



## **Formação Docente: um olhar reflexivo sobre ensino fundamental dos anos iniciais de Chapadinha – MA**

Raimunda Nonata Fortes Braga<sup>1</sup>

Eliane Freire de Oliveira<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo refletir a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como, suas práticas pedagógicas e vivenciadas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha-MA. Como metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica com base em fontes primárias, que registram estudos sobre a formação inicial e continuada de docentes no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uma reflexão sobre as respostas dos docentes entrevistados, dados esses, coletados e obtidos por meio de uma entrevista semi-estruturada aplicada em 05 (cinco) docentes que trabalham com alunos de 02 (duas) escolas. Sendo que, 02 (dois) desses docentes, pertencem à escola nomeada como A e 03 (três) pertencem, a outra escola, nomeada como B. A pesquisa sinalizou uma formação inicial e continuada verticalizada e frágil, uma vez que não atende as exigências dos docentes.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial. Formação docente continuada. Práticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU).

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Comunicação. Docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: eliane-freire@uol.com.br.  
*Recebimento: 17/03/2013 • Aceite: 10/06/2013*

## **Teacher Training: A reflective look on elementary education in the early years of Chapadinha – MA**

### **Abstract**

This article aims to reflect the initial and continuing training of teachers working in the early years of elementary school, as well as their pedagogical practices and lived under the Municipal System of Teaching Chapadinha-MA. The methodology adopted to literature based on primary sources, studies that record the initial and continuing teacher education in Brazil. This is a qualitative research, with a reflection on the responses of the teachers interviewed, these data were collected and obtained through a semi-structured interview applied in five (05) teachers who work with students from two (02) schools. Since two (02) of these teachers belong to the school named as A and 03 (three) belong to another school, named B. The survey signaled initial training and continuing vertically and fragile, since it does not meet the requirements of teachers.

**Keywords:** Initial teacher training. Continuing teacher education. Pedagogical practices.

### **1 Introdução**

As transformações do mundo contemporâneo promoveram mudanças no processo de escolarização e de ensino aprendizagem. Desde criança as pessoas têm acesso a uma gama de informações e de interações de alto conteúdo comunicativo. Cabe, portando à escola, por meio do seu projeto político-pedagógico, estar sempre refletindo sobre as suas práticas pedagógicas, buscando fundamento para a construção e implementação de um currículo capaz de contribuir para mudanças na realidade.

Desse modo este artigo, propõe-se a refletir a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como, suas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha-MA. Para isso, buscou-se contextualizar a formação inicial e continuada do docente dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, a partir de referenciais que fundamentam os documentos oficiais, assim como, as práticas pedagógicas recorrentes da sala de aula real e a possível, através de uma pesquisa qualitativa envolvendo docentes de escolas da rede municipal de ensino de Chapadinha-Ma.

## **2 Contextos históricos e educacionais sobre a formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil**

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos organizada pela UNESCO<sup>3</sup>, UNICEF<sup>4</sup>, pelo PNUD<sup>5</sup> e Banco Mundial, obrigou os países em desenvolvimento, como o Brasil, a estabelecer para a educação básica metas prioritárias para a correção dos índices alarmantes de fracasso escolar, em especial no ensino fundamental, que se traduzem a elevados percentuais de evasão, repetência e baixos níveis de aproveitamento escolar.

A implantação das reformas educacionais, através da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em atendimento aos reclames e desafios impostos à educação no início do século XXI, (Relatório Jaques Delors<sup>6</sup>) exigiu do poder público, mudanças de atitudes no âmbito das políticas públicas educacionais vigentes, principalmente, no que diz respeito à reorganização do ensino e das atividades docentes a partir de novos contextos e parâmetros sócio-políticos, econômicos e educacionais.

A educação prevista na forma da lei visa contribuir para a formação de cidadãos capazes de responder aos reclames da realidade social e nela intervir, deve garantir às crianças, jovens e adultos aprendizagens capazes de propiciar o desenvolvimento de diferentes saberes. Diante disso, é preciso aprender a valorizar a cultura, o conhecimento técnico, respeitar as diferenças e as diversidades de posicionamentos no exercício do pensamento crítico e criativo.

As exigências da sociedade contemporânea na década de 1990 para que o Governo Federal promovesse as reformas educacionais em cumprimento aos artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e o que foi definido em Jomtien/Tailândia permitiram avanços significativos da escola do ensino fundamental,

---

<sup>3</sup> UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>4</sup> UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>5</sup> PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>6</sup> Relatório Jaques Delors – O relatório faz referência aos quatro pilares da Educação para o século XXI.

contudo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas matriculadas, ainda precisa ser repensada. (BRASIL, 2012).

A formação docente, neste aspecto, passou a ser considerada, como um dos fatores relevantes para suprir os déficits e as necessidades educacionais, daí o investimento em políticas públicas do Estado, em atendimento às demandas impostas pelo modelo educacional vigente.

Tais reformas passaram a suscitar que,

Essas políticas estivessem articuladas com uma perspectiva de adequação da formação às exigências decorrentes do desenvolvimento tecnológico e social, de maneira a conformar o cidadão/trabalhador para o atual momento do capitalismo brasileiro, de acordo com os requerimentos epistemológicos, éticos e políticos dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO. (OLIVEIRA, 2007, p.13)

Nesta direção, o artigo se propõe refletir a formação inicial e continuada dos docentes que atuam em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como, suas práticas pedagógicas e experiências vivenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha-MA.

Segundo Gatti (2009, p. 94) a formação docente exigida pela escola atual, reivindica uma:

[...] busca de novos currículos educacionais, uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, [...] propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas.

Em concordância com a autora, acredita-se que a procura de novas alternativas de formação docente advêm de uma inquietação para a melhoria dos índices de desempenho da escola e dos alunos, e, ainda, que possa apontar diferentes experiências de mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas no âmbito da docência do ensino fundamental dos anos iniciais.

Tardif (2002) declara que:

É através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 32)

Neste sentido concorda-se com o autor quando considera que tanto os saberes da experiência como os da prática são mediados no cotidiano da profissão docente, portanto não tem origem nos cursos de formação ou currículos. A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência se objetiva e pode ser potencializado.

A formação docente dos sistemas educacionais de diferentes níveis de ensino, desde a universidade à educação básica acaba que sendo por meio de oficinas, curso de curta duração e/ou oferecidos no início da carreira e, em reuniões pedagógicas para relatos de experiências acompanhados de processos reflexivos.

As preocupações acima estão contempladas no texto do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96, quando declara, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2012, p. 47).

A política de formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, neste sentido, faz-se necessário pela importância do trabalho docente no desenvolvimento dos processos de escolarização dos cidadãos deste país, e, em particular, dos municípios e do Estado do Maranhão.

A LDB, legislação que disciplina e implementa o financiamento das políticas educacionais e os parâmetros curriculares para a educação básica nacional, determina as competências que os alunos precisam apresentar, contudo deixa os sistemas de ensino e as escolas com liberdade para definirem conteúdos ou disciplinas específicas, em consonância com a realidade em que estão inseridos.

Sendo assim, a articulação da escola com os diferentes contextos onde se dá a formação do docente propõe que a docência seja assumida como um projeto educativo

e que para a compreensão da especificidade dessas vinculações entre espaços, local, tempo, a escola se constitua um espaço integrante dessa formação.

Os incisos de I a V e parágrafo único do Art. 11 da Lei 9.394/96 estabelecem aos Municípios a incumbência de:

[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...] exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; [...] baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; [...] autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. (BRASIL, 2012, p. 03).

As prerrogativas da legislação vigente enfatizadas na citação acima apontam o princípio constitucional do ‘regime de colaboração’ que estabelece a co-responsabilidade ou a parceria entre Estados, Municípios e União, entretanto no limiar do século XXI ainda muito precisa ser feito para que os direitos subjetivos sejam efetivados conforme o que preceitua a LDB e o que consta como ações e metas definidas como prioridades nos planos e programas dos entes federados.

Primeiramente, a autonomia deve ser legítima e representativa, assumida e respeitada pelos entes da federação e pelas instâncias dos Sistemas Educacionais – escolas, currículos -, como condição básica para a funcionalidade o desenvolvimento das políticas educacionais, devendo estar interligadas como de elo entre si e a sociedade.

Em segundo, a flexibilidade requer do regime de colaboração interligação e integralização às normas, diretrizes e parâmetros curriculares, enquanto elementos constitutivos dos processos de ensino e aprendizagem, em especial, os conteúdos de ensino, passam a serem entendidos como meios para produzir aprendizagens e a constituir as competências exigidas por lei, para que os alunos possam ser considerados habilitados para prosseguirem os estudos.

E em terceiro, a articulação e a vinculação dos sistemas permite um trabalho coordenado e integrado para a concretização e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem de alunos e docentes, excepcionalmente, no que diz respeito à formação do docente para o exercício de suas funções.

Neste aspecto, o Estado, a luz da legislação e mediante o termo de cooperação e parceira, precisa repassar aos Municípios os prédios e equipamentos de sua rede escolares; incluindo o contingente de seus alunos matriculados no ensino fundamental, conforme censo educacional; propiciar parcerias, no que diz respeito, à reforma e/ou construção de escolas. E ainda, repassar os recursos complementares à receita municipal, destinada a educação, mediante custo e per capita aluno/ano. Brasil (2012).

As reflexões que permeiam esse estudo devem ser entendidas como uma preocupação com a atual qualidade da formação docente, face às transformações sociais, às mudanças estruturais, bem como, às demandas impostas pela ordem econômica vigente. O que se constitui num grande desafio, uma vez que, os docentes precisam romper com a idéia de que o processo de ensinar e aprender é linear, homogêneo, determinístico, mera execução do que os outros pensam.

A qualidade da formação docente precisa está apoiada no diálogo, na vivência de práticas reflexivas, compartilhadas e nas informações e concepções contidas nos documentos oficiais sobre a educação e a escola, para que possa assumir o seu pensar e fazer de forma coletiva no cotidiano escolar.

## **2.1 A formação dos docentes do ensino fundamental dos anos Iniciais do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinda-MA.**

O estado do Maranhão situado a oeste da região nordeste, tem uma população estimada em 6.569.683hab. É composto de 5 Mesorregiões, 21 Microrregiões e 217 municípios, tendo como capital a cidade de São Luis. (IBGE, 2012)

Entre os 217 municípios do estado encontra-se Chapadinda, distante a 250 km da capital, localizado na região do Leste Maranhense, compostas atualmente de três microrregiões, dentre elas, encontra-se a Microrregião de Chapadinda, compostas pelos municípios Anapurus, Belágua, Brejo, Buriti, Chapadinda, Mata Roma, Milagres do

Maranhão, São Benedito do Rio Preto e Urbano Santos. Juntas, possuem um território de 21.108,0 km<sup>2</sup> e uma população de 372.949 habitantes carentes de uma educação que os possibilitem a criticidade, criatividade, dinamicidade e autonomia, elementos necessários ao exercício pleno da cidadania (IBGE, 2012).

O município de Chapadinha tem uma população de 73.350 habitantes, dos quais 52.882 são habitantes da zona urbana e 20.468 da zona rural. Destes, 6.172 se encontram na faixa etária de 1 a 4 anos, 7.555 de 10 a 14 anos e 7.694 jovens com idade de 15 a 19 anos. (IBGE, 2012).

O Município dispõe de 596 povoados, destes apenas 124 são beneficiados com escolas, sobretudo, por ser uma região entrecortada por rios, riachos, lagos e terrenos bastante arenosos, o que dificulta o acesso dos transeuntes e principalmente das crianças, jovens e adultos que não dispõem de escolas tão próximas às suas residências, constituindo-se em um dos pontos negativos e de reclamações constantes das comunidades que ali habitam. Considera-se que tal situação obriga os pais a retirarem da escola os seus filhos menores, os jovens e adultos, optam também em abandonar o ano letivo vencidos pelo cansaço diário do deslocamento até a escola mais próxima, contribuindo para o aumento da taxa de 29,94 % evasão e, por conseguinte de repetência.

O Sistema Educacional do Município de Chapadinha assegurou a matrícula de 30.720 alunos, na Educação Infantil (Pré-Escola) e no Ensino Fundamental de nove anos nas 209 escolas na rede públicas oficiais Município, Estado e Particular. Na Rede Municipal tem 1.022 professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que 144 professores trabalham nas escolas particulares. Ficando constatado que ainda existem 12.428 cidadãos nesta faixa de idade sem qualquer escolarização, segundo IBGE (2012) em sua rede, distribuídos em 154 escolas destas 30 estão localizadas na zona urbana e 124 no campo. Têm em seu quadro 1.022 professores, distribuídos nos diferentes níveis da Educação Básica, sendo que 544 desenvolvem a docência em escolas da zona urbana e 478 em escolas do campo. A rede dispõe ainda, de um quadro de 16.280 matrículas. Constatando de 10.242 alunos matriculados nas escolas da sede e 6.038 nas escolas do campo (SEMED, 2011).

O ensino Pré-escolar conta com uma matrícula de 2.599 alunos, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com 13.164 alunos e Educação de Jovens e Adultos com 760 estudantes. Dispõe de um quadro de 761 professores qualificados para o exercício do Magistério dos nove anos do Ensino Fundamental, sendo que destes 490 concluíram a formação inicial em cursos de Licenciaturas e todos estão desenvolvendo suas atividades de acordo com sua qualificação; 149 ainda estão cursando o ensino superior em Cursos de Licenciaturas em Letras e Pedagogia e 122 possuem o curso de magistério do 1º ao 5º ano.

A rede de escolas do município de Chapadinha encontra-se organizada dentro do Sistema Municipal de Ensino (SME), desde o ano de 2002, quando da implantação do Departamento de Matrícula e Registro Escolar e do Conselho Municipal de Educação (CME), legitimando o funcionamento de suas escolas e a regularidade de vida escolar dos alunos, em plenas condições de funcionamento cumpre o que preceitua as exigências legais no que referem: adequação curricular; atualização salarial com as garantias individuais e coletivas respeitadas de acordo com o Plano de Carreira; formação inicial e continuada permanente para os profissionais da rede, com acesso ao sistema educacional através de concurso público; infra estrutura adequada às necessidades dos alunos bem como atividades, meios e metas adaptadas aos recursos orçados no Plano Plurianual do Município e as complementações oriundas das transferências Estaduais e Federais.

O enorme desafio enfrentado consistiu em garantir à população do município uma escola pública capaz de absorver de imediato toda a demanda da Educação Básica com um desejável nível de aprendizagem. As Ações previstas contemplaram a Educação Infantil, Ensino Fundamental para os nove anos, a Educação de Jovens e Adultos e Educação dos Portadores de necessidades educativas especiais. Possuem uma dinâmica relação de interdependência com as Políticas Públicas Municipais, possibilitando avaliação no seu processo.

Acredita-se, também, que a emancipação dos professores no que se refere à formação docente deva vir através da apropriação das competências técnicas e políticas, assim como, do domínio de saberes e fazeres, a partir de uma atitude crítica sobre o conhecimento, numa perspectiva de investigação e construção de uma nova prática, entendida como uma prática consciente, na qual os professores reflitam e escolham os

caminhos a serem assumidos de maneira comprometida com sucesso escolar tanto para eles, quanto para seus alunos.

A formação docente inicial e continuada traz uma intencionalidade do entendimento da importância da qualidade do trabalho docente para os sistemas municipais de ensino, nas formas de atendimento à legislação e às pressões sociais incorrem numa formação muita das vezes, superficial, precária, aligeirada e desenhada num tecido curricular mínimo e oculto.

Sendo assim, importância deste estudo vem ao encontro de uma preocupação com a construção de uma escola de qualidade social, comprometida com o desenvolvimento de práticas político-pedagógicas críticas; com o trabalho docente, considerando a complexidade dos seus saberes e suas relações pessoais e pedagógicas vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem; as dimensões técnica, política, ética e estética das atividades docentes (RIOS, 2003) e a autonomia na relação com a sua formação (CONTRERAS, 2002).

Tal formação deve estar referenciada não apenas no plano das formalidades legais, sobretudo, porque historicamente, configura-se como uma reivindicação da categoria profissional, face às exigências do mundo e do mercado do trabalho. A formação deve ser observada no âmbito de sua atuação pessoal e profissional.

Para Tardif (2005, p.17) “[...] o professor constitui um grupo social e profissional cuja existência depende de sua capacidade de mobilizar diferentes saberes enquanto condição para a sua prática”, assim sendo, é conferido ao saber docente um papel essencial no desempenho da atuação do profissional.

Ainda segundo Tardif (2002, p. 35), “os saberes do docente estão relacionados a sua própria pessoa, sua identidade, experiência de vida, história profissional e relações com os alunos, ao ensinar o professor mobiliza uma variedade de saberes e representações”. Na base desta compreensão, encontra-se o conceito de formação ancorado nos aspectos múltiplos que vai da autonomia das relações pessoais e grupais atinentes ao trabalho docente à revisão das práticas sociais e pedagógicas, representadas no ato de ensinar e aprender.

Neste sentido, a legitimidade do trabalho docente dos anos iniciais do ensino fundamental pode ser percebida na efetivação dos saberes que compõem a sua formação e atuação profissional, suas expectativas, possibilidades, limitações concretas e reais, somam a outras dimensões essenciais na complexa tarefa de ensinar.

Tais saberes estão presentes nas concepções teórico-metodológicas exigidas na formação profissional desses docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, como premissa básica de um ensino e a aprendizagem reflexiva, considerando as crenças e os valores constantes nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Freire (2001, p. 43) afirma: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Percebe-se nestas palavras a preocupação do autor com a atitude reflexiva do docente, sobretudo, por que tal entendimento não se refere tão somente à prática docente, nem à prática reduzida aos problemas do dia a dia, mas sim, às várias dimensões que caracterizam a essência da prática educativa que permite ao docente mover-se com clareza em sua própria prática.

### **3 Práticas pedagógicas recorrentes: a sala de aula real e a possível**

O saber docente se constrói na relação teoria e prática, resultado de um longo processo histórico de organização, elaboração e síntese, constituindo, assim, sua práxis pedagógica. O trabalho pedagógico, espaço de produção de saberes, possibilita o avanço no processo de ensino e aprendizagem, tornando o professor co-autor de conhecimentos, o que só é possível com uma reflexão crítica sobre as próprias práticas e uma aprendizagem continuada.

Nesta perspectiva, ser professor é estar em permanente mudança, buscar responsabilidades que vão além do cumprimento de normativas legais, ou conteúdos curriculares, pois influencia diretamente na constituição de identidades sociais por meio da mediação de conhecimentos, relações e trocas entre as diferentes áreas que compõem o currículo.

Assim a política de formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de Chapadinha, conforme os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação atende ao que preceitua as exigências legais na medida em que as concepções de práticas pedagógicas presentes nos projetos político-pedagógicos desses cursos de formação de professores contemplam as demandas educacionais solicitadas.

A área de abrangência deste estudo foi 02 (duas) escolas, A e B, que atende alunos dos anos iniciais de ensino fundamental, pertencentes ao Sistema Educacional do Município de Chapadinha. Tais escolas estão localizadas no centro da cidade, funcionam nos turnos diurnos, matutino e vespertino, com uma estrutura física composta de quatro salas de aulas, uma secretária administrativa, dois jogos de banheiros, 01 depósito para o estoque de alimentos escolares e um almoxarifado.

O quadro de pessoal destas escolas totaliza em 28 funcionários, sendo, 16 professores do 1º ao 5º ano, 04 zeladoras, 04 vigias, duas diretoras e 02 assistentes de direção. As escolas atendem 244 alunos, sendo 40 alunos do 1º ano, 59 do 2º ano, 49 do 3º ano, 45 do 4º e, 51 alunos do 5º ano do ensino fundamental.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, com opção pela entrevista semi estruturada. Sendo os sujeitos escolhidos de uma população de 16 (dezesesseis) docentes das escolas A e B dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito, apenas 04 (quatro) docentes participaram das entrevistas semi-estruturadas, compondo a amostra deste estudo. A amostra foi definida a partir dos seguintes critérios: possui ensino superior e ser efetivo do quadro docente da rede municipal de ensino.

Diante desse contexto, analisou as opiniões dos sujeitos envolvidos no processo de formação docente e suas práticas em sala de aula. Nas entrevistas com os docentes, identificou-se elementos em que se podem compreender as mudanças ocorridas concretamente em suas práticas pedagógicas após a formação inicial e continuada. Observou-se ainda, se essa formação possibilitou as competências necessárias para atuação desses docentes, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dos quatro sujeitos da pesquisa optou-se em registrar as respostas às indagações que representam o pensamento das entrevistadas, conforme as falas a seguir:

*“Há uma luta, ainda que silenciosa e solitária para que se tenha um trabalho digno, de valorização profissional, e que às vezes parte de nós é quem assume a responsabilidade do nosso próprio desenvolvimento profissional, movido pela intenção de transformar as nossas práticas de ensino”. (DOCENTES)*

A reflexão destes docentes acerca de sua Formação Inicial e Continuada remete a análise da citação quanto à necessidade de investimento em cursos de Formação Profissional do Docente, bem como, se a legislação assegura tais direitos.

No que se refere à Formação Inicial e Continuada entende-se que o poder constituído se exime de suas responsabilidades quando não cumpre a LDB Nº 9394/96, não assegurando o direito subjetivo do profissional em estudar, se qualificar para atender as exigências da sociedade do conhecimento.

Neste sentido, o esforço louvável dos docentes pesquisados em buscar a Formação para o desenvolvimento de suas competências profissionais com autonomia intelectual e consciência política e cidadã, que lhes permitam a realização de seus fazeres pedagógicos, ancorados em princípios éticos e estéticos e comprometidos com a sala de aula, em respeito aos alunos e comunidade em que está inserido.

*“Particpei de todas as formações que fui convocada e também quando não me convidam, corro atrás, mesmo quando não me chamam, mas às vezes vejo os meus colegas reclamarem que não são informados a tempo de participar. Na verdade eles chamam esses encontros de formação, mas eu discordo, pois o período de realização é muito curto, não tem continuidade, e ainda, as informações trabalhadas, não ajudam na execução do meu trabalho”.*

*“Não participo com frequência, não porque resista a estudar, aprender mais, me qualificar, acho que, em vez de ficar, perdendo tempo um, dois e as vezes chega até quatro dias ouvindo pessoas falando sobre o que faço, lendo um monte de material que não tem nada comigo, com o meu trabalho e só criticam e dizem o que tenho que fazer, não gosto de nada disso. A culpa é sempre do professor. Eu gosto de estudar, sou pedagoga e aprendi muito no meu curso, inclusive, me recusar a*

*fazer o que é proveitoso para mim e meus alunos. Acho que a formação deve ser na escola, como os professores da escola que vivem o dia a dia e conhece a realidade dos alunos”. (DOCENTES)*

Percebe-se na fala das docentes que há contradições no que concerne a participação, pois mesmo quando não “convocada” a primeira entrevistada, diz-se participar e a outra afirma não participar com frequência, mesmo quando convocada. Há concordância no que se refere ao motivo da não participação da segunda entrevistada. As docentes declaram que, nem sempre os encontros de formação trazem informações, conhecimentos que possibilitem as mudanças desejadas e os avanços em suas práticas de ensino, além de não propiciar a valorização profissional.

Quando a segunda entrevistada declara que a '*culpa é sempre do professor*' e que ela aprendeu a ter autonomia para decidir sobre o tipo e o local da Formação almejada, a docente esta sinalizando que as condições de oferta desta formação a impede de aceitar a culpabilidade pelo infortúnio que possa apresentar tal formação.

*“A tarefa de ensinar é muito árdua, e, hoje em dia, está mais difícil, as dificuldades e os problemas que se enfrenta em sala de aula, com alunos, pais de alunos, a violência, a indisciplina, as novas tecnologias e o excesso de informação, exige de todos nós professores estudo e comprometimento com a nossa própria Formação. Até porque há uma cobrança, muito forte em cima do professor, tanto do Sistema, como dos Conselhos e do mercado de trabalho que hoje em dia está mais exigente”. (DOCENTES)*

O recorte que as entrevistadas fazem da realidade da escola em que trabalham, retratam a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas que a sociedade da informação, do consumo e do conhecimento vem refletindo no seio da comunidade ao chão da sala de aula. Tais circunstâncias devem se constituir desafios para o docente, uma vez que, essas situações vivenciais, precisam ser repensadas e resolvidas para que tanto o docente quanto a escola cumpram o seu papel social.

Contudo é preciso que a escola e o sistema educacional assumam efetivamente a sua responsabilidade social e reveja o modelo vigente, ressignificando-o e adequando-o as suas ações, atitudes e os programas oficiais – currículos, a formação profissional, etc... - , aos parâmetros da sociedade contemporânea.

*“Penso que o sistema deixa muito a desejar, por que se a LDB diz que é obrigatório todo o professor ter a formação inicial e continuada, então por que não obedece a lei? E por que não esclarecem à comunidade, a categoria que existem recursos para a sua Formação? Eu acho que hoje em dia não adianta omitir essas informações. O sindicato sabe, qualquer pessoa pode acessar a internet e se informar, pode ligar para o MEC, ou ir à Promotoria e se informar. Ora, quem é que trabalha na educação, que não sabe da existência do FUNDEB? Todos sabem”.*  
(DOCENTES)

O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, contempla de forma clara o direito a que se refere à entrevistada. Tanto a Formação Inicial quanto a Continuada exige que o poder constituído assumam tais responsabilidades, primeiramente considerando as necessidades naturais do processo de ensino e aprendizagem, que demanda uma prática docente competente, de resultados positivos e articulada com as mudanças, à evolução tecnológica e as novas descobertas científicas para um novo direcionamento pedagógico. E em segundo lugar, o cumprimento da legislação vigente que determina, conforme, Gatti (2008, p.99.)

O reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho. No entanto, nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos.

Neste aspecto, comunga-se com a autora, excepcionalmente por entender que os processos formativos devem propiciar ao docente repensar a sua prática, a partir de novos conhecimentos, de diferentes trocas de saberes e a construção de novas competências.

Muitas das vezes, a afetividade e os temas sociais assumem uma dimensão bem maior do que o próprio conhecimento. Neste sentido é preciso unificar essas dimensões – afetiva, social e do conhecimento -, que sinalizam a importância da socialização profissional, das relações e interações que o trabalho docente realiza. (GATTI, 2008).

## 5 Considerações Finais

A Formação Profissional Docente requer certamente que o docente esteja atento, aberto às inovações educacionais e participe de todas e quaisquer oportunidade que o leve ascender tanto no plano pessoal quanto profissional. A Formação Inicial do docente lhes permite a reflexão de suas práticas pedagógicas, mediadas pelas concepções teóricas metodológicas que norteiam e fomentam novos olhares, novas atitudes para com a escola, para com os alunos e a comunidade em que trabalha.

Portanto a relevância do trabalho docente se faz excepcionalmente pela responsabilidade assumida diante do cumprimento do princípio da igualdade de oportunidades; pela tomada de consciência de sua atuação frente aos valores, às subjetividades e em respeito às múltiplas diferenças e às práticas culturais e reflexivas, frente à escola, espaço de sociabilidade coletiva, que tem a função social de produzir singularidades e criticidade, na construção de conhecimentos.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96) e legislação complementar, Brasília, dezembro de 1996. São Paulo: Edipro, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial para formação de professores**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO ESTATÍSTICO. Estados@. Disponível em:  
[http://www.censo2012.ibge.gov.br/primeiros-dados-divulgados/index\\_hp?uf=21](http://www.censo2012.ibge.gov.br/primeiros-dados-divulgados/index_hp?uf=21). Acesso em: 18 dez. 2012.

SEMED, Chapadinha. **Regimento Interno de Ensino do Município**. Chapadinha. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. (2000): Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério, in **Revista Brasileira da Educação**, n.º 13. São Paulo, ANPED.