trabalho; e o nível cultural.	A valorização profissional e as relações com o trabalho; e o nível cultural.
	5. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro.	Arlette Medeiros Gasparello; Heloisa de Oliveira Santos Villela;	Analisar, na produção didática dos professores secundários, o movimento instituinte de campos de saberes, como as disciplinas escolares e as novas formas de ensinar e aprender – ou seja, os conteúdos pedagógicos e os saberes específicos dos textos produzidos para o ensino no período 1860 a 1890.	Formação da identidade social dos professores secundários na segunda metade do século XIX
	6. Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX	Adriana Duarte Leon	Analisar a atuação da Associação Sul Rio-grandense de Professores como espaço de formação que contribui para a constituição de uma identidade coletiva dos professores nas décadas de 1930 e 1940, na cidade de Pelotas e região sul do Rio Grande do Sul.	Atuação da Associação Sul Rio-grandense de Professores como espaço de formação que contribui para a constituição de uma identidade coletiva dos professores nas décadas de 1930 e 1940.
	7. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar.	Cláudia Alves	Discutir as dimensões imateriais que se relacionam à memória e à construção de identidades, percebidas como aspectos que podem e devem ser incorporados pelo historiador no tratamento e problematização das fontes quando pensadas como parte do acervo da cultura material escolar brasileira.	Cultura material e o papel da memória na construção de identidades.

APÊNDICE 9

Quadro analítico descritivo de trabalhos acadêmico-científicos sobre formação
continuada de professores - Extrato

Quadro analítico descritivo de Trabalhos Acadêmico-Científicos sobre Formação Continuada de Professores – 2008-2013

Nº	Título	Período/ Data de publicação	Autores	Objetivo	Foco	Concepção De FC	Palavras- chave	Questões de pesquisa	Referencial teórico	Fontes de informação	Etapa do Ensino Envolv ida	Instrume ntos de coleta	Constatações / Resultados	Conclusões / Considerações Finais / Recomendaçõ es
01	O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula	Cadernos de Educação FaE/PPGE/U FPeL.Pelotas [31]: 291 - 306, julho/dezembro 2008	Tereza Raquel Augsburg de Moura; Dulce Márcia Cruz	Investigar a virtualização das disciplinas de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina e o tipo de apoio que está sendo dado aos docentes para viver esse novo processo de ensino-aprendizagem.	Processo de virtualização nas Instituições de Ensino Superior	Não consta.	Ambientes virtuais de aprendizagem, apoio docente, disciplinas semipresenciais, virtualização da sala de aula.	Não consta.	Moran (2004) sugere que, para ter uma educação de qualidade, a nova sala de aula precisa ter professores bem preparados, motivados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada; salas confortáveis com todas as mídias disponíveis (vídeo, projetor multimídia, DVD e internet). Conforme Cruz, (2001) e Moraes (2004) para que qualquer proposta de formação docente se desenvolva, a condição sine qua non é a de que os dirigentes da instituição sejam os primeiros a serem convencidos de que é necessário criar uma estrutura de apoio aos professores que ensinam a distância, pois depende dessa liderança a materialização das condições necessárias para se facilitar a adoção da inovação.	O universo desta pesquisa foi o das IES de Santa Catarina integrantes do sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais)	Ensino Superior.	Questionário.	Os resultados mostraram que a maioria das IES já dispunha de algum tipo de apoio para os professores, sob a forma de uma equipe minimamente organizada, com funções diferenciadas e a presença de monitores e agentes de capacitação e apoio ao docente.	O tipo de apoio mostra ainda que há uma preocupação em atender e fornecer uma formação para o professor de forma continuada e individualizada (24%), baseada em uma demanda (26%). Isso se reflete na produção de um tutorial no ambiente virtual de aprendizagem em 25% das IES, que permite o acesso on-line às dúvidas e funciona ao mesmo tempo como um capacitador na prática.

APÊNDICE 10

Roteiro para análise textual de trabalhos acadêmico-científicos sobre formação
continuada de professores - Extrato

Roteiro para Análise Textual de Trabalhos Acadêmico-Científicos “Formação Continuada de Professores”

Título	Autores	Objetivo	Foco	
EIXO I FC dos professores dos Anos Iniciais	1. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental	Iria Brzezinski	Realizar uma discussão sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e analisá-las no contexto da educação brasileira contemporânea.	Políticas de formação inicial e continuada de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)
	2. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente	Ludmila Thomé de Andrade	Abordar as relações entre teoria e prática no campo educacional brasileiro.	Relações entre teoria e prática no campo educacional brasileiro
	3. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética	Luciane Maria Schindwein	Contribuir para os estudos sobre as possibilidades de um desenvolvimento estético na formação continuada de professores e investigar a constituição do processo criativo das professoras envolvidas, pesquisando os procedimentos educativos que favorecem o desenvolvimento do sentido estético nas professoras.	O impacto da educação musical na formação de professores
EIXO II FC e as novas tecnologias	1. O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula	Tereza Raquel Augsburg de Moura; Dulce Márcia Cruz	Investigar a virtualização das disciplinas de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina e o tipo de apoio que está sendo dado aos docentes para viver esse novo processo de ensino-aprendizagem. A valorização profissional e as relações com o trabalho; e o nível cultural.	A valorização profissional e as relações com o trabalho; e o nível cultural.
	2. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	Katia Morosov Alonso	Refletir sobre a incorporação das TIC pelas escolas, e a formação de professores.	TIC e a formação de professores
	3. Formação continuada on-line para professores matice.	Patrícia Lupion Torresa, Marilda Aparecida Behrens, Ricardo Tescaroloc, Elizete L. M. Matos	Preparar de docentes para a utilização pedagógica de tecnologias da informação e comunicação na proposição de disciplinas on-line.	Uso de novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de FC.
	4. Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces online	Vanderlei Siqueira dos Santos, Marilda Aparecida Behrens, Patrícia Lupion Torres, Elizete Lúcia Moreira Matos	Analisar a formação dos professores universitários e sua prática pedagógica à luz dos paradigmas conservadores e inovadores.	Formação de professores
	5. Letramento digital e formação de professores	Maria Teresa Freitas	Abordar o letramento digital no interior da discussão sobre a formação de professores, reportando-se às experiências construídas em um grupo de pesquisa orientado pela perspectiva psicológica histórico-cultural.	Letramento digital
	6. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	Nelson De Luca Pretto Nícia Cristina Rocha Riccio	Discutir a formação continuada do professor universitário face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação e à explosão do uso da educação a distância no país.	FC dos professores universitários e a relação com as Tecnologias Digitais

7. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário	Márcia de Souza Hobold; Sílvia Simão de Matos;	Estudar o processo de desenvolvimento profissional de uma professora universitária diante da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na sua prática docente	A atuação de uma professora do Ensino Superior, o seu processo de formação continuada e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que permeia a sua prática e a constituição de significações pessoais e profissionais ao longo de sua trajetória.
8. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	Cleder Tadeu Antão da Silva, José Ângelo Gariglio	Discutir as práticas de formação continuada de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no interior da atual política pública de inclusão digital, implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) – o projeto Escolas em Rede.	Análise de metodologias de ensino utilizadas nos processos de formação dos professores, assim como os ambientes de aprendizagem e materiais didáticos privilegiados nas ações do programa em questão.
9. Formação de professores: reflexões a partir de uma experiência em ambiente virtual de aprendizagem colaborativa na pós-graduação	Gilberto Ferreira da Silva Ana Margô Mantovani* Everaldo Marini	Analisar e refletir sobre as contribuições aportadas por uma experiência pelo uso de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa.	Tecnologias Digitais Virtuais (TDVs), e o processo formador de educadores.
10. Formação de professores em geotecnologia por meio de ensino a distância	Teresa Gallotti Florenzano Suely Franco Siqueira Lima Elisabete Caria Moraes	Apresentar os resultados obtidos com esse tipo de capacitação oferecida a professores de escolas da rede pública e privada do Brasil.	Formação de professores à distância.
11. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES1	Lucas Moreira dos Anjos Santos	Apresentar um panorama das pesquisas sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e formação de professores de língua inglesa desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil entre os anos de 2000 a 2009.	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e formação de professores

APÊNDICE 11

Quadro-síntese de busca de teses/dissertações sobre identidade profissional docente
(2008-2012) - Extrato

Quadro-Síntese de Busca de Teses/Dissertações sobre “Identidade Profissional Docente” encontradas no Banco de Teses/CAPES– 2008-2012

Nº	Tese/Dissertação				Pesquisa Desenvolvida			
	Título	Autores	Nível	Ano	Palavras-chave	Foco da pesquisa	Intenção Principal	Categorias
1.	Formação de professores em Belém - Pará: um estudo transversal sobre as diretrizes curriculares nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente	Menezes, Adriane Melo de Castro	M	2008	Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais	Processos de formação docente	Analisar os processos de formação docente na construção dos saberes teórico-práticos e disciplinares e da identidade profissional no quadro de formação do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior no município de Belém/Pará.	CPES
2.	O Proformação e a construção da Identidade Profissional Docente	Prado, Marineuza Caldeira De Sousa	M	2008	Proformação; Formação de professores	Programa de formação de professores em exercício – Proformação	Compreender as percepções que os professores leigos de Rio Verde tiveram do programa, que o cursaram no período de 2000 a 2001	PID
3.	A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET- MG	Paz, Monica Lana da	M	2008	Identidade profissional, Tipo ideal, Engenheiros	Identidade profissional docente de professores de matemática	Investigar como os professores de matemática, antes formados para exercer a engenharia, se apresentam em termos identitários.	CPES
4.	O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas.	Matheus, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes.	M	2008	Identidade profissional; professor de matemática	Discussão sobre a identidade profissional do professor de matemática e sua constituição frente às políticas públicas de educação	Analisar até que ponto as falas do Professor sofre a influência dos discursos públicos educacionais. Analisar como o Professor se apropria de conteúdos dos documentos oficiais e os transforma ao planejar e fazer acontecer suas aulas.	PID
5.	Representações sociais de ser professor no espaço hospitalar.	Ana Lucia T. Schilke	M	2008	Representações sociais. Identidade docente. Hospital.	Identidade docente no espaço hospitalar,	Compreender os sentidos atribuídos à identidade docente no espaço hospitalar, utilizando o referencial teórico das Representações Sociais	CPES
6.	Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional.	Ana Paula Alves Marinho	M	2008	Identidade profissional; profissão docente; séries iniciais	A identidade profissional dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.	Identificar marcas identitárias dos professores desse segmento de ensino, investigando como essas marcas se constituem e se expressam em um contexto específico, no jogo relacional com os pares e "superiores".	IPEB
7.	Reestruturação produtiva, formação e identidade: o projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores.	Barbara Regina Gonçalves Vaz	M	2008	Educação, Formação Profissional, Identities	Profissionalização, trabalho Docente e identidade docente.	Estudar os conceitos de flexibilidade, empregabilidade, identidade e formação profissional, que se encontram impregnados nas políticas públicas educacionais.	IPEB

APÊNDICE 12

Quadro-síntese de busca de teses/dissertações sobre formação continuada de professores (2008-2012) - Extrato

Quadro-Síntese de Busca de Teses/Dissertações sobre Formação Continuada encontradas no Banco de Teses/Capes – 2008-2012

Nº	Tese/Dissertação				Pesquisa Desenvolvida			Categoria
	Título	Autores	Nível	Ano	Palavras-chave	Foco da pesquisa	Intenção Principal	
2.	História e ofício de alfabetizadoras : Ituiutaba 1931 - 1961.	Moraes, Andréia Demétrio Jorge	M	2008	Historiografia, Memória de Alfabetizadoras, História Local	Processos de alfabetização e de formação das alfabetizadoras.	Produzir uma reflexão sobre os saberes e práticas mobilizadas pelas alfabetizadoras durante o ofício de alfabetizar.	FAI
3.	O ensino de ciências e a proposta da totalidade do conhecimento..	Angela Maria Melo Pantoja	M	2008	Ensino de ciências, totalidades do conhecimento	Práticas de ciências de professoras da Educação de Jovens e Adultos	Identificar e compreender as concepções que as professoras manifestam em suas práticas, as tensões entre o seu pensar e o seu agir, ante a proposta, além de suas necessidades formativas.	FEB
4.	Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente.	Carla Regina Calone Yamashiro	M	2008	Necessidades formativas de professores, Formação continuada	Formação contínua de professores e a construção da identidade profissional	Investigar sobre as ações de formação contínua de professores e as necessidades formativas docentes, elementos importantes para a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva.	FID
5.	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada.	Cecília célias Alvim Altobelli	M	2008	Formação Continuada, Formação do Professor	Formação Continuada e a prática docente desses professores.	Investigar o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores, frente aos cursos de Formação Continuada e da ineficácia desses cursos em promover mudança na prática docente desses professores.	FAI
6.	Narrativa autobiográfica de formação: Processos de vir a ser professor de ciências	Cristhian Corrêa da Paixão	M	2008	Formação docente e profissional, prática antecipada à docência.	Formação docente	Investigar tais experiências, na perspectiva de compreender em que medida se configuraram contribuições importantes para minha formação, bem como para a formulação de princípios teóricos de formação docente.	FID
7.	Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores.	Cristiane Joazeiro B. Scaramussa	M	2008	Formação continuada; análise do discurso; letramento	Formação continuada de professores e escrita	Contribuir para as discussões sobre a formação continuada de professores, a partir da análise discursiva das produções escritas de alunas-professoras alfabetizadoras de um curso de extensão sobre alfabetização, leitura e escrita.	FAI

APÊNDICE 13

Quadro de análise textual dos projetos político-pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Básica

Quadro de Análise Textual dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Básica

Cód. Escola	Participantes	Proposta de formação continuada dos professores em serviço	Ideias centrais	Tipos de ações, finalidade e frequência da FC
EMEB 01	Professores	<ul style="list-style-type: none"> A escola tem como pilares fundamentais: <u>a identidade da escola como instituição social inserida num contexto próprio; a autonomia e a tomada de decisões a partir da análise da realidade, promovendo a integração escola, família e comunidade.</u> Onde o diálogo e as relações inter-pessoais se traduzam num desafio constante para a participação responsável e comprometimento de todos no processo educativo e na organização escolar. A escola tem como um dos seus objetivos específicos valorizar os profissionais da educação, sugerindo que todos tenham o mesmo empenho e responsabilidade para com a escola, alunos e colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Proposta fundamentada na identidade da instituição, autonomia, integração entre a escola e comunidade escolar e valorização dos profissionais da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> Ação: reuniões de classe e interdisciplinares. Finalidade: planejamento de ações conjuntas visando trocas de experiências, saberes e possibilidades. Frequência: não consta.
EMEB 02	Professores da escola	<ul style="list-style-type: none"> Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, <u>estabelecendo períodos de estudo e reflexão aos educadores, se fortalecendo como instância de educação continuada.</u> É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o PPP em ação. 	<p>A FC é fundamental para a alteração na qualidade do trabalho pedagógico.</p> <p>A escola precisa reformular o seu tempo para estabelecer períodos de estudo e reflexão aos docentes aprofundarem o conhecimento sobre os alunos e sobre a aprendizagem e avaliar o PPP em ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ação: reuniões de estudo e planejamento Finalidade: planejamento de ações conjuntas e reflexão sobre as práticas pedagógicas; atualização e a qualidade do trabalho e garantia de momentos coletivos de reflexão e de reafirmação de práticas. Frequência: encontros quinzenais
EMEB 03	Profissionais que atuam na escola	<ul style="list-style-type: none"> Para garantir a função social da escola e a formação integral dos sujeitos a escola procura adotar estratégias como a promoção de ações de formação continuada. 	<p>A promoção da FC é fundamental para que a escola exerça a sua função social e promova a formação integral dos sujeitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ação: reuniões formativas e pedagógicas. Finalidade: garantir a função social da escola e a formação integral dos sujeitos. Frequência: não consta.
EMEB 04	Todos os profissionais que trabalham na escola.	<ul style="list-style-type: none"> Consta no PPP como meta da escola a realização de encontros formativos quinzenais para todos os professores; e o desenvolvimento de seminários com a participação de todos os profissionais da escola, tendo em vista a <u>qualificação do trabalho pedagógico da instituição.</u> Com relação ao Espaço de Formação e qualificação dos profissionais, a <u>escola entende que deve ser um espaço de construção e reconstrução dos profissionais que nela trabalham, e que estes necessitam de qualificação e instrumentalização de suas ações, onde estarão expressas no Calendário Escolar, a formação continuada destes segmentos.</u> A escola oportunizará a qualificação de seus segmentos oferecidas pela Mantenedora ou outras instituições, <u>sendo que o educando não sofrerá nenhuma perda no atendimento e qualidade escolar durante estes períodos.</u> 	<p>A FC é realizada na escola tendo em vista a qualificação do trabalho pedagógico da instituição.</p> <p>A FC é um espaço de construção e reconstrução dos profissionais que nela trabalham, e que estes necessitam de qualificação e instrumentalização de suas ações, onde estarão expressas no Calendário Escolar, a formação continuada destes segmentos.</p> <p>O educando não sofrerá nenhuma perda no atendimento e qualidade escolar durante estes períodos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ação: Encontros pedagógicos e Seminários internos (semestralmente) Finalidade: Qualificação do trabalho pedagógico da instituição. Frequência: Quinzenais e semestrais
EMEB 05	Os professores e funcionários.	<ul style="list-style-type: none"> No item 10 do PPP constam os programas, projetos e atividades de extensão realizadas na escola. Dentre estes há o projeto de formação de professores e funcionários que oportuniza aos professores e funcionários o resgate e sua autoestima através da qualificação profissional e formação continuada dentro da escola. 	<p>A proposta visa oportunizar aos professores e funcionários o resgate de sua autoestima através da qualificação profissional e formação continuada dentro da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ação: cursos, oficinas, palestras e encontros proporcionados pela escola e por órgãos externos à escola. Finalidade: oportunizar o resgate de sua autoestima e a qualificação profissional. Frequência: não consta.

APÊNDICE 14

Quadro de análise textual dos princípios e diretrizes da secretaria municipal de educação e cultura de Alegrete

Quadro de Análise Textual dos princípios e diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura

Cód.	Política Educacional da SMEC (pressupostos e eixos orientadores)	Concepção de Escola	Concepção de professor	Elementos do desenvolvimento profissional e da constituição da identidade profissional	Proposta de formação de professores
SMEC	<ul style="list-style-type: none"> • A política educacional do município de Alegrete é o desdobramento, na rede pública municipal, do projeto de aprofundamento da democracia, por meio da participação das comunidades escolares na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor. • Essa política, que tem como pressupostos <u>a educação como direito de todos (as), aliçada com os processos de desenvolvimento humanizador, social e econômico propõe-se, nos marcos da concepção popular</u>, a dar uma nova configuração ao espaço da Escola, tornando-o um espaço permanente de aprendizagens significativas que capacitam para o processo emancipatório e de autonomia. • Essa perspectiva está orientada e articulada em torno de cinco eixos fundamentais: <ul style="list-style-type: none"> ➢ <u>Democratização do Acesso</u> ➢ <u>Democratização do Conhecimento</u> ➢ <u>Democratização da Gestão</u> ➢ <u>Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação</u> ➢ <u>Financiamento e Regime de Colaboração.</u> 	<p>Como a <u>escola é um lugar de aprendizagem e de promoção do desenvolvimento</u>, precisamos conceber este <u>espaço com profissionais especialmente preparados para esta atividade</u>.</p> <p>A escola que se deseja é a que se torna um centro de aprendizagens compartilhadas, local de prazer e de busca, da construção de valores e de conhecimentos que capacitem o sujeito a transitar no e com o mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Profissionais com uma formação inicial sólida acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço</u> desde os primeiros níveis da Educação Infantil. • Um professor preocupado com as questões escolares, envolvido com a comunidade e com o protagonismo da escola na construção de uma sociedade mais igualitária, garantidor das aprendizagens de seus alunos e com as conquistas sociais que estas aprendizagens proporcionam a eles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um professor valorizado pelo seu fazer, constitui-se um sujeito com autoestima positiva o que gera demandas de aprimoramento profissional e garra para o enfrentamento das dificuldades que os novos desafios proporcionam. 	<p>A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, vem considerando e viabilizando diversos processos de <u>formação, concebendo-a como mecanismo qualificador estratégico da práxis na escola democrática e popular.</u></p>

APÊNDICE 15

Sistematização das questões referentes à entrevista com os professores – Extrato

Quadro-Síntese da Análise de Entrevistas com Professores dos Anos Iniciais das EMEB					
Bloco I - Questão de entrevista n.01: Em que momento de sua vida você percebeu que queria ser docente, e quais motivos o levaram a isso?					
Nº	Resp.	Resposta	Limpeza	Ideias centrais extraídas da resposta	Observações
1.	E1PEB4A5A-01	<p>Assim, embora eu não compreendesse muito bem o que era ser professora, desde muito pequena eu já brincava disso, tá? Eu tinha o meu quadro-negro, agora quadro branco, né? (risos) Que na verdade é quadro verde (risos) e aí a gente nunca sabe. Ah, sempre quis ser, sempre dei aula no pátio de casa, não importa o que tivesse encadeado. Mas, eu não sabia o que isso significava, né? Assim, eu gostava de ir à aula, eu acho, então, eu reproduzia aquilo que a minha professora fazia...</p> <p>No pátio da minha casa. Depois, eu esqueci aquilo, quis ser tudo! E aí quando abriu a UERGS aqui em Alegrete, eu não poderia fazer a URCAMP porque eu não tinha como pagar na época, e eu nem poderia sair da cidade. Então, a UERGS, sinceramente, foi o que se apresentou, pra eu poder ter uma formação, né? Uma graduação.</p> <p>Aí eu fiz o vestibular, estudei bastante, bastante e passei, consegui passar e, aí, entrei pra Pedagogia, mas vou te dizer assim, que... nos primeiros dias eu me perguntava: "- O que que faz o pedagogo?".</p> <p>Tá?! Eu não sabia bem, assim. Sabia que estava relacionado à Educação. E... foi quando criança, né? Despertou, depois passou um tempo e eu me formei na Pedagogia, na área.</p>	<p><u>Brincava de ser professora desde pequena</u>, embora não compreendesse o que isso significava. <u>Sempre quis ser professora</u>, gostava de ir à aula, e <u>reproduzia nas brincadeiras o que a minha professora fazia</u>.</p> <p>Depois, deixei a ideia de ser professora e <u>quis exercer outras profissões</u>. Como <u>não poderia pagar uma universidade privada e nem sair da cidade, decidi fazer uma graduação na UERGS</u>. Estudei bastante e passei no vestibular e ingressei na Pedagogia. Na verdade, não entendia bem o que um pedagogo fazia, mas sabia que era algo relacionado à educação. Assim, o meu interesse pela profissão iniciou quando criança, depois passou um tempo e eu me formei na Pedagogia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na infância, brincava de ser professora, sempre gostou de ir à aula e reproduzia o que a sua professora fazia as brincadeiras. • Na adolescência pensou em exercer outras profissões. • Optou pela Pedagogia, porque não poderia pagar uma universidade privada e nem sair da cidade. Assim, decidiu fazer uma graduação numa IES pública. • Não entendia bem o que um pedagogo fazia, mas sabia que estava relacionado à educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à compreensão dos processos de identificação profissional como docente, a maioria dos professores percebeu que queria ser professor na infância, por meio de brincadeiras que reproduziam as vivências escolares. Dentre os motivos para seguir a profissão destacam-se a falta de oportunidade e de condições financeiras para sair da cidade e escolher outras graduações. A influência de amigos e familiares, bem como a preocupação em ter um curso profissionalizante levou muitos docentes a ingressarem no Curso Normal de Ensino Médio, e a possibilidade de ter um curso superior gratuito em uma IES pública conduziu muitos a cursarem a Pedagogia.

APÊNDICE 16

Sistematização das questões referentes à entrevista com os coordenadores pedagógicos
- Extrato

Questão de entrevista n. 1 do bloco 2: que é a formação continuada para você?						
Nº	Resp.	Resposta	Limpeza	Ideias centrais extraídas da resposta	Categoria inicial	Observações
1.	E1-CP-01	A formação continuada é um processo que... é... é... que não termina com a graduação e o pós-graduação, mas é um processo aonde o professor está sempre buscando, tá sempre se atualizando, sempre lendo, sempre estudando, ah, a cerca do que... a cerca do que ele vai ministrar na sua aula, como também, é... em todos os assuntos relacionados à área da educação.	<u>A formação continuada é um processo que não termina com a graduação e a pós-graduação, mas é um processo onde o professor está sempre buscando, está sempre se atualizando, sempre lendo, sempre estudando, a cerca do que ele vai ministrar na sua aula, como também, em todos os assuntos relacionados à área da educação.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo que não termina com a graduação e a pós-graduação. • Processo onde o professor está sempre buscando, se atualizando, lendo, estudando, a cerca do que ele vai ministrar na sua aula, e em todos os assuntos relacionados à área da educação. 	Processo contínuo de atualização profissional.	
2.	E2-CP-01	Eu acredito que assim ó, a formação continuada é em relação àquela deficiência que a gente fica da nossa formação inicial que, muitos dos professores se formaram nos anos 80, 90, pelo menos a minha realidade da escola é essa. Então, o que a gente procura fazer: trabalhar com textos, tentar fazer atividades práticas nas formações, uma coisa que eu...tô tentando. É um grupo difícil né, mas, eu acredito que a formação continuada é tu evoluir e resolver aqueles problemas que tu tem hoje dentro da sala de aula.	<u>Eu acredito que a formação continuada está relacionada à deficiência que fica da nossa formação inicial, pois muitos professores se formaram nos anos 80, 90, pelo menos a minha realidade da escola é essa. Então, o que a gente procura fazer é trabalhar com textos e tentar fazer atividades práticas nas formações. É um grupo difícil né, mas, eu acredito que a formação continuada é para que o professor possa evoluir e resolver aqueles problemas que tem dentro da sala de aula.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Está relacionada à deficiência que fica da formação inicial. • Formação continuada é para que o professor possa evoluir e resolver aqueles problemas que tem dentro da sala de aula. 	<p>Aquisição de novos conhecimentos que não foram construídos na formação inicial.</p> <p>Capacitação para resolver os problemas da prática</p>	
3.	E3-CP-01	Eu acho que a formação continuada é um momento do professor, porque tu não sai de uma faculdade pronto, né. Tu precisa ter esses momentos de formação pra ir, â... a experiência que tu precisa como docente.	<u>Eu acho que a formação continuada é um momento do professor, porque tu não sai de uma faculdade pronto. Tu precisa ter esses momentos de formação pra ter a experiência que tu precisa como docente.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • É um momento do professor, porque não sai de uma faculdade pronto. 	Aquisição de novos conhecimentos que não foram construídos na formação inicial.	
4.	E4-CP-01	Pra mim é a continuação do...é... é um estudo dos professores mesmo, com relação àquela formação inicial que não consegue preencher todas as demandas que a gente tem no momento que tu vai pra sala de aula, pro teu fazer pedagógico, pra própria tua prática, tua ação, né. Então, é a parte de estudo, de diálogo e de encontro entre os colegas, né, de discussão, às vezes, até um embate de ideias porque as pessoas pensam de maneira diferente, então, eu acredito que seja também isso e que venha acrescentar no trabalho de cada um, né. É necessário essa formação continuada ou contínua, que às vezes dizem, ou permanente, como alguns dizem, né, como as leituras que a gente faz, em alguns momentos falam de formação permanente. Eu acredito que o professor assim como qualquer outro profissional, tem que ter continuamente esse processo, até pra reflexão né do meu trabalho, né, da minha práxis pedagógica, que é ação reflexão e ação, e eu acredito que esse estudo é necessário. E que ele deveria ter mais periodicidade, que, às vezes, as demandas da escola não deixam ter aquela periodicidade, que deveria ser mais de encontros, né, e que, às vezes, alguns encontros acabam acontecendo também num horário de intervalo, num horário de recreio, por exemplo, essas trocas...	<u>Pra mim é a continuação do estudo dos professores mesmo, com relação àquela formação inicial que não consegue preencher todas as demandas que a gente tem no momento que tu vai pra sala de aula, para o teu fazer pedagógico, para a própria tua prática, tua ação. Então, é a parte de estudo, de diálogo e de encontro entre os colegas, de discussão, às vezes, até um embate de ideias porque as pessoas pensam de maneira diferente, e eu acredito que seja também isso e que venha a acrescentar no trabalho de cada um. É necessária essa formação continuada ou contínua, ou permanente, como alguns dizem, como as leituras que a gente faz, em alguns momentos falam de formação permanente, eu acredito que o professor assim como qualquer outro profissional, tem que ter continuamente esse processo, até pra reflexão do meu trabalho, da minha práxis pedagógica, que é ação reflexão e ação, e eu acredito que esse estudo é necessário. E que ele deveria ter mais periodicidade, porque, às vezes, as demandas da escola não deixam ter aquela periodicidade de encontros, e só alguns encontros acabam acontecendo também num horário de intervalo, num horário de recreio, por exemplo, essas trocas.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • A continuação do estudo dos professores mesmo, com relação àquela formação inicial que não consegue preencher todas as demandas que se tem no momento que vai pra sala de aula. • É a parte de estudo, de diálogo e de encontro entre os colegas, de discussão. • É necessária essa formação continuada ou contínua, ou permanente. • Como as leituras falam de formação permanente, acredita que o professor assim como qualquer outro profissional, tem que ter continuamente esse processo, até pra reflexão do seu trabalho, da práxis pedagógica, que é ação reflexão e ação. 	<p>Aquisição de novos conhecimentos que não foram construídos na formação inicial.</p> <p>Processo permanente de reflexão sobre a práxis pedagógica e do trabalho docente.</p>	Na concepção dos coordenadores a FC é um processo de atualização de conhecimentos, e estudos sobre os assuntos relacionados à educação. Três coordenadores entendem que a FC é uma forma de suprir as lacunas deixadas pela FI, e auxilia os professores a encontrarem meios para resolver os problemas vivenciados na sala de aula. O professor não sai da graduação pronto, sendo assim, na FC tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática, dialogar com os colegas e aprofundar seus estudos, evoluindo como profissional.
5.	E5-CP-01	A formação continuada, no caso, que... sempre dando seguimento a um estudo, ou a determinados estudos no caso.	<u>A formação continuada, é dar seguimento a um estudo, ou a determinados estudos no caso.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar seguimento aos estudos. 	Continuidade dos estudos.	

APÊNDICE 17

Sistematização das questões referentes à entrevista com membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Extrato

Questão de entrevista n.1: Quais as orientações repassadas pela SMEC para a realização das ações de formação Continuada nas EEB?					
Nº	Resp.	Resposta	Limpeza	Ideias centrais extraídas da resposta	Observações
1.	DPE-01	<p>Eu gostaria de dizer que estamos sempre fomentando na escola, né, que esses encontros aconteçam periodicamente, né, que as reuniões nas escolas, sejam pedagógicas e não só administrativas, que sejam com temáticas que venham ao encontro das necessidades dos professores, que promovam o estudo, a busca de resolução dos problemas, e que priorize o processo de ensino-aprendizagem. Esta é a nossa meta, que realmente na escola, aconteça um processo de formação continuada, e que esses processos visem e priorizem o processo de aprendizagem dos alunos, de nada adianta fazermos vários movimentos nas escolas, feiras, projetos, ou em termos de secretaria, realizarmos grandes seminários, se eles não contemplarem o processo de ensino-aprendizagem, se nós continuarmos com índices de evasão, também repetência, índices como vemos por aí de alunos não alfabetizados, né, de analfabetos funcionais, né, ah, tem sido muito cogitado, né, muitos alunos que estão lá na oitava série e que ainda não dominam os conhecimentos básicos. Então, prioritariamente é isso, a meta da Secretaria de Educação e Cultura em termos de formação continuada é que as formações aconteçam na escola e que priorizem os processos de formação continuada.</p>	<p>Eu gostaria de dizer que estamos sempre fomentando na escola, que esses encontros aconteçam periodicamente, que as reuniões nas escolas, sejam pedagógicas e não só administrativas, que sejam com temáticas que venham ao encontro das necessidades dos professores, que promovam o estudo, a busca de resolução dos problemas, e que priorize o processo de ensino-aprendizagem. Esta é a nossa meta, <u>que realmente na escola, aconteça um processo de formação continuada, e que esses processos visem e priorizem o processo de aprendizagem dos alunos, de nada adianta fazermos vários movimentos nas escolas, feiras, projetos, ou em termos de secretaria, realizarmos grandes seminários, se eles não contemplarem o processo de ensino-aprendizagem, se nós continuarmos com índices de evasão, também repetência, índices como vemos por aí de alunos não alfabetizados, de analfabetos funcionais, muitos alunos que estão lá na 8ª série e que ainda não dominam os conhecimentos básicos.</u> Então, prioritariamente é isso, a meta da Secretaria de Educação e Cultura em termos de formação continuada é que as formações aconteçam na escola e que priorizem os processos de formação continuada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que esses encontros aconteçam periodicamente, que as reuniões nas escolas, sejam pedagógicas e não só administrativas, que sejam com temáticas que venham ao encontro das necessidades dos professores, que promovam o estudo, a busca de resolução dos problemas, e que priorize o processo de ensino-aprendizagem. • De nada adianta fazermos vários movimentos nas escolas, feiras, projetos, ou em termos de secretaria, realizarmos grandes seminários, se eles não contemplarem o processo de ensino-aprendizagem, se nós continuarmos com índices de evasão, também repetência, índices como vemos por aí de alunos não alfabetizados, de analfabetos funcionais, muitos alunos que estão lá na 8ª série e que ainda não dominam os conhecimentos básicos. 	<p>As orientações repassadas pela SMEC para que as escolas realizem as ações de FC nas EEB expressam que os encontros formativos aconteçam periodicamente, e que as reuniões nas escolas sejam pedagógicas e não só administrativas, com temáticas que vão ao encontro das necessidades dos professores, que promovam o estudo, a busca de resolução dos problemas, e que priorizem o processo de ensino-aprendizagem. A Diretora de Educação evidenciou que de nada adianta desenvolver vários movimentos nas escolas e na SMEC, feiras, projetos, ou em se eles não contemplarem o processo de ensino-aprendizagem, se continuarem os índices de evasão, repetência, de alunos não alfabetizados, de analfabetos funcionais, muitos alunos que estão lá na 8ª série e que ainda não dominam os conhecimentos básicos. As orientações básicas também evidenciam que o calendário da SMEC, e os calendários das escolas devem estar em consonância com o calendário básico de formações.</p>
2.	SNAAP-01	<p>Existem orientações básicas que são aquelas que correspondem ao calendário da SMEC, e os calendários das escolas devem estar em consonância com este calendário básico de formações, e...voltando, retornando, existem propostas da escola, e estas propostas são cobradas, para que se tenha responsabilidade com aquilo que se propõe para a comunidade escolar. O projeto político pedagógico é a cara da escola, se tá escrito ali o que a escola entende como formação, aquilo tem que se tornar efeito, tem que vir a efeito, tem que se tornar real, né. O que tá escrito no calendário da escola como proposta de formação ao que a escola se propõe tem que se colocar em prática, esse tipo de acompanhamento existe, e de cobrança.</p>	<p><u>Existem orientações básicas que são aquelas que correspondem ao calendário da SMEC, e os calendários das escolas devem estar em consonância com este calendário básico de formações, e existem propostas da escola, e estas propostas são cobradas, para que se tenha responsabilidade com aquilo que se propõe para a comunidade escolar.</u> O projeto político pedagógico é a cara da escola, se está escrito ali o que a escola entende como formação, aquilo tem que vir a efeito, tem que se tornar real. O que está escrito no calendário da escola como proposta de formação ao que a escola se propõe tem que se colocar em prática, esse tipo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existem orientações básicas que são aquelas que correspondem ao calendário da SMEC, e os calendários das escolas devem estar em consonância com este calendário básico de formações, e existem propostas da escola, e estas propostas são cobradas, para que se tenha responsabilidade com aquilo que se propõe para a comunidade escolar. 	<p>Observa-se que em alguns momentos e espaços essas orientações não são seguidas, pois, de certa forma uma rede de 34 escolas, pressupõe de que nem todas estejam na mesma sintonia.</p>

			acompanhamento existe, e de cobrança.		
3.	SNAAP-02	<p>Que as formações realmente venham ao encontro daquilo que a escola necessita, ou seja, a aprendizagem significativa. Né, muitas vezes, as escolas organizam uma formação, mas que não tem nada ver com aquilo que realmente a escola está necessitando. A escola deseja fazer um processo, mas busca um tema totalmente alheio às suas necessidades, então a gente tem focado nisso que as escolas procurem se deter na aprendizagem significativa, o que está acontecendo com aquelas crianças que não...não conseguem atingir o nível desejado, investir nisso que é o aprender, que é aquele, que é o fator essencial dentro de uma escola. Nós estamos, tanto a secretaria como as escolas trabalham para isso, para que nossos alunos aprendam. Então, isso tem que estar dentro da...do dia a dia da escola, nas suas formações né, a formação, o encontro dos professores não precisa ser só... e não deve ser só administrativo, né, tem que ter fator pedagógico, tem que investir na aprendizagem.</p>	<p><u>Que as formações realmente venham ao encontro daquilo que a escola necessita, ou seja, a aprendizagem significativa.</u> Muitas vezes, as escolas organizam uma formação, mas que não tem nada ver com aquilo que realmente a escola está necessitando. A escola deseja fazer um processo, mas busca um tema totalmente alheio às suas necessidades, então a gente tem focado nisso, que as escolas procurem se deter na aprendizagem significativa, o que está acontecendo com aquelas crianças que não conseguem atingir o nível desejado, investir nisso que é o aprender, que é o fator essencial dentro de uma escola. Nós estamos, tanto a secretaria como as escolas trabalham para isso, para que nossos alunos aprendam. Então, isso tem que estar dentro do dia a dia da escola, o encontro dos professores não precisa ser só e não deve ser só administrativo, tem que ter fator pedagógico, tem que investir na aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que as formações realmente venham ao encontro daquilo que a escola necessita, ou seja, a aprendizagem significativa. 	
4.	SNAAP-03	<p>A gente procura de certa forma prestar todo esse suporte, mas a gente observa que alguns momentos e espaços essas orientações não são seguidas, de certa forma uma rede de 34 escolas, né, pressupõe de que nem todas estejam na mesma sintonia. Embora a gente tenha isso como pressuposto do Núcleo, então o que a gente faz é procurar que tenha um acompanhamento mais próximo dessas realidades que estão com mais dificuldades, prestar nossa assessoria para então superar esses desafios. Não, só sempre gosto de relatar e de acrescentar que estamos num espaço de formação, num grupo, num Núcleo, sempre é um grande desafio que nos é imposto, né, só quem realmente trabalha neste setor, nesta parte, pode de certa forma avaliar, enquanto a gente esta na escola a gente não entende a complexidade que é estar enquanto gestor num espaço de formação.</p>	<p>Nós procuramos de certa forma prestar todo esse suporte, mas <u>observamos que em alguns momentos e espaços essas orientações não são seguidas, de certa forma uma rede de 34 escolas, pressupõe de que nem todas estejam na mesma sintonia.</u> Embora a gente tenha isso como pressuposto do Núcleo, nós procuramos fazer um acompanhamento mais próximo dessas realidades que estão com mais dificuldades, prestar nossa assessoria para superar esses desafios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observamos que em alguns momentos e espaços essas orientações não são seguidas, de certa forma uma rede de 34 escolas, pressupõe de que nem todas estejam na mesma sintonia. 	

APÊNDICE 18

Quadro com referência completa dos artigos acadêmico-científicos sobre identidade profissional docente - (2008-2013) - Extrato

Referência completa dos Artigos Acadêmico-Científicos sobre “Identidade Profissional Docente” (2008-2013)		
Nº	Título	Referência completa
1.	Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional	MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. In Revista Brasileira de Linguística Aplicada , Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008. ISSN 1676 0686. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/09.pdf >. Acesso em 07 de nov. 2013.
2.	Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais	YOUNG, Michael F. D. ; BECK, Jonh. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. In Cadernos de Pesquisa . São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 135, set./dez.. 2008. ISSN 0100 1574. Disponível em: < www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/ >. Acesso em: 07 de nov. 2013.
3.	Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais	FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. In Cadernos de Pesquisa . São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 135, p. 657-684, set./dez. 2008. ISSN 0100 1574. Disponível em: < www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/ > . Acesso em: 07 de nov. 2013.
4.	Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício	PIVETTA, Hedioneia Maria; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício In Revista Educação , Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 250-257, set./dez., 2008. ISSN 0100/1574. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4479/3398 > Acesso em: 06 de nov. 2013.
5.	Processos de constituição Identitária dos chefes de departamento dos cursos de licenciatura	HOBOLD, Márcia; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Processos de constituição identitária dos chefes de departamento dos cursos de licenciatura. In: Revista Diálogo Educacional , Curitiba, v. 8, n. 23, p. 137-151, jan./abr. 2008. Disponível em: < http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1833&dd99=pdf >
6.	Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro.	GASPARELLO, Arlette Medeiros;VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. In Revista Brasileira de História da Educação , Campinas: UNICAMP, nº 21, p. 39-60, set./dez. 2009. e-ISSN 2238-0094. Disponível em: < www.rbhe.sbhe.org.br/ >. Acesso em 06 de nov. 2013.
7.	Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural	PEREIRA, Gilson Almeida; ENGERS, Maria Emilia Amaral. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural In Revista Educação , Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009. ISSN 0100/1574. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5776/4197 > .Acesso em: 06 de nov. 2013.
8.	Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais	GOMES, Vanise dos Santos; DIAS, Cleuza Maria Sobral; GALIAZZI, Maria do Carmo. Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais In Revista Educação , Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 301-310, set./dez. 2009. ISSN 0100/1574. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5777/419 >. Acesso em: 06 de nov. 2013.
9.	Imagens, docência e identidade	LEITE, Maria Cecília Lorea; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Imagens, docência e identidade. In Cadernos de Educação-FaE/PPGE/UFPel Pelotas [36]: 319 - 335 , maio/agosto 2010. ISSN 0104-1371. Disponível em: < http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1606/1489 >. Acesso em: 06 nov. 2013
10.	Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX.	LEON, Adriana Duarte. Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX, Cadernos de História da Educação . Uberlândia, v. 10, n. 2, jul./dez. 2011. ISSN: 1807-3859. Disponível em:< www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14617 >. Acesso em> 08 de nov.2013.
11.	Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar.	ALVES, Claudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas , v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010. ISSN - 2236-3459. Disponível em: < seer.ufrgs.br/asphe/article/download/28914/pdf >
12.	Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade	MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. In Revista Educação e Sociedade , Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a15.pdf >. Acesso em: 08 de nov. 2013.

APÊNDICE 19

Quadro com referência completa dos artigos acadêmico-científicos sobre formação continuada de professores (2008-2013) - Extrato

Referência completa dos Artigos Acadêmico-Científicos sobre “Formação Continuada de Professores” (2008-2013)		
Nº	Título	Referência completa
1.	Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental	BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental. In Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf >. Acesso em: 16 de nov.
2.	Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente	ANDRADE, Ludmila Thomé de Andrade. Personagens e enredos de práticas Pedagógicas na cena da formação docente. In Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/10.pdf > . Acesso em: 16 de nov. 2013.
3.	Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética	SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, set./dez. 2012. ISSN 0101 3262. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo > . Acesso em: 10 de out. 2013.
4.	O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula	MOURA, Tereza Raquel Augsburg de; CRUZ, Dulce Márcia. O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula. In Cadernos de Educação. n.31. Pelotas: UFPEL. ISSN: 2178-079X. Disponível em: < http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1752/1632 >. Acesso em: 10 de out. 2013.
5.	Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. ISSN 0101-7330. Disponível em < w.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf > . Acesso em: 16 de nov. 2013.
6.	Formação continuada on-line para professores matices.	TORRESA, Patrícia et al. Formação continuada on-line para professores matices. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 433-444, maio/ago. 2008. ISSN 0101 3262. <Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n24/v08n24a09.pdf > . Acesso em: 10 de out. 2013.
7.	Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces online	SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. et al. Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces online. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 521-540, set./dez. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo >. Acesso em: 10 de out. 2013.
8.	Letramento digital e formação de professores	FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In Educação em Revista . Belo Horizonte .v.26 n.03 . p.335-352 dez. 2010. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. ISSN 0102-4698. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf > Acesso em:16 de nov.2013.
9.	A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. In Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: < http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/19144/12443 > . Acesso em: 16 de nov.
10.	Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário	HOBOLD, Márcia de Souza; MATOS, Sílvia Simão de . Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 317-333, maio/ago. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo > . Acesso em: 10 de out. 2013.
11.	A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	SILVA, Cleder Tadeu Antão da, GARIGLIO, José Ângelo. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais In Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 31, p. 481-503, set./dez. 2010. ISSN 0101 3262. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo >. Acesso em: 10 de out. 2013.
12.	Formação de professores: reflexões a partir de uma experiência em ambiente virtual de aprendizagem colaborativa na pós-graduação	SILVA, Gilberto Ferreira da; MANTOVANI, Ana Margô, MARINI, Everaldo. Formação de professores: reflexões a partir de uma experiência em ambiente virtual de aprendizagem colaborativa na pós-graduação. In Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 99-105, jan./abr. 2011. ISSN 0100/1574. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n01/v34n01a12.pdf > . Acesso em: 15 de nov. 2013.

APÊNDICE 20

Quadro com referência completa das dissertações e teses sobre identidade profissional docente (2008-2012) - Extrato

Relação de dissertações e teses sobre “Identidade profissional docente” – 2008-2013		
Nº	Título	Referência completa
1.	Formação de professores em Belém - Pará: um estudo transversal sobre as diretrizes curriculares nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente	MENEZES, Adriane Melo de Castro. Formação de professores em Belém – Pará: um estudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente. 2008. 302 f. (Mestrado Profissional em gestão e desenvolvimento regional) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 17 nov. 2013.
2.	O Proformação e a construção da Identidade Profissional Docente	PRADO, Marineuza Caldeira de Sousa. O Proformação e a Construção da Identidade Profissional Docente. Goiânia 2008.177 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Goiás. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 18 nov. 2013.
3.	A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET- MG	PAZ, Monica Lana da. A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET- MG. 2008.132 f. (Mestrado Acadêmico em educação tecnológica) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 18 nov. 2013.
4.	O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas.	MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas. 2008. 134 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 18 nov. 2013.
5.	Representações sociais de ser professor no espaço hospitalar.	SCHILKE, Ana Lucia T. Representações sociais de ser professor no espaço hospitalar. 2008. 129 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, R.J., 2008. Disponível em: < http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/149/mestradoschilke.pdf >. Acesso em: 16 nov, 2013.
6.	Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional.	MARINHO, Ana Paula. Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional.2008. 133 f.(Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008. Disponível em:< http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_ana_paula_alves_marinho.pdf >. Acesso em: 18 nov. 2013.
7.	Reestruturação produtiva, formação e identidade: o projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores.	VAZ, Barbara Regina Gonçalves. Reestruturação produtiva, formação e identidade: o projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores. 2008. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, RS, 2008. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108770 >. Acesso em: 17 de nov. de 2013.
8.	“E o que é um professor, na ordem das coisas?” Docência de primeiras letras no Ceará imperial.	DINIZ, Maria Fernandes. “E o que é um professor, na ordem das coisas?” Docência de primeiras letras no Ceará imperial. 2008. 258 f.(Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, CE, 2008. Disponível em:< http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Diana%C3%ADdes.pdf >. Acesso em: 17 de nov. 2013.
9.	Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA	SILVA, Gerlândia de Castro. Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA. 2008. 164 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Disponível em: < http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1768 >. Acesso em: 17 de nov. 2013.
10.	Identidade profissional e pluralidade das ações do professor-contador: um estudo no centro universitário do Pará.	PESSOA, Jacira Magalhaes. Identidade profissional e pluralidade das ações do professor-contador: um estudo no centro universitário do Pará. 2008.146 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 18 nov. 2013.
11.	Lecionar: um ato de amor ou somente o exercício de uma profissão?	SILVA, Katia Maria Fernandes e. Lecionar: um ato de amor ou somente o exercício de uma profissão?. 2008. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, S.P., 2008. Disponível em: < http://btdtd.ibict.br/ >. Acesso em: 18 de nov. de 2013.

APÊNDICE 21

Quadro com relação de dissertações e teses sobre formação continuada de professores (2008-2012) - Extrato

Relação de dissertações e teses sobre “Identidade profissional docente” – 2008-2013		
	Título	Referência completa
1.	História e ofício de alfabetizadoras : Ituiutaba 1931 - 1961.	MORAES, Andréia Demétrio Jorge. História e ofício de alfabetizadoras : Ituiutaba 1931 - 1961.2008. 252 f. (Mestrado acadêmico em educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2008. Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013.
2.	O ensino de ciências e a proposta da totalidade do conhecimento..	PANTOJA, Angela Maria Melo. O ensino de ciências e a proposta da totalidade do conhecimento.2008. 153 f. (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008. Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013.
3.	Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente.	YAMASHIRO, Carla Regina Calone. Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente.2008. 176 f. (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, S.P, 2008. Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013.
4.	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada.	ALTOBELLI, Cecília célias Alvim. As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada. 2008. 105 f. (Mestrado Acadêmico em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P, 2008. Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013.
5.	Narrativa autobiográfica de formação: Processos de vir a ser professor de ciências	PAIXÃO, Cristhian Corrêa da. Narrativa autobiográfica de formação: Processos de vir a ser professor de ciências. 2008 (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008. Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013.
6.	Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores.	SCARAMUSSA, Cristiane Joazeiro Borralho. Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores. 2008 120 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008, Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013
7.	A Formação Continuada e suas Contribuições para a Profissionalização de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina-PI: Revelações a partir de Histórias de Vida.	SOUSA, Maria Goreti da Silva. A Formação Continuada e suas Contribuições para a Profissionalização de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina-PI: Revelações a partir de Histórias de Vida. 2008 167 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2008. Disponível em:< http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 Out. 2013
8.	O PROFORMAÇÃO e a construção da identidade profissional docente	PRADO, Marineuza Caldeira de Sousa. O Proformação e a Construção da Identidade Profissional Docente. Goiânia 2008.177 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Goiás. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 out. 2013.
9.	A aprendizagem da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de licenciatura em ciências exatas da UFMT.	Santos, Rosilene Maria dos. A aprendizagem da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de licenciatura em ciências exatas da UFMT. 2008. 131 f. (mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 out. 2013.
10.	Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente.	Dos Santos, Shyrley Patrícia Fiel. Itinerâncias Formativas: O Processo De Construção Da Identidade Docente. 2008.120 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado do Pará, PA, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 out. 2013.

11.	Formação identitária de docentes da Educação Infantil	TONINATO, Tatiane Dalpério. Formação identitária de docentes da Educação Infantil. 2008. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, S.P. 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 out. 2013
12.	Educação ambiental: Concepções e Formação Continuada Docente no CEFET-RS	LACERDA JUNIOR, Valdir José Andrade. Educação ambiental: Concepções e Formação Continuada Docente no CEFET-RS. 2008. 196 f. (Mestrado Acadêmico em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2008. Disponível em: < http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ >. Acesso em: 10 out. 2013.