

**A Formação Continuada de Professores e suas Implicações no Fazer Pedagógico**  
**Continuing Teacher Education and its Implications for Teaching**  
**La formación continua del profesorado y sus implicaciones para la enseñanza**

Recebido: 06/07/2019 | Revisado: 25/07/2019 | Aceito: 06/08/2019 | Publicado: 23/08/2019

**Antonio Gomes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0178-4850>

Secretaria Municipal de Educação de Pontes e Lacerda, Brasil

E-mail: [toninhopl@gmail.com](mailto:toninhopl@gmail.com)

**Edione Teixeira de Carvalho**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1208-3961>

Instituto Federal de Mato Grosso, Brasil

E-mail: [edione.carvalho@svc.ifmt.edu.br](mailto:edione.carvalho@svc.ifmt.edu.br)

**Cilene Maria Lima Antunes Maciel**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4606-802X>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: [cilenemlmaciel@gmail.com](mailto:cilenemlmaciel@gmail.com)

### **Resumo**

O presente artigo tem, como objetivo, o de investigar com os professores, visando descobrir onde, como e quando acontece a formação continuada destes, bem como verificar se esta formação recebida satisfazia-os ou não. Para tal propósito, utilizou-se da técnica de entrevista gravada com vinte professores. A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas de Mato Grosso, sendo duas em Cuiabá e duas em Pontes e Lacerda. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e perpassou pelo viés da triangulação, sendo os dados categorizados, codificação e analisados pelo método da análise do conteúdo. Na pesquisa fora evidenciado que todos os entrevistados possuem formação de nível superior em várias áreas do conhecimento e que todos participavam da formação ofertada nas escolas e os mesmos tinham entre um a vinte cinco anos de experiência no magistério. Entre outros atenuantes fora evidenciado o grau de (in) satisfação dos professores, considerando a necessidade de os formadores conhecerem as necessidades e as realidades escolares. Ainda, na visão dos entrevistados, a formação continuada deveria ser realizada em *serviço-loco* do fazer pedagógico; entretanto, não

significa que dessa forma resolverá de imediato as problemáticas de caráter pedagógico, mas possibilitará a um fazer docente pautado no tripé ação-reflexão-ação.

**Palavras-chave:** Ensino; Formação Continuada de Professores em Serviço; fazer pedagógico.

### **Abstract**

The aim of this article is to investigate with teachers, aiming to find out where, how and when their continuing education happens, as well as to verify if this received formation satisfied them or not. For this purpose, we used the interview technique recorded with twenty teachers. The research was conducted in four public schools in Mato Grosso, two in Cuiabá and two in Pontes e Lacerda. This research is qualitative in nature and went through the triangulation bias, being the data categorized, coded and analyzed by the content analysis method. The survey showed that all respondents had higher education in various areas of knowledge and that all participated in the training offered in schools and they had between one and twenty five years of experience in teaching. Among other mitigating factors, the degree of teachers' (in) satisfaction was evidenced, considering the need for the trainers to know the needs and the school realities. Still, according to the interviewees, continuing education should be carried out in a local service of pedagogical practice; However, it does not mean that this way it will immediately solve the problems of a pedagogical character, but it will enable a teaching practice based on the action-reflection-action tripod.

**Keywords:** Teaching; Continuing Training of Teachers in Service; do pedagogical.

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es investigar con los maestros, con el objetivo de averiguar dónde, cómo y cuándo ocurre su educación continua, así como verificar si esta formación recibida los satisfizo o no. Para este propósito, utilizamos la técnica de entrevista grabada con veinte maestros. La investigación se realizó en cuatro escuelas públicas en Mato Grosso, dos en Cuiabá y dos en Pontes e Lacerda. Esta investigación es de naturaleza cualitativa y pasó por el sesgo de triangulación, siendo los datos categorizados, codificados y analizados por el método de análisis de contenido. La encuesta mostró que todos los encuestados tenían educación superior en diversas áreas del conocimiento y que todos participaban en la capacitación ofrecida en las escuelas y tenían entre uno y veinticinco años de experiencia en la enseñanza. Entre otros factores atenuantes, se evidenció el grado de (in) satisfacción de los maestros, considerando la necesidad de que los capacitadores conozcan las necesidades y las realidades de la escuela. Aún así, según los entrevistados, la educación continua debe llevarse a cabo en

un servicio local de práctica pedagógica; Sin embargo, no significa que de esta manera resolverá de inmediato los problemas de carácter pedagógico, sino que permitirá una práctica docente basada en el trípole acción-reflexión-acción.

**Palabras clave:** Enseñanza; Capacitación continua de maestros en servicio; hacer pedagógico.

## 1. Introdução

De acordo com várias pesquisas, desde o final do século XX e nas duas décadas inerentes ao século XXI, tem se observado que os processos de ensino-aprendizagem vêm tomando outras dimensões em relação à qualidade do ensino. Dessa forma, esse novo tempo tem se configurado em um período de profundas transformações, sendo elas científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais; sendo que tais transformações têm interferido de forma visível no processo de ensino-aprendizagem, vindo a interferir no fazer pedagógico, ou seja, no trabalho desenvolvido em sala de aula

Visando compreender melhor o universo da sala com seus dilemas desse novo milênio, dessa forma, este artigo, visa elucidar alguns aspectos a respeito da formação continuada de professores *in loco* e suas implicações no fazer pedagógico. A pesquisa apontou a visão de vinte professores de quatro escolas públicas de Mato Grosso a respeito da forma como é realizada a formação nas unidades.

Entre outras nuances a pesquisa apresenta dispositivos sobre a formação continuada, de forma que visa suscitar ferramentas que fazem com que a mesma seja pensada de forma a ser redimensionada para a escola, ou seja, realizada em serviço, no espaço do fazer pedagógico, *in loco*.

Com isso, tanto Bettega (2010) quanto Kenski (2015) salientam que, em virtude dessas transformações, ocorreu o enorme desenvolvimento das ciências, propiciando a explosão da tecnologia, que por meio de sua aplicação permitiu e possibilitou a produção de vários instrumentos e máquinas de todos os tipos, inclusive das mais variadas utilidades, criando oportunidades de mudanças significativas em todas as áreas.

Nesse prisma, percebe-se que entre as revoluções, as que mais têm contribuído para a ampliação dos benefícios desse século, se configuram na revolução industrial e na revolução tecnológica, sendo cada uma ao seu modo e com suas contribuições e objetivos, trouxeram dispositivos visando benefícios e confortos para sociedade em níveis nunca antes sonhados e tampouco acreditados.

Contudo, observa-se que também tais transformações ainda não são totalmente realidade em se tratando da esfera mundial, pois, por mais que se pareça comum tais avanços, existem muitas contradições em diversos países, e, de forma especial no Brasil, sobre tudo no quesito educação, no disposto inerente à formação de professores e suas implicações na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, se observa que as contínuas transformações, que constantemente estão acontecendo no mundo atual, têm interferido na sociedade contemporânea e que acabam por interferir na educação e, de certa forma, essas transformações na educação ainda tem tido pouca visibilidade. Essa pouca visibilidade pouco tem contribuído para o elemento fundante desse processo que é o conhecimento, elemento este que se faz imprescindível para todas as gerações, servindo como material produtivo, tanto de forma indireta quanto direta, bem como essencial para o controle das riquezas que acabam interferindo na qualidade de vida das pessoas.

Sendo assim, exige-se de quem dele participa e/ou está em busca, que esteja aberto às novas possibilidades, e, caso sejam professores, estes devem pensar em uma forma de transmissão, que seja facilitadora permitindo sua fluidez em sala de aula, de forma que haja fluidez tanto na ensinagem quanto na aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2014).

Dessa forma, a preocupação com o ensino, visando melhorias na aprendizagem, se configura uma necessidade premente nesse início de século. Tal necessidade se faz pelo fato de que muitas práticas pedagógicas pouco terem servido para dar conta dos desafios dessa contemporaneidade, pois assim como as outras ciências a educação está em plena mutação (Delors, 2014).

Com isso, se faz necessário um repensar pedagógico, tanto a respeito da questão do conhecimento ensinado, quanto sobre sua utilidade diária, pois nessa época, também chamada de era do conhecimento aligeirado, exige-se uma necessidade de redefinir um processo de ensino-aprendizagem, que seja de forma diferenciada, levando em consideração as várias realidades, ou seja, os espaços destinados para esse fim. Os *lócus* necessitam serem considerados, entendidos e respeitados, devidos suas realidades e subjetividades (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2011 e Tardif, 2012).

Contudo, de acordo com a visão dos autores ora mencionados, não se pode negar que a formação de professores tem ocupado espaço significativo entre os mais renomados estudiosos da área da educação, e em particular, sobretudo aqueles que discutem a temática referente à formação continuada de professores.

Isto pelo fato de entenderem que tal processo é reflexivo e dinâmico; que se constrói

no cotidiano, com vistas às diversas realidades, levando em consideração as subjetividades dos envolvidos e as peculiaridades de cada espaço *lócus*.

De forma geral a temática formação continuada de professores tem sido um dos gargalos inerentes às políticas públicas, e esse trabalho na sociedade em que vivemos não tem sido um caminho fácil. Para (Candau, 1997, p. 47) a “formação de professores em um país em que a educação é desvalorizada e não é tratada como prioridade, compromete-se seriamente as questões básicas da educação de qualidade, tarefa por muitos considerada um fracasso”

Para tanto, quando se observa o contexto histórico educacional brasileiro não é difícil constatar que, durante longos anos, a temática formação continuada de professores tem sido um dos temas que sempre tem chamado a atenção dos pesquisadores. Porém, nem sempre se tem alcançado êxito na sua concretude. Certo que para se obter êxitos, cada um a compreende de forma singular, e, na sua subjetividade, deve ser vista e considerada como um todo, visando sempre trazer à tona as situações corriqueiras, que conseqüentemente se faz presente no contexto educacional, vindo de certa forma interferir na qualidade do fazer docente e repercutindo no processo ensino aprendizagem, se tornando assim um dos principais dilemas da educação.

Em relação aos mais variados dilemas que podem ser classificados como indisciplina, falta de vontade de aprender por parte dos alunos, o desrespeito para com os colegas e professores, a desconsideração em relação aos docentes, entre outros. Tais situações vêm interferindo tanto na docência, quanto na qualidade do processo de ensino aprendizagem, apresentando resultados satisfatórios. De forma concatenada, alguns estudiosos se debruçaram com mais afinco e com preocupação de conseguirem alternativas que possibilitem um fazer pedagógico que viesse a contribuir, visando poder resolver tal impasse, e conseqüentemente possibilitar uma tomada de decisão.

Agora com uma visão diferenciada, ou seja, de encontrar soluções que contribuíssem para amenizar, e, ou solucionar alguns problemas, tanto inerentes à aprendizagem quanto à ensinagem (Pimenta e Anastasiou, 2014) versam sobre a necessidade de pensar em uma formação que possa contribuir para tal. Nisto, as autoras, fazem menção a estudos que sejam desenvolvidos *in loco*, buscando sempre compreender a realidade da instituição, visando então, possíveis contribuições para o processo e ensino-aprendizagem.

Diante de tal panorama, alguns autores, como Freire (1976); Nóvoa (1992), Arroyo (2007); Imbernón (2006, 2009, 2011); Tardif (2012); Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros, apresentam abordagens sobre a importância da formação continuada de professores, com o entendimento de que essa seja de fundamental importância para o sucesso do processo

de ensino aprendizagem, que ela seja desenvolvida de forma a considerar a realidade e subjetividade inerente ao *loco*.

## 2. Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que foi desenvolvida em quatro (4) escolas públicas de Mato Grosso, três (3) de Ensino Fundamental e uma (1) de Educação Infantil. Foram entrevistados vinte (20) professores do período diurno, efetivos e contratados, de ambos os sexos, que possuíam formação acadêmica de nível superior nas mais diversas áreas do conhecimento e os mesmos tinham entre um a vinte cinco anos de experiência no magistério. Antes da realização da pesquisa foi assinado o TCLE<sup>1</sup> o qual permitira fazer a gravação das entrevistas, para análise posterior.

Ademais, Bauer e Gaskell (2012) salientam que, no decorrer da realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador terá que tomar alguns posicionamentos em relação aos sujeitos a serem pesquisados, pois haverá certos momentos em que terá que determinar certos seguimentos ao custo de ignorar outros, pois nem sempre este, em detrimento de alguns fatores, poderá se posicionar apresentando pontos de vistas, mas sim, ele deverá se manter pesquisador com certa imparcialidade. Para tanto, a pesquisa, passou pelo processo de triangulação de dados, utilizando as informações obtidas pelas entrevistas realizadas com os professores.

Nesse sentido para Triviños (2015) a técnica de triangulação de dados pode ser utilizada para melhorar a percepção da pesquisa, fazendo com que tal processo possa potencializar o achado durante o processo de análise. Pode, portanto, dar início a uma nova pesquisa, que tanto pode ser qualitativa quanto quantitativa; nisto se evidencia que a triangulação se configura em um processo dialético.

Nessa dimensão, Jensen e Jankowski (1993) salientam que existem quatro formas de triangulação, as quais são classificadas como: as de investigação, de dados, de métodos e de teoria.

Nesse sentido, uma das características da triangulação é de se preocupar com as diferentes dimensões das informações, de forma a considerar o tempo, o espaço e o nível analítico, por meio do qual, o pesquisador busca as informações que o permite sustentar ou não a sua pesquisa.

---

<sup>1</sup> Termo de consentimento livre e esclarecido

Dessa forma, para realizar a categorização das informações obtidas pelos professores, utilizou-se o método de análise de conteúdo, o qual é um método desenvolvido dentro das ciências sociais e se configura com a descrição numérica de algumas características do *corpus* estudado de forma codificada (Bauer e Gaskell, 2012).

Ademais, o mesmo tem-se configurado como um conjunto de técnicas eficazes, que possibilitam analisar as comunicações com o intuito de extrair elementos que permitem estabelecer um julgamento onde assevera que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou seja, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas sendo adaptável a um campo de aplicação muito vasto” (Bardin, 2016, p.31). Dessa forma, as entrevistas também são classificadas de comunicações.

A esse respeito, a autora ora mencionada ainda enfatiza que:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou inferência que recorre a indicadores (BARDIN, 2016, p. 38).

Para tanto, usou-se de tal dispositivo com o intuito de extrair informações e, posteriormente classifica-las pelo processo de codificação, que são ferramentas utilizadas dentro do método de análise de conteúdo.

Ademais, no conjunto das técnicas da análise do conteúdo se aplica a técnica de categorização que é considerada cronologicamente a mais antiga sendo, portanto, na prática a mais utilizada “[...], a análise categorial tem servido de base para descrever as principais fases de uma análise de conteúdo” (Bardin, 2016, p. 153).

A codificação corresponde a uma transformação-efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação em enumeração, que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2016, p. 103).

De posse das informações obtidas pelos professores por meio de entrevistas gravadas, procedeu-se então à classificação dos elementos e suas distribuições em forma de categorias. Nessa fase da pesquisa foram apresentadas as informações obtidas, sendo enfatizada a questão que buscava conhecer fatores inerentes à formação continuada de professores na perspectiva de se descobrir onde, quando e como acontece a formação, bem como, se a formação continuada ao ser realizada, satisfazia ou não os anseios dos professores. Para que conseguissem compreender tais indagações, realizou-se a análise do conteúdo nas respostas e

em seguida elas foram distribuídas por categorias, de forma que possibilitassem a trabalhar com os dados e achados de cada indagação em suas devidas categorias.

### 3. Resultados e discussões

Nessa fase da pesquisa foi apresentada a análise dos dados coletados pelos participantes/professores, a qual também trouxe o resultado do seu trabalho, que teve por base os olhares, os entendimentos, os anseios, as angústias, em relação aos dilemas e os desafios destes profissionais.

Para tal utilizou-se do método da análise do conteúdo apresentado por Bardin (2016), e posteriormente se procedeu com a análise das informações pelo processo da codificação, seguida pela categorização, tendo por base as respostas dos professores, por meio entrevistas gravadas, as quais foram norteadas pelo questionário semiestruturado aberto.

A pesquisa nessa dimensão foi percebida como um bloco dinâmico de atividades realizadas de forma diferenciada, o qual se incumbe de contribuir para a produção do conhecimento de forma interativa e concernente com espaço científico, sendo que tanto necessita de sujeitos pesquisados quanto de pesquisadores, que primam pela veracidade dos fatos, sem a pretensão de quesito valorativo, porém social, moral, legal e ético.

Dessa forma, Demo (2002) salienta que a pesquisa nessa dimensão não significa apenas uma descoberta de algo ou elementos que abalem os fundamentos estáticos do universo, com a intenção de reconstruir e ou modificar tanto a qualidade quanto a quantidade do conhecimento, mas sim, possibilitar um olhar diferenciado com vistas à melhoria do já existente, com o intuito de despertar para a possibilidade de uma reflexibilidade, partindo do princípio da ação-reflexão-ação, não no final do processo, mas durante a sua realização.

Em se tratando da escola como *loco* do trabalho pedagógico, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), salientam que é possível o professor agir como pesquisador no contexto da escola, sendo necessário que desenvolva uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido, questionando a sociedade, a escola, o ensino; porém ao mesmo tempo, sugerindo ou abrindo espaço para a discussão no ambiente escolar. Ao agir como investigador o professor será um produtor de conhecimento e não apenas um mero retransmissor de conhecimento já pronto.

Assim o professor pesquisador estará abrindo espaço para a discussão de sua própria realidade, sendo inserido no contexto teórico que discute. Tanto Tardif (2012) como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), discorrem a respeito da questão do professor pesquisador,

abordando que tal precedente ainda é pouco divulgado nessa nova era da educação. Contudo, está sendo gradual, com ritmo bem tímido, sendo que esta deveria estar expandida com tamanha grandeza, uma vez que visa desenvolver a interação e integração dos sujeitos aos *locus* pesquisados.

### **3.1 A denominação dos participantes da pesquisa**

Pelo fato de todos os sujeitos participantes da pesquisa serem professores, serão chamados pelo pseudônimo com a letra maiúscula do alfabeto (P), e acompanhado pela variação dos números 1 a 20, assim sendo, serão representados da seguinte forma, P1, P2... P20.

Quanto as instituições, duas são de Cuiabá, uma será chamada de “Estrela dourada” e a outra de escola “Luz Celestial”. As outras duas são de Pontes e Lacerda, uma será chamada de “Pindorama” e a outra de “Princesa”.

Na escola Estrela Dourada foram contactados dez (10) professores, destes somente seis (6) se prontificaram em participar da pesquisa. Na escola Luz Celestial, foram contactados treze (13) professores e somente onze (11) participaram da pesquisa. Quanto às escolas Pindorama e Princesa, participaram dois (02) professores de cada uma, configurando um total de quatro (4).

### **3.2 Mas, afinal? Quando? Onde? E quais são os tipos de formação? Elas satisfazem aos professores ou não?**

Logo a seguir estão representadas as categorias que foram extraídas, de acordo com a análise do conteúdo em que expressa os resultados das respostas oriundas dos professores. Nesse momento, a análise de conteúdo foi desenvolvida de forma a utilizar das quatro categorias extraídas dos questionários respondidos pelos professores, questionário esse que visava conhecer onde e quando a formação acontecia, e se acontecia, de forma satisfatória ou não.

De acordo com as informações obtidas na questão que versa sobre a indagação, onde a formação continuada de professores acontece e de acordo com categorização, constatou-se que para todos os entrevistados a formação acontece na escola, *loco* do fazer pedagógico. Dentre esses, 80% são de Cuiabá, e 20% são de Pontes e Lacerda.

A formação sendo realizada na escola “[...] na própria instituição ela acontece na

reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica ou assessoria de profissionais especialmente contratados para isso” (Colombo e Maciel, 2007, p.90). No entanto ao ser realizada dessa forma, antes deve ser considerada a realidade de cada instituição bem como a experiência dos professores. Nesse sentido, assim como Nóvoa (1992), Imbernón (2009) e Tardif (2012), entre outros, enfatizam que quando a formação continuada é realizada, *in loco*, ela é vista de forma a valorizar o espaço do fazer pedagógico e passa a considerar e respeitar as subjetividades de cada participante, levando em consideração as realidades locais, pois é onde os professores acabam passando grande parte de seu tempo/vidas.

Tardif (2012) ainda assevera sobre a importância do conhecimento e do saber docente que é adquirido durante o exercício da docência, o qual se adquire com o tempo, com os pares ou até mesmo com os professores do nosso tempo formação primária. E quando a formação é realizada na escola, “[...] essa formação auxilia não somente o profissional como também as escolas, pois promovem a articulação entre os professores e a interdisciplinaridade” (Colombo e Maciel, 2007, p. 90).

Dessa forma a formação continuada realizada em serviço, os professores deixarão de serem objetos e passarão a serem os sujeitos protagonistas da própria formação (Tardif, 2012); conseqüentemente ao apostar, acreditar e desenvolver uma formação continuada, que vise valorizar tanto os profissionais, quanto o *in loco*/espaço do trabalho docente, eles se munirão de informações e conseqüentemente terão mais autonomia e segurança para realizar suas ações pedagógicas.

Acredita-se que automaticamente também se mudará a concepção, o entendimento e o respeito sobre a importância da formação continuada em serviço, como determina a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei número 9394/1996, que visa que a formação continuada esteja em sintonia com a prática docente, visando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. “A formação de professores é, sem dúvida, muito importante para o processo de ensino-aprendizagem do educando, pois é por meio dela que o profissional adquire habilidades para desempenhar seu papel em sala de aula” (COLOMBO e MACIEL, 2007, p. 93).

Com isso Imbernón (2011) já salientava que a formação continuada centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores. Nisto, deve se entender a escola como *locos* de formação, pois implica em priorizar a instituição como espaço de formação diante de outras ações formativas.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), na última década poucos foram os investimentos inerentes às políticas aprovadas para ampliação de programas visando fomentar

estudos a respeito da formação continuada, tanto quanto políticas com vista a contribuir para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. A formação centrada na escola/*in loco*/em serviço pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores, com foco na “ação-reflexão-ação”; com o aprender entender, conhecer e modificar sua própria realidade (Shön, 2017; Alarcão, 2011).

Para tanto, de acordo com Nóvoa (1992, p. 10), “a formação não se constrói somente por acumulação de cursos, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente”, não no final do processo, mas durante a sua realização.

Nesse sentido, Candau (1997), compreende que a formação continuada do professor pressupõe um enfoque de forma multidimensional, com fatores de caráter científicos, políticos e efetivos que necessitam estar, articulados entre si, e com o pedagógico.

Entretanto, nem sempre é possível constatar essa articulação, tanto nos momentos destinados para a formação, quanto em relação aos programas de formação continuadas de professores. Ao enfatizar sobre a importância da formação continuada de professores a ser realizada na escola, tende a valorizar a instituição, o espaço do fazer pedagógico, sendo defendida pelos estudiosos, como Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Tardif (2012) e entre outros.

Nessa fase da pesquisa, a análise fora desenvolvida considerando a categoria inerente à época em que a formação acontecia, ou seja, buscando saber quando era realizada a formação. Conforme Bardin (2016), Bauer e Gaskell (2012) e Triviños (2015), as especificações de cada categoria são realizadas de forma a abordar detalhadamente sobre cada categorização.

No momento da entrevista, tanto os professores de Cuiabá quanto os de Pontes e Lacerda, todos disseram que a formação acontece tanto semanal quanto mensal.

[...] na sexta-feira, [...] (P1, 2, 3, 4, 5,6 e 7); (Cuiabá).

[...] realizadas nos sábados pela manhã, [...] (P8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,15 e16); (Cuiabá).

[...] são todas as quartas-feiras, [...] (P17 e 18); (Pontes e Lacerda).

[...] acontece todas as terças feiras feira. (P19 e20) (Pontes e Lacerda).

De acordo com a entrevista e com base na categorização, se constata que os professores que participaram da pesquisa participam do momento de formação continuada. Nesse sentido, tanto Candau (1997), quanto Demo (2002) comungam com a ideia de que a formação continuada de professores em serviço, *in loco*, deve ir além de restringir-se somente

a algumas sessões de formação, mas devem estar concentradas e não deve ser realizada somente em alguns dias no início do ano letivo.

Ainda na visão dos autores ora mencionados, além dessa, há também as formações advindas de participações em eventos no decorrer do ano, em atividades incluindo-se palestras, seminários ou encontros mensais com equipe pedagógica de apoio ao material didático adotado pelo estabelecimento são de grande importância e devem se consideradas.

Isso tudo é importante, mas o professor deve ir além, pois assim como a ação docente é cotidiana e complexa, a formação deve ter o mesmo caráter. Pois mais que nunca, os professores necessitam de dispositivos de cunho didático e pedagógico que satisfaçam às suas necessidades. “No entanto acumulamos muitas experiências e conhecimentos durante muitos anos [...] a formação deveria promover a troca de experiências entre iguais” (Imbernón, 2016, p.147).

Nisto Demo (2002) salienta que há ainda ações em que a teoria não corresponde às necessidades dos professores; visto que há cursos de caráter fragmentado, desfocados da realidade, pois estes nem sempre atendem e complementam as formações como deveriam. Com isso, tanto a visão de Candau (1997), quanto Demo (2002) e Imbernón (2011), há várias concepções inerentes aos momentos destinados à formação continuada e com diversas denominações.

Quanto à indagação que visava descobrir sobre os tipos de formações que a eles eram ofertadas, foram categorizados vários indicativos de tipos de formação, perpassando pelas rodas de conversas, reuniões entre outros.

[...] nas rodas de conversa, [...], (Cuiabá)  
[...] reuniões pedagógicas e roda de conversa, [...], (Cuiabá)  
As formações acontecem na roda de conversa, [...], (Cuiabá)  
[...]. Em forma de palestras. [...], (Pontes e Lacerda)  
[...] acontecem reuniões pedagógicas, [...], (Pontes e Lacerda).

Como é possível perceber, para os professores entrevistados a formação continuada acontece em várias modalidades, sendo no formato de roda de conversa, palestras e reuniões pedagógicas. Para tanto, esses tipos de realizações de formação continuada, de acordo com Franco (2012, p. 32), é um momento importantíssimo, destinado para os profissionais realizarem a reflexão de o seu fazer docente, pois “a ausência de espaço de reflexão e crítica, marca definitiva do espaço pedagógico, compromete as relações democráticas da escola, o que impede o exercício crítica da educabilidade”.

Percebe-se ainda que as formações continuadas destes professores acontecem em

vários momentos e isso é de extrema relevância, pois cada escola, por ser um espaço democrático organiza e desenvolve seus trabalhos visando atender a todos. No entanto, ao participar desse momento de formação dentro do espaço escolar, assim como fora, reportado pelos entrevistados, deve-se atentar para que não haja desfoque, pois se sendo realizada em forma de reuniões pedagógicas, rodas de conversas, há possibilidades de se discutirem assuntos de pouca relevância para o fazer docente.

Nesse sentido Tardif (2012) menciona que é impossível conceber uma formação sem considerar os interesses dos professores, bem como a realidade, pois ao acontecer nesse formato, “[...] promovem a articulação entre os professores e a interdisciplinaridade” (Colombo e Maciel, 2007, p. 90).

Dessa forma, os professores que são os mais interessados nesse processo, então seriam de extrema importância que eles sentissem bem e pudessem usufruir de forma participativa desse momento, discutindo, externando seus anseios e socializando os conhecimentos que oriundos do ato da docência. Sendo que nesse momento há possibilidades de trocas de experiências e de saberes, os quais são adquiridos de diversas formas, em diversos momentos e em ocasiões diferentes.

Nisto, o saber que os docentes nutrem, em detrimento ao fazer docente, são inerentes às formações, que são permeadas de estratégias capazes de contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, tais experiências, e ou saberes necessitam ser considerados, compartilhados e respeitados (Tardif, 2012).

Franco (2012) adverte no sentido de se atentar a respeito da formação acontecer de várias formas, com diversas conotações, para não se efetuar no vácuo, por isso precisa-se encontrar vinculada ou direcionada para algo prático, com objetivo estipulado.

Em consonância com tal situação, Nóvoa na década de 90 e Alarcão (2011), afirmam que a formação deve servir para estimular o desenvolvimento profissional dos professores, promover autonomia contextualizada, no sentido não só ver as necessidades da escola, mas também, as possibilidades que podem ser criadas, almejando o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Como já foram descobertas informações referentes aos aspectos onde, quando, e como acontece a formação continuada, então nessa fase, buscou-se saber qual era o grau de satisfação dessa formação na visão dos professores.

Ao serem indagados sobre se a formação continuada os satisfazia ou não, uns disseram que não, outro sim, e, outros disseram que às vezes, alegando vários motivos, entre os quais disseram que durante a realização da formação continuada tinham deparado com formadores

que estavam há muito tempo fora da sala de aula e das escolas e então desconheciam as realidades e acabavam atropelando e desfocando o momento destinado à realização da formação continuada. E com isso elencaram alguns motivos que faziam com que a formação fosse insatisfatória, entre estes foram mencionados que:

[...] não escolhemos, os temas que são propostos. (Cuiabá e Pontes e Lacerda)  
[...] não vêm ao encontro dos nossos anseios, são temas que já vêm de cima pra baixo. Vêm colocados. Nós não somos consultados, [...]. (Cuiabá)  
[...] quando se refere a metodologia muitas das vezes um formador ele próprio não tinha condições de propor algo. [...]. (Cuiabá e Pontes e Lacerda)  
[...] o tema trabalhado não se volta realmente pra [...] a gente. (Cuiabá e Pontes e Lacerda).  
[...] satisfaz às vezes, [...].(Cuiabá e Pontes e Lacerda)  
[...] às vezes, [...], não gostam muito porque tem muita leitura, [...].(Cuiabá e Pontes e Lacerda).

De acordo com a entrevista, evidencia-se que naquele momento os motivos alegados pelos entrevistados, na grande maioria reportaram a respeito da desconsideração com que realizada a escolha dos temas estudados, sendo que nem sempre estes estão em acordo com as realidades das escolas, bem como o coordenador pedagógico, sendo que este nem sempre domina as temáticas que são discutidas no momento de formação, não apresentando o perfil de formador, pois sabem tanto ou menos em relação aos professores participantes.

Ainda fora mencionado que mesmo com tanto desencontro, eles participam pelo fato de que precisam de certificados para a contagem de pontos no ano seguinte no momento de atribuição de classes e ou aulas.

Diante disto, Colombo e Maciel (2007, p. 91) salientam que, “a qualidade aplicada na docência deve ser entendida como uma busca contínua no aperfeiçoamento”. Estes são fatores que auxiliam o professor no desenvolvimento do trabalho docente, e que contribuem para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Fatores esses que são as contribuições que poderão servir como dispositivos para o avanço do processo de ensino aprendizagem, entre eles, conhecimentos ampliados, segurança, mais informações, entre outros.

Em relação aos descontentamentos apontados pelos professores entrevistados, Vasconcellos (2011), compreende que a temática inerente à formação continuada de professores necessita ser discutida com foco em um processo com vistas às mudanças, conforme as necessidades de cada realidade/localidade.

De forma corroborativa, Pimenta e Anastasiou (2014) concatenam que nesse novo século, no setor educacional, novas exigências estão postas ao trabalho docente. No lugar das remotas verdades absolutas, carregadas de dogmas e certezas morais, cobra-se dos professores

que estes cumpram as mais variadas funções, entre as da família, que estão passando por um momento de desestruturação, e ao mesmo tempo, da perda de valores. Cabendo à escola, um posicionar quase que de forma brusca, no sentido de retomar algumas posturas que possibilitem um (re) fazer pedagógico satisfatório dentro da sala de aula.

De acordo com as informações apresentadas pelos entrevistados, são vários os itens que são atribuídos, para se confirmar o grau de descontentamento a respeito da formação continuada que eles recebem. Motivos esses que perpassam desde a escolha dos temas, tanto quanto pela forma do trabalho que é realizada pelo coordenador pedagógico.

**Figura 1** - Representação da categoria: grau de satisfação dos professores



**Fonte:** da pesquisa

Para Nóvoa (1992), a formação continuada de professores necessita ser considerada como o momento-chave da capacitação profissional, articulando-se com o desenvolvimento da sociedade.

Contudo, de acordo com as respostas dos entrevistados, essa ainda não é uma realidade na educação pública do estado de Mato Grosso, conforme pontuado pelos participantes da pesquisa.

De acordo com os entrevistados, na maioria das vezes a proposta de formação continuada ainda deixa a desejar, seja pelo fato das temáticas terem pouca e ou nenhuma relação com a realidade, frustrando as expectativas dos professores, devido seus posicionamentos serem desconsiderados, quanto em relação ao despreparo de coordenadores, conforme as respostas que foram apresentadas.

Nóvoa (1992), ainda enfatiza que tal impasse só poderá ser resolvido se a formação continuada de professores for pensada de professores para professores e em locais determinados; de forma a considerar as subjetividades, tantos dos profissionais, quantos dos locais em que as formações são realizadas.

Comungando com tal ideia, Tardif (2012), salienta que mais do que nunca a formação

continuada de professores precisa ser (re) pensada nesse novo século, pois devido sua importância no sentido de instrumentalizar o professor para o exercício da docência.

Somente dessa forma os docentes terão condições de desenvolver um trabalho satisfatório no processo de ensino aprendizagem; pois sendo capacitados, serão investidos de um importante mecanismo que os possibilitem a realizar sua função com mais segurança e tranquilidade.

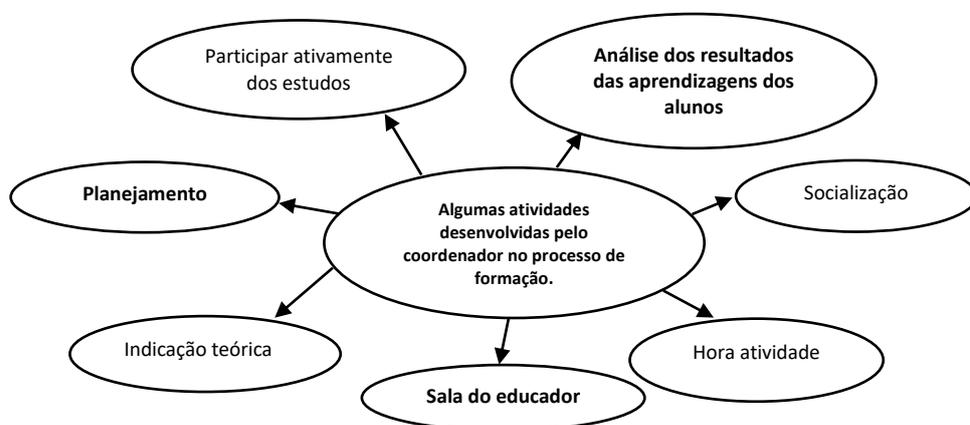
E a escola como instituição de ensino, só pode lucrar, pois tudo poderá ser refletido, revisto, rediscutido, enfim refeito, não após a ação docente, mas durante, criando possibilidades para a mudança, mesmo que essa seja lenta e provoque desequilíbrio.

Visando contribuir de forma a cumprir com suas funções, bem como satisfazer aos anseios e as necessidades dos professores, (Shön, 2017) e Alarcão (2011), salientam que a função maior, tanto da formação continuada, quanto dos formadores de professores, deve ser de promover o despertar para a reflexão, dando a importância ao ato de ensinar.

Para isso, o formador deve pensar em dispositivos que levem os professores a compreender sobre a necessidade de estar sempre participando de momentos destinados à formação, sem desconsiderar as realidades locais, ou seja, o formador deve estar atento aos dilemas do cotidiano escolar, os quais são diferentes de outras épocas, portanto são reais e locais.

Para tanto, entende-se que o trabalho do coordenador ou o formador de professores, deve ser realizado na perspectiva do *feedback*, visando o desenvolvimento da prática pedagógica no constante fazer, errar, rever, mudar e decidir, ou seja, na vertente ação-reflexão-ação, se atentando sempre para as condições e necessidades das instituições (Alarcão, 2011; Pimenta, Ghedin, 2012).

**Figura 2** - Representação da categoria: atividades desenvolvidas pelo coordenador



**Fonte:** da pesquisa

Ao trabalhar com a formação de professores, o formador deve estar atento e se adequar a formação, com vistas a possibilitar informações e conhecimentos que sirva para melhorar a realidade.

Nesse sentido, Tardif (2012) enfatiza que é de grande importância que ao se tornar coordenador e ao formador, o profissional ao exercer sua função, deve e possa valorizar os saberes dos pares. Pois, pelo fato de se tornar coordenador, ele não passa a saber de tudo, mas nessa nova função ele deve aprender a ouvir seus pares, para a partir de então poder entender suas dificuldades, fragilidades docentes e propor alternativas que visem possibilitar melhorias no fazer pedagógico. Sendo que esse acaba se configurando em um dos desafios educacionais do século XXI, e que somente com um agir diferenciado poderá ser superado (Sacristàn, 2017).

#### **4. Considerações Finais**

A pesquisa constatou que todos os professores entrevistados têm formação acadêmica superior nas mais variadas áreas do conhecimento e todos participam do momento destinado à da formação continuada independente onde, quando e como acontece. Contudo nem todos demonstraram satisfação com essa formação, alegando fatores como: temas inadequados ao cotidiano e a realidade escolar.

Percebeu-se também, que as discussões realizadas no momento da formação continuada ficam a desejar pelo motivo de que os formadores/formadoras desconhecem a realidade da escola e apresentam e pouco domínio sobre os assuntos abordados. Essa falta de domínio fora atribuída ao fato destes estarem muito tempo longe das escolas.

Para tanto, de acordo com a literatura que fundamentou esse trabalho, percebe-se que a formação continuada jamais pode acontecer de forma alheia à realidade, pelo fato de que tantos os saberes, quanto os conhecimentos dos professores são oriundos e adquiridos em vários momentos inerentes às muitas realidades. Realidades essas que são únicas e repletas de subjetividades que se almejam por mudanças na educação, às realidades são fatores que precisam ser considerados.

Nisto, de acordo com a mesma, essa a formação continuada de professores deve ser pensada e compreendida como um processo contínuo, e não como algo estanque. Ela deve ser vista e compreendida como elemento essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem que seja realizada antes e durante e não depois.

Contudo, não significa que compreender a formação continuada nessa perspectiva irá resolver de imediato todos os problemas de caráter pedagógico, mas poderá munir aos professores de informações e conhecimentos que os habilitem, os capacitem à um fazer pedagógico significativo, pautado pelo tripé ação-reflexão-ação.

### **Referências**

Alarcão, I. (2011). Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva. 8.Ed. São Paulo: Col. Questões De Nossa Época. Cortez.

Anastasiou, L. Das G. C. & Pimenta, S. (2014). Docência No Ensino Superior. 5, Ed. Cortez. São Paulo.

Arroyo, G. M. (2007). Indagações Sobre O Currículo: Educandos E Educadores: Seus Direitos E O Currículo. (Org.) Janete B, Sandra D. Pagel, Aricélia Do Nascimento. Brasília: Ministério Da Educação, Seb.

G. (2014). Docência No Ensino Superior. 5, Ed. Cortez. São Paulo.

Bardin, L. (2016). Análise De Conteúdo. Ed. 70, Ltda. Lisboa.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2012). Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem E Som: Um Manual Prático. 10 Ed. Petrópolis: Vozes.

Brasil. 2013. Mec.Seb.Secadi.Sept.Cne.Cneb. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica. Mec. Dicei.

Bettega, M. H. S. (2010). Educação Continuada Na Era Digital. 2.Ed. Sp: Cortez.

Bodgan, R.; Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa Em Educação: Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Candau, V. M. (1997). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes.

Colombo, S. C. & Maciel, C. M. L. A. (2007). Ensino Superior Em Debate: O Ensino Profissionalizante E A Pratica Da Docência. Papel Do Professor No Ensino Superior. (Org.). Adriana Venturoso. Cuiabá-Mt. Kcm Editora.

Demo, P. (2002). O Professor E Seu Direito De Estudar. In: Neto, Alexandre S.; Maciel, L E S.B. Reflexões Sobre A Formação De Professores. Campinas, Sp: Papirus.

Delors, J. (2012). Educação: Um Tesouro A Descobrir. (Coord. Jacques Delors). Relatório Para A Unesco Da Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século Xxi. 7ed. Revisada-São Paulo: Cortez: Brasília, Df: Unesco, 2012.

Franco, M. A. Do R. S. (2012). Pedagogia E Prática Docente. Ed. São Paulo. Cortez.

Freire, P. (1976). Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa. São Paulo: Paz E Terra,

Ghedin, E; Oliveira, E. S. De & Almeida, W. A. De. (2015). Estágio Com Pesquisa. Sp: Cortez.

Ghedin, E. & Franco, M. A. S. (2011). Questões De Métodos Na Construção Da Pesquisa Em Educação. 2 Ed. Sp: Cortez.

Imbernón, F. (2006). Formação Docente E Profissional: Formar-Se Para A Mudança E A Incerteza. 6 Ed, São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2011). Formação Docente E Profissional: Formar-Se Para A Mudança E A Incerteza. 9 Ed, São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2009). Formação Permanente Do Professor: Novas Tendências. (Trad.) Sandra Trabucco Valenzuela- Sp: Cortez.

Jensen, K. B.; Jankowski, N. M. (1993). Metodologias Cualitativas De Investigación En Comunicación De Masas. Barcelona.

Kenski, V. M. (2015). Tecnologias E Ensino Presencial E A Distância. Campinas, Sp: Papyrus.

Nóvoa, A. (1992). (Org.). Os Professores E A Sua Formação. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto De Inovação Educacional.

Pimenta, S. G. Anastasiou, L. Das G. C. (2014). Docência No Ensino Superior. 5 Ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (2012). Professor Reflexivo No Brasil: Gênese E Crítica De Um Conceito. 7 Ed. São Paulo: Cortez.

Sacristàn, J. G. (2017). O Currículo: Uma Reflexão Sobre A Prática. (Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3 Ed. Porto Alegre: Penso.

Shön, D. A. (2007). Educando O Profissional Reflexivo. Um Novo Design Para O Ensino E A Aprendizagem. (Trad. R. C. Costa). Artmed. Porto Alegre.

Tardif, M. (2012). Saberes Docentes E Formação Profissional. 14 Ed. Petrópolis: Vozes.

Triviños, A. N. Da S. (2015) . Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educação. Ed. Sp: Atlas.

Vasconcellos, C. Dos S. (2011) Para Onde Vai O Professor? Resgate Do Professor Como Sujeito De Transformação. Sp: Libertad.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Antonio Gomes – 40%

Edione Teixeira de Carvalho – 30%

Cilene Maria Lima Antunes Maciel – 30%