

MICHELE PEREIRA DE PAULA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, DIMENSÕES E
CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

**VIÇOSA – MG
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Paula, Michele Pereira de, 1981-
P324f Formação continuada de professores, dimensões e
2024 configuração da identidade docente: narrativas sobre
experiências / Michele Pereira de Paula. – Viçosa, MG, 2024.
1 dissertação eletrônica (157 f.): il.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 139-146.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.281>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Formação. 2. Professores - Educação
(Educação permanente). I. Ferenc, Alvanize Valente Fernandes,
1968-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB-6/2552

MICHELE PEREIRA DE PAULA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, DIMENSÕES E
CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2024.

Assentimento:



Documento assinado digitalmente

MICHELE PEREIRA DE PAULA

Data: 09/06/2024 09:25:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Michele Pereira de Paula

Autora



Documento assinado digitalmente

ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC

Data: 10/06/2024 16:21:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Orientadora

Este trabalho é dedicado às pessoas que estiveram comigo durante o processo de construção e o possibilitaram. Certamente, sozinha eu não o faria!

Ao meu menino, João Antônio, tão jovem, tão compreensivo e gentil que, diariamente, me dá a mão e não me deixa desistir...

Ao meu esposo, Toni, por toda dedicação, paciência e compreensão da minha ausência em horas e madrugadas à frente do computador.

A minha mãe, Maria Luiza, por TUDO e por SEMPRE. Ao meu pai, José Francisco, que há 20 anos é saudade, lembranças e ensinamentos. Sem eles nem aqui eu estaria...A minha querida avó, Maria, de quem eu não sentirei mais o abraço e o afago.

Aos meus familiares, amigos e colegas de profissão.

Às pessoas que têm a docência como opção profissional e que, assim como eu, muitas vezes se pegam em dúvidas, carregam consigo a angústia das incertezas, desafios e responsabilidades, mas, ainda assim, confiam na natureza do trabalho educativo e demonstram comprometimento com a educação pública do país!

AGRADECIMENTOS

Por muitas vezes imaginei como seria o momento de conclusão dessa etapa e o quão emocionados eu e todos os meus estaríamos por mais esse passo.

Depois de longos 12 anos, rememoro os sentimentos e apreensões da vida de estudante universitária permeada pelas demandas e compromissos da vida adulta (trabalho, contas, compromissos, casa, família). “Mas é preciso ter força, é preciso coragem, é preciso ter gana, sempre” (Milton Nascimento). Acreditem, não foi fácil... me sinto tão agraciada!

Sou grata pela infinita bondade de Deus em minha vida. “Sou feliz, alegre, forte, tenho amor e sorte, aonde quer que eu vá” (Marisa Monte), pois Ele me cercou de pessoas especiais e à elas eu devo tudo isso.

Primeiramente agradeço a minha família, João Antônio, Toni e mãe, que por muitas vezes assumiram minhas responsabilidades, foram compreensivos em minhas falhas e ausências, adiaram alguns planos por mim, omitiram necessidades que eu poderia suprir, compartilharam algumas dúvidas e crises, enfim... me apoiaram! Ao meu irmão, Raphael, e minha cunhada, Giana agradeço pelo apoio e motivação. À Luiza que renovou nossa alegria com sua chegada. Gratidão ao meu pai, sua irmã Efigênia e a minha avó. Enquanto aqui estiveram, eles me ensinaram de várias formas que eu poderia e deveria acreditar em mim e no que eu quisesse fazer. Aos meus amigos e familiares, muito obrigada por fazerem questão de mim e de quem eu sou. Pessoas que “choram meu choro e sorriem meus sorrisos” (Cleber Augusto, Djalma Falcão, Bicudo).

Gratidão às professoras Márcia, Eliane, Fabiana, Vânia e Cristina pela disposição em compartilhar comigo suas lembranças, anseios, preocupações, desabafos e satisfações. Obrigada por me permitirem analisar a constituição profissional de cada uma e, especialmente, pela composição de narrativas tão marcantes.

À Alvanize Ferenc sou grata por me conceder, ao longo dos últimos três anos, uma relação que ultrapassou as funções aluna e professora, mestranda e orientadora. Gratidão por acreditar no tema da pesquisa, lançar luz em minhas dúvidas e, com tamanha perspicácia, desfazer os nós que em alguns momentos me travava. Agradeço também pela diversificação dos horários na orientação, compreensão, acolhida e parcerias. Você é mais uma referência de vida, comprometimento e humanidade que me constitui.

Deixo aqui minha gratidão aos colegas da turma de 2021. Nossa interação foi por um período curto e distante fisicamente, mas tão intenso que ainda me aquece o coração. Gratidão a todos os professores do PPGE por ampliar meu horizonte de conhecimentos, possibilitando

debates e reflexões potentes ao longo desses anos. Aos colegas do grupo FORMEPE agradeço pela acolhida e partilhas tão ricas, substanciais ao meu desenvolvimento como pesquisadora e profissional da docência.

Às professoras Maria Elizabete, Rita Braúna, Bárbara Giardini, Heloísa Herneck, Geralda Aparecida, Flávia Paiva, muito obrigada pelo aceite para compor a banca de avaliação em etapas distintas, pelas leituras atentas, pacientes e colaborações que enriqueceram as discussões da pesquisa. Agradeço, ainda, aos professores que passaram por mim ao longo de todo o processo de escolarização, aos professores que agora são meus colegas de profissão e à escola pública brasileira que tenta resistir perante tantos desafios e incoerências. Aos profissionais da Escola Municipal Dr. Luiz Augusto, muito obrigada por serem diretamente responsáveis pela minha composição profissional. A pesquisa que agora apresento reincide sobre os papéis que, por ora, assumo e sobre a minha forma de enxergar e dar sentido às experiências de outros profissionais da educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – CAPES. Código de Financiamento 001.

Obrigada Universidade Federal de Viçosa por essa realização.

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente*

*Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá*

*E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos*

*É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

E aprendi ...” (Gonzaguinha, 1982)

RESUMO

PAULA, Michele Pereira de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2024. **Formação continuada de professores, dimensões e configuração da identidade: narrativas sobre experiências.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

A formação docente, em sentido mais amplo, é um dos indicadores da qualidade da educação e a formação continuada de professores tem sido considerada fulcral perante as transformações educacionais que correspondem às exigências sociais do século XXI. À luz dos estudos de Day (2001), Gatti (2006, 2008, 2013-2014), Nóvoa (2005, 2007, 2019, 2021), Imbernón (2010) e Barreto (2015), compreendemos a formação continuada de professores como domínio importante ao desenvolvimento profissional e à composição da identidade docente. Contemplamos, nesta pesquisa, o objetivo de compreender as ações de formação continuada de professores da educação básica de município mineiro de médio porte, relacionando as dimensões de composição da identidade docente e suas implicações para o desenvolvimento profissional. Consideramos os questionamentos: Quais ações, experiências e/ou estratégias de formação continuada foram propostas aos professores da educação básica na rede municipal de um município mineiro no período de 2017 a 2021? Quais dimensões da identidade docente são constituídas pelos professores nas propostas de formação continuada e que implicações apresentam no desenvolvimento profissional? Para responder a essas questões, trabalhamos com a abordagem qualitativa de pesquisa, em uma investigação biográfica-narrativa, com foco na abordagem experiencial, delineada pelos pressupostos de Souza (2006), Finger e Nóvoa (2010), Clandinin e Conelly (2011). O trabalho de André (1983), com a proposta de análise de prosa, é o aporte para analisar as narrativas de cinco professoras da educação básica e interpretar as dimensões que as constituíram profissionalmente. A caracterização das dimensões identitárias foi destacada pelos aspectos motivacionais, sociorepresentacionais e emocionais presentes nas narrativas das professoras participantes. Como resultados, apontamos experiências esparsas de formação continuada distantes das dimensões mobilizadas como substanciais à profissão. Destacamos, ainda, a desarticulação das ações de formação continuada associadas às dimensões relevantes à composição da identidade docente e pouco favorecimento ao desenvolvimento profissional de professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Dimensões da identidade docente. Narrativas de professores.

ABSTRACT

PAULA, Michele Pereira de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2024. **Continuing teacher education, dimensions and identity configuration: narratives about experiences.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Teacher training, in the broadest sense, is one of the indicators of the quality of education and continuing teacher training has been considered central to the educational transformations that correspond to the social demands of the 21st century. In the light of studies by Day (2001), Gatti (2006, 2008, 2013-2014), Nóvoa (2005, 2007, 2019, 2021), Imbernón (2010) and Barreto (2015), we understand continuing teacher training as an important area for professional development and the composition of teacher identity. In this research, we aimed to understand the continuing education actions of basic education teachers in a medium-sized municipality in Minas Gerais, relating the dimensions of the composition of teacher identity and its implications for professional development. We considered the following questions: What continuing education actions, experiences and/or strategies were proposed to basic education teachers in the municipal network of a municipality in Minas Gerais between 2017 and 2021? What dimensions of teacher identity are formed by teachers in continuing education proposals and what implications do they have for professional development? The research approach is qualitative, based on the assumptions of Souza (2006), Finger and Nóvoa (2010), Clandinin and Conelly (2011). André's (1983) prose analysis is the basis for analyzing the narratives of five primary school teachers and interpreting the dimensions that constitute them professionally. The characterization of the identity dimensions was highlighted by the motivational, socio-representational and emotional aspects present in the narratives of the participating teachers. As a result, we found sparse continuing education experiences that were far removed from the dimensions mobilized as substantial to the profession. We would also highlight the lack of coordination between continuing education actions associated with the dimensions that are relevant to the composition of teacher identity and the lack of support for teachers' professional development.

Keywords: Continuing teacher education. Dimensions of teacher identity. Teachers' narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Refinamento da pesquisa.....	31
Quadro 1: Artigos consultados.....	32
Quadro 2: Objetivos específicos e recursos metodológicos adotados na pesquisa.....	55
Quadro 3: Perfil das participantes.....	58
Quadro 4: Ações de formação continuada oferecidas aos professores da educação básica entre 2017 e 2021.....	65
Quadro 5: Indicadores de participação das professoras nas ações de formação continuada e sua avaliação.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Curricular
CRC	Comissão de Reforma Curricular
CONAC	Conselho Acadêmico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior
COVID 19	SARS- COV- 2 Coronavírus
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EaD	Educação à distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96)
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PMDE	Plano Municipal Decenal de Educação
PEB1	Professor da Educação Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SINPRO MG	Sindicato dos Professores de Minas Gerais
TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O começo de uma inquietação: narrativas de si.	17
1.2 E meus colegas, professores, como se constituíram profissionalmente?	25
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO.....	31
2.1 A formação de professores: aspectos legais e históricos.....	34
2.2 Perspectivas da formação continuada.....	40
2.3 Em que consiste a formação continuada de professores?	42
2.4 A formação continuada, o desenvolvimento profissional e a composição da identidade docente: elaborações e articulações.....	47
3 CAMINHOS DA PESQUISA: DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA ATÉ O ENCONTRO COM NARRATIVAS	52
3.1 O caminho e os encontros da pesquisa	56
3.2 O caminho estabelecido: narrativas sobre experiências	60
4. O CONTEXTO DA PESQUISA: POR ENTRE ESCOLAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	63
4.1 Ações de formação continuada entre 2017 e 2021	65
4.2 A aproximação com as professoras da pesquisa e aspectos da profissão.....	71
5. PODERIA ME CONTAR? A CONSTRUÇÃO E O CONTEÚDO DAS NARRATIVAS	75
5.1 Dimensões da docência: aproximações e perspectivas.....	76
5.1.1 Professora Márcia: “tinha uma atração” pela profissão.....	76
5.1.2 Professora Eliane: “Eu nunca tive dúvida em ser professora”.	81
5.1.3 Professora Cristina: “meus alunos me têm como uma amiga, uma mãe”.	85
5.1.4 Professora Vânia: o encontro e o amadurecimento na profissão.....	87
5.1.5 Professora Fabiana: “eu imaginava que era algo mais simples”.	93
5.2 Dimensões perante as aproximações e perspectivas da docência.....	96

6. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS DIMENSÕES DA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	105
6.1 Márcia: antagonismos diante da formação continuada.....	109
6.2 Eliane: valorização da formação continuada como suporte à prática profissional.....	112
6.3 A formação continuada para Cristina: “faz diferença, mas...”	114
6.4 Fabiana: desconfiança e indiferença pelas ações de formação continuada.	117
6.5 Vânia: a formação continuada articulada aos desafios do professor.	122
6.6 E ainda tem “prosa”: recorrências em relação às ações de formação continuada.	125
6.7 Análise das prosas sobre as experiências de formação continuada pelas professoras.....	128
7. REFLEXÕES SUGESTIVAS: INDICAÇÕES AO ENCERRAMENTO DO TRABALHO	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	147
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	153
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ADULTO.....	155

1. INTRODUÇÃO

Marcada pelos efeitos da globalização, a sociedade do século XXI é caracterizada, dentre outros aspectos, pela celeridade na aquisição das informações e pela intensidade das formas de comunicação. Tais características exigem dos sujeitos sociais o engajamento incessante em dinâmicas de formação e aprendizado. Nesta disposição, reflexões são feitas sobre o papel dos professores frente às significativas alterações sociais e educacionais impostas ainda no século XX que repercutem no desenvolvimento do trabalho docente e impõem complexas e intrincadas exigências à formação profissional.

Estudiosos da área educacional (Gatti, 2008; Garcia, 2009; Moreto, 2020) afirmam que organizações internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) orientam reformas neste domínio e associam a atividade do professor ao desenvolvimento social. A agenda da Organização das Nações Unidas (ONU 2030) alinha o desenvolvimento sustentável no Brasil ao tópico educação de qualidade e manifesta o propósito de aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio de cooperação internacional. Pelo exposto, a propensão de ofertas de qualificação aos professores com a abordagem da temática da sustentabilidade é entendida com vistas a maior alcance e reprodução junto à comunidade escolar.

Observamos, porém, que as pesquisas se referem às ambiguidades no tratamento direcionado aos professores (Garcia, 2009; Favacho, 2014; Hypólito, 2007). Por um lado, destaca-se a relevância e o potencial dos professores na transformação do cenário da educação básica do país, especialmente nos aspectos de melhores índices e aproveitamento estudantil. Em outra vertente, ocorrem pressões a esses profissionais e sua responsabilização perante à conjuntura que se apresenta, aos indicadores evidenciados e aos resultados em avaliações externas.

As pressões e a responsabilização do professor, na atualidade, ultrapassam o espaço escolar e o ensino dos conteúdos e alcança dimensões diversas como aquela afeita à percepção profissional nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor, compreendida como “dimensão representacional” (Nascimento, 2007, p. 207).

Diante disso, a concepção de formação integral do educando e a apropriação de múltiplas habilidades que propiciem o desenvolvimento de competências diversificadas, expectadas pela sociedade globalizada, desafiam a atuação docente. Favacho (2014) enfatiza

que recai sobre o professor, especialmente o da Educação Básica, “regimes de verdade” ou “políticas do verdadeiro” advindas de especialistas das mais diferentes áreas e de diversificadas instituições que buscam vigiar e submeter o professor a saberes que discriminam e questionam suas ações. Neste contexto, mediante entraves e circunstâncias diversas que atravessam o cotidiano escolar, é que se apresenta a exigência pela formação continuada dos professores, identificada constantemente como essencial à garantia da qualidade e à superação dos problemas educacionais.

Acreditamos ser necessário problematizar a diversidade de modelos de formação continuada propostos aos professores quando estes se colocam na busca de respostas aos desafios cotidianos e àqueles impostos pelos sistemas educacionais, sem desconsiderar que a formação continuada de professores se mostra fundamental ao aprimoramento dos conhecimentos e atualizações para o exercício docente, como ocorre nas diversas profissões.

Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como um objeto de estudos instigante por suas características, finalidades e alcance. Mesmo considerando os aspectos contextuais e conjunturais, anteriormente expostos, é conveniente ressaltar que a pesquisa tem como fundamento uma inquietação pessoal. Como professora da educação básica na rede pública, nos anos iniciais do ensino fundamental, percebo divergências nas oportunidades e ações de formação continuada.

Ao investigar a relação dos professores da Educação Básica com a formação continuada, propositalmente abordamos as implicações para o desenvolvimento pessoal e profissional. Esse desenvolvimento caracteriza-se como um processo complexo e construído conforme o professor se posiciona em relação às diversas e, algumas vezes, contraditórias situações. O reconhecimento às diferentes dimensões intrínsecas à atividade docente, quando evidenciadas nas experiências formativas, contribui ao desenvolvimento da identidade profissional.

Diante dessas inquietações e experiências, as seguintes questões impulsionam essa pesquisa:

◆ Quais ações, experiências e/ou estratégias de formação continuada foram propostas aos professores da educação básica da rede pública de um município mineiro, no período de 2017 a 2021? Quais dimensões da identidade docente são constituídas pelos professores nessas ações de formação continuada e que implicações apresentam no desenvolvimento profissional?

Temos por objetivo compreender as ações de formação continuada propostas aos professores da educação básica em um município mineiro, relacionando suas implicações no

desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente. A partir do diálogo com os professores, buscamos mais especificamente:

- Mapear as ações ou programas de formação continuada desenvolvidos pela secretaria de educação local entre os anos de 2017 e 2021;
- Descrever as dimensões da composição da identidade profissional docente decorrente das experiências formativas analisadas;
- Relacionar as dimensões que compõem a identidade profissional docente inscritas no engajamento da formação continuada reconhecida pelos docentes;
- Identificar as contribuições das experiências de formação continuada para o desenvolvimento profissional.

A intenção em considerar as estratégias de formação continuada deriva de seu reconhecimento como instrumento potente para reflexão, alteração, validação e revisão de práticas pedagógicas. Além disso, reconhecemos a formação continuada como espaço propício à construção de práticas colaborativas, compartilhamento e criação de recursos que efetivem aprendizados significativos ao contexto escolar. Vislumbramos mobilizar análises das professoras pelas formações divulgadas e promovidas pela secretaria municipal de educação local na perspectiva de explorar o reconhecimento das dimensões vinculadas ao desenvolvimento profissional e ao exercício docente.

O marcador temporal utilizado teve como justificativa apontar as ofertas mais atuais de formação continuada e apoiar a compreensão das circunstâncias para a implementação das mesmas. É relevante ponderar que, entre os anos de 2017 e 2021, a administração municipal não foi alterada. Ademais, o recorte temporal engloba um período turbulento no direcionamento político do país, ou seja, pós *impeachment* em 2016 e transição radical em 2018 com significativos impactos na esfera educacional.

É pertinente ressaltar também que explorar tais experiências advém de um compromisso político e ético com investimentos públicos na formação de professores que possam reverberar na prática docente e atender aos anseios dos professores neles envolvidos, compreendendo-os como intelectuais que refletem sobre as próprias estratégias e condições formativas que se envolvem.

Como intelectual, professora e pesquisadora do contexto da prática, inserida na pós-graduação, eu me engajo na construção de repertórios de conhecimentos sobre processos de desenvolvimento profissional sólidos e críticos que provoquem metamorfoses nas escolas, (Nóvoa; Alvim, 2022) e que sejam relevantes científica, acadêmica, social e pessoalmente.

Face ao exposto, além da introdução, apresentamos esta dissertação dividida em mais 7 capítulos. No segundo capítulo, expomos inicialmente a revisão de estudos sobre o percurso das políticas de formação de professores das últimas décadas no país. Ressaltamos aspectos das políticas de formação de professores impactados pelos interesses e interferências econômicas determinantes à implementação e apropriação de propostas obedientes ao sistema capitalista. Destacamos também, as implicações das descontinuidades de propostas políticas de formação continuada que prejudicam o desenvolvimento do trabalho dos professores, os submetem à lógica de controle e contribui para a desintelectualização.

Adiante, impulsionamos interpretações à formação continuada com base nas constatações de Nóvoa (2007, 2009, 2019), Imbernón (2010), Day (2001) e Barreto (2015). Coerente ao objetivo do trabalho, reafirmamos que a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento profissional e a composição da identidade docente. Sublinhamos a descrição quanto às tipologias e aos modelos de formação continuada de professores que têm sido referência no contexto educacional. A diversidade das ações de formação continuada é questionada por autores como Gatti (2008), Imbernón (2010), Barreto (2010, 2015) e Pimenta (2007).

Apresentamos, no terceiro capítulo, o delineamento conceitual e os procedimentos adotados na pesquisa. Ponderamos os pressupostos de André (2013), Andrade (2011) e Gil (2008) no tocante à discussão da pesquisa qualitativa. Já Souza (2006), Finger e Nóvoa (2010), Clandinin e Conelly (2011) e André (1983) fundamentam o delineamento da pesquisa até as narrativas.

O quarto capítulo contextualiza o mapeamento das propostas de formação continuada entre 2017 e 2021 no município onde a pesquisa foi desenvolvida e apresenta, em forma de quadro, uma resposta pertinente ao questionamento: “Quais ações, experiências e/ou estratégias de formação continuada, foram propostas aos professores da educação básica da rede pública municipal, no período de 2017 a 2021?”. A diversidade das ações e o indicativo aproximado de professores participantes instigam o debate sobre a finalidade, realização e condução das experiências de formação.

O capítulo 5 contempla aspectos das narrativas das cinco professoras participantes da pesquisa. Nesta seção, descrevemos o processo de desenvolvimento profissional e da composição da identidade docente à luz de construções teóricas de Day (2001), Jesus (2004), Nascimento (2007), Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e outros estudiosos que evidenciam a complexidade e associações convergentes entre as diferentes e intrincadas dimensões da experiência que, gradativamente, solidificam o profissional. Mobilizamos as dimensões que

aproximaram as participantes da pesquisa à profissão, suas percepções e, posteriormente, relacionamos as dimensões de composição da identidade docente que se fizeram marcantes nas narrativas no intuito de explicar as dimensões da identidade docente constituídas pelos professores e as implicações apresentadas ao desenvolvimento profissional.

No sexto capítulo, buscamos identificar nas narrativas as dimensões favoráveis à constituição da identidade docente e ao desenvolvimento profissional inscritas nas ações de formação continuada mapeadas. Nesse ínterim, traçamos interlocuções com Nóvoa (2017, 2021), Gatti (2013), Imbernón (2010), Ferreira *et al.* (2021), Giardini (2016) e outros, mobilizando as problematizações referentes à formação continuada de professores. Observamos dificuldades no reconhecimento das ações de formação continuada oferecidas pelo município em prol do desenvolvimento profissional e escassos subsídios à composição da identidade docente.

Finalizamos a dissertação estabelecendo como reflexões a preocupação interpretada mediante as narrativas das professoras participantes sobre as poucas contribuições das ações de formação continuada às dimensões de composição da identidade profissional.

Ao observar o panorama histórico de composição da profissão docente e a análise de paradigmas da formação dos professores, percebi que existem diversas abordagens que contemplam a (re)significação dos percursos pessoal, social e cultural. Consequentemente, penso ser pertinente articular o meu esforço de interpretação do desenvolvimento pessoal e apropriação profissional mediante à disposição, à implicação e ao meu interesse pela temática da formação de professores no panorama educacional nacional até os dias atuais.

1.1 O começo de uma inquietação: narrativas de si.

"Apenas nós, seres humanos, percebemos a nossa existência terrestre como uma trajetória dotada de sentido (significação e direção) [...]. A verdade (surpreendente!) é que é mais fácil se pôr no lugar do outro do que no seu próprio. Para se pôr no lugar do outro, não é preciso narratividade. Para se pôr no seu próprio lugar, sim"
(Houston, 2010, p. 18; 22).

Desenvolver o estudo sobre a formação de professores e composição da identidade docente requer a atribuição de sentido ao percurso formativo pessoal, considerando as articulações entre as dimensões subjetivas, sociais e culturais que engendram a complexidade da profissão docente. O processo de constituição dos sujeitos é substancial à composição de uma pesquisa sobre formação de professores (Derrossi; Ferenc, 2020).

Nesta perspectiva, a exposição da minha formação é justificada por abordar as intercessões que corroboram à formação profissional. Propositamente, a narrativa a seguir,

não apresenta dissonância com o desenvolvimento ou análise da pesquisa. No entanto, a organização desta escrita permite a compreensão de variadas experiências que convergem na minha postura de pesquisadora e explica alguns elementos evidenciados em meu percurso.

Como ocorre com muitos jovens, até o encerramento do ciclo de escolarização básica, ensino fundamental e médio, eu não tinha grandes perspectivas até ingressar no mercado de trabalho. Prosseguir nos estudos estava em meus planos. Devido à aprovação de familiares em vestibulares, me senti mobilizada e incentivada a prosseguir na escolarização. Tive, então, a oportunidade de fazer um curso pré-vestibular no ano de 2002. Ao final do cursinho, preocupava-me a possibilidade de não conseguir a aprovação no ensino superior e, ainda, conviver com a perspectiva de ter “desperdiçado” dinheiro.

Neste contexto, decidi prestar vestibular para os cursos menos concorrido e fui aprovada. Optei pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) devido à análise do número de concorrentes e a outros fatores logísticos. Saraiva, Silva e Ferenc (2013) discutem sobre a representação da escolha do curso de Pedagogia. Estas estudiosas comprovam o aspecto relevante na composição docente referente à estratificação social dos sujeitos, ou seja, são “alunos oriundos de classe média e média baixa, cujo acesso ao ensino superior pode representar possibilidades de ascensão econômica e social” (Saraiva; Silva; Ferenc, 2013, p. 56).

Entre os anos de 2003 e 2006, período em que cursei a graduação, houve uma reformulação curricular do curso de Pedagogia orientada pelas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em cursos de Licenciatura, instituída pela Resolução CNE/CP nº 001/2002, bem como uma definição de duração e a carga horária desses cursos pela Resolução CNE/CP nº. 002/2002 (Abreu Júnior; Oliveira, 2014). Nesse ínterim, esforços institucionais foram notados na superação do modelo de curso marcado pela ruptura entre o processo de formação e o contexto de atuação de professores, fator preocupante e exposto nos estudos e pesquisas da área educacional.

Embora regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a associação entre a teoria e a prática da formação que fundamentam a ação docente ainda é um desafio que merece maior atenção e implementação nos contextos formativos dos cursos de licenciatura no Brasil. Barreto (2010) constata a existência de uma estrutura “dispersa e fragmentada dos cursos de pedagogia” e abordagens insípidas dos sistemas educacionais, nas licenciaturas, que não consolidam a representação docente nem o desenvolvimento de habilidades para atuação.

Ainda em relação ao curso de Pedagogia na UFSJ, a partir das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2003, a Comissão de Reforma Curricular (CRC) da instituição, em sua terceira composição, elaborou e o Conselho Acadêmico (CONAC) aprovou o currículo de formação do pedagogo na UFSJ visando:

- Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; - 'Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais; - Produção e Difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional' (Abreu Júnior; Oliveira, 2014, p. 137).

Destaca-se, contudo, que a perspectiva de formação apontada foi desenvolvida em curto espaço de tempo na UFSJ. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou as DCNs para os cursos de Pedagogia e, na instituição, uma nova composição do CRC precisou adaptar o currículo do curso.

Perante o exposto, compreende-se que o curso de Pedagogia no Brasil é acompanhado de problematizações. Barreto (2015), por exemplo, classifica como excessivamente genérica a formação nos cursos de pedagogia exatamente pelo objetivo de preparar professores e, ao mesmo tempo, gestores, supervisores e orientadores educacionais. A autora contesta a concepção dominante das disciplinas de área de referência nos cursos de licenciatura para os anos finais da educação básica. Naquela época, tais descrições não fizeram, para mim, a menor diferença e eu seguia a vida universitária com aproveitamento satisfatório.

Durante a graduação, integrei a equipe de projetos de extensão em formação de professores e até o último ano de formação inicial estive ligada a ela. Cabe ressaltar que a promoção de atividades de extensão no ensino superior é referenciada pela LDB 9394/96, nos incisos VII E VII do art. 43, no tocante à divulgação dos conhecimentos, à atuação na formação e capacitação de profissionais, contribuindo no aprimoramento da educação básica.

Dentre as concepções abordadas, o vislumbre ao potencial de atuação crítica, frente ao papel social do professor, esteve bem marcado. É relevante destacar que uma das formações oferecidas aos professores acontecia mediante à parceria entre a UFSJ e as prefeituras da região em espaços diversificados entre a universidade e salas de aula ou em ambientes de trabalho das professoras, com estrutura e suporte mínimos ao desenvolvimento dos encontros e capacitações. Outro curso de formação continuada existente atendia a professores inscritos mediante a divulgação do projeto no espaço da universidade e a partir do interesse pessoal de

cada docente. Essas descrições se fazem pertinentes frente às problematizações referenciadas nas ações de formação continuada, descritas mais adiante na pesquisa.

Retomando a explanação do percurso formativo pessoal profissional, apesar de considerar interessante o trabalho desenvolvido com professores, não vislumbrava atuação como docente ou na carreira do magistério. No entanto, o contato com professores me permitiu referências sobre algumas possibilidades de trabalho fora da sala de aula. Cabe, ainda, ressaltar que o contato e aprendizados oportunizados pelos estágios, com o desenvolvimento das atividades nas instituições escolares, embora evidenciassem o caráter desafiador e encantador da profissão, não eram suficientes para a minha mobilização e engajamento na profissão.

Penso ser pertinente afirmar que as formações das quais participei na UFSJ permearam sempre um caráter crítico e reflexivo voltados à qualidade da educação brasileira. Considerações sobre as diversas possibilidades de construção do aprendizado, com enfoque na postura e no posicionamento do professor frente aos desafios das instituições escolares, eram feitas. A complexidade das dimensões que constituem um professor nos aspectos históricos, políticos e sociais eram, de igual forma, bem demarcadas.

Recordo-me dos momentos de discussão acerca do perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura a despeito de outros cursos de nível superior. As licenciaturas, especialmente a Pedagogia, geralmente era a opção para pessoas com idade acima de 25 anos. Parcela significativa do público era formada por pessoas com experiências de trabalho em outras áreas e com perfil econômico baixo a médio.

Ao caracterizarem o perfil socioeconômico dos discentes do curso de Pedagogia, Saraiva, Silva e Ferenc (2013) correlacionaram a origem e a classe social dos estudantes, corroborando as especificações apontadas. Quanto à classe social, outros autores discutem a dimensão representacional da profissão docente. Barreto (2010) resalta uma proporção consistente de professores que vivem em situação de pobreza. Backes e Pavan (2016), por sua vez, interpretam o processo de empobrecimento dos professores, assemelhando-os aos operários da sociedade capitalista.

Outro indicador que evidencia a característica dos estudantes do curso de Pedagogia é o expressivo índice de estudantes que não tinham esse curso ou licenciatura como primeira opção ou desejo profissional. Fato interessante e, na ocasião, muito impactante para mim é que a maioria dos estudantes vinham de famílias que não tinham acesso a um curso superior público. Esse viés de análise fundamenta um dos aspectos da discussão sobre a dimensão motivacional presente na docência.

Já na fase final do curso de Pedagogia, eu me coloquei a pesquisar, junto a outras colegas, sobre concursos públicos para a área da educação. Até mesmo as carreiras técnicas despertavam o meu interesse. Algumas colegas já atuavam profissionalmente como professoras da Educação Básica em municípios próximos, mas eu não me via nessa situação.

Após a conclusão do curso, ao retornar a minha cidade natal, fui contratada como auxiliar administrativo no Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO/MG), entidade composta por professores das instituições particulares de ensino. Com esse trabalho, me foi possível conhecer, sob uma outra ótica, os desafios de ser professor nas instituições escolares e de contribuir na melhoria das condições de trabalho e garantia dos direitos.

Entre os anos de 2007 e 2008, deparei-me com processos seletivos e concursos para a educação pública que exigiam experiência na docência, mesmo para aqueles interessados em atuar como coordenadores pedagógicos, supervisores e especialistas em educação. Tendo como referência esse requisito, efetivei inscrição para concurso no cargo de Professor da Educação Básica (PEB1) e obtive a aprovação.

Comecei a atuação profissional em 2008 e, sinceramente, não me via preparada para encarar as responsabilidades do trabalho do professor e nem mesmo sabia por onde começar. Ainda insegura, assumi uma turma do 1º ano do ensino fundamental no meio do ano letivo, em julho especificamente. Tal compromisso reverberou em mim uma sensação de ansiedade. Confesso que me vi bem perdida e atordoada, porém encontrei muita ajuda do corpo docente da escola, da gestão, da supervisão e da outra professora do 1º ano que me convidava para planejar as aulas e me sugeria atividades.

Neste percurso, destaca-se a importância e a influência dos pares nos processos de socialização e composição da identidade profissional do professor, em confirmação aos apontamentos de Imbernón (2010) em relação ao trabalho colaborativo. Nóvoa (2017) também explica sobre a participação de profissionais mais experientes na formação das profissões que lidam com o humano e a contradição (no meu caso muito bem-vinda) às constatações de alguns autores quanto ao processo solitário na experiência do magistério (Ferenc, 2005; Van Zanten, 2008). Assim, a dimensão da socialização profissional com os pares foi apropriada e essencial ao meu desenvolvimento na instituição.

Devido às inquietações e reflexões pessoais, senti a necessidade de buscar por bases de conhecimento pedagógicos consistentes e coerentes que transcendessem o repasse de conteúdos escolares e contribuíssem ao desenvolvimento dos alunos em dimensões sociais, culturais e cognitivas. Paradoxalmente, imbricada pela apropriação de metodologias variadas

que garantissem o desenvolvimento dos alunos, estava cada vez mais afastada das problematizações e referências acadêmicas emergentes.

O tempo para exercer uma reflexão mais crítica sobre a minha prática docente se tornava cada vez mais escasso. Day (2001) interpreta o desafio da transformação do “implícito e intuitivo” para a “reflexão sistemática e explícita” (Day, 2001, p.52) de professores no desenvolvimento do seu pensamento sobre a prática. Recordo-me do fato de ter sido orientada, aconselhada, várias vezes, a construir um diário de bordo e, sequencialmente, registrar neles anotações referentes aos dois primeiros meses letivos apenas.

Embora tenha participado de muitas formações, seja por convite/oferta do município, seja via parcerias, seja como iniciativa própria de desenvolvimento profissional, ouvi, muitas vezes, discursos de condicionamento e emergência da formação continuada que se contrapunham às perspectivas mais críticas e questionadoras. Além disso, percebi dificuldades e resistências de alguns colegas mediante às oportunidades de aprender e utilizar as inovações pedagógicas e de validar o exercício reflexivo do professor.

Considerando todos os atravessamentos da formação profissional docente e todas as constatações referentes aos impactos da qualidade de formação continuada dos professores mediante aos projetos políticos e institucionais que circundam a educação e dos interesses que se manifestam, observo que nem todas as experiências de formação continuada correspondem satisfatoriamente ao desenvolvimento de composição da identidade profissional e, conseqüentemente, à elevação e melhoria da educação pública brasileira na etapa básica de escolarização.

Na dinâmica pessoal, saliento que as capacitações e encontros, compreendidas como formação continuada, englobaram dimensões que contribuíram na constituição da minha identidade como professora. Identidade essa que veio a ser apropriada a partir da compreensão subjetiva da responsabilidade e do “incômodo” em corresponder satisfatoriamente a todas às exigências que se apresentam à profissão docente.

Jesus (2004) e Azevedo (2013) contextualizam as imposições que têm afetado os professores e a dinâmica educacional. Perante tantas exigências, chamamentos à formação e às mudanças, o enfoque na profissão docente implica também na análise da receptividade e apropriação das experiências de formação continuada de professores. Venho me indagando sobre o fato de termos que corresponder a todas essas exigências que nos são colocadas. Ao considerar toda a oferta de formação continuada, eu me pergunto sobre como classificá-las em meio a abordagens tão distintas.

Na condição de professora, me indago se procuro corresponder às necessidades dos estudantes e se há possibilidades de atender às expectativas de profissionais tão diversos em sua formação, em suas histórias de vida e experiências sociais. Nesse contexto, questiono a composição da identidade profissional de professores diante tantos desafios.

Enquanto as interrogações emergiam, ao mesmo tempo, me via totalmente imersa na dinâmica apressada da escola. Respondia às urgências curriculares, pedagógicas e afetivas dos alunos sem escrutinar ou ao menos considerar outras dimensões implícitas no ambiente institucional escolar. Hoje, tenho ciência de que, enredada pela emergência escolar, eu não teria condições para agir de forma diferente. Considero que errei muito como professora e creio que todos os erros, aliados às inquietações relatadas anteriormente, me deram novo fôlego para buscar mudanças, garimpar conhecimentos que, até aquele momento, as experiências de formação continuada vividas não haviam me fornecido.

Me dediquei a estudar mais e, em 2019, me matriculei como estudante não vinculada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV) a fim de atualizar-me por meio de leituras e de obter embasamento e confiança para a construção de um projeto de pesquisa para a submissão ao edital do processo seletivo na instituição. Novos desafios foram postos nessa condição. Foi um momento de estudar, de trabalhar, de relacionar todos os desafios da docência aos problemas educacionais apontados pelos autores estudados e, finalmente, de compreender e buscar fundamentos para compreensão do desenvolvimento profissional e pessoal.

A inserção no PPGE/UFV e, mais tarde, como estudante do mestrado permitiu-me o resgate às aspirações sutis de estudante e, ao mesmo tempo, reverberaram toda a responsabilidade para com o cenário educacional. Além disso, serviu para que se escancarasse toda a precarização do contexto atual de formação de professores e as limitações que se concretizam na formação continuada de professores, especialmente da educação básica, sendo insuficientes frente aos entraves e desafios latentes na dinâmica escolar.

Nesta oportunidade de construção de pesquisa, de dedicação às leituras, de trocas e exposições como estudante do mestrado e pesquisadora, sinto-me incomodada pelas escolhas e percursos que assumo como professora da educação básica e especialista em educação.

As funções na educação pública condicionam certa dualidade na perspectiva de pesquisadora que por ora assumo, “processo prazeroso e doloroso” (Botelho; Ferenc, 2020). É prazeroso conseguir reconhecer e articular os conceitos, paradigmas e “intenções” das políticas públicas, especialmente, ao espaço profissional ao qual estou diretamente vinculada e pela contribuição ao campo. É simultaneamente doloroso pelo descortinamento das mazelas,

incongruências e interferências que, há tempos, assumem papel central perante as decisões da educação do país. É igualmente doloroso por cobrar de quem o dedica a fazê-lo certas rupturas e posicionamentos.

Não me é mais possível ter a visão de uma professora imersa nas demandas pedagógicas e institucionais. Clandinin e Connelly (2011), no objetivo de elucidar a posição do pesquisador na pesquisa narrativa, consideram que o mesmo se encontra nos entremeios das histórias. Dentre isso, o desenvolvimento do meu olhar nos “entremeios” junto aos acontecimentos mais relevantes da rotina escolar reivindica polidez e supervisão.

Como estudante, nas disciplinas e discussões, inúmeras vezes me peguei desanimada e enfraquecida a partir das conclusões dos artigos e evidências apontadas. No entanto, ao considerar o possível alcance e encorajamento dos colegas e a provocação ao tratamento mais sério e comprometido, não apenas com a formação de professores, mas com os planejamentos educacionais, sinto-me revigorada para encarar tal processo. Inúmeras vezes em sala de aula percebi como o depoimento de professores inseridos na prática podem afetar e fundamentar perspectivas de demais estudantes. Eu penso se seria utópico esperar que um dia, ao menos metade dos meus colegas professores, pudessem ser inseridos em todas essas discussões.

Alinhado a todo esse processo, não poderia descartar o desafio posto durante a pandemia de SARS-CoV-2 (COVID- 19) e o desenvolvimento dos estudos na pós-graduação por meio de aulas virtuais e atividades remotas. Como moradora de outro município, fui poupada nos aspectos de otimização de tempo e de transportes. Entretanto, indubitavelmente, uma série de variáveis (instabilidade da *internet*, conciliação entre os horários de trabalho e estudos, baixa interação com os colegas) prejudicaram o processo de apropriação da condição de estudante no primeiro ano de estudo.

Fato é que, para nós, professores, o período entre os anos de 2020 e 2022, além de ter sido desafiador, levou-nos a exaustão por exigir uma série de habilidades que nem os professores nem os alunos dispunham para implementar o ensino remoto e as aulas virtuais. Nesse contexto, mais uma vez, vimos o tema da formação de professores, articulada às práticas pedagógicas mais revolucionárias, estarem como pautas de discussões, congressos e propostas de cursos *online*, trazendo novas problematizações ao espaço educacional.

Perante todo o exposto, é que se justificou a relevância de apresentar uma narrativa de si que se constituiu em um mecanismo de compreensão das dimensões sociais, familiares e pessoais do desenvolvimento profissional de uma professora. Por meio dessa narrativa, foi possível considerar algumas dimensões (motivacional, nesse caso) que atravessam os caminhos formativos até a “escolha” da profissão. No caso da docência, a narrativa revela

aspectos que se encontram na representação da profissão e com notável interferência no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente, os da educação básica.

1.2 E meus colegas, professores, como se constituíram profissionalmente?

[...] a maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras me aceitam como sou - eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às
 06 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc, etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 (Manoel de Barros, 2010)

A relevância e a necessidade de ouvir meus colegas, professores e professoras, sobre a própria composição profissional pareceu-me bem interessante quando relacionamos a diversidade de personalidade, história e contexto que os/as circundam. Em algumas oportunidades, eu ouvia relatos de colegas que afirmavam “eu sempre quis ser professora” ou “me tornei professora por ser a profissão da minha mãe, tia [...]”. Exposições sobre a escolha da profissão docente a partir do encantamento por determinado professor por sua postura, carisma, etc, também já foram presenciados. Geralmente, as dimensões de abordagem profissional não estão presentes na explicação de professores quanto à escolha da profissão e, quando vêm à tona, são apontamentos em uma perspectiva que engendra ainda mais complexidade e desafios à profissão.

Com todas as inquietações e incômodos emergentes durante a constituição pessoal de trajetória docente, intrigava-me a forma de composição profissional dos outros professores, meus pares bem como a forma como lidavam com seus incômodos e se articulavam junto aos recursos para se desenvolverem profissionalmente mediante à fragilidade e à complexidade da dinâmica do trabalho. No poema de Manoel de Barros, consigo ver-me como pessoa incompleta que não se contenta em “abrir a porta, puxar a válvula e comprar o pão”, pois sinto a necessidade de ver os outros a partir da incompletude que me compõe na experiência docente.

Reconhecer a concepção integral do professor como sujeito histórico e social apontam-nos possibilidades de apropriações e significados bem distintos e, paralelamente, particulares à atividade docente de acordo com cada um. À medida que vejo o tempo, as experiências e as relações na docência se ampliarem, é possível captar a variabilidade de sentidos e motivações dos meus colegas professores no desenvolvimento de seu trabalho.

É sabido, que muitos fatores e contextos implicam diretamente na motivação para o trabalho em sala de aula. Teixeira (2007) aborda as circunstâncias que afetam a estrutura e o desenvolvimento do trabalho do professor e pontua como a condição docente tem se manifestado na condição doente. Ainda nessa conjuntura, Braúna e Reis (2013) identificaram dilemas e problematizações que resultaram em desmotivação e mal-estar entre os professores e que interferem na constituição da identidade docente, a saber: a indefinição das funções no contexto educacional, as condições e relações diferenciadas de trabalho e a marginalização docente perante as decisões e abordagens de formação direcionada. Situações essas reiteradamente debatidas e suscitadas pelos colegas professores, quando têm a oportunidade. Pelo exposto, torna-se ainda mais interessante estudar sobre o movimento profissional que os compõem até o momento e ouvir suas considerações a respeito da própria trajetória.

A compreensão do professor e do seu papel na sociedade denunciam uma diluição da figura docente a partir de transformações culturais tais como “dessacralização da ciência e da cultura, introdução de novas tecnologias e enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais” (Cunha, 2005, p. 192) que tem engendrado, além do mal-estar, circunstância de crise de identidade profissional.

É pertinente ponderar, ademais, que o tempo de experiência na docência caracteriza-se como suporte ao desenvolvimento e ao aprendizado significativo do professor. No entanto, há situações em que a longevidade na carreira docente implica na desmotivação e no desinteresse em assumir sua incompletude e “ver os outros”. Por muitas vezes, presenciei colegas se recusarem a participar de reuniões, encontros e capacitações sob a alegação: “Ah eu já sei tudo que eles vão falar! Eu já estou cansada de ouvir as mesmas coisas! Disso aí, eu posso até dar aulas” (grifo nosso).

O “saber-fazer” é validado como componente importante na carreira do professor e está diretamente associado ao tempo de experiência docente. Nesse sentido, Day (2001) pondera a perspectiva de aprendizagem do professor a partir de sua funcionalidade, questiona o desenvolvimento profissional apenas pela experiência “saber-fazer” e contesta o sentido da experiência docente sem as devidas articulações junto às outras dimensões que constituem a profissão. Dessa forma, entendemos que se faz relevante suscitar junto aos professores demais circunstâncias que fomentem seu processo de composição profissional para além da experiência. Day (2001) defende, ainda, a necessidade de que os professores estejam

envolvidos em diferentes tipos de reflexão para a manutenção do desenvolvimento profissional¹.

O enfraquecimento do trabalho intelectual do professor e da sua capacidade de interpretação dos fatos ocorridos em seu dia a dia, mediante a sobrecarga e precariedade do trabalho, agravadas pelos conjuntos de políticas educacionais, se agregam aos aspectos supracitados. Na atualidade, o desgaste da profissão docente e seus reflexos preocupantes nas dimensões pessoais, profissionais e sociais constituem óticas marcantes e dispersas na formação da identidade docente.

Fidalgo, Fidalgo e Oliveira (2009) fundamentam a intensificação do trabalho docente e discutem como essa situação provoca consequências severas na vida pessoal e profissional dos professores, com reflexos no apreço e na satisfação para com o exercício do trabalho, decorrentes dos incisos I e II do artigo 14 da LDB:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p 15).

Ao fazer referência ao desenvolvimento profissional do professor e à composição de sua identidade, evidenciamos a necessidade de compreensão da perspectiva histórica e social da profissão, seu contexto e expectativa na atualidade. Barreto (2010) aponta como relevante a discussão sobre a importância social, política, cultural e econômica dos professores até a perda de prestígio do trabalho docente em consequência das expressivas mudanças sociais. Imbernón (2010), por sua vez, ilustra os componentes que relacionam os professores à figura de controle e/ou públicos passivos do conhecimento alheio e enfatiza a contribuição da formação para o desenvolvimento da identidade profissional. Assim, o desenvolvimento de ações que possibilitem a autoafirmação dos professores desde a formação, a reflexão das condições de exercício da profissão e a valorização coletiva do trabalho docente constituem-se medidas inadiáveis como reforço às dimensões intelectuais e políticas do profissional professor.

¹ Sobre o processo reflexivo na formação de professores, no texto “A formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor”, Marcelo Garcia (1992) já tratava da complexidade do conceito de reflexão e pondera que sua apropriação deve ser mobilizada entre os professores através de modelos e estratégias reflexivas.

Neste contexto, manifesta-se a necessidade de um espaço apropriado ao compartilhamento dos anseios, dúvidas e reflexões, bem como a disponibilidade de “tempo” aos professores, dentro das emergências pedagógicas, que os possibilite interpretar e (re)significar as incontáveis experiências constituídas no contexto da sala de aula. Eu me indago se seria esse espaço a formação continuada. Se a resposta for positiva, ressalta-se a importância, no campo da formação de professores, de outras articulações que reafirmem o propósito da formação continuada como mecanismo de reflexão e contribuição à prática pedagógica.

Como já exposto, nem todos os professores consideram as propostas de formação continuada como mecanismo de apoio à prática e tampouco a enxergam como motivadora ao desenvolvimento profissional e elemento de composição da identidade docente. O fundamento para tal falta de apreço pode residir nas circunstâncias tidas como prejudiciais ao trabalho docente e, sobretudo, pela falta de associação entre as propostas de formação continuada e as necessidades apontadas pelos professores, assim como pela cobrança imposta mediante às exigências sociais.

Sobrinho (2006) enfatiza o tratamento “genérico e abstrato” condicionado ao professor. Compreendemos que o termo “genérico” se refere à forma abrangente de tratamento aos professores sem considerar suas especificidades. O vocábulo “abstrato” se complementa ao termo, considerando que as necessidades e desafios dos professores são mobilizados superficialmente ou deslocados da realidade. O autor elucida que as oportunidades de formação contínua não consideram as condições específicas da vida e profissão desses atores.

A formação de caráter continuado corresponde a um domínio da profissão muito importante à consolidação da identidade docente, pois possibilita a apropriação e a interpretação de fenômenos culturais e sociais e, ainda, desperta ou (re)significa o reconhecimento social da sua função. Contextualmente, os espaços de formação e os tempos destinados ao estudo corroboram com a “socialização significativa para a construção da identidade do professor” (Nunez; Ramalho, 2005, p. 99). Sendo assim, ouvir os professores e suas considerações acerca da formação continuada que lhes é apresentada instiga e motiva as interrogações a respeito das perspectivas e fundamentos dessa formação. Perante às dimensões abordadas, cabe indagar se essas formações realmente implicam no desenvolvimento profissional de cada um dos envolvidos.

Mediante a uma perspectiva reflexiva, Nóvoa (2017) sugere que a formação continuada tenha como base a necessidade de reconstrução do ambiente escolar e que os

professores sejam amparados pela relevância e possibilidade da formação no ambiente de trabalho uma vez que “o *locus* da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2017, p.18). O mesmo autor alerta-nos sobre a resistência e os riscos da negação do espaço escolar e das atividades coletivas e colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Em consonância com a defesa de Nóvoa (2017), identificamos em Imbernón (2010) as manifestações que justificam a conversão das instituições educacionais em espaços prioritários de formação docente, haja vista o destaque dado ao processo reflexivo da ação educativa e o realce de seus protagonistas.

As experiências de formação continuada estão entre os preceitos da LDB 9394/96, fundamentadas especialmente entre os artigos 61 a 67 nos quais consta a garantia do aperfeiçoamento profissional pelos sistemas de ensino. Cabe-nos pontuar que, no inciso VI do artigo 67, há a ressalva de tempo para o “estudo” do docente na dinâmica institucional. Contudo, a obrigação em destinar “tempo pré-estabelecido” na carga horária semanal do professor, por vezes, restringe o “estudo” a momentos de repasses institucionais e/ou complementação de atividades escolares. Desta forma, o sentido real do estudo e da articulação teoria-prática tão importante no processo educacional fica prejudicado e, por consequência, a formação continuada em serviço não ocorre. Imbernón (2010) ressalta a impossibilidade de se distanciar a formação do contexto de trabalho e destaca motivadores para maior aplicabilidade da formação em serviço como aliada ao desenvolvimento colaborativo institucional, pedagógico e profissional.

Um questionamento pertinente à formação continuada pauta-se nas finalidades instituídas a ela, consideradas pelas referências e perspectivas adotadas em seu percurso. Gatti (2008) revela o entendimento da formação continuada como compensação à formação precária pré-serviço e faz indicações quanto à relevância de contextualização e significado para sua efetividade e sucesso, visto a dinamicidade que se apresenta indispensável nos processos de aprendizagens em qualquer nível e circunstâncias. Paradoxalmente, alguns estudiosos identificam as formações continuadas, principalmente aquelas propostas pelo Estado, como artifícios de controle e regulação das práticas dos professores, fator que desmascara importantes componentes na construção da identidade profissional docente.

É pertinente também caracterizar a formação profissional de grande parte dos professores da educação básica, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental. A formação inicial na graduação em Normal Superior com complementação em Pedagogia, no formato presencial ou na modalidade educação à distância (EaD), e em outras licenciaturas com pouca ou “nenhuma regulamentação do Ministério da Educação (MEC)” (Arelaro, 2017,

p. 216) motiva apreensão dos pesquisadores e estudiosos do campo. No contexto em análise, a formação superior inicial das professoras participantes, em sua maioria, é constituída no curso Normal Superior e em pós-graduações na modalidade EaD. O “verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos” (Gatti, 2013, p. 37) oferecido em alguns cursos de licenciatura na modalidade EaD é fator de preocupação para a autora que considera a insuficiência formativa desses cursos para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao problematizar a formação continuada de professores em recorte temporal recente, julgamos relevante ponderar o percurso das políticas de formação de professores à luz de estudos contemporâneos. Estes estudos contemporâneos fornecem a base de compreensão de aspectos macroestruturais que envolvem a discussão sobre o papel dos professores na sociedade atual e orientam (ou talvez seja mais pertinente desorientam) a concepção de formação docente no contexto mais crítico. Dessa forma, aprofundaremos na dissertação a respeito de uma contextualização das políticas de formação de professores da última década, considerando embates ideológicos que desmascaram outros interesses que estão acoplados ao campo educacional.

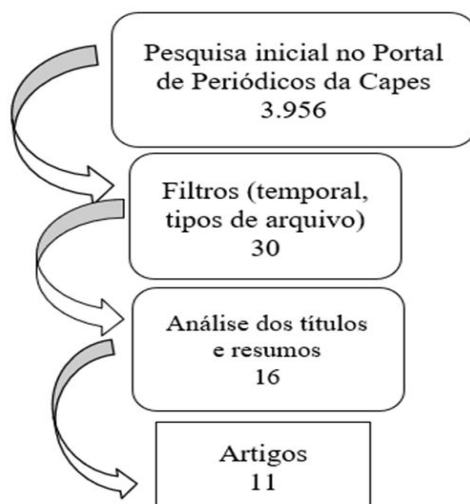
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO

Para compreender as experiências e/ou estratégias de formação continuada desenvolvidas e as dimensões da identidade docente compostas a partir delas, nos empenhamos em uma revisão de estudos do tipo estado do conhecimento no intuito de mapear, investigar e categorizar a produção de determinado tema (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020).

O portal de periódicos da Capes, plataforma vinculada ao Ministério da Educação (MEC), inicialmente foi a base de consulta principal dessa etapa da pesquisa, o que pressupõe um alinhamento às políticas de formação de professores em curso. Adiante, no desenvolvimento do trabalho, transpomos o espaço de suporte para as buscas e localizamos outras pesquisas e artigos que complementaram as referências deste trabalho, especialmente sobre a formação continuada de professores.

Na plataforma Capes, foi lançado o descritor “políticas de formação continuada de professores” e resultou em 5.521 arquivos. Posteriormente, com a inclusão do termo “Educação Básica”, a busca apontou 3.956 trabalhos e, com o uso do filtro por marco temporal “2010 a 2022”, o indicador foi reduzido para 30 textos. Ao acrescentar, na busca avançada, a seleção por título, 16 trabalhos foram mensurados. Após a leitura dos resumos, 5 artigos foram excluídos por se afastarem do tema em estudo. A partir da leitura e análise dos títulos e resumos de cada artigo, 11 trabalhos foram selecionados como base de composição deste capítulo.

Figura 1: Refinamento da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Trazemos, no quadro abaixo, os descritores utilizados e os dados dos artigos selecionados como base para a revisão de estudos.

Quadro 1: Artigos estudados.

DESCRIPTORES	TÍTULOS E PALAVRAS CHAVE	AUTORES	ANO
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. Formação continuada. Professor iniciante. Inserção à docência.	André, M.	2015
	Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. Professores. Formação continuada. Desenvolvimento profissional	Dias, L. F., Ferreira, M.	2020
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO BÁSICA,	Horizontes antevistos e incoerências reveladas nas políticas públicas para a formação continuada de professores Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Tecnologias Digitais.	Ricthi, A.	2011
	Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira. Paradoxo. Políticas de formação continuada de professores. Escola pública.	Pereira, M. F. R; Tortato, M. A. F; Marcoccia; P. C. P.	2018
	Estudo Comparado das Políticas de Formação Continuada para Professores: Possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina Políticas de Formação Continuada de Professores. Trabalho Docente. Reformas Educacionais. Organismos Internacionais. Brasil e Argentina	Bobato, F. C.; Ferreira, P. D.	2021
	Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL Integração regional; América Latina; programa de apoio ao setor educativo do MERCOSUL; formação continuada de professores.	Dri, W. I. O., Silva, L. L. S.	2019
	Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Formação de professores.	Romanowski, J. P.; Martins, L. P. O.	2010

	As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações Política de formação de professores. Formação Inicial e Continuada	Honório, M. G, et al.	2017
	A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores Política Educacional, Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais	Gonçalves, S.R.V; Mota, M. R. A; e Anadon, S. B.	2020
POLÍTICA PÚBLICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM MINAS GERAIS	Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica Formação de professores; profissionalidade; relação teoria e prática	Cruz, S. P. S; Silva, K. A. C.P. C.	2021
	Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores e da Educação Básica: Impactos no Ensino Fundamental I de um município do Triângulo Mineiro Políticas Públicas. Formação continuada. Educação Básica. Ensino Fundamental I	Borges, M. C, Nogueira, A. L.	2021

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Os artigos estudados mapearam o percurso das políticas de formação de professores após a instituição da LDB 9394/96. Há que se destacar os indicativos de sujeição dos programas de formação docente pautados pela lógica liberal e pelos organismos de financiamento se fazem presentes na apresentação das escritas. Um dos títulos usa o termo “paradoxo” para apontar a divergência aplicada no campo pela implementação das políticas e outro artigo cita “incoerência” no título para estruturar o texto.

Importante ressaltar que os trabalhos indicaram questões e problematizações relacionadas às temáticas que incidem sobre a formação continuada de professores. Dentre as temáticas evidenciadas estão: reformas educacionais, desenvolvimento profissional, modelos e perspectivas de formação continuada, diretrizes curriculares nacionais (DCN), base nacional comum curricular (BNCC), qualidade da educação e articulação com a realidade escolar.

A relação entre a formação continuada e desenvolvimento profissional docente foi discutida com maior fundamentação teórica por Bobato e Ferreira (2021), Dias e Ferreira (2017), Tortato e Marcocia (2018). Borges e Nogueira (2021), Dias e Ferreira (2017) e Gonçalves, Mota e Anadon (2020) destacam incoerências e descontinuidades quanto às diretrizes de formação docente e suas implicações relacionadas ao desenvolvimento do trabalho do professor, a apropriação profissional mais crítica mediante a influência econômica no contexto educacional e, consequentemente, na dimensão representacional docente para a sociedade.

Perante as problematizações da pesquisa, julgamos pertinente, a seguir, revelar a discussão histórica que referencia o campo da formação de professores no Brasil e suscitar os apontamentos congruentes à formação continuada de professores.

2.1 A formação de professores: aspectos legais e históricos

Ao pensar sobre ações, experiências e/ou estratégias de formação continuada em um contexto municipal, é oportuno refletir sobre o papel social da escola e do professor em contexto macro avaliado em prol do fortalecimento da globalização econômica. A (in)capacidade da escola na “formação” de sujeitos com múltiplas habilidades tem refletido na integração de competências como componentes estruturais da formação inicial e continuada de professores. Cruz e Silva (2021) compreendem que as políticas educacionais desde 1990 são caracterizadas por ambiguidades comprovadas pelo reconhecimento e valorização no âmbito dos discursos e, ao mesmo tempo, pela subtração de recursos e investimentos públicos, além da desregulação do sistema educacional.

A qualidade da educação brasileira é instituída nos discursos pelo chamamento dos professores à formação e, neste contexto, a fundamentação de políticas e iniciativas de formação se justificam perante as necessidades sociais. Dias e Ferreira (2018) consideram o campo da formação de professores como estratégicos para a operacionalização de mudanças na educação básica.

Concomitantemente, estudos e pesquisas científicas advertem quanto às intenções na implementação das políticas de formação docente. O mapeamento de algumas produções acadêmicas pondera alterações significativas nas diretrizes de formação de professores da educação básica nas últimas décadas. Nessa circunstância, a incoerência dedicada aos professores da educação básica da rede pública é evidenciada em estudos sobre o desenvolvimento do trabalho docente (Honório *et al.*, 2017; Gonçalves; Mota; Anadon,

2020). Pertinente à proposta, sublinhamos marcadores sobre a formação de professores no país, relacionados às análises que engendram o campo na atualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) referenciou a formação de professores em nível superior no Brasil. Além disso, essa lei articulou as formações inicial e continuada como propícias ao desenvolvimento profissional bem como a qualidade da educação e, desde então, subsidiou a instituição de políticas, os programas e os cursos para formação de professores (Pereira; Tortato; Marcoccia, 2018).

Embora comprometida com a concepção do desenvolvimento profissional ancorado em competências, na primeira década do século XXI, nota-se que há uma articulação para composição de programas de formação de professores pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação de Redes de Formação orientadas por regimes de colaboração entre os entes federados, convênios com as universidades, instituições públicas e privadas, organizações da sociedade civil e agências de financiamento.

A instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009, direcionou a atuação da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (CAPES) junto às formações inicial e continuada de professores e estabeleceu continuidade das ações de formação dos professores para a segunda década deste século. O fortalecimento dos Fóruns Permanentes de Educação e o monitoramento das metas do PNE 2014 -2024 pautaram estratégias que inspiraram o desenvolvimento de um sistema de ensino orgânico e colaborativo.

Segundo Pereira, Tortato e Marcoccia (2018), os fóruns e as conferências propiciam o diálogo para a proposição de políticas da área educacional. No entanto, salientam que, pela conjuntura histórica, especialmente após 2016, a atuação dessas instâncias foi enfraquecida. Já Cruz e Dias (2021) identificam maior atenção às políticas educacionais até 2016, porém reconhecem que a perspectiva liberal é conciliada às propostas de serviços educacionais. Assim, as modificações curriculares exigidas à configuração da sociedade estabelecem a imposição de alterações nos projetos de formação de professores da educação básica (Dias; Ferreira, 2018). Pelo exposto, as condições que fundamentam o contexto educacional brasileiro são pautadas por incoerência, descontinuidades e rompimentos.

Honório *et al.* (2017) indicam progressos e retrocessos no percurso da formação de professores da educação básica. Os autores interpretam como progresso a inovação nas DCN's, com propostas de reflexões mais amplas sobre a carga-horária e a ênfase na prática como componente curricular que auxilia na constituição de uma identidade profissional condizente a contemporaneidade. Como retrocesso, o artigo aponta a inexistência de

uma política de estado que revele o compromisso em sustentar a necessária formação docente com a qualidade exigida pela sociedade contemporânea.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) afirmam que a instituição do PNE (2014-2024) consolidou uma nova era para as políticas educacionais. Após seguidas recomposições da comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2015, tem-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP/2015) resultante do processo histórico de construção coletiva indicando a constituição de uma Base Comum Nacional de Formação (BCN Formação). Nessa base, o perfil docente estava fundamentado pela perspectiva humanizadora, crítico-emancipadora e as instituições de ensino superior tivessem liberdade para organizar os currículos dos cursos com princípios gerais para a formação dos professores (Cruz; Silva, 2021, p. 89).

Essa concepção de Base Comum Nacional, no que tange à formação de professores, se alinha ao movimento regulamentado pela resolução DCN 02/2015. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a DCN 02/2015 se constituía como um documento orgânico e audacioso em articular formação inicial e continuada de professores da educação básica. No entanto, enquanto as instituições formadoras ainda discutiam e avaliavam a formatação e as repercussões do documento condutor, a formação inicial e continuada de professores apresentava, no cenário político, um processo de rompimento que sinalizava modificações substanciais nas políticas educacionais.

As alterações no cenário educacional reestruturaram o direcionamento das políticas educacionais que solidificaram a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), em 2017, fundamentadas em apropriação de competências. Essa concepção apontou a necessidade de revisão das diretrizes curriculares para a formação de professores. Sendo assim, após a elaboração de uma Base Nacional Curricular para as licenciaturas, engajada em marcadores de competências, em 2019, apresenta-se a resolução mais atual de orientação à formação de professores inicial, a DCN 02/2019.

Discussões e movimentos contrários das universidades e entidades educacionais marcaram a implementação da resolução CP/CNE 02/2019, aprovada em novembro do ano citado. Para pesquisadores e profissionais comprometidos com o desenvolvimento educacional brasileiro, bem como para os integrantes de associações que há muito tempo estudam e contribuem no campo, as DCNs 02/2019 caracterizaram retrocessos para a esfera educativa por se tratar de uma “estratégia potente de alinhamento das atuais políticas educacionais com a racionalidade neoliberal” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 369). A implementação da

resolução DCN 02/2019 também foi considerada por pesquisadores da área um retrocesso na formação docente por fundamentar novamente um perfil tecnicista do professor.

Importa-nos destacar que a resolução CNE/CP 02/2019 deixa de articular a formação inicial e continuada de professores. Tal instrumento normativo referencia a formação inicial de professores e apenas cita formação continuada em alguns incisos. Em 2020, a resolução CNE/CP 01/2020 regulamentou a formação continuada dos professores da educação básica e foi chamada de BNC Formação.

Na abordagem sobre a formação continuada, um mapeamento histórico elaborado por Romanowski e Martins (2010) permitiu-nos constatar que ela se destacou, entre o final do século XX e a primeira década do século XXI, como elemento importante de suporte ao desenvolvimento profissional de docentes. Exatamente por isso a formação de professores pauta iniciativas distintas impulsionadas pelas legislações e normatizações que a asseguram como componente da qualidade de ensino.

Assim como a formação inicial, a formação continuada de professores no Brasil passou por processos de constituição demarcados pelas circunstâncias que envolviam a instituição escolar e, ainda hoje, a representa na sociedade. A redemocratização da educação pública, bem como a necessidade da qualidade do ensino oferecida às crianças e jovens, embasou maiores interesses na formação continuada de professores (Amâncio; Ferenc; Braúna, 2019).

A partir da última década do século XX, efetiva-se a ampliação da oferta de cursos e programas de formação continuada e a exigência de normatizações. Há que se observar, nesse contexto, as perspectivas de formação que elegiam como objeto de investimento a qualidade do ensino, o trabalho dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Esses cursos e programas subsidiam pesquisas na área educacional que fomentam discussões relevantes junto ao campo. Pereira, Tortato e Marcoccia (2018) afirmam que não tem faltado políticas, programas e cursos aos professores, tampouco debates e problematizações acerca deles. Barreto (2015), por sua vez, assinala que, a partir dos anos 2000, a formação continuada de docentes foi tomada como responsabilidade pelo poder público e admitida em larga escala por meio de parcerias. Neste cenário, ela é compreendida como “empreendimento” (Barreto, 2015, p. 695) que envolve uma soma considerável de recursos.

A partir da aprovação do PNE (2001 – 2010), a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores pela parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições de Ensino Superior, bem como a implementação do Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, pelo Decreto 6755/2009, a formação continuada de professores é reconhecida mediante estratégias e componentes relacionados à valorização dos profissionais

do magistério. Neste sentido, buscava-se desenvolver as propostas de formação aliadas às necessidades elencadas pelos docentes junto às organizações e associações.

O PNE (2014-2024) indica necessidade de revisão das políticas de formação de professores e o Decreto 8.752/2016 normatiza os programas de formação continuada, evidenciando a articulação indispensável à formação inicial. Entende-se a formação constante como exigibilidade para a vida contemporânea e, desta maneira, a formação continuada não pode restringir-se a uma ação compensatória das deficiências provenientes da formação inicial.

Borges e Nogueira (2021) denunciam a influência das diretrizes neoliberais nas políticas educacionais de formação continuada de professores por meio das parcerias entre instituições do terceiro setor e os sistemas públicos de ensino. As autoras explicitam, ainda, as consequências da desregulação e descentralização do Estado mediante a formação continuada de professores. Em consonância, os autores Orth e Pauly (2011) apontam os aspectos estratégicos e normativos que explicam como os cursos de formação de professores no Brasil são geridos por interesses políticos. Dri e Silva (2015) também referenciam a sincronicidade entre a desresponsabilização do Estado e o anseio da sociedade do conhecimento como marcadores para as interferências internacionais e interesse de empresas privadas na implementação do mercado educacional.

A análise das metas propostas no PNE (2014-2024) estimula o investimento público como estratégia para a valorização dos profissionais, o desenvolvimento educacional e a seguridade para qualidade do serviço público educacional. No entanto, ajustes econômicos, políticos e setoriais comprometem sua concretização.

A normatização da BNC Formação em 2019 enfatiza o modelo de formação docente que oriente sua profissionalidade técnica e padronizada, ancorada nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional sem relacioná-la à formação continuada e à perspectiva de continuidade enquanto agente histórico, social, cultural e político. A resolução CNE (02/2020) trata a formação continuada como elemento da profissionalização de professores integrado apenas aos marcadores da BNCC.

Nesta conjuntura, são apresentadas características que instrumentalizam a formação continuada de professores da atualidade vinculadas à exigência de melhores indicadores. As propostas de formação concretizam-se em treinamento e situações estruturadas que priorizam o repasse de conteúdos (Macedo, 2020). No marco temporal mais atual, elas reforçam a apropriação das capacidades elencadas na BNCC ou temas genéricos que não atendem as demandas do dia a dia na escola. Giardini (2016) analisa que o cenário da formação docente revela necessidade de melhoria nos processos formativos de professores. No caso da formação

continuada, há a necessidade de cumprir sua “essência de reflexão sobre a prática docente” (Giardini, 2016, p.56) e de não se efetivar como ação compensatória da formação inicial.

Em análises anteriores, Gatti (2008) já questionava as abordagens das políticas públicas de formação continuada de professores e as ações políticas que a permeiam, além de considerar toda a diversidade contida no termo e a imposição de sua aquisição como condicionante ao desenvolvimento do trabalho docente. Bobato e Ferreira (2021) indicam que os documentos legais fomentam inúmeras possibilidades de ofertas da formação continuada de diferentes formatos, em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância e que estão, principalmente, sob o domínio da iniciativa privada. Dias e Ferreira (2015) expõem sugestão dos organismos internacionais e gestores pela formação continuada na modalidade remota como recurso de economia e de permanência do professor no local de trabalho.

No campo da formação de professores, estudiosos como Barreto (2010, 2015), Gatti (2003, 2008, 2013-2014), Arelaro (2017), dentre outros, demonstram preocupações frente a representação da formação inicial profissional orientada por cursos em que se revela prejuízos quanto à fundamentação teórica e crítica dos profissionais licenciados em condições estruturais e curriculares precárias, como vêm acontecendo em alguns cursos de licenciatura e/ou na modalidade EaD. A falta de articulação da maioria desses cursos, junto às dimensões da composição de identidade profissional, requer maior mobilização relacionada às circunstâncias de formação continuada. Nessas condições, a configuração da identidade docente é impactada por dimensões variadas, questionáveis e ausentes de interpretações significativas do contexto social da profissão. Sendo assim, a mais recente normatização para composição da formação continuada de professores no Brasil instiga problematizações.

A resolução CNE/CP 01/2020 que institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores (BNC Formação) traz o entendimento das formações como componentes essenciais do desenvolvimento profissional e elenca as dimensões fundamentais relacionadas às competências do âmbito profissional: conhecimento, prática e engajamento. Embora o termo “formação ao longo da vida” esteja contemplado, perante o documento, outras dimensões que referenciam a formação continuada e o desenvolvimento da identidade profissional não são consideradas.

A partir da revisão dos artigos listados, ressaltamos que as propostas de formação continuada da última década ainda são atravessadas pela visão tecnicista que desconsidera aspectos relevantes à construção socio-histórica da profissão docente, descortinando interferências e atravessamentos impostos até a implementação das políticas de formação de professores.

2.2 Perspectivas da formação continuada

Perante as demandas incessantes de formação e aprendizado impostas aos atores sociais do século XXI, encontramos em Nóvoa (2005) a afirmativa de que voltamos as nossas atenções diretamente para os professores, pois as discussões pautadas pelas relações sociais e aprendizagens prolongam-se em referências a eles.

Apesar das contradições comprovadas na análise anterior quanto à perspectiva de formação, a estes profissionais cabe o protagonismo nas políticas educacionais e o interesse de pesquisas e estudos na área. Garcia (2009) destaca que os relatórios internacionais salientam a importância do papel do professor e sua relevância para a superação das dificuldades no sistema escolar.

A investigação sobre a relação dos professores da Educação Básica com a formação continuada engendra, propositalmente, as implicações para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. As pesquisas de Nuñez e Ramalho (2014) e Azevedo (2013) respaldam a complexidade do campo da formação de professores, suscitando reflexões sobre a profissionalização desses sujeitos. Perante o reconhecimento desta demanda, torna-se indispensável supri-la não só como formação para o trabalho, mas como desenvolvimento pessoal.

Ao discutir sobre o desenvolvimento profissional de professores, Day (2001) explica a formação contínua de docentes situando-a “num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das instituições” (Day, 2001, p. 203).

Sob esse viés, a formação continuada de professores é caracterizada como uma importante demanda educacional, revelada na década de 1990, conceituada e referenciada por autores como André (2010), Gatti (2003, 2008, 2013-2014), Nóvoa (2005, 2009, 2017, 2021), Imbernón (2010) e Pimenta (2007) que a indicam como um instrumento potente para o desenvolvimento do professor.

Nóvoa (2017) salienta a necessidade inadiável de busca por espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que os professores se apropriem de seus processos de formação. O autor defende a criação e a consolidação de redes de autoformação, troca de experiências e partilha de saberes. Nessa abordagem, a formação continuada estimula a socialização profissional e compõe o processo de constituição da identidade profissional no interior do desenvolvimento do trabalho docente.

Há que se problematizar a tendência à formação do professor de forma isolada. Como consequência, emerge a perspectiva individualista e competitiva que ancoram as políticas neoliberais, cerceiam o contexto educacional e, por conseguinte, o campo da formação de professores. Tais políticas sublinham a procura e a inserção do profissional de maneira solitária, como investimento pessoal e pelo qual ele poderá destacar-se em meio aos demais.

Gatti (2008), Imbernón (2010) e Nóvoa (2017) alertam-nos das armadilhas contidas nesta perspectiva como mecanismo de dismantelamento da formação coletiva que desenvolve dimensões colaborativas, representacionais, motivacionais e de socialização no âmbito profissional. Neste enfoque, as motivações das iniciativas próprias das professoras participantes da pesquisa são analisadas como contribuintes à composição da identidade profissional. Quanto a essa problematização, Day (2001) conclui que a formação contínua é feita em forma de cursos, fora da escola e para benefício individual do professor.

Ponderamos, ainda, as finalidades atribuídas à formação continuada. Gatti (2008), por sua vez, revela seu entendimento como compensação à formação precária pré-serviço e faz indicações quanto à relevância de contextualização e significado para sua efetividade e sucesso, dada a dinamicidade que se apresenta indispensável nos processos de aprendizagens em qualquer nível e circunstância.

Paradoxalmente, alguns estudiosos identificam as ações de formação continuada, principalmente aquelas propostas pelo Estado, como artifícios de controle e regulação das práticas dos professores, fator que desmascara importantes componentes na construção da identidade profissional docente. Nóvoa (2005) salienta que ela é encarada pelo Estado na perspectiva da regulação/avaliação como espaço no qual ele legitima o controle sobre o docente. Lawn (2001) *apud* Favacho (2014) afirma que as formações oferecidas pelo Estado são “tentativas de criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa” (Favacho, 2014, p. 51), tentativas essas que se constituem como principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. Tais estudos articulam-se às interpretações que ratificam influências de interesse políticos na constituição da identidade docente na atualidade.

Outro aspecto relevante relacionado ao atual cenário de formação continuada de professores reside no domínio de empresas e instituições que alimentam o mercado da formação, como já revelado por Barreto (2015). Existe uma cobrança aos docentes para que estejam sempre atualizados. Nesse sentido, inferimos que há uma equiparação dos cursos às mercadorias, descortinando grande interesse econômico perante a necessidade de formação crítica e contextualizada. Consequentemente, a formação continuada está inserida no

movimento escancarado de mercantilização que menospreza as abordagens de formação crítica e reflexiva e que requerem consistência teórica/estrutural. Dessa forma, a representação do profissional docente é reformulada.

As indagações de Barreto (2015) são reiteradas e comprovadas quanto à utilidade da formação e aos acúmulos de certificados. No município analisado, em circunstâncias diversas, as certificações são utilizadas como critério de desempate e classificações nas designações e a insatisfação relacionada ao pouco/nenhum retorno financeiro investido na formação continuada é evidenciada, comprometendo a formação em si, o que se espera dela, bem como sua finalidade na prática e na profissão docente.

Além da LDB 9394/96, suas alterações e diretrizes, a formação de professores na atualidade está orientada pela Resolução CNE 01/2020 que trata a formação continuada como elemento essencial à profissionalização dos professores e ancora características que possibilitam impactos positivos à prática docente. A normativa reconhece variadas modalidades de atividades formativas direcionadas aos professores e orienta a integração de “professores experientes” da rede escolar básica como “ponte” entre o Ensino Superior (ES) e a Educação Básica (EB). No entanto, paradoxalmente, a implementação da BNC Formação direciona e resume as disposições necessárias sobre conhecimentos, práticas e engajamentos em “competências” como uma lista de afazeres, sem considerar toda a diversidade e ações pontuais cruciais ao desenvolvimento e ressignificações da formação continuada. Ademais, ela define apenas a BNCC como garantia de temas e especificidades de tais formações. Ressaltamos a importância dos aspectos relacionados à formação teórica e social que são fulcrais ao desenvolvimento profissional, respaldam o exercício ação-reflexão-ação de práticas pedagógicas intencionais e consolidam o processo de formação.

Cabe considerar, ainda, a incidência de aspectos de culpabilização e responsabilização dos docentes, a saber: assumir o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades; buscar a interação com os alunos, a família e a comunidade como base na construção dos laços de engajamento acadêmico e colaboração mútua; investir no aprendizado constante com atenção à saúde física e mental; demonstrar disposição em ampliar sua cultura geral e os conhecimentos específicos e outros objetivos da normativa de formação continuada.

2.3 Em que consiste a formação continuada de professores?

A formação continuada de professores compreende estratégias diferentes que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tendo como resultado

não apenas a melhoria do ensino no ambiente escolar, mas também o referencial de apropriação do professor de seu papel social.

Como já ressaltado, na contemporaneidade, a concepção de aprendizado contínuo é prescrita a todos que a compõem. No que se refere aos professores, especialmente, a necessidade de formação permanente foi pleiteada como direito ainda na década de 1990 (Azevedo, 2013) e, atualmente, a imposição de sua aquisição é vista como condicionante ao desenvolvimento do trabalho docente.

A revisão da literatura desenvolvida indica que o termo “formação continuada” engloba múltiplas possibilidades de experiências formativas que vão desde repasses institucionais até cursos mais extensos outorgados por certificações (Gatti, 2008). Dentre os perfis de maior abrangência, observa-se formações nos moldes tradicionais em formato de palestras, seminários e cursos de duração reduzida que se alternam entre o carácter tecnicista, imbricados em treinamentos para aquisição de habilidades individuais, e entre a concepção do desenvolvimento do professor pesquisador, pautado pela pesquisa-ação e pela formação no decorrer da vida.

Ao longo dos anos, termos diversificados são relacionados à formação continuada de professores no Brasil. Menezes (2003) analisa reflexivamente e o conceitua como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação permanente, formação continuada e educação continuada de educadores, considerando os fundamentos e as ambiguidades postas a eles. A autora explica que os conceitos empregados se estabelecem a partir de uma dinâmica social e se modificam de acordo com o contexto histórico. Pelo texto, entendemos “reciclagem” como um conceito que indica alterações marcantes a partir da manipulação e nova funcionalidade ao que foi reciclado. A apropriação do termo e da concepção, no ramo educacional, se destacou na década 1990 e foi problematizado mediante propostas de cursos e palestras superficiais e fragmentadas que não consideram os saberes dos professores. O vocábulo “treinamento” foi igualmente questionado na área da educação por remeter à finalidade mecânica e, portanto, é contraditório aos princípios educativos.

Em continuidade aos termos analisados por Menezes (2003), o termo “aperfeiçoamento” é classificado como incoerente para o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que ele indica tornar perfeito, concluir com perfeição e não ter falhas. Entretanto, “é preciso abandonar a noção de perfeição e conviver, efetivamente, com a concepção de erro construtivo” (Menezes, 2003, p. 315), pois muitos fatores incidem sobre o processo educativo.

A expressão “capacitação” é mobilizada em duas vertentes. A primeira relaciona a concepção de capacitação à ideia de tornar capaz, habilitar. Essa vertente corresponde ao sentido de educação em continuidade por instigar ações que elevem a profissionalização. O segundo panorama de abrangência do termo capacitação, de acordo com Menezes (2003), se aproxima da noção de convencimento, persuasão e, nesse sentido, não representa as necessidades formativas dos professores.

Seguindo as análises dos termos, Menezes (2003) indica similaridade entre educação permanente, formação continuada e educação continuada. A autora explica a ideia de educação permanente contemplando uma revisão histórica da sua utilização, demarcando as alterações sociais como marco à necessidade de novas aprendizagens e relações, a educação permanente é posta como demanda. A educação continuada é considerada por ela como um dos modos de socialização, reconhecida por transcender o sistema formal ou profissional e atender as atividades de vida social.

Menezes (2003) analisa a formação continuada para além da definição conceitual que seria “dar forma” e a fundamenta pela requisição de coerência e reflexão da utilidade e aproveitamento na perspectiva profissional. Para a autora, dentre os termos estudados, a utilização de educação continuada encontra-se mais adequada à realidade dos educadores. Importa ressaltar que, reconhecemos a contribuição das análises acima, mas continuaremos a utilizar a expressão “formação continuada de professores” pelo fato de ser mais referenciada, problematizada e adotada entre os professores.

Variações entre a combinação dos modelos de formação continuada também são observadas em contexto brasileiro. Ferreira e Santos (2016) se referem à implementação dos modelos de formação mediante as intenções e finalidades dos programas em que são inseridos. A relação de aprendizagem dos professores com o tipo de conhecimento a se alcançar e a concepção da formação no desenvolvimento profissional são algumas indicações postas pelos autores.

No domínio das formações em molde escolar, Pimenta (2007) e outros pesquisadores constatarem que a formação contínua de professores tem sido caracterizada por cursos de atualização dos conteúdos de ensino. A estrutura da formação para a prática docente nesta concepção é vista como ineficiente para apropriações e interpretações significativas relacionadas à profissão. A ausência de acompanhamento posterior à formação continuada é indicada por Gatti (2013-2014) e Barreto (2015) como dificultador na prática pedagógica. Constatamos, ademais, que tamanha diversidade não incide em mudanças nas ações em sala de aula e nem sobre o processo de desenvolvimento profissional docente. Embora seja

contínuo, o processo de formação do professor se apresenta em um aspecto disperso e fragmentado.

Ainda sob as tipologias na formação continuada, Sobrinho (2006) se baseia em duas classificações: os modelos clássicos, determinados pela transmissão de conteúdos e conhecimentos produzidos, e o modelo reflexivo, pautado no desenvolvimento crítico, atencioso e ancorado nas problemáticas reais dos aspectos da profissão. O autor revela a diversidade dos modelos clássicos em suas denominações, especialmente na modalidade de formação em serviço, e adverte quanto às concepções e abordagens no tratamento ao professor. Tais abordagens, além de caracterizarem imposições verticais, desconsideram os agentes educativos e seus anseios. Nesse sentido, ao discutir o desenvolvimento da formação continuada articulada ao progresso pessoal do professor, Day (2001) enfatiza que a tendência na compreensão de desenvolvimento do professor através da perspectiva de treino engendra a formação continuada como “actividade simples de preenchimento de lacunas no repertório dos professores” (Gilroy; Day, 1993 *apud* Day, 2011, p. 207)

Considerando a variação quanto aos tipos de formação, Imbernón (2010) evidencia o paradoxo entre a existência de variada oferta de formação e a ausência de estruturas e propostas que oportunizam alterações na prática educativa. Segundo o autor, “há muita formação e pouca mudança” (Imbernón, 2010, p.39). O autor corrobora o anseio pela formação que se aproxime da escola e das situações problemáticas relacionadas pelos professores, o que contraria a formação transmissiva e afastada da realidade dos sujeitos. Ele defende a potencialização de uma nova “cultura formadora”. Além disso, ele orienta a proposição de processos e propostas voltadas à formação colaborativa, ao estabelecimento de práticas de comunicação entre os professores, ao desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho e à potencialização da autoestima docente. Esse modelo de formação é caracterizado pelo autor como um processo gradativo e que condiciona notável esforço, visto a historicidade das instituições escolares e suas estruturas.

Diante do exposto, referenciamos a diversidade de modelos de formação agrupados sobre o termo “formação continuada” que, ainda hoje, são direcionados aos professores como alternativa para responder aos desafios dos sistemas educacionais que, por variados fatores, não evidenciam êxito na prática pedagógica institucional e, conseqüentemente, resultam em poucas alterações na estrutura escolar e na garantia da qualidade educacional ambicionada.

Sobre a formação continuada, situamos a compreensão de Chantraine-Demailly (1992) a partir dos modos de socialização com classificações em categorias formais e informais de

transmissão de saberes². A autora destaca a relação simbólica imposta nas distinções das abordagens formais de transmissão: a forma universitária, posta pela finalidade da transmissão do saber e da teoria; a forma escolar, regida pela relação institucional; a forma contratual, caracterizada pela negociação em diferentes modalidades (atores, tipos de programas, materiais) e a forma interactiva-reflexiva, mobilizada pela aprendizagem em situação e na qual os professores tem apoio técnico para a elaboração coletiva de saberes profissionais.

Cabe notar que as formas de socialização expostas correspondem à realidade francesa. Contudo, ao relacioná-las ao âmbito da formação contínua de professores no Brasil, vislumbramos aspectos de pouca negociação entre os atores, sendo o plano de formação previamente definido correspondente à forma escolar explicada pela autora. Ações de acompanhamento, conselho e instauração de grupos de trabalho, em que os saberes são produzidos em cooperação, são associados ao modelo interactivo-reflexivo. Já as formas mistas são constituídas pela indução de dinâmicas interactivas-reflexivas e o modelo contratual escolarizado.

Tomando por base a interpretação de Day (2001) em apropriação à compreensão do termo e suas implicações, sublinhamos que a formação continuada é

(...) definida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de atividades menos formais no desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parceria dentro e fora da escola (...) A formação contínua tem como objetivo, proporcionar uma atividade intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado, cuja função consiste em facilitar, mas também estimular a aprendizagem de forma activa (...) (Day, 2001, p.205).

Amparadas pelo aporte fornecido por Day (2001), compreendemos a formação continuada dos participantes da pesquisa com base nos eventos planejados pela secretaria municipal de educação em que os professores e profissionais da educação tenham sido convidados e/ou convocados. Geralmente, esses eventos são implementados a partir da definição de temas específicos e de um palestrante ou mediador referência.

Quanto ao sentido da formação continuada, consideramos como qualquer ação formativa que venha a ser realizada após a formação inicial com vistas ao aprofundamento

² Lise Chantraine-Demilly (1992) expõe modelos de formação contínua e estratégias de mudança características das “formas” relacionadas à transmissão de saberes e debate as possibilidades de alterações na formação continuada de professores.

dos conteúdos e elementos que constituem o profissional. Galindo e Inforsato (2016) ratificam a formação continuada como:

[...] ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil (exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar (Galindo; Inforsato, 2016, p. 464).

Nesse sentido, entendemos a formação continuada como complementar à formação inicial de professores, com ênfase em aprofundamentos e abordagens mais atuais sobre temas específicos. No entanto, é relevante a ponderação de Galindo e Inforsato (2016) de que há contrassenso quanto à definição e à prática dessa formação na realidade brasileira por contemplar estratégias diversas que estejam ligadas aos objetivos da formação de base.

2.4 A formação continuada, o desenvolvimento profissional e a composição da identidade docente: elaborações e articulações

Amparadas pelas discussões apresentadas, autores como Teixeira (2007) e Braúna e Reis (2013) constataam problematizações que interferem diretamente na construção da identidade profissional docente mediante os atravessamentos políticos, ideológicos e conceituais que constituem a formação continuada oferecida aos professores. “Escancaradamente, professores são atraídos e convencidos de que existe um padrão de ser e agir para serem reconhecidas como autênticas no exercício de seu ofício” (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 47).

Oportunamente, os estudos de Pimenta (2007) relacionam o distanciamento dos professores às teorias educacionais e às produções acadêmicas, o que amplia a dispersão entre a prática educativa e os conhecimentos produzidos, tendo por consequência a interferência no processo de constituição da identidade docente. Embora ocupem posições estratégicas no campo dos saberes, uma das dimensões da constituição da identidade profissional, os professores são socialmente desvalorizados. Por outro lado, pesquisadores como Imbernón (2010) e Nóvoa (2005, 2007, 2019, 2021) destacam como relevante e imprescindível a abordagem de formação continuada que estabeleça o professor como sujeito de sua formação³

³ Imbernón (2010) situa o professor como sujeito de sua formação ao considerar que a formação continuada perpassa pela disposição de que ele tenha reconhecimento de sua identidade docente.

e ampare a composição da identidade docente mais determinada, menos suscetível a interferências e que realmente favoreça seu desenvolvimento profissional.

Há que se considerar que a formação contínua não é o único meio para que o professor se desenvolva profissionalmente (Imbernón, 2011, p. 45). Ela se efetiva concomitante à apropriação da consciência de evolução profissional e se apresenta no efeito espiral ao longo da constituição do ser professor. Coerente à significação para desenvolvimento profissional, referenciamos “(...) todas as experiências espontâneas de aprendizagem e atividades planejadas e conscientes, que tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula” (Day, 2001, p. 20).

Nesse sentido, pressupõe-se que o desenvolvimento profissional do professor ocorra mediante ao propósito de “melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais” (Imbernón, 2011, p. 47), considerando a finalidade de elevar a qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Compreendemos, ademais, a existência de fatores associados ao desenvolvimento pedagógico e/ou teóricos que correspondem a essa concepção. Cabe ressaltar a implicação da dinâmica do desenvolvimento profissional docente nas dimensões de aspectos pessoais, sociais, individuais ou coletivos que corroboram a complexidade de sua estruturação.

Pelos trabalhos de Pimenta (2007) e Nuñez e Ramalho (2005), consideramos os saberes, as representações, a socialização, as experiências, a profissionalização, a autoimagem e autoconhecimento como dimensões que englobam o percurso da profissão docente cabíveis ao processo de desenvolvimento e que geralmente são expostos e tratados em circunstâncias de formação continuada. Alvarada-Prada *et al.* (2010) explicam as dimensões ideológicas, políticas, históricas e sociais dos conhecimentos dos professores, o processo de aprendizagem docente e expõem os modelos formativos instituídos aos professores mediante a perspectiva de formação continuada.

Face ao exposto, reconhecemos diferentes dimensões relacionadas ao exercício da docência que se complementam e dão base à identidade profissional. As perspectivas de socialização, profissionalização, dos saberes, experiências e representações dos professores convergem para as dimensões políticas, históricas e sociais que movimentam a fundamentação da identidade docente. Destarte, as dimensões motivacional, representacional e socioprofissional explicadas por Nascimento (2007) mobilizam elementos que se integram para a interpretação da composição da identidade docente.

A dimensão motivacional remete aos fatores, à disposição e à escolha profissional. Ademais, é pertinente salientar que os contextos políticos, sociais, econômicos implicam nos aspectos que motivam à profissão docente.

A dimensão representacional manifesta ligação com a formação da identidade, uma vez que ela é estabelecida pelas formas, as ações e a imagem do profissional docente. Formosinho (2001) *apud* Nascimento (2007) indica o envolvimento das dimensões técnica, moral, intelectual e de desempenho dos professores. Desta forma, entende-se que elas estão integradas a essa dimensão. As interpretações de Braúna e Reis (2013) mobilizam a dimensão moral, o compromisso com a comunidade e a dimensão técnica como integrantes da representação de professores.

A dimensão socioprofissional se baseia nos níveis de interação profissional e nos aspectos da socialização que implicam no desenvolvimento profissional. É importante ressaltar a “complexidade da dinâmica e de desenvolvimento” (Nascimento, 2007, p. 216) das dimensões para a construção da identidade profissional.

Para a compreensão do desenvolvimento da identidade, buscamos referência em Dubar (2009). As pesquisas do autor sugerem a relação entre a construção da individualidade e a construção social instituídas, além de explicar o processo de transição de formas identitárias. O autor instiga-nos a refletir sobre a representação histórica dos professores ao abordar a crise da identidade categorial (Dubar, 2009) e possibilita-nos estabelecer incertezas nas dimensões do reconhecimento, da valorização e da socialização profissional.

Conforme a descrição da relevância e implicações da formação continuada nos tópicos anteriores, pode-se afirmar que as dimensões do reconhecimento, valorização e socialização profissional, intencionalmente, atravessam as ações de formação continuada de professores estruturadas na perspectiva reflexiva da prática pedagógica e das múltiplas concepções que atravessam o perfil de formação de um professor.

A partir da articulação dos processos que se desenvolvem nas relações de vida dos sujeitos, conforme Dubar (2010), a configuração identitária é disposta nos processos das transições históricas, sociais e culturais. A movimentação das identidades profissionais sinaliza a constituição da identidade profissional pela complementação ou confrontação da individualização com a construção social. Nesse ínterim, a formação continuada de professores se destaca como dimensão socializadora. Ressaltamos ainda que os estudos de Dubar (2010) engendram a composição de outra forma identitária pautada pelo modelo da competência no qual o indivíduo se volta para a realização de si mesmo em contexto marcante de competição, característica problematizada quando associada à formação continuada de professores.

Alves *et al.* (2007) compreendem a estruturação identitária referenciada em Dubar pela associação dos processos identitários consolidados no decorrer das relações vividas, considerando os processos biográficos (identidade para si) e os processos relacionais (identidade para o outro). A partir da articulação destes processos, consolida-se a identidade socioprofissional dos indivíduos.

Na perspectiva de investigação das dimensões de composição da identidade profissional, faz-se necessário compreender os elementos que relacionam o trabalho, a formação e suas relações sociais. Alves *et al.* (2007) explicitam as abordagens funcionalistas e interacionistas para as profissões e enfatizam a complexidade que se instaura entre os mecanismos que orientam a profissionalização e, também, a desprofissionalização dos sujeitos. Em relação à profissão docente, os autores exploram as configurações identitárias profissionais categorizando-as em: identidade estável ameaçada, identidade bloqueada, identidade negociatória e identidade autônoma e incerta.

A identidade estável ameaçada é caracterizada “como a identidade que depende da cultura do trabalho” (Alves *et al.*, 2007, p. 280). Os profissionais que têm a base identitária nesse perfil condicionam o trabalho no centro da configuração identitária e determinam relação direta e objetiva com o local concreto do trabalho sem validar a alternativa de progressão profissional. Inseridos nessa categoria, os professores produziram sua identidade profissional pela valorização dos saberes práticos.

A identidade bloqueada é interpretada como efeito da “crise identitária fusional”. Nessa forma, o profissional muito ligado ao ofício se bloqueia e passa a cumprir as atividades de maneira repetitiva e automatizada. O professor, nessa circunstância, não é reconhecido por sua individualidade, assume o repasse dos conteúdos e cumpre os programas, tendo sua identidade fundida com a da escola.

A identidade negociatória corresponde ao processo de mobilização e promoção profissional que articula as transações objetivas com as transações subjetivas, resultando em uma identidade legitimada no trabalho e na sociedade. Professores engajados e colaboradores, que reconhecem a vida profissional em evolução constante, se alinham nessa composição identitária.

A identidade autônoma e incerta está vinculada ao perfil de profissional que não manifesta pertencimento a empresa e que, em suas relações de trabalho, busca formas de produzir e efetivar projetos pessoais. Em relação aos professores, essa abordagem se aproxima àqueles que concretizam a formação continuada como investimento pessoal.

Entendemos que essas configurações identitárias perpassam intensamente o exercício da profissão e estão em constante movimento. A partir das descrições, somos instigadas a

compreender quais dessas configurações têm sido favorecidas mediante as ações de formação continuada de professores.

Fidalgo (2009) revela a fragilidade da composição da identidade docente perante o não reconhecimento e a desvalorização social da profissão. A identidade docente é conceituada por Iza *et al.* (2014) como resultado de um longo e complexo percurso que entrelaça diferentes etapas da trajetória do sujeito e que, pelas formações, integram a possibilidade de reflexão para sua consolidação. Nuñez e Ramalho (2005) sublinham mudanças na identidade profissional docente, bem como sua construção no contexto da prática e da pesquisa. Os autores explicitam dimensões que influenciam o processo de construção da identidade docente e sua representação, trazendo argumentações valiosas ao debate da temática.

Rossi e Hunger (2020) sustentam a compreensão da identidade docente a partir dos estudos de Dubar (2005, 2006, 2012) e Bauman (2001, 2005, 2007). De acordo com os autores, Dubar (2005, 2012) explica a relevância das identidades sociais considerando a centralidade do trabalho na vida das pessoas e, conseqüentemente, em suas formas identitárias (Rossi; Hunger, 2020). Os autores esclarecem ainda que, ao analisar a liquidez nos processos e relações contemporâneas, Bauman (2001; 2005; 2007) indica interferências no desenvolvimento das identidades profissionais. Sendo assim, Rossi e Hunger (2020) asseveram que a constituição da identidade docente contemporânea é um processo dinâmico e em movimento constante e que a formação continuada de professores pode ter função diferenciada na construção da identidade profissional docente.

Com base nas exposições tratadas e dos referenciais que contemplam o paradigma da formação continuada reflexiva pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, julgamos relevante investigar a relação estabelecida entre os professores da Educação Básica e a formação continuada, considerando sua variação. Além disso, entendemos ser importante considerar a multiplicidade e as distintas dimensões abordadas nas experiências de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento da identidade docente.

Após a exposição da fundamentação teórica e mobilização da justificativa da pesquisa, apresentamos, no próximo capítulo, o percurso trilhado na pesquisa e, sequencialmente, buscamos articulá-lo à exploração do contexto e implicações dos apontamentos evidenciados.

3 CAMINHOS DA PESQUISA: DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA ATÉ O ENCONTRO COM NARRATIVAS

*“(...) Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer(...)”*
(Chico Cesar, 2008)

Até estar em sala de aula e me tornar responsável por uma turma de alfabetização, eu não me via como professora, mesmo sendo consciente do propósito da educação escolar e da fundamentação propiciada pela minha formação. Tornar-me uma professora foi um processo de camadas nas quais a formação continuada perpassa⁴ todas as esferas. Processo esse que vem ao encontro da expressão “caminho se conhece andando”, utilizada na epígrafe acima, entoada por Chico César. Assim como ponderado no trecho da música, nos momentos em que estive perdida, entendo que deixei de ver e vivenciar, por fatores diversificados (insegurança, precarização, preocupação com os conteúdos e índices de aproveitamento), possibilidades de me apropriar mais assertivamente e de desenvolver-me na profissão, como na canção “achar sem saber”.

A articulação necessária ao desenvolvimento profissional docente aponta a relevância da disposição do professor como pesquisador e seus questionamentos e inquietações como inspiradores às pesquisas e estudos. Seguindo esse roteiro, o delineamento para uma pesquisa em nível de mestrado ocorreu por meio da reflexão sobre o processo próprio de constituição professora/pesquisadora. O empenho dos professores na reflexão “na, sobre e acerca da ação” (Day, 2001, p.47) reverbera uma investigação da melhor compreensão de si próprios enquanto professores.

Oportunamente, a formação continuada como objeto de pesquisa está articulada ao processo de compreensão e às implicações da profissão docente por sua intencionalidade junto à proposição da prática pedagógica mais crítica. Ao mesmo tempo, ela se mostra como estratégia de controle e aproveitamento dos professores, determinando incoerência no tratamento a ela, tanto pelos legisladores quanto pelos próprios professores.

⁴ A utilização do termo “perpassa” em conjugação do verbo presente se faz necessário por entendermos que o processo de apropriação de constituição identitária do professor ocorre ao longo de sua carreira.

As problematizações referentes ao tema e a disposição do presente estudo se adequam à perspectiva da pesquisa qualitativa por considerar “os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas” (Alves, 1991, p. 55), também justificada pelo objetivo de “investigar e conhecer as relações típicas das atividades humanas” (Andrade; Guimarães; Damiano, 2011, p.8).

A pesquisa qualitativa é fundamentada no conhecimento enquanto “processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas” (André, 2013, p. 97). Neste contexto, destaca a formação continuada um espaço instituído de conhecimentos e experiências de professores que articulam múltiplas dimensões que podem possibilitar o processo de reflexão sobre a ação pedagógica, a interação com os pares e a troca de saberes e experiências, bem como o repasse e aplicação de técnicas ou abordagens previamente orientadas.

O percurso de construção da pesquisa evidenciou-me a necessidade de maior investimento teórico para compreensão dos modelos de formação agrupados sobre o termo “formação continuada”. Pautamo-nos na perspectiva da pesquisa exploratória para referenciar o tratamento e a definição do perfil de formação continuada na pesquisa. Gil (2008) ressalta que a pesquisa exploratória tem a “finalidade principal de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, baseado em problemas formulados que sejam mais precisos ou em hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p.27).

Como efetivado no capítulo anterior, ancoramos a compreensão da formação continuada baseada em Sobrinho (2006) apresentando a classificação em dois modelos (clássico e reflexivo) de formação de professores por entendermos que as duas concepções ainda são utilizadas no contexto da formação continuada de professores e na apropriação das relações simbólicas impostas nas “formas” formais de transmissão de saberes (Chantraine-Demailly, 1992). Alvorada-Prada (2010) contextualiza as abordagens dos modelos de formação continuada de professores e conclui que não há um modelo único nesse âmbito. Dessa forma, a primeira parte da pesquisa exploratória constituiu a fundamentação das pesquisadoras no campo analisado.

Ainda empenhadas no desenvolvimento da pesquisa exploratória, a estruturação da atualização do estado do conhecimento sobre as políticas de formação continuada de professores conduziu-nos às problematizações e contextualizações bem demarcadas por pesquisadoras como André (2013) e Gatti (2006, 2008), também por outros pesquisadores, cujas produções reportam-se a elas no contexto nacional.

Embasadas pela organização e atualização dos estudos sobre a formação continuada de professores e suas problematizações, avançamos na pesquisa exploratória, a partir da análise

de documentos e fontes primárias dos cursos oferecidos aos professores da rede pública municipal. Entretanto, a indisponibilidade de documentos caracterizados como importantes à compreensão das propostas de formação continuada do município, conforme o propósito inicial, levou a um esforço inesperado na realidade da pesquisa.

Embora a equipe responsável pela secretaria municipal de educação tenha demonstrado disposição em contribuir nesta etapa da pesquisa, poucas propostas de formação continuada tinham arquivos com a listagem dos participantes e ementas. De acordo com uma das servidoras da pasta, os formulários de avaliação de algumas ações nas quais os professores participaram foram entregues aos palestrantes e não foram arquivados na secretaria. Cabe ressaltar que, quando procuramos por informações mais detalhadas e registros junto ao departamento de comunicação da prefeitura, via contato telefônico, fomos informadas de que os conteúdos de publicações das secretarias são veiculados por redes sociais e que os registros periódicos seriam de responsabilidade de cada secretaria.

Ademais, perante a listagem elaborada com os cursos de formação continuada promovidas entre 2017 e 2021, foi observada certa fragilidade do arquivo disponibilizado. Por pertencer à realidade analisada, o resgate de algumas propostas de formação continuada foi feito com base nos certificados de acervo próprio que não continham maiores informações quanto ao número de participantes ou outras informações.

A busca das ações de formação continuada propostas aos professores da educação básica resultou na listagem disposta no capítulo 4, no quadro 05, adiante, de acordo com os informes disponibilizados pela equipe gestora e o resgate pessoal desta pesquisadora. As fontes primárias de algumas das propostas de formação listadas foram analisadas com base nos arquivos e registros contidos nas plataformas digitais de comunicação da secretaria municipal de educação e da prefeitura, seguindo o informe do departamento de comunicação. As mídias sociais de algumas instituições escolares também contribuíram na localização das oportunidades de formação continuada de professores do município.

É importante reconhecer que o contato oportunizado pela pesquisa de campo propiciou a reestruturação dos objetivos da pesquisa e o acréscimo de algumas informações relacionadas ao contexto das ofertas e de participação nas ações de formação continuada propostas pelo município. Para além da obtenção dos dados relacionados ao tipo da formação e à presença das professoras, a pesquisa exploratória nos oportunizou uma análise do contexto de implementação das ações e dos aspectos quantitativos. Alves (1991) esclarece que a análise dos dados na pesquisa qualitativa caracteriza-se como processo complexo e não linear no qual o pesquisador desenvolve uma “relação interativa com os dados empíricos” (Alves, 1991, p. 60).

O levantamento das ações de formação continuada e de informações relacionadas à participação de docentes e profissionais da educação, provenientes da pesquisa exploratória, evidenciou diversidade de modelos e de propostas para a formação continuada de professores do município e indicadores quanto à disponibilidade de participação. Dessa forma, produzimos dados que nos permitiram questionamentos e interpretações dos processos enunciados nas narrativas.

O delineamento das ações de formação continuada nos forneceu pistas para o prosseguimento da pesquisa de investigar as dimensões da formação continuada dos professores que constituem a composição da identidade docente. Mais uma vez, ressaltamos a concepção da formação continuada de professores com enfoque nas dimensões da identidade por considerarmos um domínio da profissão muito importante à consolidação da identidade docente. Delinear tais ações possibilitou a apropriação e a interpretação de fenômenos culturais e sociais e, ainda, despertou ou (re)significou o reconhecimento social da formação continuada. Dessa forma, considerando os significados atribuídos, partimos das singularidades para explorar as universalidades e pluralidades. Compreendemos que a investigação biográfica é uma base pertinente à construção de narrativas como suporte à compreensão do desenvolvimento profissional e de composição da identidade docente. Frente ao exposto, condensamos no Quadro 2, a seguir, os objetivos específicos e os recursos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 2: Objetivos específicos e recursos metodológicos adotados na pesquisa.

Objetivos específicos	Recursos metodológicos
✓ Mapear as ações ou programas de formação continuada desenvolvidos pela secretaria educação local entre os anos de 2017 e 2021.	✓ Pesquisa exploratória. ✓ Pesquisa documental das ações de formação continuada propostas em âmbito municipal.
✓ Descrever as dimensões da composição da identidade profissional docente decorrente das experiências formativas analisadas.	✓ Convite à participação das professoras, e elaboração do questionário referente as principais características das professoras que aceitaram o convite para a pesquisa.
✓ Relacionar as dimensões que compõem a identidade profissional docente inscritas no engajamento da formação continuada reconhecida pelos docentes.	✓ Aplicação do questionário como mobilização à reflexão das dimensões oportunas ao desenvolvimento profissional e composição da identidade docente.
✓ Identificar as contribuições das experiências de formação continuada para o desenvolvimento profissional.	✓ Entrevistas narrativas a partir do roteiro.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

3.1 O caminho e os encontros da pesquisa

“Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades” (Ritchee, 2016, p 18).

Há décadas, autores como André (2010), Gatti (2006, 2008), Nóvoa (2005, 2009, 2017, 2021), Imbernón (2009) e Martins (2015) consideram a dimensão individual no processo de formação de professores a partir do exercício reflexivo como elemento de composição e de desenvolvimento da profissão. Acreditamos que a escrita desenvolvida até o momento esteja coerente com essa corrente de pensamentos e análises.

A perspectiva de dimensão pessoal fundamenta a significação particular das experiências formativas e estabelece caminho à apropriação coletiva e compartilhada dos significados elaborados. Dessa forma, a proposta de investigação biográfica se destaca por pautar as implicações em diferentes dimensões que demarcam a abordagem experiencial como elemento importante e diferencial no processo da pesquisa e composição identitária (Souza, 2006), exatamente o desenvolvimento formativo foco dos nossos estudos. Ademais, Finger e Nóvoa (2010) definem o método biográfico “não apenas como instrumentos de investigação, mas também (sobretudo) instrumento de formação” (Finger; Nóvoa, 2010, p. 27). Neste contexto, sua utilização revelou-se pertinente às apropriações importantes quanto aos aspectos dimensionais expostos, movimentando processos formativos reflexivos.

Perante o recorte temporal e abordagem metodológica escolhida, foi necessária a utilização de critérios que auxiliassem na seleção de docentes convidados à participação na pesquisa. Inicialmente, nossa pesquisa se concentrou em estudar professoras efetivas da rede municipal que tivessem participado das ações de formação continuada entre 2017 e 2021. Sequencialmente, estudamos as 5 fases expostas na classificação de Huberman (1995) sobre o ciclo profissional de professores:

- 1) “a entrada na carreira” que compreende os primeiros três anos de exercício da docência;
- 2) “a fase de estabilização” compreende o período de quatro a seis anos de exercício da docência e é atribuída pela responsabilidade com a profissão e a inclusão do professor junto a um corpo profissional;
- 3) “a fase de diversificação, ativismo e questionamento” que contempla dos sete aos 25 anos de exercício da profissão. Os professores, nesta fase, analisam uma “série de experiências

peçoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, as formas de agrupar os alunos, as seqüências do programa etc” (Huberman, 1995, p. 41);

4) a fase da “Serenidade, distanciamento afetivo”;

5) a fase do “desinvestimento”.

Essas duas últimas fases são experienciadas quando, ao se distanciar, o nível de investimento do professor cai. Assim, “a sensação de confiança e de serenidade aumenta” (Huberman, 1995, p. 44).

Descritas as fases, cabe dizer que, neste estudo, buscamos abranger participantes entre as fases 2 (4 a 6 anos - fase de estabilização e de consolidação do repertório pedagógico) e 3 (7 a 25 anos – fase de diversificação, ativismo e questionamento) (Huberman, 1995, p.47). Essa opção ocorreu por entendermos que os profissionais inseridos na fase 2 e 3 poderiam nos fornecer informações mais afinadas ao que buscávamos compreender na pesquisa. No entanto, as professoras com tempo de experiência entre 4 e 6 anos no exercício da profissão não foram encontradas⁵, considerando o ciclo profissional referenciado na fase da estabilização, consolidação e repertório pedagógico.

Outro aspecto contemplado na pesquisa se refere à diversificação das instituições escolares das professoras participantes. Duas delas são atuantes em escolas distintas, de comunidades mais distantes do centro urbano. Uma é professora de uma instituição localizada no centro da cidade, reconhecida como escola de referência dos primeiros anos do ensino fundamental e as outras 2 professoras compõem o quadro de escolas localizadas em bairros da cidade. Uma das escolas fica localizada na comunidade reconhecida como quilombola e a outra em uma região periférica que atende crianças em situação de maior vulnerabilidade econômica e social.

O convite à participação na pesquisa foi feito com base na indicação de alguns gestores das escolas que indicaram profissionais que apresentaram maior interesse nas ações de formação continuada divulgadas pelo município. Antes, porém, junto à secretaria de educação e, a partir do aceite da professora, buscamos autorização da gestora institucional para o desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos também que houve o aceite das professoras e os esclarecimentos sobre a pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Apêndice C.

⁵ O último concurso público realizado no município estudado foi em 2021. Antes dele, houve o concurso em 2013, com vencimento em 2015, ano em que 2 das professoras convidadas para a pesquisa foram nomeadas. De acordo com o desenvolvimento da pesquisa nos anos 2022/2023, as professoras atualmente têm entre 7 e 8 anos de exercício docente.

Adiante, apresentamos informações relacionadas ao perfil das professoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Vale ressaltar que a identidade das colaboradoras foi preservada. Os nomes inseridos no Quadro 2 foram escolhidos em homenagem a todas as colegas de profissão que contribuíram em meu processo de composição docente.

Quadro 3: Perfil das participantes.

Professoras/ Escolas	Idade	Curso de formação inicial	Titulação	Tempo de docência	Regime de trabalho
Márcia Escola de comunidade distante do centro urbano	46	Ensino Médio Magistério/ Licenciatura Instituição Privada.	Especialização concluída - Gestão Escolar Universidade Pública.	25 anos	concursada/ efetiva
Eliana Escola central, referência	43	Ensino Médio Magistério Normal Superior/ Instituição Privada.	Especializações concluídas: - Supervisão pedagógica e psicopedagogia Instituição privada; Gestão Escolar - Universidade Pública.	23 anos	15 anos contratada; 08 anos efetiva
Fabiana Escola região periférica	38	Normal Superior. Instituição Privada.	Especialização concluída - Educação especial Instituição privada .	7 anos	concursada/ efetiva
Cristina Escola de comunidade distante do centro urbano	41	Normal Superior/ Complementação em Pedagogia. Instituição Privada.	Especialização concluída – Instituição privada.	8 anos	concursada/ efetiva
Vânia Escola comunidade quilombola	42	Normal Superior. Instituição privada.	Especializações concluídas: Educação Especial e Psicopedagogia - Instituição particular.	23 anos	15 anos como contratada; 8 anos como efetiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Ao compor o perfil das professoras participantes, trazemos indicadores quanto à idade, às propriedades da formação inicial como o curso e tipo de instituição, ao nível de formação complementar e ao tempo de exercício docente em situações distintas, quando existem (contratadas e efetivas). As idades variam entre os 38 e 46 anos, portanto, a faixa etária das participantes não teve grande variação. Duas participantes concluíram o nível médio de

escolaridade com formação para o magistério em rede pública na década de 1990⁶ e depois fizeram curso superior relacionado à docência. Márcia fez licenciatura em estudos sociais e Eliane concluiu o Normal Superior mais tarde. As outras três (3) participantes cursaram o Normal Superior oferecido no polo de uma faculdade particular na cidade onde a pesquisa aconteceu. Uma delas, Cristina, após a conclusão do Normal Superior, complementou a formação inicial e graduou-se em Pedagogia.

As formações em nível de pós-graduação apresentaram poucas variações. Todas as participantes têm pelo menos um curso de especialização concluído. A maior parte deles realizado em instituições particulares. Márcia e Eliane concluíram especialização em universidade pública via programa Escola de Gestores⁷.

Optamos pela investigação das principais características das participantes por meio da aplicação de um questionário (Apêndice A) que impulsionou as professoras à reflexão sobre as dimensões motivacionais, estruturais, contextuais e de composição profissional docente, além de evidenciar a listagem com as ações de formação continuada mapeadas. O questionário aplicado considerou alternativas que explorassem a compreensão das participantes. Com base nas respostas, observamos indicadores de pouca motivação e satisfação com a docência, além da constatação de baixa participação nas ações propostas pela secretaria de educação local.

Considerando as experiências de formação continuada como espaços apropriados ao compartilhamento de dúvidas, ideias e ressignificações das práticas pedagógicas, fez-se conveniente articular suas interpretações por meio das narrativas elaboradas pelos professores, uma vez que elas “reafirmam a compreensão dos professores como atores de uma prática social” (Ferenc, 2017, p.178) e tem se caracterizado como relevante instrumento na compreensão da identidade docente. Nesse sentido, a entrevista narrativa com professores caracterizou-se como recurso metodológico relevante à compreensão das dimensões e a contribuição delas na composição da identidade docente.

⁶ Entre as décadas de 1970 e 1990, as escolas em “nível de 2º grau” ofereciam curso de habilitação profissional, dentre eles o magistério, perante a lei 7044/82. Com a implementação da LDB 9394/96, a obrigatoriedade da oferta de habilitação profissional no ensino de segundo grau foi revogada. Na realidade estudada, a última turma a concluir a formação em magistério no ensino público foi em 1998.

⁷ Entre as décadas de 1970 e 1990, as escolas em nível de 2º grau ofereciam curso de habilitação profissional, dentre eles o magistério, perante a lei 7044/82. Com a implementação da LDB 9394/96, a obrigatoriedade da oferta de habilitação profissional no ensino de segundo grau foi revogada. Na realidade estudada, a última turma a concluir a formação em magistério no ensino público foi em 1998.

3.2 O caminho estabelecido: narrativas sobre experiências

A etapa chave para o desenvolvimento de nossa pesquisa foi a busca, nas narrativas das professoras, por aspectos relevantes à composição da identidade docente ao longo da trajetória profissional de cada uma e, especialmente, perante as ações de formação continuada oferecidas pela secretaria local.

Além de fonte documental, as narrativas são por nós compreendidas essencialmente como composição, organização e interpretação das experiências vividas. Chaves e Mori (2019) afirmam a construção de narrativas como abordagem diferente de construção da pesquisa por considerarem o estreitamento de laços, o vínculo formado a partir da experiência vivida e contada. Ferenc (2005) sublinha a entrevista narrativa como conveniente momento de interação embasado pela reciprocidade entre pesquisador e o sujeito pesquisado, com aberturas para a retomada de vivências. Nesta pesquisa, ela constituiu-se para destacar que este processo é, “entre os sujeitos um trabalho de implicação, de envolvimento, que nega qualquer perspectiva de distanciamento, neutralidade” (Ferenc, 2005, p. 96).

Amparadas por Clandinin e Connely (2011, p. 51), entendemos a narrativa como “uma forma de compreender a experiência”. A partir desses autores, temos o reconhecimento do espaço tridimensional da pesquisa narrativa onde se ancoram as dimensões temporais, pessoais e sociais e de lugares específicos como marcadores de contextualizações na pesquisa. O participante, enquanto exercita sua narrativa, “passeia” entre este espaço tridimensional e traz significações contextualizadas em suas narrativas.

Para Chaves e Mori (2019), a narrativa chama atenção para os episódios que ainda não tinham sido percebidos. Dessa forma, questões relativas às dimensões da composição da identidade profissional manifestam-se na elaboração das narrativas, envolvendo, também, as considerações sobre as ações de formação continuada.

Com o objetivo de elucidar dimensões pessoais, motivacionais, representacionais, socioprofissionais durante as entrevistas narrativas, utilizamos o suporte de um roteiro de entrevistas (Apêndice B) que contemplava eixos como aspectos do trabalho, do desenvolvimento profissional, da formação continuada e da composição da identidade docente. O resgate da trajetória e reflexões acerca do processo do desenvolvimento profissional - momentos ímpares de conversação, debate e cumplicidade, propiciaram a interação entre as dimensões pessoais e profissionais mais relevantes à composição docente de cada uma.

Souza (2006) enfatiza a percepção do uso das narrativas como recurso privilegiado nas formações continuadas e no desenvolvimento profissional dos professores. Por vezes, observamos, durante as entrevistas, o processo de análise e sobreposição de situações que comprovam a reflexividade como mecanismo de formação e autoformação. Entendemos, nesse contexto, que a autoformação ocorre como um processo de construção pessoal do conhecimento e como um movimento de reflexão do professor em relação a sua trajetória de formação pessoal e profissional. Por esse movimento, o professor compõe sua identidade e busca autonomia que oriente seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a narrativa é reiterada como recurso de movimentação formativa, sinalizando caminhos à composição profissional mais reflexiva.

Ao encontro de Clandinin e Connelly (2011), localizamos no desenvolvimento das entrevistas narrativas o considerável recurso da negociação⁸ que se faz presente em todas as etapas da pesquisa. As dimensões de conhecimento prático e pessoal tanto das professoras participantes quanto da professora/pesquisadora estabeleceram e sustentaram a “negociação dos propósitos” das entrevistas. O “modo ser útil” no desenvolvimento da pesquisa narrativa condicionou negociação desde a apresentação de seus objetivos. Embora demarcado pela aceitação, faz-se relevante considerar a percepção do sentimento de “deserção” de algumas professoras justificado pelo cansaço, falta de tempo e motivação.

Como pertencente à categoria estudada, a “negociação dos relacionamentos” foi inicialmente e (equivocadamente) considerada a mais fácil a ser trilhada. No entanto, a aproximação na condição de pesquisadora, algumas vezes, acarretou um empecilho que necessitou ser contornado. Assim, minhas inquietações como professora/pesquisadora precisaram ser explicadas, considerando o meu desenvolvimento profissional, para maior abertura junto aos pares. Contudo, há que se considerar as frustrações como elemento da pesquisa com enfoque narrativo. A associação das ações de formação continuada como espaço ao desenvolvimento profissional e reconhecimento das dimensões da profissão pareciam não ser consideradas pelas professoras. Em situações esporádicas, percebemos falta de motivação para/com a pesquisa. Cabe ainda salientar, a constituição de uma nova forma relacional a partir das abordagens da pesquisa.

A “negociação das transcrições” encontra-se, há muito, em elaboração. Digo isso não apenas na atividade de transição ao texto, mas, especialmente, a partir da significação de cada trajetória, observação, situação evidenciada e interpretação da composição profissional das

⁸ Os autores relacionam a negociação de relacionamentos, propósitos, transições e um modo de ser útil para elucidar situações em que a flexibilidade e adaptações de pesquisadores narrativos precisam acontecer.

professoras entrevistadas. Os escritos de Bertaux (2010) sobre a pesquisa narrativa⁹ ressaltam “a importância dos engajamentos morais dos atores sociais uns com os outros” (Bertaux, 2010, p. 153). Dessa forma, o exercício da escrita e análises das entrevistas narrativas se consolidaram pelo entendimento das professoras participantes para além de sua função profissional, mas sobretudo, respeitando suas interpretações, questionamentos, conhecimentos e posicionamentos, reconhecendo-as pessoas históricas e sociais.

Na análise dos dados produzidos, utilizamos como aporte o trabalho de André (1983) com a proposta de análise de prosa considerada como uma “forma alternativa de investigação dos dados qualitativos” (André, 1983, p. 67). A autora sugere que sejam construídos temas e tópicos a partir dos dados produzidos e de sua contextualização no estudo. Nesta proposta, faz-se relevante considerar a subjetividade e a intuição do pesquisador quanto à seleção, à categorização e à interpretação das informações coletadas.

Perante o exposto, dispomos o percurso metodológico da pesquisa e apresentamos, posteriormente, as análises das narrativas das professoras participantes.

⁹ No livro “Narrativas de Vida”, Bertaux (2010) explica a pesquisa e seus métodos, fundamenta a consolidação dos modelos de construção e exposição das narrativas no campo da pesquisa sociológica.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA: POR ENTRE ESCOLAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A pesquisa foi desenvolvida mediante a realidade de um município de porte médio, localizado na Zona da Mata mineira. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que sua população é formada por 60.003 habitantes¹⁰ distribuídos entre a área urbana e rural. Tendo por base as informações de 2021, o IBGE revela 440 docentes no ensino fundamental e 182 docentes no ensino médio. De acordo com Cota (2019), a cidade é caracterizada como polo regional das diretorias de ensino e de saúde no estado de Minas Gerais.

O Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) vigente (2014-2024) considera aspectos relevantes da estrutura educacional do município e, nesse estudo, é utilizado como material de referência para as informações pertinentes à pesquisa. O PMDE foi instituído em lei municipal nº 3977/2015 e, dentre as ações previstas, são elencadas prioridades como a universalização gradativa dos segmentos Infantil, Fundamental e Médio. Embora o município seja diretamente responsável pela oferta da educação nos níveis da educação infantil e ensino fundamental, o plano também contempla estratégias para fortalecimento do ensino médio.

Dentre a contextualização da pesquisa, cabe ressaltar que todas as instituições têm em seu quadro professores da educação básica inseridos entre o público-alvo da pesquisa. No total, 24 instituições compõem a rede municipal de ensino. São 11 centros e escolas de educação infantil (CMEIs) que contam com professores da educação básica I, em turmas de 3 anos de idade. As turmas de berçário, até 2 anos e 11 meses, são atendidas por profissionais “auxiliares de creche”. Esta explanação justifica a possibilidade de professores da educação básica efetivos no município alternarem a regência entre as turmas de 4 e 5 anos da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, das 13 escolas de ensino fundamental 8 se dedicam ao ensino fundamental na primeira etapa; 4 contemplam o ensino fundamental na primeira e segunda etapas, 2 com oferta do ensino noturno, na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) e 1 atende a segunda etapa do ensino fundamental.

A fim de trazer dados relevantes à contextualização da pesquisa, buscamos quantificar o número de professores em atuação nas escolas da rede pública municipal. Com base nas informações disponibilizadas no site IBGE, em 2021, há 440 docentes do ensino fundamental na rede *lócus* do estudo. Entretanto, nesta plataforma, não há especificação quanto ao número de docentes em escolas municipais e/ou estaduais. Ademais, ressaltamos que a descrição

¹⁰ Dados extraídos do site IBGE. Fonte: cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

“professores do ensino fundamental” contempla somente os docentes em etapa de atuação entre o 1º e 9º anos do segmento escolar. Como já descrito, na realidade municipal, a denominação PI, professor da educação básica, engloba profissionais em exercício na docência na etapa inicial de escolarização obrigatória (Brasil, 2009)¹¹, a saber: 1º e 2º períodos da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

Outra ferramenta de busca foi o site QEdu. A partir da utilização do filtro com o nome da cidade e do indicador municipal, obtivemos o número de 172 professores dos anos iniciais, em 2022. Elementos indicadores sobre a quantidade de professores dos anos iniciais ou da educação básica nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 não foram mostrados em resultados, de acordo com os filtros de busca. Dados da secretaria municipal de educação informam que, entre 2017 e 2021, o quadro do magistério foi composto por mais de 120 professores efetivos e contratados.

O PMDE indica que o município apresenta um índice de elevação relacionado à formação em nível superior de seus professores, conforme regulamenta a LDB 9394/96. O documento descreve empenho de articulação com ações de formação continuada de professores a partir da adesão aos programas de formação, de parcerias com as universidades e instituições da iniciativa privada.

Em consonância com o esforço nacional de aperfeiçoamento da formação continuada dos professores da rede pública, o Município, desde 2008, tem aderido consecutivamente ao “Programa Escola de Gestores” e, através da Universidade Federal de Viçosa, já formou cerca de 300 professores nos cursos de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, distribuídos em rede municipal e estadual. Nesta política de aperfeiçoamento direto de seu quadro de docentes, o Município continua aberto a parcerias com Universidades Federais da região, a exemplo do Curso “Uniafro: política de promoção da igualdade racial na escola”, firmado com a Universidade Federal de Ouro Preto/Secretaria Municipal de Educação/UAITEC, atendendo a 60 alunos deste Município e região. Para além dessa política direta, o Município pratica ainda política indireta quando proporciona condições de aperfeiçoamento da estrutura municipal de cursos de pós-graduação pela iniciativa privada (PMDE, 2015, p.138).

O documento evidenciado se alinha à concepção de que a melhoria da educação básica depende da formação de seus docentes. Tal concepção se ampara ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e na premissa de valorização dos profissionais do magistério. Dentre as metas e estratégias dispostas no PNE, sequencialmente detalhadas e escrutinadas

¹¹A emenda constitucional EC 59/2009 se ajusta à LDB 9394/96 que prevê a obrigatoriedade da oferta gratuita da educação básica a partir dos 4 anos de idade. Disponível em www.portal.mec.gov.br Acesso em: 10 de março de 2019.

mediante às orientações de ações educativas do município através do PMDE, destaca-se o compromisso de:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) (PMDE, 2015, p. 17).

Considerando o estabelecido em meta tanto no PNE como no PMDE, elencamos, posteriormente, as ações de formação continuada veiculadas entre os anos de 2017 e 2021 no município.

4.1 Ações de formação continuada entre 2017 e 2021

Como mencionado, o PMDE fundamenta o compromisso da gestão pública para com a promoção e estímulo à formação inicial e continuada de professores. Diante do objetivo da pesquisa de analisar as ações, experiências e/ou estratégias de formação continuada instituídas aos professores da educação básica da rede pública municipal, no período de 2017 a 2021, elencamos, no Quadro 3, os títulos que foram informados pela equipe gestora. Essas estratégias de formação continuada e propostas realizadas com professores da rede municipal não foram consideradas pelos gestores da pasta, mas rememoradas por meio dos certificados e registros das professoras locais.

Quadro 4: Ações de formação continuada oferecidas aos professores da educação básica entre 2017 e 2021.

Estratégias e propostas de formação continuada (2017)	
Temas	Caracterização da proposta e/ou Estratégia
Dialogando sobre a alfabetização *	Proposta de encontro com média de 3h de duração no qual os professores cursistas do PNAIC apresentaram ações e metodologias utilizadas em sala de aula como estratégia de alfabetização.
Curso Jovem Empreendedor Primeiros Passos - SEBRAE ☼	Objetivo: formar professores que estimulem a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, incentivando-os a sonhar e a terem vontade de realizar os seus sonhos. Em 2017, foi realizado no formato presencial e, atualmente, é oferecido no formato <i>on-line</i> . Carga horária equivalente a 45h.
Só o conhecimento pode salvar a Natureza ☼	Encontro único, tipo <i>workshop</i> , em que a palestrante articulou conceitos ecológicos ao desenvolvimento de propostas em sala de aula, inclusive com confecção de alguns materiais. Duração 4h.
Pacto Nacional pela	Programa de formação continuada oferecido em contexto nacional com vistas a

Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFJF:	garantir a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. Os encontros foram mensais com duração aproximada de 3h e atividades complementares.
Oficina de Leitura *	Proposta de encontro com média de 3h de duração no qual os professores cursistas do PNAIC apresentaram ações e metodologias utilizadas em sala de aula como estratégia de alfabetização.
Setembro Azul/ Inclusão	Ciclo de palestras a respeito de temas relacionados à inclusão nas escolas oferecidos inicialmente em formato presencial. Carga horária equivalente: 8h.
Estudo e troca de informações sobre os alunos com necessidade educacionais especializadas: ☀	Encontro presencial, oportunidade de interação e troca entre professores da educação básica sobre as necessidades educacionais especiais e metodologias de suporte à inclusão. Duração: 4h.
Estratégias e propostas de formação continuada (2018)	
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/ UEMG*	Programa de formação continuada oferecido em contexto nacional com vistas a garantir a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade com encontros mensais com duração de 3h e atividades complementares.
Oficina de Leitura *	Proposta de encontro com média de 3h de duração no qual os professores cursistas do PNAIC apresentaram resultados de seus estudos e a aplicação das atividades relacionadas à leitura dentro e fora do ambiente escolar.
MESA REDONDA: uma conversa sobre inclusão ☀	Encontro presencial com objetivo de sensibilizar profissionais (professores, especialistas e gestores) a partir de diálogos e circunstâncias atravessadas pelos estudantes com deficiência. Duração 4h.
Produção de Texto *	Proposta de encontro com média de 3h de duração em que os professores cursistas do PNAIC apresentaram resultados dos seus estudos e aplicações das atividades desenvolvidas em sala de aula relacionadas à produção de texto.
Sala de aula invertida	Encontro presencial com duração de 8 horas no qual a palestrante conceituou essa proposta de metodologia de trabalho diferenciada em sala de aula.
Encontro de Educação Inclusiva ☀	Encontro presencial entre profissionais da educação (professores, especialistas e gestores) em que os estudantes com deficiência expuseram e debateram temas relacionados às limitações e adaptações necessárias no processo de escolarização. Duração 8h.
Estratégias e propostas de formação continuada (2019)	
Capacitação em Educação Inclusiva ☀	Encontro presencial caracterizado por um círculo de palestras, com enfoque em práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência e adaptações necessárias no processo de escolarização. Duração 8h.
BNCC: implementação/Editora Moderna e SOMOS	Encontro presencial com duração de 2h, marcado por uma palestra expositiva sobre a BNCC e posterior apresentação de material didático elaborada pelas editoras.
Letramento matemático na formação de professores dos anos iniciais/UFJF: *	Proposta de formação continuada integrante com encontros mensais entre os professores inscritos e um mediador da universidade. Duração 45h.
Setembro Azul/ Inclusão:	Ciclo de palestras semanais, ao longo do mês de setembro, a respeito de temas relacionados à inclusão nas escolas. Formato presencial. Carga horária equivalente: 20h.

Mesa redonda: uma conversa sobre inclusão ☀	Encontro presencial com objetivo de sensibilizar profissionais (professores, especialistas e gestores) a partir de diálogos e circunstâncias atravessadas pelos estudantes com deficiência. Duração 4h.
Estratégias e propostas de formação continuada (2020)	
Curso multiplicadores - Neurociências e Educação	Proposta de formação continuada de professores no formato virtual por meio da plataforma <i>google classroom</i> a partir de aulas gravadas, do desenvolvimento de atividades complementares e das avaliações pelos cursistas. O objetivo foi auxiliar professores na prática docente a partir do conhecimento de algumas funções cerebrais e suas articulações. Carga horária: 120h.
Setembro Azul/ Inclusão	Ciclo de palestras ao longo do mês de setembro a respeito de temas relacionados à inclusão nas escolas. Devido a pandemia, as palestras foram oferecidas em formato virtual pelo <i>Youtube</i> . Carga horária equivalente: 20h
Estratégias e propostas de formação continuada (2021)	
Oficina Google e suas possibilidades ☀	Encontro virtual realizado pela secretaria de estado da educação com o objetivo de auxiliar professores, gestores e especialistas no uso da plataforma <i>google</i> devido ao contexto da pandemia. Duração: 4h
Construção e análise do PDI ☀	Palestra ministrada em formato virtual, pelo <i>google Meet</i> , no intuito de auxiliar os profissionais pedagógicos quanto à elaboração e aplicação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com deficiências e transtornos de aprendizagem. Duração: 4h.
Setembro Azul /Inclusão	Ciclo de palestras ao longo do mês de setembro a respeito de temas relacionados à inclusão de alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem nas escolas oferecido em formato virtual pelo <i>Youtube</i> . Carga horária equivalente: 20h.
DOCÊNCIA E VIDA: O aprender e o ensinar no contexto em que vivemos ☀	Palestra oferecida em formato virtual, em parceria com a FUPAC, relacionada ao exercício da docência, ao contexto da pandemia e à iminência de retorno às aulas presenciais. Duração 4h.
Capacitação para o retorno às atividades presenciais nas escolas ☀	Palestra oferecida em formato virtual ministrada por um professor especialista em biossegurança com abordagens sobre o vírus da COVID-19, sobre as ações de precaução e contato a partir do retorno às atividades presenciais de ensino nas escolas. Carga horária equivalente: 4h.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados da pesquisa.

* PNAIC - Portaria nº826, de 7 de julho de 2017.

☀ Títulos obtidos pelas pesquisadoras.

Considerando as ações de formação continuada promovidas pela secretaria de educação, reiteram-se as constatações dos pesquisadores arroladas no decorrer da justificativa e desenvolvimento de pontos tangenciais nesta pesquisa. Nos 5 anos pesquisados, variadas possibilidades de experiências foram contempladas como formação continuada. Tais experiências se encontram diversificadas entre palestras, debates e cursos de curta duração, em sua maioria. Dentre as ações descritas no Quadro 4, apenas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se caracterizou como iniciativa do governo federal. O curso “Neurociências e Educação” se efetiva como experiência formativa destinada a

professores da rede pública idealizada pela Universidade Federal de Ouro Preto, via parceria entre a universidade e os municípios. As mesas redondas e palestras sobre inclusão, que estão em maior número de ações, foram implementadas por iniciativa do departamento de educação inclusiva da rede municipal. Sobre a palestra referente à implementação da BNCC proposta pelas editoras Moderna e SOMOS, a partir das informações da secretaria, destacamos presença significativa dos profissionais da educação, mas infelizmente não tivemos acesso à lista dos participantes.

Em 2021, a capacitação sobre o *google* ocorreu na modalidade remota por iniciativa da Superintendência Regional de Ensino, como oferta de suporte para utilização da ferramenta durante as atividades não presenciais de ensino. As escolas inscreveram representantes que, em outro momento, fariam o repasse do conteúdo abordado aos demais pares da instituição escolar. As palestras “Docência e Vida: o aprender e o ensinar no contexto que vivemos” e “Capacitação para o retorno das atividades presenciais de ensino” se constituíram de palestras *on-line*, via plataforma *YouTube*, direcionada à equipe de profissionais da educação municipal.

Discutiremos, em outro tópico deste trabalho, as considerações das professoras sobre as ações de formação das quais elas participaram. De antemão, salientamos que nossas colaboradoras não tiveram participação em todas as ações listadas. Importa-nos revelar que o envolvimento delas nas experiências de formação ocorreu de forma variada. Quanto à presença dos professores da educação básica, os informes da equipe gestora explanaram, em aspectos gerais, que, em 2017, das 7 oportunidades de formação continuada fomentadas pela secretaria municipal de educação local, em apenas duas constatou-se mais de 10% de presença em relação ao número de docentes da rede. Já no ano de 2018, constatou-se 6 ofertas de formação continuada. Dentre elas, o encontro sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) destacou-se com a participação de aproximadamente 80% dos professores. As ações demais tiveram menos de 10% do professorado como público.

Nota-se que os títulos e propostas integradas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerado por Junior como uma das mais “abrangentes iniciativas públicas de formação continuada de professores” (Júnior, 2017), constitui-se a única ação de formação articulada a uma política nacional de maior proporção e alcance junto aos professores. É importante ressaltar que duas professoras componentes da pesquisa revelaram não terem conseguido participar, à época, por não terem tido opção de escolha de turma na escola em que estavam lotadas, uma vez que o curso era oferecido aos professores regentes de turmas entre os 1º e 3º anos do ensino fundamental. Pertinente considerar, ainda em 2017, no

final do ano, o PNAIC foi estendido à professores da educação infantil, etapa pré-escolar, ampliando o número de professoras participantes.

Após 2018, observa-se o enfraquecimento do PNAIC em âmbito nacional e, posteriormente, em contexto local. Alferes e Mainardes (2018) situam o PNAIC como uma política descontínua por efeito da mudança do Governo Federal e da instabilidade na aplicação dos recursos financeiros.

As ações de formação continuada instituída aos professores da rede municipal se mostraram como propostas esporádicas, a exemplo do enunciado por Alvorada-Prada (2010) sobre os múltiplos conceitos e práticas da formação continuada de professores, decorrentes da ocasião política, ideológica, econômica, etc. Vale salientar que, ainda em 2016, o cenário político educacional foi alterado e as concepções educacionais que estavam em processo de implementação foram ceifadas. Gonçalves *et al.* (2020) classificam como de “viés privatista e pouco dialógico” o direcionamento da política educacional implementado no país em 2016.

Sobre a interrupção das políticas educacionais, ao explorar elementos de rompimento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), Amâncio (2019) constata descontinuidade como característica estrutural da política educacional brasileira. Também em 2019, houve um encontro sobre a implementação da BNCC, em parceria com editora, que teve presença considerável de público. Cerca de 200 participantes compareceram a esse evento, sendo aproximadamente 150 professores da educação básica, de acordo com o informe da equipe gestora municipal. Nossa hipótese é a de que tal ação seja proveniente das parcerias entre instituições do terceiro setor e os sistemas públicos de ensino, explicadas por como consequências da desregulação e descentralização do Estado mediante a formação continuada de professores (Borges; Nogueira, 2021). Ademais, o índice expressivo de participantes pode estar baseado na forma de efetivação do convite, no envolvimento da equipe da secretaria e na estruturação do evento.

Observamos a maior presença dos professores nas experiências de formação continuada relacionadas ao programa do PNAIC. Dentre as propostas, expomos o curso sobre Letramento matemático, ofertado em 2019, via parceria entre a prefeitura e a Universidade Federal de Juiz de Fora, com número de participantes variados em cada encontro. Uma das professoras integrantes da pesquisa relatou desestímulo perante a desorganização do cronograma dos encontros. Nas palavras dela, “teve um mês que o encontro foi adiado duas vezes e depois cancelado, porque a professora não tinha conseguido vir de ônibus” (Professora Márcia).

Pode-se considerar o ano letivo de 2020 bem complexo. Obviamente, e como bem demarcado pelos agentes educacionais, especialistas de diferentes áreas e pesquisadores, ninguém esperava que a pandemia fosse modificar as relações educativas da forma como ocorreu e por um período tão longo.

Tomando por base o contexto estudado, foram evidenciadas apenas duas ações propostas pela secretaria municipal de educação como oferta de formação continuada. O curso "Multiplicadores - Neurociências e educação", realizado em 2020 a partir de uma solicitação da secretaria de educação à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), teve alcance considerável entre os professores da rede municipal. No decorrer da ação formativa, foi enfatizado pela equipe da secretaria a presença de índice considerável de desistência dos inscritos e novos participantes se integraram, dificultando a estimativa numérica de participantes. Compreendemos essa informação como complementar devido ao alcance dessa modalidade virtual de formação continuada. Pelo exposto, explicitamos elementos que prejudicaram o desenvolvimento do curso, seja pelo efeito da pandemia e da demanda ampliada de interação virtual, seja pelo índice de desistência dos cursos oferecidos na modalidade remota que, no momento, não se afinam às discussões desta pesquisa, embora não possam ser desprezados.

Mediante às problematizações teóricas, duas iniciativas veiculadas como formação continuada, associadas às parcerias privadas, instigam olhar diferenciado e alerta: Curso Jovem Empreendedor Primeiros Passos - SEBRAE, em 2017, e uma reunião intitulada de "BNCC: implementações oferecidas em parceria pelas editoras Moderna e SOMOS". Merece destaque a participação expressiva de profissionais da educação¹² em evento que sinaliza o interesse mercadológico e conteudista no cenário educacional, especialmente junto aos professores. As demais atividades organizadas como formação continuada de professores estabeleceram-se como ações de promovidas pela própria secretaria de educação e seus departamentos, além de palestras remotas, transmitidas via plataformas digitais, entre os anos de 2020 e 2021, cuja quantificação de inscritos não foi discriminada.

Diante dos aspectos contextuais e conjunturais, anteriormente expostos, há que se ressaltar uma inquietação pessoal na proposição e no desenvolvimento da pesquisa. Como professora da educação básica na rede pública, nos anos iniciais do ensino fundamental, percebo divergências nas oportunidades e ações de formação continuada. Além disso, o

¹² Na listagem da reunião sobre a implementação da BNCC não havia descrição de cargo ou função que nos permitiria saber o número de professores participantes. A reunião em parceria com o SEBRAE evidenciou os participantes in loco como multiplicadores que, em outro momento, faria o repasse da proposta para os demais profissionais da escola.

discurso que orienta o chamamento dos profissionais não converge para mudanças estruturais no tratamento direcionado aos professores para alteração na prática, o que indicia certa vulnerabilidade e fragilidade dos programas de formação.

4.2 A aproximação com as professoras da pesquisa e aspectos da profissão

No que tange ao processo de investigação das características profissionais das professoras e a disposição em mobilizar a reflexão referente às dimensões motivacionais e contextuais do processo de constituição docente de cada uma, investimos na aplicação de um questionário com alternativas em escalas gradativas de 1 a 5, considerando: 1 – nunca; 2 – poucas vezes/ raramente; 3 – algumas vezes; 4 – na maioria das vezes; 5 – sempre ou 1 – insatisfatório; 2 –ruim; 3 –regular; 4 –bom; 5 –muito bom.

Em relação à composição do questionário, nele contemplamos os tipos de atividades mais praticadas pelas professoras e buscamos compreender o envolvimento em ações que mobilizam o desenvolvimento pessoal e profissional já que este é reconhecido como associado àquele (Day, 2001).

Quanto à participação em seminários e palestras, temos respostas distintas das professoras. Assim, Vânia, Cristina, Fabiana e Eliane responderam que, “na maioria das vezes”, participam, enquanto Márcia considerou que “poucas vezes” participa dos eventos supracitados. É válido explicar, nesta circunstância, as oportunidades contextuais que envolvem a participação e que merecem questionamento como a pouca oferta de cursos provenientes dos órgãos gestores, as ações escassas ofertadas pela iniciativa privada e, também, pela parceria público/privada. Em geral, as opções são iniciativas de empresas, via modalidade remota.

Outro aspecto que compôs o questionário diz respeito à compra de livros ou frequência a bibliotecas. Vânia, Cristina e Márcia demarcam que raramente o fazem; Fabiana classifica em “algumas vezes” e Eliane afirma que, muitas vezes, compra livros e frequenta biblioteca. Cabe pontuar que o município possui uma biblioteca pública com acervo pequeno e raras renovações de exemplares e coleções.

O mote relacionado à apreciação e frequência em eventos artísticos e culturais requer a consideração de poucas oportunidades e baixa variabilidade de ofertas em contexto local. Vânia, Fabiana e Márcia indicaram que algumas vezes estão frequentes em ações culturais e artísticas; Cristina sinaliza que, na maioria das vezes, participa e Eliane afirma que sempre está presente.

Quanto ao uso da internet, as cinco participantes asseguraram que sempre o fazem, principalmente quando há necessidade de participação em palestras e seminários e, em alguns casos, de apreciação de atividades artísticas e culturais.

O questionamento referente à participação em atividades físicas indica uma dedicação ao autocuidado das professoras. Dessa forma, ele é baixo para Márcia e Eliane, sinalizando que poucas vezes elas participam. Apenas Fabiana afirma sempre fazer, enquanto Cristina e Vânia demarcam que realizam algumas vezes essas atividades.

Para explorar aspectos do trabalho docente e mobilizar condições, contextos e dimensões motivacionais que integram a complexidade do fazer docente, exploramos no questionário os eixos: satisfação com o início da docência, satisfação com a docência atual, tempo de planejamento do trabalho, satisfação com salário, infraestrutura da escola, relação com os colegas de trabalho, alunos e resposta dos familiares.

O início da docência foi classificado como “muito bom” para a maioria das professoras: Vânia, Fabiana e Márcia. No entanto, na atualidade, Vânia e Fabiana declaram como “regular” e Márcia considera “ruim” a satisfação com a docência. Apenas Eliane demarca a satisfação com a docência na contemporaneidade.

O tempo para planejamento do trabalho docente foi classificado como “bom” por todas as cinco professoras entrevistadas. Cabe registrar que, mediante a lei municipal 4.293/2019, o professor da educação básica tem sua carga horária de 24 horas semanais, divididas em 16 horas de atividades em sala de aula e 8 horas aulas distribuídas entre atividades relacionadas à docência de modo individual e coletivo que devem ser utilizadas para a elaboração, organização dos planejamentos, relatórios, lançamentos nos diários, composição de atividades diversificadas, dentre outras.

Outro aspecto explorado diz respeito à satisfação quanto ao salário recebido. As opiniões das professoras foram iguais. As cinco designaram como “regular” o valor do salário. No município em análise, o salário base para o professor da educação básica é de R\$2.798,00. Ressaltamos ainda, em referência a percepção salarial, a ponderação das professoras Vânia e Fabiana quanto ao envolvimento da questão financeira com o entusiasmo e sobrecarga de trabalho. Ambas trabalham em dois turnos, manhã e tarde, com complementações da carga horária em extensões de aulas.

Sobre a interferência da infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho das professoras, Eliane e Márcia sinalizaram como “boa”, Cristina demarcou como “regular” e Vânia e Fabiana consideram “ruim” a infraestrutura para desenvolverem o trabalho.

Quanto à satisfação com os colegas de trabalho e com os alunos, as participantes Vânia, Fabiana e Cristina apresentaram respostas como “regular”. Eliane demarca boa satisfação e Márcia pondera que a satisfação com colegas e alunos é muito boa. Com relação à satisfação com as respostas dos familiares pelas demandas escolares, Cristina, Fabiana, Vânia e Fabiana manifestaram “regular” e Márcia classificou como “ruim”. Importa registrar outra incoerência mediante essa questão, uma vez que, nas entrevistas narrativas, o apoio e reconhecimento familiar se destaca como fator de desmotivação com o trabalho em sala de aula.

Com o intuito de contextualizar as condições de trabalho das professoras, a seguir, mobilizamos percepções sobre o trabalho fora da sala de aula, o indicativo de sentimento de pressão sofrido e a consideração sobre a exaustão. Contemplamos também itens sobre a estrutura e organização do trabalho como o recebimento de materiais diversificados, o apoio da gestão/direção escolar e uso do diário de campo, além de suscitar a reflexão sobre a possibilidade de mudar de profissão e abandonar a docência.

Das cinco professoras entrevistadas, Cristina manifesta que muitas vezes realiza atividades do trabalho fora da escola e as demais assinalam que sempre o fazem. “Muitas vezes” e/ou “com frequência” também foi o indicativo de Vânia, Cristina e Fabiana sobre sentir-se pressionada no trabalho. A frequência do “sempre” se sentir pressionada foi assinalado por Eliane, enquanto a percepção “raramente” foi demarcada por Márcia. Sobre a consideração da exaustão provocada pelo trabalho, Eliane considerou no indicador máximo, Cristina mencionou que muitas vezes é exaustivo e Fabiana, Vânia e Márcia demarcaram como exaustivo algumas vezes.

As observações referentes ao recebimento de material diversificado, além do livro didático, apresentou índice baixo. Eliane e Márcia demarcaram que os recebem algumas vezes enquanto Cristina, Vânia e Fabiana marcaram que tal fato ocorre raramente. No quesito material complementar ao apoio para o desenvolvimento do trabalho, Cristina, Fabiana e Vânia sinalizaram que o têm muitas vezes ao passo que Márcia e Eliane indicaram que o apoio é percebido em algumas situações.

Para o desenvolvimento do trabalho, abordamos o uso do diário de campo como material, considerando a dinamicidade da sala de aula que exige habilidades do professor. Em poucos minutos, o docente precisa decidir o que fazer diante certas situações ou perguntas inesperadas, adaptar sua metodologia, bem como estar atento ao comportamento e reações dos alunos. Pelo exposto, o diário de campo é um instrumento que auxilia o professor, permitindo uma forma de registro mais livre sobre suas percepções, incômodos, ideias. A disposição do docente em utilizar este instrumento indica uma rara incidência sobre uma das possibilidades

para o exercício de reflexão docente. Dessa forma, apontamos que Cristina e Márcia consideraram usar o diário algumas vezes; Fabiana menciona inexistência dessa prática em suas ações cotidianas; Vânia manifesta que se utiliza muitas vezes desse instrumento e Eliane anuncia fazer sempre uso do diário.

Como mencionado, todos os pontos especificados no questionário mobilizaram as percepções pessoais das professoras a respeito do desenvolvimento do trabalho docente e da complexidade de elementos que o constituem. Os dois últimos tópicos, referentes à contextualização de atuação profissional do professor, especialmente relacionados à mudança de profissão e abandono da carreira, estão diretamente vinculados à dimensão motivacional para a docência.

Ao serem questionadas sobre a mudança de profissão, Vânia expõe que não mudaria de profissão, Fabiana e Eliane demarcam que raramente cogitam essa possibilidade, Cristina sinaliza que muitas vezes pensa em mudar de profissão e Márcia assinala o “bastante” ao se referir à ideia de trocar o ramo de atuação. A pauta do abandono da profissão foi posta na frequência de “bastante” por Márcia, “raramente” por Cristina, Eliane e Vânia. Fabiana declara que não pensa em abandonar a profissão, apesar dos problemas. As considerações nesses últimos elementos se mostraram ainda mais subjetivas.

Após a descrição e análise de algumas considerações das professoras participantes sobre os aspectos da profissão, impulsionamos, posteriormente, o trabalho feito com as narrativas e o propósito de “Reestoriar”¹³ (Creswell, 2014) as dimensões de composição da identidade docente com base na escolha da profissão, dos aspectos motivacionais de permanência e do desenvolvimento, dos elementos benéficos e prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho, da percepção do trabalho e do contexto para sua própria representação.

¹³ Ao explicar os procedimentos para condução de uma pesquisa narrativa, Jonh Creswell, no livro *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa* (2014, p.71), define Reestoriar como “processo de reorganização de histórias dentro de algum tipo de estrutura” (...) que “pode consistir na reunião de histórias, na análise de elementos-chave dessas histórias (...) e por último, na reescrita das histórias para inseri-las em sequência cronológica”.

5. PODERIA ME CONTAR? A CONSTRUÇÃO E O CONTEÚDO DAS NARRATIVAS

“(...) as vidas de professores são inscritas/escritas ao longo do tempo e suas histórias de vida são vividas e ditas, revividas e recontadas à medida que os professores encontram novas situações em suas vidas.”
(Chaves, 2019, p.118)

Empreender uma pesquisa cujo recurso metodológico seja baseado, principalmente, na perspectiva pessoal dos participantes, exige, antes de tudo, que o próprio pesquisador trabalhe a si mesmo e conduza seus pensamentos a reflexões pelas significações do outro e, por elas, invista no estabelecimento de uma relação dialógica no desenvolvimento das narrativas das professoras,¹⁴ enquanto espaços de interlocução (Oliveira, 1996).

O estabelecimento da interlocução entre os sujeitos de uma pesquisa (pesquisador e participantes) abre a possibilidade de espaços de troca de ideias, explicações e reformulações. A escuta da pesquisadora, nesse processo, extrapola a ação cognitiva de receber a informação e consolida um entrosamento de qualidade que propicia uma verdadeira interação. Pelo exposto, cabe reiterar a proposta de construção das narrativas das professoras para além da funcionalidade de relato e de produção de informações. Ela é construída como base do processo de formação e autoformação visando a apropriação de composição da identidade profissional.

O interesse na compreensão do processo de constituição da identidade profissional de professores demanda o reconhecimento de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, as formas de socialização e as percepções ao longo do exercício docente que são negociadas no contexto de desenvolvimento do trabalho.

Buscando articular os aspectos relacionados à historicidade e às percepções das participantes da pesquisa, abordamos temas que se mostram intrínsecos à identidade docente posta na atualidade. Relacionados para compor a entrevista narrativa, tais temas foram utilizados como orientadores às interlocuições uma vez que faziam referência ao trabalho docente, ao processo de escolha ou início na profissão, aos aspectos motivacionais e às condições para o desenvolvimento do trabalho, às dimensões relacionais da profissão, aos contextos facilitadores e dificultadores no seu exercício, às explanações sobre o desenvolvimento profissional, ao perfil de professor requeridos pelo contexto, às percepções e implicações sobre as experiências de formação continuada e aos elementos de composição da identidade docente, considerando as características relevantes às profissionais entrevistadas.

¹⁴ A pesquisa é composta de pesquisadoras e participantes de público feminino. Além disso, o emprego das formas e combinações nominais no exercício da escrita fundamentam suas percepções enquanto seres históricos e sociais.

As interlocuções entre a pesquisadora e as participantes também se fundamentaram nos trabalhos de Nascimento (2007), Braúna e Reis (2013), Saraiva, Silva e Ferenc (2013), Jesus (2004) e outros. As dimensões pessoais, motivacionais e representacionais, intrínsecas à composição da identidade profissional docente e decorrente das significações e do processo de desenvolvimento do professor, foram bem elucidativas. Cabe ressaltar que o processo de textualização é considerado pelo autor fase cabal no reconhecimento da pesquisa, pois ele estabelece a comunicação com pares ou inter pares e a apropriação do conhecimento. Nesse processo, o pensamento avança.

Face ao exposto, apresentamos a seguir, as narrativas das professoras sobre o processo de escolha, ingresso e desenvolvimento na profissão. Buscamos associar e reconhecer nas narrativas as dimensões que fundamentaram e embasaram, até o momento, a composição e a identidade docente de cada uma das participantes.

5.1 Dimensões da docência: aproximações e perspectivas

Buscamos, neste tópico, relacionar as dimensões pessoais, motivacionais e representacionais que compõem a identidade profissional das participantes da pesquisa por meio das narrativas produzidas por elas.

Na composição das narrativas foram mobilizados aspectos do trabalho, da motivação para o ingresso e permanência na profissão; das condições para o desenvolvimento do trabalho, dos fatores facilitadores e dificultadores no exercício da docência, da percepção colaborativa no ambiente escolar, das ponderações condizentes ao desenvolvimento profissional e seus desafios e do reconhecimento de suas características como docente e formação continuada, constituindo roteiro para a sequência das entrevistas.

Estabelecemos apresentação das professoras referente às dimensões implicadas nos âmbitos familiares e sociais, identificando características comuns à representação e possibilidades profissionais determinadas antes da “escolha” da profissão. Destarte, elucidamos os percursos na docência em referência às percepções do desenvolvimento profissional e, consequentemente, interpretados ao contexto da composição da identidade docente.

5.1.1 Professora Márcia: “tinha uma atração” pela profissão.

Márcia é a terceira filha de um núcleo familiar de 4 irmãos (3 mulheres e 1 homem). Após seu nascimento, a família que residia em área rural mudou-se para a área urbana. A

professora tem atualmente 46 anos de idade. Ela e as irmãs residem no mesmo endereço, em casas separadas, e os pais retornaram para zona rural.

A escolarização básica de Márcia foi constituída na rede pública de ensino e, ao final, diplomou-se paralelamente no magistério e no científico. Enquanto estudante, Márcia trabalhou em alguns comércios da cidade. Tinha proximidade com a profissão devido a familiares e pessoas conhecidas que exerciam a docência. Já se via interessada em ser professora e ajudava parentes professoras quando tinha possibilidade:

[...] eu sempre quis trabalhar em sala de aula. Foi uma das opções, porque dentro do meu município a minha opção era trabalhar no comércio ou em escola né? Eu optei pela escola. Até porque eu já tinha parentes, primas, conhecidas que eram professoras, e eu sempre fui, ajudei, sabe[...] Tinha uma atração (grifo nosso).

Quando mobilizada a refletir sobre seu percurso de formação profissional, Márcia fundamenta a disposição pela licenciatura a partir do interesse em atuar no magistério:

Eu fiz o magistério nível médio, assim que eu me formei, decidi fazer faculdade. Enquanto trabalhava com comércio. No último ano de faculdade eu comecei a trabalhar com contratos em escolinhas particulares. [...] Eu que busquei o curso para que ele me proporcionasse essa profissão.

Antes de tomar posse no cargo de professora por concurso público, em 1998, Márcia teve experiência na docência no segmento da educação infantil em uma escola particular. Ao longo dos 24 anos no magistério, Márcia teve pouca mobilidade institucional, ou seja, passou por apenas 1 escola e, atualmente, encontra-se lotada na mesma escola há quase 20 anos. Nessa escola, passou pela gestão de 2006 a 2016 e, hoje em dia, é professora regente em 2 turmas, sendo uma no período da manhã e outra no turno da tarde.

A professora Márcia considera que tem uma boa relação com os colegas professores, sente-se afeita à instituição escolar e a comunidade em que está profissionalmente inserida. No entanto, ressalta muita diferença nas relações instituídas nos últimos anos.

Olha, eu percebo que aqui na escola existe a vontade de sempre ter colaboração. Em todos os níveis. Mas às vezes a gente percebe que tem assim um certo egocentrismo, por parte às vezes da equipe, do professor mesmo, porque eu acho assim, se é a escola, se você vai fazer alguma coisa, eu acho que tem que ser um conjunto, independente da minha turma e você dá outra turma, eu acho que você tem que divulgar e oferecer. Falar assim: podemos pensar em um projeto tal, ah mas não atende minha turma, mas dentro desse projeto a minha turma pode fazer alguma coisa assim, diferente, ou às vezes no concreto né, aí o outro pode fazer uma apresentação. Aí às vezes eu vejo assim, nesse sentido, há alguns profissionais que gostam de fazer as coisas, de apresentar coisas, mas não divulgam essa situação para que seja um coletivo. Então eu acho que isso acaba prejudicando em si, a questão do convívio em questão de colaboração, porque até os pais começam a se antenar, posicionar e questionar: Ah, professora tal fez e a outra não fez! Mas às vezes não

fez, porque não sabia ali a dinâmica, o funcionamento, como que foi feito aquilo e tal. Então acho que precisa ter mais atenção com relação a isso. Ou faz todo mundo, ou não faz ninguém. [...] Como eu trabalho em dois turnos na escola. Vejo que no turno da manhã essa forma colaborativa assim, de professor com professor, acontece com mais frequência. É um que vai às vezes no horário de janelar conversar com outro, sugerir. Essa semana mesmo, teve uma professora que foi atrás de outro, que nem sou eu, mas usando um recurso que eu tenho na minha sala, aí ela foi lá pediu emprestado para trabalhar. Seguindo sugestão da outra professora, para atender aquela defasagem, vamos dizer tem que ver com a questão da pandemia também, que a gente tá nessa luta.

O interesse pessoal para com a profissão é exposto como motivador para o ingresso na docência.

Eu me via interessada em contribuir com o aprendizado de outras pessoas, a questão que a gente assim tinha encantamento né com as decorações, com o ensino com o saber trabalhar concreto com a criança, a forma de buscar os conhecimentos(...).

Em considerações ao seu desenvolvimento profissional, Márcia traz reflexões importantes quanto ao longo período de experiência na docência. Ela reconhece que, mesmo sendo relevante ao progresso do professor, o tempo de exercício não pode ser um limite. Pela concepção da professora, novas buscas e aprendizados são necessários, especialmente com relação aos recursos digitais e as formas de comunicação. As perspectivas investigativa e estudiosa são entendidas como inerentes à profissão:

Eu acho que eu preciso buscar sempre, não é porque eu tenho certo tempo de experiência de profissão, que eu não tenho que buscar. Cada dia é uma novidade, cada dia é um clima novo. Então a gente tem que estar sempre buscando. Cada ano que você passa é uma turma diferente, uma turma. Os meninos da educação infantil brilham cada vez mais e te cobram isso, te sugam isso pra você estar tendo que correr atrás. [...] Olha, eu vi meu desenvolvimento assim sempre crescendo. Eu sempre busquei, sempre quis saber mais, sempre me preocupei em estudar [...] Hoje, não sinto tanto essa motivação, mas sempre que posso eu corro o olho em alguma coisa diferente, leio algo diferente. Não com tanta frequência como antes. Esses dias mesmo, eu vi uma experiência na internet de um professor lá que eu sigo, e eu achei super bacana (...) trouxe para sala de aula, fiz com as crianças e achei assim que foi maravilhoso.

Embora perceba evolução profissional, na narrativa da professora, destaca-se o declínio da motivação para com a docência em comparação ao período inicial de atuação. A estrutura organizacional e a cobrança posta aos docentes são citadas como potenciais fatores que levam ao desestímulo:

Eu não considero que o que desmotiva assim... não é o aluno, não é o ensino em si. Eu acho que a estrutura hoje da escola, a estrutura do ensino, a estrutura da equipe... vamos dizer em si, quem tá ali coordenando na frente de tudo eu acho que isso que

desmotiva. Antigamente, quando eu comecei, 26 anos atrás, o que me motivava mais eram esses encontros, eram uns encontros dinâmicos com pessoas competentes, capacitadas e que te estimulava. Hoje temos mais encontros dentro da escola. Muitas reclamações dos professores, os questionamentos ficam sem resposta isso vai desmotivando cada vez mais. [...] Percebo hoje, que a capacitação oferecida é no sentido de cobrança. [...] Eu acho que meu melhor momento, como professora, foi assim lá no início, de 1998 até 2005¹⁵.

Sequencialmente à reflexão e exposição sobre os fatores que resultam na desmotivação da professora, Márcia traz uma representação sobre a profissão docente, ainda como estudante interessada na carreira profissional e sobre essa percepção na atualidade.

Eu reconhecia assim, como uma profissão muito valorizada, muito reconhecida em termos assim financeiro e social. Mas com o passar dos tempos a gente vê que isso não é a realidade e hoje mais ainda que o professor cada dia mais está mais desvalorizado, não só financeiramente, mas também enquanto profissional na área de educação. [...] A questão do reconhecimento que eu falo mais é com relação ao trabalho mesmo do professor. Porque a imagem que a gente tinha antes, na época de estudante era assim, tipo, era tudo na vida né, assim como se fosse um ídolo. [...] Então era uma profissão assim maravilhosa, cheia assim de plumas e paetês, que no início realmente era isso tudo mesmo. Mas a profissão tem sido cada dia mais desvalorizada, não só financeiramente, mas também assim, a falta de reconhecimento do papel do professor hoje na sociedade, faz a gente ficar pensando né se deve seguir na profissão, se deve tentar mudar, como que vai realizar. Porque cada dia mais o trabalho está desvalorizado, tanto pelos pais, alunos, colegas de trabalho, equipe de secretaria, governo, e por aí vai. Mas a falta de reconhecimento do papel do professor hoje na sociedade está no geral.

Dentre os aspectos da profissão docente, as alterações administrativas são citadas e compreendidas como benéficas ao desenvolvimento do trabalho.

Ah, eu vejo a questão de enquadrar né, hoje no nosso município, a questão de colocar tudo como hora/aula né, desde a educação infantil no até o fundamental 2, como o município não tem o ensino médio, mas no atendimento do fundamental 2 e eu acho que foi um grande ganho para categoria né. A questão salarial também, a questão da distribuição de turmas, de conteúdos. [...] Em algumas questões melhorou pra gente, mas ainda tem muita coisa a se fazer, muita coisa a se melhorar [...].

As transformações e relações sociais, porém, são reconhecidas por Márcia como elementos que dificultam o trabalho em sala de aula devido às cobranças:

Tendo em vista hoje é a realidade da sociedade. Porque o que a sociedade nos cobra hoje não aquilo que era cobrado nos antigamente, entendeu? [...] Então hoje eu vejo que a cobrança é muito maior, não em termos da secretaria, de direção, de supervisão... eu acho que em termos de sociedade mesmo, e a gente fica cada vez

¹⁵ Em outro tópico, abordaremos as considerações sobre a formação continuada enunciada como capacitação por Márcia. Vale frisar que ela é tida como elemento desmotivador para a professora na atualidade.

mais compromissado com aluno tentar ajudar e tentar resolver. Porque os conflitos fora da escola são muitos, e ele acaba trazendo tudo para escola. Seja o conflito com a família, seja esse conflito com os colegas, seja conflito com vizinho [...] Então isso tudo acaba vindo para escola e às vezes a gente não tem como dar todo suporte pra esse aluno, pra ele poder superar isso e concentrar né na aprendizagem. [...] Eu acho que são essas questões assim, que a gente não consegue solucionar e acaba afetando o dia a dia na sala de aula, igual eu coloquei essas questões sociais e de relações. [...] A gente percebe que a criança pode ter qualquer tipo de problema, dificuldade, mas a partir do momento que ela tem o acompanhamento da família, aquela cobrança ali, aquele apoio, o carinho que motive o aluno a correr atrás para conseguir, tem diferença na sala de aula.

Márcia pondera também o constante desafio enunciado junto ao exercício da docência:

Me sinto desafiada a cada dia, a cada aluno diferente que a gente trabalha. Todo dia a gente tem questões diferentes, porque cada dia é um dia diferente. Então assim, a gente se vê desafiado o tempo todo. [...] Hoje o maior desafio é conseguir fazer com que meus alunos aprendam, não só os conteúdos, mas que se sintam humanizados, conscientes daquilo que eles podem ser, e precisam ser, Que eles tenham sonhos para se concretizar. Eu vejo muito hoje em dia, aqueles meninos assim sem sonhos, sem perspectiva de vida. Que tudo está bom, do jeito que vier está bom... Tá ali. Pega aí um celular, pega aí um *tablet* [...] Parece que pensam que a vida se resume nisso, nessa vida virtual e não tem um sonho, não tem um: Ah eu quero ser isso, eu quero fazer aquilo... Não, só pensam em joguinho e tik tok. Então esse é meu desafio, fazer com que esse tik tok, esse joguinho, faça ele ter um motivo pra crescer tanto como pessoa como profissionalmente no futuro. Não use isso apenas como passar de tempo, vulgarizado.

Márcia também menciona sua representação profissional:

[...] Eu me caracterizo como uma boa professora, tento agora né, nesse novo mundo da educação cheio de tecnologias buscar dentro desses recursos tecnológicos uma base, um conhecimento maior para poder estar transmitindo o ensino aos alunos e ajudando a ter mais autonomia para eles criarem outras oportunidades de aprendizado. Dentro desse novo mundo da educação, eu me considero uma boa professora. Não uma excelente porque não domino muito as técnicas hoje desse mundo cheio de tecnologias, mas, eu corro atrás, a medida do que os alunos me cobram, me sugam eu tento buscar para poder atender né [...] Me vejo como uma professora que corre atrás dos seus objetivos, uma professora assim amiga dos alunos, parceira da escola, da comunidade, procura estar inserida da melhor forma possível, não só dentro da escola enquanto professora, mas também de uma forma pessoal. Que possa ajudar tanto no crescimento do aluno dentro da escola como na vida dele lá fora.

Márcia ressalta estar sempre em busca de novos aprendizados e aberta aos novos conhecimentos, uma vez que se mantém atenta às oportunidades de formação continuada de professores, especialmente nas modalidades *on-line*, devido à comodidade de poder participar de casa. Além disso, ela frisa que esses eventos são organizados com certa flexibilidade de dias e horários e versam sobre temas do seu interesse.

Aspectos relativos ao período do ensino remoto durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, foram ressaltados pela professora como convenientes à procura por cursos de

formação continuada, dedicação e disposição dos profissionais em educação para com os estudos e desenvolvimento de novas habilidades diante do contexto ímpar.

5.1.2 Professora Eliane: “Eu nunca tive dúvida em ser professora”.

Eliane é filha de professora de carreira longa na rede pública. É a primogênita de três filhas. Desde criança, ela vislumbrava a profissão docente e assevera que sempre esteve próxima às dimensões práticas do ser professor. Atualmente, ela tem 43 anos de idade.

O processo inicial de escolarização de Eliane foi alternado entre a rede pública e a rede particular de ensino. O segmento complementar do ensino fundamental e o ensino médio foram constituídos no ensino público. Suas duas irmãs têm formação superior na docência, porém uma delas não se manteve na profissão.

Para Eliane, a docência se destaca como opção desde o ensino médio. Ela foi componente da última turma do curso Normal Médio em uma escola pública local, em 1997.

Eu nunca tive dúvida, nunca, em ser professora. Eu venho de uma família de professores, não caí de paraquedas na profissão. Eu convivi com minha mãe dando aulas de Língua Portuguesa, posteriormente supervisora pedagógica na rede municipal. [...] Então eu vivi nesse mundo de diários ainda escritos à mão, de avaliações, livros e mais livros e eu sempre fui apaixonada pelo trabalho. Eu ajudava minha mãe a elaborar as avaliações e a completar os diários dela. [...] Então pra mim o magistério nunca foi uma dúvida. [...] Minhas irmãs também são professoras, enfim [...].

Como motivação para estar na profissão, Eliane reconhece na mãe a maior motivação e, posteriormente, menciona o desafio de atender aos alunos.

Minha maior motivação é a minha mãe. Vem dela, é lógico. Além de ser apaixonada pela profissão, eu sou muito apaixonada pelos meus alunos. E quando eu vejo que eles precisam de mim. Daí vem minha motivação, onde eu vou buscar para ajudar cada aluno. Em uma turma de 30, cada cabecinha é diferente da outra e como eu vou atingi-los, e isso é um desafio. Isso me motiva, porque o professor que não está motivado a superar os desafios, não sei não. [...] E eu gosto disso, ser professor é ser desafiado o tempo inteiro.

Eliane iniciou na docência nos anos 2000 como contratada para as aulas de matemática em duas turmas da antiga 4ª série, hoje correspondente ao 5º ano do ensino fundamental. Tem curso de formação inicial em Normal Superior e algumas pós-graduações realizadas ao longo dos anos na carreira docente.

Comecei a lecionar em 2000. Fui convidada pela SEMED para substituir uma professora no mês de setembro. Era para eu ficar por 15 dias, mas a professora não retornou e me perguntaram se eu poderia ficar até o final do ano. Eram 2 turmas e eu ficava responsável pelas aulas de matemática. Não eram turmas fáceis, inclusive eu

fui até agredida em uma dessas turmas por um aluno. [...] Então assim, eu ficava com muito medo, eu era muito nova, tinha apenas 19 anos. Eu tinha alunos que regulavam a idade comigo, então eu tinha muito medo. [...] Comecei a fazer faculdade de Geografia, fiz um ano, mas eu percebi que não era o que eu queria. Eu deixei a Geografia, porque eu me dei conta que iria trabalhar com adolescentes. E aí eu vi que não ia dar certo, porque eu queria trabalhar com crianças. Embora eu saiba que tem pessoas com outros cursos que trabalham no ensino fundamental I. Mas eu sabia que as matérias dos cursos seriam outras, outras metodologias, outras didáticas para trabalhar com crianças, embora também, a gente saiba que sempre precisa estar buscando outras fontes e tal. E quando eu tive a oportunidade de mudar de curso e fazer o Normal Superior na mesma instituição, eu troquei.

Enquanto relembra seu percurso profissional, Eliane menciona aspectos de colaboração e dimensão afetiva como marcadores do desenvolvimento entre os segmentos pelos quais passou como professora.

Eu não caí nessa profissão paraquedas. Estou dizendo isso, porque já ouvi colegas dizer que estão aqui porque é mais fácil, já ouvi professores dizerem isso. Eu não. Quando ainda nos primeiros anos de professora, eu peguei aula em uma turma de educação infantil, onde eu tive uma supervisora que para mim foi magnífica, que realmente me ensinou a trabalhar diretamente com as crianças. E eu tomei gosto pela educação infantil, primeiramente. É uma supervisora que eu tenho assim, no meu coração muito agradecimento. [...] E assim foi, mais adiante eu peguei uma turma no fundamental, que se tornou assim, minha paixão também. Hoje eu até prefiro trabalhar com o fundamental do que com a educação infantil. Também assim, conheci uma supervisora assim, que me abriu os olhos para trabalhar com outros alunos assim, com idades maiores e eu fiquei também apaixonada.

Seguindo a narrativa sobre o percurso na docência, a professora atribui à exigência de formação em nível superior para os professores do primeiro segmento da educação básica como momento tenso e difícil por ter ficado um período sem trabalhar.

Em 2007, quando o município passou a seguir a lei que para trabalhar como professora tinha que ter o diploma do curso superior para lecionar, eu fiquei sem trabalhar. Eu já estava fazendo o curso Normal Superior, e nessa época eu fiquei muito mal também. Mas concluindo a faculdade eu consegui contratos posteriormente, logo consegui retornar a trabalhar na rede. [...] Olha em época de contrato, final do ano e início do outro ano letivo é muito complicado, a gente fica naquela tensão, naquela angústia. Será que eu vou ou não conseguir trabalhar. Muita gente participa das designações e tal.

Eliane foi nomeada por concurso no ano de 2015, passou pelo processo de relotação, solicitado por ela mesma, mas não detalhou motivações para tal solicitação:

Eu fui nomeada em 2015, tomei posse na (nome da escola) onde eu fiquei 5 anos maravilhosos lá. Nossa, amo de paixão e tive ótimas experiências. E hoje estou em outra escola, também gosto demais. [...] Fazendo assim um apanhado da minha trajetória, eu percebo que tenho altos e baixos, é lógico e acredito que como qualquer outro professor. Esse é um resumo geral e embora eu soubesse das dificuldades, tenha passado por mal momentos no início, eu não me arrependo.

A percepção de Eliane para com a representação do professor, quando estudante, sempre esteve ancorada nos aspectos de respeito e admiração ao trabalho. A professora salienta esse vislumbre na base familiar aliado ao fato da mãe também ser professora. Para ela, agora na condição de docente, essa percepção de admiração e respeito têm sido afetada pela falta de referência familiar dos alunos.

Olha, eu tenho lembranças da minha relação com meus professores, de muito respeito e admiração. Na minha casa, o que os nossos professores, meu e das minhas irmãs, o que eles falavam sempre foi respeitado. Lógico, também pelo fato da minha mãe ser uma professora conhecida. [...] Hoje em dia, eu percebo que nossos alunos precisam até mais dos professores do que na minha época de estudante. Porque com todas essas mudanças, todo esse desenvolvimento e as formas das pessoas se relacionarem, infelizmente, muitas famílias não têm condições para acompanhar. A gente acaba assumindo também a função da família de orientar, se preocupa até mais do que com nossos filhos, e isso deixa o trabalho muito pesado. Nós, os professores, lidamos com perfis muito diferentes, que exigem e ainda tem a questão. Qualquer coisa, dúvida é resolvida rapidamente, pelo celular, na internet. E costuma que eles, acreditam mais no que é colocado em um vídeo, ou pesquisado na internet do que no conhecimento do professor.

Sobre os aspectos do seu desenvolvimento profissional, além da colaboração enunciada, Eliane frisa a relevância em buscar articulação da teoria apreendida tanto na formação inicial quanto na formação continuada com a prática.

Os conhecimentos que a gente adquire em cursos e faculdades é lógico. o conhecimento, todo conhecimento é memorável. Sobre os conhecimentos é muito importante a gente colocar esses conhecimentos em prática. É isso que eu bato muito nessa tecla, às vezes você tem ali, os melhores professores e as melhores atividades, mas se você não colocar em prática esse conhecimento dentro da sua sala de aula o que vai adiantar? A teoria e a prática têm que andar juntas. O conhecimento que você adquire e utilizá-lo dentro da sala de aula. E é no dia a dia realmente, é essencial que você vai percebendo suas dificuldades. Porque na faculdade você aprende por alto, com certeza você sabe que não é fácil, que você vai enfrentar dificuldades, mas a realidade é quando você está dentro da sua sala de aula e você está percebendo e muitas vezes você fica: O que eu faço? Como eu faço? A quem eu vou recorrer? Por que o professor fica pensando. E aí você, como professor, tem que procurar os meios favoráveis para te ajudar a resolver aquele problema: a supervisão, um colega, eu já recorri a alguns colegas com mais experiência, e isso me ajudou muito. As parcerias ajudam muito, e os estudos. Continuar estudando, procurar palestras que dá para absorver muita coisa. Mas é o que eu falo, a teoria somente não dá, você tem que colocar na prática. Porque é na prática você vai solucionar, saber solucionar os problemas. Na teoria, eu posso estar aqui falando um monte de coisas, dando exemplos: se o aluno está assim, faz isso. Ah, se um dos alunos fizer assim, faça isso. Mas estando lá dentro da sua sala, vai funcionar? Será que o que ela falou se aplica ao meu aluno. [...] O que eu tenho percebido é que os professores novatos se entrosaram com muita facilidade, são muito bem acolhidos e se integram rapidamente, existe sim, muita questão de troca, ajuda. Eu sempre peguei uma equipe maravilhosa que me ajuda com planejamento, avaliações. Porque é muito bacana e eu vejo que acontece muito. Eu vejo que são momentos formativos, que nos ajudam muito.

Eliane considera que realiza um bom trabalho mediante às condições estruturais e sociais que se apresentam, mas ressalta o cansaço mental acumulado ao longo dos anos como dificultadores à disposição para execução do trabalho.

Quando eu ainda era contratada eu adorava dobrar, corria atrás de dobra, não só pelo dinheiro, mas porque eu gostava muito. Até o início em que eu tomei posse eu corria atrás de pegar outros contratos, ficar com dois cargos. Atualmente eu decidi que não quero mais. Hoje quando chega minha vez de escolha e me oferecem, eu respondo: não quero mais, cheguei à conclusão que não dá. Se for olhar pelo dinheiro é lógico que seria viável, mas a minha condição mental não me permite mais, meu cansaço mental não me permite mais. Eu não estou falando só somente de alunos e do trabalho em sala de aula, eu estou falando de família de alunos, o ambiente escolar é muito estressante, falando assim das pessoas, e isso vem de anos, não é assim, do agora não. Mas agora que eu estou sentindo o impacto. Então realmente, minha condição mental não me permite. Aí eu escolhi ficar em apenas uma turma, para que eu faça meu melhor, possa me dedicar a eles e fazer um bom trabalho.

Comparando as condições de trabalho desde que iniciou na docência, Eliane ressalta:

Bom, são pouco mais de 20 anos de trabalho e aí eu entendo que temos que pensar. Há 20 anos atrás, era outra época, eram outras crianças, era outra geração. Hoje é uma geração de crianças que está à mercê de uma tecnologia, de muita informação acelerada e que, a maioria das crianças, não tem assim, aquela regulamentação de todas as informações. Então, assim, elas estão recebendo, de qualquer maneira, toda essa carga de informação; e que os pais também não dão conta. São pouquíssimos os pais que dão conta de acompanhar esses acessos à internet; essa tecnologia. Eu acho que são pouquíssimos. E também, que, antigamente, essas informações não chegavam tão rápido... assim essas informações para os alunos. Mas assim, eu sentia mais a presença da família. Vou te falar que eu sentia mais interesse, presença. Eles iam mais à escola. Pelo menos comigo, eles iam à escola. Hoje nem a gente pedindo, mandando bilhete. Tem pais que ignoram; simplesmente pouquíssimos mesmo. Nas reuniões, antigamente, eu percebia que vinham mais, pais que tinham maior interesse. Hoje alguns, alguns, e mesmo aqueles que por qualquer motivo não puderam ir, por alguma justificativa também não nos procuram. [...] Mas a maior diferença que eu percebo mesmo é na geração; de uma geração para outra. Não é a mesma devido a essas informações. As crianças estão muito mais antenadas. Então quando eu chego na sala de aula, elas que me falam, me informam. Então, assim, eu tenho que procurar saber mais para poder acompanhar. Essas crianças assim, bem informadas, mais à frente que a gente, ligadas em assuntos diversificados.

Sobre as condições de trabalho, a gente sabe que poderiam estar bem melhores. Hoje estou em uma escola que está em obras e aí é difícil¹⁶. Mas eu sei que isso é temporário. [...] O que eu venho percebendo que dificulta meu trabalho eu acho que é o convívio. Eu estou com bastante dificuldade na questão do convívio com o corpo docente, na gestão. Estou com dificuldade na comunicação. Quando eu preciso resolver uma situação com determinado aluno estou tendo dificuldade. Eu me sinto sozinha e aí eu penso: como vou fazer isso sozinha? Sozinha eu não posso nem conversar com um familiar... sozinha. Especificamente em sala de aula, falando sobre meus alunos e condições materiais, tem algumas coisas que a gente se vira, cria, mas sabemos que em questão de estrutura poderia também melhorar.

¹⁶ A escola em que Eliane trabalha na atualidade está em processo de reforma. Nela, os alunos e professores desenvolveram as atividades, nos anos de 2022 e 2023, sob ruídos, poeira e demais limitações impostas em condições de obras. Tem-se exposto outro fator dificultador do trabalho pedagógico.

Embora revele “amor, paixão” para com o exercício da docência, Eliane faz ainda um desabafo com relação ao desenvolvimento do trabalho:

Hoje, por mais que eu seja apaixonada pela minha profissão, ame as minhas crianças, faço tudo o que eu puder por elas, eu me encontro em resistência, em resistência [...] Não parece que eu estou indo trabalhar, parece que eu carrego um saco de cimento nas costas até chegar na escola. Isso todo santo dia, o esgotamento mental. Não estou falando de doenças por si só não. Eu acho que são tantas coisas acontecendo, coisas que eu não estou gostando e tal, que estão me desanimando. [...] Atualmente é dessa forma que eu estou percebendo, quando chega dentro da *minha* sala de aula, não. Ali é outra história. Nem na escola. É dentro da minha sala. Aí não. Aí eu sou a professora (*grifo nosso*). E isso é todos os dias, não tem um dia! Isso já vem acontecendo há uns 5 anos. Isso já começou desde a outra escola. Quando estou indo trabalhar tem dias que eu até choro. Meu esposo precisa conversar comigo todos os dias: _Calma, você vai dar conta, você vai superar. Todos os dias, ele quem tem que me dar uma levantada, uma força. [...] A minha autoestima está muito baixa com relação a isso também. E eu tenho receio de que essa sensação afete meu desenvolvimento em sala de aula. Não estou fazendo isso, mas tenho esse medo.

Posterior às primeiras aproximações com as narrativas das professoras, teceremos esforços para fundamentação da questão denunciada por Eliane em perspectiva analítica. Cabe, no momento, sinalizar os conflitos emocionais exteriorizados por ela.

5.1.3 Professora Cristina: “meus alunos me têm como uma amiga, uma mãe”.

Cristina teve seu processo de escolarização constituído em rede pública. Atualmente, tem 41 anos de idade, iniciou na docência em 2013 e é professora da rede pública municipal desde 2015. Sua formação inicial para a docência teve influência da sua única irmã mais velha. O processo de designação para a função de professor na rede pública foi classificado por ela como um desafio pelo fato de não ter tempo de experiência no cargo:

Bom, quando adolescente eu já tinha cogitado a ideia de ser professora. [...] Depois que eu tirei o ensino médio fui na busca do meu primeiro emprego. E a faculdade, ela veio mais por uma influência da minha irmã. Na época eu trabalhava como terceirizada na Caixa Econômica Federal, e ela resolveu fazer o curso Normal Superior e me chamou. Então eu iniciei devido a influência dela. Durante o curso fui me identificando e gostei muito. Depois que eu formei eu não fui logo entrando na docência. Continuei trabalhando. Teve até um concurso público na época, eu não consegui passar. Eu ficava tentando contratos e como não tinha tempo ficava mais difícil para conseguir. Até que eu consegui e fui trabalhar com turma do normal médio. Aí eu saí da caixa e fiquei com um contrato na docência.

Como elemento motivacional para a conclusão do curso superior e a obtenção de um diploma, Cristina destaca a expectativa da família:

Minha mãe e meu pai foram nossas maiores motivações. O sonho do meu pai era ver a gente formada. Então dentro das possibilidades dele, e do que podia para que a gente estudasse, ele fez. E mãe também, mesmo sendo dona de casa, ela sempre esteve ali, apoiando, incentivando. Mostrando que para que a gente conseguisse alguma coisa, tínhamos que estudar mesmo. Correr atrás.

A representação do professor para Cristina durante seu processo de escolarização foi criada com base no respeito, carinho e dedicação que ela percebia:

Ah, naquela época, quando estudante, o professor para a gente era como se fosse uma mãe, né? Principalmente do primário. A gente tinha muito respeito e sabia valorizar os professores. Então eu sempre gostei muito dos meus professores, via assim aquela forma de tratar um aluno, de passar o conhecimento, de ajudar. Então isso foi me incentivando, isso me fez gostar deles, de estudar. E isso também fez com que eu tivesse essa vontade de ser professora.

Em relação à percepção de si como professora, Cristina define um modelo de professora comprometida, dinâmica e que busca inovar para que os estudantes aprendam melhor:

Eu me caracterizo como uma ótima profissional. Porque eu sempre fui pra sala de aula, antes de ter filho, de ser mãe, eu ia para sala de aula com pensamento: _ eu vou dar aula que eu queria que os meus sobrinhos tivessem. E hoje eu vou, quando eu vou para a sala de aula, eu vou com esse propósito: eu vou dar uma aula que eu queria que a minha filha tivesse, e assim que eu procuro inovar, buscar meios para eles entenderem melhor o assunto, não ficar só no livro e caderno, sou muito dinâmica com eles, muito amiga. [...] Meus alunos me têm como amiga, como mãe. Tem hora que a gente está na sala de aula e um aluno e te chama assim: óh mãe! Aí eu falo assim oi?! Oh, eu confundi, um porto seguro né. E essa visão que eu tinha dos meus professores.

Ao narrar sobre seu percurso profissional, Cristina cita experiência com público adulto e salienta aspectos colaborativos dos pares como propícios ao seu desenvolvimento:

Bom, a gente inicia sem experiência com mais medo. Depois, vai encontrando apoio até dos próprios profissionais que trabalham com você. E isso vai fortalecendo, vai te ajudando a evoluir. Eu tenho uma pessoa também muito importante, que me ajudou muito desde o início, Ana Regina. E toda vez que eu falo dela eu me emociono. Não tem jeito. [...] E depois que eu entrei na rede municipal, que eu comecei a trabalhar com crianças, aí eu já vi umas diferenças de trabalhar com adultos, mas que é muito gostosa, porque eu sempre gostei muito de lidar com crianças. E como eu falei, a gente encontra apoio com os colegas de trabalho, então tem as trocas, tem também as capacitações que ajudam bastante e eu penso que a tendência é só melhorar. Eu não sou uma profissional que fica parada, estou sempre procurando evoluir, em busca de algo melhor. Então hoje, eu já me acho, sem medo, mais firme e em busca de sempre melhorar para passar melhor os conhecimentos. [...] Tem um fator que pra mim ajuda muito, que é o ambiente de trabalho, a escola. Quando você está em uma escola acolhedora, onde a direção e a supervisão te ajudam, te orientam, te dão liberdade, isso é um fator muito positivo pra gente ter

melhoras. E cursos, capacitações, isso aí é fundamental. [...] eu tinha muita dificuldade com o planejamento. Já trabalhei em escola que não me exigia tanto, e depois que eu passei a planejar com antecedência, então eu vi que isso aí é fundamental. Você consegue dar uma continuidade melhor para seu trabalho. Então, planejar também beneficia muito no seu desenvolvimento.

Cristina mobiliza as dimensões afetiva e emocional para situar a percepção do seu trabalho e justificar sua atual motivação com o trabalho docente.

Minha maior motivação são os alunos. Ah! São eles... Amo o que eu faço. Adoro ir trabalhar. Vou feliz. [...] Embora a gente tenha muitos desafios e problemas, hoje eu não me vejo em outra profissão. [...] Ah eu busco primeiro a Deus pra me dar sabedoria, para saber lidar com as situações mais complicadas que interferem na sala de aula, porque não é fácil. Tanto eles (os alunos) às vezes chegam com esses problemas e a gente já vem também, cansado e com outras coisas. Saber lidar com isso não é fácil. Sem falar que muitos, muitos casos acabam indo para o emocional da gente e isso aí a gente não tem um preparo para poder lidar.

Em relação ao maior desafio para o exercício da função de professora, Cristina cita a falta de acompanhamento e parceria de algumas famílias que acabam causando desmotivação e dificultam o desenvolvimento do trabalho.

Conseguir o apoio e o acompanhamento da família é um fator que desgasta muito, porque a gente vê que se a família, se ela apoiasse mais, assim tivesse lado a lado ali da escola, a gente ia conseguir desenvolver um trabalho ainda melhor. Não são todas, né? A gente tem muitas famílias que estão ali juntas, apoiam. Mas tem famílias que simplesmente são assim, totalmente de lado, não liga, não quer saber, não participa das reuniões. E normalmente, são esses alunos que precisam mais dessa parceria da família e escola.

Atualmente, a professora Cristina encontra-se em cargo de coordenação/direção de uma unidade de ensino municipal que atende dois segmentos da educação básica: educação infantil e ensino fundamental até o 9º ano.

A professora salienta que se vê realizada com o trabalho em sala de aula apesar de todos os problemas. O aceite para o cargo na coordenação foi no intuito de se organizar melhor para ter tempo de estar em casa, junto a filha, no horário de ir para a escola.

5.1.4 Professora Vânia: o encontro e o amadurecimento na profissão.

Vânia é filha caçula de um núcleo familiar composto por 4 pessoas, seus pais e um irmão. Seu processo de escolarização básica aconteceu tanto na rede particular (período da educação infantil) quanto na rede pública (ensino fundamental). À época da finalização da escolaridade obrigatória de Vânia, o seu irmão mais velho já fazia curso superior em universidade pública, em outra cidade, e os pais o ajudavam financeiramente.

A professora relata um projeto profissional em outra carreira e que tentou, reiteradamente, o vestibular no curso de psicologia em universidades públicas. Vânia não conseguiu aprovação e buscar o curso em instituições particulares não estava dentro das condições financeiras da família.

Quando eu estudava ainda no ensino médio eu queria ser psicóloga. Só que, na época, meus pais não tinham condição de pagar particular. E a federal era muito difícil para entrar. Então eu comecei a fazer um cursinho, pensando em tentar psicologia nas federais. Eu fiquei fazendo cursinho uns 4 anos. Porque aqui não tinha faculdade, quer dizer, tinha Letras, né? Mas não era um curso que me interessava. Nunca tive interesse em fazer. Eu não pensava em ser professora. Aí, a gente tentava fora, tentava Viçosa, tentava Juiz de Fora, Belo Horizonte [...].

De acordo com sua narrativa, Vânia tinha proximidade com o exercício do magistério por ser a profissão da sua mãe. Além disso, em determinadas situações, ela afirma que assumia aulas particulares, mas não vislumbrava a carreira. No entanto, explica que, mediante as possibilidades profissionais que emergiram em sua realidade, foi a escolha mais possível.

Eu já conhecia a profissão, minha mãe é professora aposentada, eu até gostava, dava aulas particulares. Mas assim, não imaginava que eu seria professora. [...] Eu hoje não quero ser outra coisa. É a minha função ser professora!

Ao resgatar a representação sobre a profissão em sua infância, Vânia referencia elementos de admiração e carinho.

Claro que quando criança eu pensava em ser professora. Acho que todo mundo pensou, alguma vez na vida, em ser professor. Eu me lembro que eu imitava, brincava de dar aulas. Para mim era como se fossem os meus ídolos, mesmo. Quando estudava na educação infantil e no ensino fundamental eu só tive professora. Lembro que eu fazia questão de dividir meu lanche, tipo assim, se levava uma maçã, queria levar mais uma para dar pra ela, também, levava flor! E eu enxergava meus professores como super heróis.

Vânia integrou a primeira turma de Normal Superior na cidade. Apesar de não ser sua opção principal de curso, a professora relata que se viu muito interessada e satisfeita em sua formação inicial, especialmente com as matérias relacionadas à psicologia.

Quando abriram o curso Normal Superior aqui, pela Faculdade Presidente Antônio Carlos - FUPAC, eu me inscrevi. Fui fazer faculdade. Prestei vestibular e comecei a frequentar. Fui tomando gosto. Mas assim, não imaginava que eu seria professora. [...] Então eu comecei a fazer o curso, assim passei a ficar interessada na área educacional. Fui gostando, especialmente a parte mais da psicologia. A psicologia infantil, aí eu fui gostando cada vez mais.

O contato inicial com o trabalho no ambiente escolar aconteceu por meio da experiência como responsável pela biblioteca de uma escola privada. Pouco tempo depois foi indicada para assumir a docência em uma turma da educação infantil antes de concluir a graduação.

Inclusive, quando comecei a trabalhar não tinha completado o curso ainda, fui contratada para ficar na biblioteca da escola particular. E logo que eu me formei em dezembro, em janeiro, eu fui contratada numa outra escola como professora. Nossa, me deu vontade de sair correndo. Fiquei com muito medo de assumir e não dar conta. Eu sou muito exigente comigo mesma! [...] Com a oportunidade de trabalhar em sala de aula, assim eu tinha a vontade, mas tinha também muito medo, insegurança, medo de não dar conta. Depois acabou que eu fui pegando gosto, aprendendo a lidar. Uma colega na época, além de me ajudar muito, não me deixou desistir e, graças a Deus, eu não perdi a oportunidade e tomei muito gosto. Hoje sim eu não sei ser outra coisa.

Considerando a evolução na carreira, a professora pondera a maturidade e a segurança como principais aspectos do seu desenvolvimento profissional, ressaltando, inclusive, a confiança para assumir qualquer ano escolar/turma:

A diferença mais marcante assim que eu acho é que antigamente eu era muito insegura, tinha muito medo, por ser inexperiente. Hoje com essa bagagem que eu tenho, antes minha vida era no Infantil. Hoje não, qualquer sala que me oferecerem, eu sei que estou preparada para enfrentar. Vou ter desafios, sim! Desafios a gente tem sempre, não adianta. Mas hoje eu me sinto muito mais preparada, muito mais madura do que quando comecei. Acho que isso é normal!

A relação com os pares e a colaboração são resgatados na narrativa de Vânia em articulação à maturidade profissional. Ela assinala:

Eu acho que a nossa classe é muito desunida [...] E isso é uma das coisas que mais me revolta na profissão. Muitas coisas já me revoltaram, né? Tipo, esse descaso das famílias, algumas que mandam os meninos para a escola por causa do bolsa família. Agora com os colegas eu acho que dói mais. [...] Mas, quando eu comecei, eu fui muito bem acolhida. E acho que eu aprendi a ser assim também. Tem muitas vezes até que eu penso assim: Gente, para que eu ficar ajudando se eu não recebo ajuda [...] mas isso não está em mim. Eu não sei. Igual, tudo que eu vou fazer, eu vou e falo na sala dos professores, explico, dou exemplo, chamo, vamos fazer junto? Eu sou de compartilhar. Muitas vezes eu ficava chateada por causa disso, entendeu? Hoje também não é mais tanto assim. Porque antes eu ficava muito chateada, chorava [...] Hoje em dia eu superei isso. É isso. E agora também, se me mostrou bem, se não me mostrou amém. Às vezes eu discutia, ficava chateada, parei [...] Agora estou mais segura, sabe? Igual uma vez uma diretora falou assim: Você sempre faz um trabalho muito bem feito, ajuda, dá ideias, mas sempre tenha uma carta na sua mão, escondida. E eu estou aprendendo a esconder essa carta... não para prejudicar e nem para vangloriar. Mas porque é preciso. A gente não pode escancarar tudo assim também não. Tem coisas que temos que guardar para gente.

Para além dessa exposição, Vânia interpreta processo de partilha com outra professora como essencial a fluidez e ao desenvolvimento profissional.

Esse ano, estou no 2º ano, eu e outra professora estamos trabalhando juntas... aí a gente divide os planejamentos e monta algumas atividades juntas. E isso, eu sinto que está me ajudando a organizar melhor. Estou conseguindo ficar mais leve. Porque eu e a professora combinamos. Deu muito certo. No início a gente discordava muito, porque eu gosto das minhas coisas para ontem e ela faz as coisas dela para amanhã [...] Aí, agora, ela entrou no eixo e está fluindo bem. [...] Eu era bitolada. E ela muito calma. Aí já me dá uma relaxada. [...] Eu percebi que consegui mudar, evoluir muito em todos os sentidos. Antes eu achava que eu era igual o aluno. Eu era criança grande, entendeu? Eu fazia as falas deles. Eu tentava. Era como se eu tivesse voltado a infância. Lógico, que se eu tivesse que chamar atenção eu chamava, passar os conteúdos eu dava, mas eu era imatura. Hoje não. Quando o menino começava a falar, eu ficava muito desorientada. Hoje eu sou mais tranquila. Tem dias que eu fico observando o quanto eles estão caminhando com autonomia, tem iniciativa. Antes eu não tinha esse discernimento não.

Ao ser questionada sobre sua motivação para o trabalho, Vânia recorre à dimensão afetiva para com seu trabalho e seus alunos. Ela salienta que, atualmente, se vê totalmente realizada com a docência.

Percebo que eu gosto, para mim, quando eu estou ali na sala de aula, ali é meu mundo. Igual assim, esses problemas externos à sala, nem lembro. Para mim, esses meninos são meus. Antigamente eu tinha até essa dificuldade de entender (fiquei com esses alunos esse ano todo, e ano que vem eles serão de outra professora) eu tinha até dificuldade para entender isso. Hoje eu não tenho mais, lógico que a gente se apega, principalmente, os mais levados, mas ainda. Mas eu tinha essa dificuldade antigamente de ver meus alunos e achar que eram meus. Aí eu demorava uns 2 meses ainda, até março, mais ou menos eu tinha um ressentimento, sabe? Hoje, enfim, a gente sente, mas eu consigo controlar. Eu ficava na janela olhando eles. Então, o lado mais emocional, sentimental e o que me dá prazer de estar como professora em sala de aula. [...] Minha motivação diária são os alunos. É ver eles se desenvolvendo. [...] E eu acho que é isso, porque eu sou uma professora que eu trabalho com amor; me dedico muito. Mas sou muito exigente também. Porque eu penso assim, que o tempo que eu gasto na minha casa, para fazer as coisas, planejar, que eu podia estar fazendo as outras coisas, que eu estou ali. Eu quero que eles retornem. Eu tenho o feedback deles também. Isso eu exijo.

Em relação ao seu desenvolvimento profissional, Vânia evidencia como desafios a orientação e o apoio das famílias dos alunos bem como a falta de atenção e cuidado para com os discentes que necessitam de investigação ou acompanhamentos especializados, fatores estes apontados como desmotivantes em escolas públicas, especialmente.

O desafio nosso é muito grande. No caso eu que sou professora em escola particular e em escola pública, a diferença é gritante. Na cobrança da docência não... que é igual, a maior diferença é na clientela. Na escola particular a gente vê o resultado do nosso trabalho, porque os pais são muito presentes. E quanto mais eles exigem da gente, mais a gente também pode cobrar... ter esse feedback. Então, acaba que a diferença entre uma escola e a outra é o alcance final. [...] “Mas igual na escola pública, que a gente quase ... que as cobranças são diferentes, mas até maiores que na escola particular e a gente nem sempre vê resultado. Por mais que a gente procure os pais, são realidades diferentes. Mas mesmo assim, eu não me arrependo de ser professora. Igual eu já falei, é a profissão que eu mais me encaixei, que é profissão que eu gosto do que eu faço. Eu não trabalho obrigada. Eu trabalho porque eu gosto

do que eu faço. [...] Eu tenho uma visão de que desafio é todo dia né? Por mais que a gente tenha uma certa experiência, a gente nunca sabe o que vai acontecer naquele dia na escola e na sala de aula, são muitas incertezas [...] Mas eu acho que os maiores desafios que a gente encontra hoje, é a falta do apoio da família e as crianças que a gente vê que tem alguma deficiência, mas a família, tipo assim, os pais não aceitam, falam que a criança sempre foi assim. Então assim, a gente quer investigar, e vai ter que investigar, é preciso investigar, porque o maior desafio nosso hoje é em relação aos transtornos de aprendizagem. Porque na verdade, por mais que a gente esteja em uma escola inclusiva, ninguém está preparado. A escola mesmo, não está preparada, nem no espaço físico.

Vânia interpreta as adequações estruturais e organizacionais feitas na realidade municipal como apropriadas à saúde e ao bem-estar do professor:

A carga horária de 16h/a para o professor, eu acho que ela beneficia, porque ela tira bastante, descarrega das atribuições. Dá para a gente viver, entendeu? E se a gente tem as janelas, igual hoje, tem dias que eu tenho duas aulas, e dependendo muito do estado que a turma está, a gente consegue aproveitar melhor o tempo. Diversificar e planejar as atividades. Mas tem dias, por exemplo, que faltam muitos alunos, não dá para abordar nem a metade do que foi planejado. Então, por ser 16h/a tirou uma sobrecarga.

Mobilizada a interpretar seu processo de desenvolvimento, Vânia menciona como marco de sua apropriação profissional o reconhecimento pelo trabalho a partir de um convite para trabalhar em uma escola da rede particular:

Dentro da minha trajetória profissional eu acho que fica bem demarcado a maturidade que eu adquiri. [...] Agora, teve um episódio que me marcou muito, que no dia eu fiquei mais assim, meio sem perceber, que nem eu sabia que estava cogitada. Fui chamada para trabalhar no colégio particular no outro ano letivo, mas eu ainda estava na pendência de resolver horário aqui no município. Porque o meu horário era à tarde, eles me disseram assim: A gente espera você resolver. Nós queremos você aqui! Aí eu pensei: Nossa, quer dizer então que eu já sou reconhecida pelo meu trabalho, o meu nome é reconhecido! Então, eu tive assim, fiquei inchada.

Somada às considerações sobre o desenvolvimento profissional, a professora ressaltou ainda a necessidade do professor de articular os conhecimentos teóricos à prática em sala de aula, o que nem sempre são correspondentes às indicações dos cursos e às orientações.

E assim, principalmente quando a gente está com alunos com necessidades especiais, buscar orientação, mais informações sempre ajudam. Me ajudou muito, mas a teoria. Porque a prática é um desafio constante que você tem, porque se eu não conhecesse, seria bem mais difícil. Porque a teoria é fundamental, mas sem a prática você não vivencia, então você não sabe como que é o que você vai trabalhar. Tem que ter o tempo, o preparo, para conhecer o aluno, entender suas limitações e formas de se relacionar [...] Então a gente tem que saber lidar com essas situações no dia a dia, tem que buscar, correr atrás... A teoria ajuda sim, mas na prática assim, você vai ter que dar seus pulos.

Vânia demarca como componente do desenvolvimento profissional de qualquer professor a relevância de conhecer a realidade contextual de seus alunos. Explora concepções pessoais que justifiquem tais percepções:

Eu acho que a primeira coisa que a pessoa tem que saber é a realidade da escola. Porque igual aqui, as crianças são muito carentes, de carinho mesmo, atenção, entendeu? E eu fico assim, apegada. Já estou pensando que os meus meninos no ano que vem, já estou morrendo de ciúmes deles irem para outro professor. Porque eu não sei quem vai pegar, porque eu já imagino as possibilidades. Então, eu tenho esse apego, sabe? Fico preocupada. E eu, sinceramente, com todas as letras, detesto professor preguiçoso. Não tem jeito. Por isso que eu falo, eu nunca poderia ser supervisora, senão eu seria a mais chata de todas. Porque eu acho que todo mundo tem que ter capacidade de fazer uma coisa boa, sabe? E a gente ganha é para isso. Então eu fico para morrer, quando vejo que os alunos que foram meus, ao invés de avançarem, regredem em algumas coisas, não tem o mesmo tratamento. O que mais me incomoda, é coisa mal feita. [...] Só que eu apaixonei aqui, gostei, acho aqui a minha casa. E agradeço a Deus por ter vindo para cá. Porque eu gosto daqui, muito. E eu acho que é isso, porque eu sou uma professora que eu trabalho com amor, mas sou muito exigente também. Porque eu penso assim, que o tempo que eu gasto na minha casa, para fazer as coisas, planejar que eu podia estar fazendo as outras coisas, que eu estou ali. Eu quero que eles me deem esse retorno. Eu tenho o feedback deles também. Isso eu exijo. E foi uma coisa que eu amadureci também. Porque antes eu achava que as minhas coisas já tinham aquele padrão, mas nem sempre saíam como eu queria e eu apertava eles. Hoje não, eu já vejo que as minhas coisas são bem feitas. E eu quero um trabalho bem feito. Hoje eu assumo isso, porque antes eu também não assumia a minha capacidade. Hoje eu sei, minhas coisas são muito bem feitas e aí de quem falar que não são.

Quando instigada a relatar sua própria representação profissional, Vânia pondera:

Sou uma professora que aprendeu muito. Mas que ainda tem que aprender muito também, na questão de se policiar, que às vezes fala demais, mas que é uma professora que podia fazer mais pelos alunos com mais dificuldades. Mas chega uma hora que não tem mais paciência. Não é que eu não tenha paciência, mas também não sei explicar. Quando estou ali na sala e vejo uma turma toda se desenvolvendo bem, progredindo, aí eu penso que eu não posso deixar uma turma, 15 meninos por causa de um, mas eu também não posso deixar ele sozinho. E isso ainda me incomoda. Ainda preciso aprender a lidar com isso. [...] E eu acho que a gente, professor, tem que preparar os alunos para o mundo. Porque a gente sabe que é através apenas dos estudos, mesmo sendo o mínimo que a gente pode fazer por eles, talvez eles não consigam concluir. Então, a gente pode contribuir mais na questão dos valores, não só sobre os conteúdos para eles se tornarem bons cidadãos, garantir um futuro melhor, reconhecer o que é errado e o que é certo na vida. [...] E, sempre ter esse compromisso com eles para fazerem deles mesmo um excelente adulto. Porque é de criança, de adolescente que a gente, pelo menos tenta, resgatar muitas coisas que algumas vezes eles levam de bagagem da escola, de vivência mesmo que eles têm em sua casa, com a família. Mostrar para eles realmente o que são os deveres e os direitos que eles têm.

A narrativa de Vânia considera a docência uma possibilidade profissional mais acessível a partir do contexto familiar e social. Embora saliente elementos complicadores ao desenvolvimento do trabalho como desunião dos pares e pouco empenho dos familiares dos

alunos para com a educação, a professora recorre à dimensão afetiva para explicar sua motivação e satisfação pelo trabalho.

5.1.5 Professora Fabiana: “eu imaginava que era algo mais simples”.

Fabiana é a segunda filha, de um núcleo familiar de 3 irmãs. Atualmente tem 39 anos de idade e sua trajetória de escolarização básica foi constituída na rede pública. Inscreveu-se no curso Normal Superior a convite da irmã, mas havia pensado em cursar Ciências Contábeis, pois trabalhava em um escritório na área contábil.

Na época em que eu comecei a fazer o curso Normal Superior, eu acho que em 2009, minha irmã havia decidido fazer e me chamou. Eu já trabalhava em um escritório de contabilidade. Já tinha pensado antes em fazer curso de Contabilidade, mas com o chamado da minha irmã, a questão da proximidade da faculdade que na ocasião era no antigo colégio Dom Helvécio, eu optei por fazer lá. [...] Até tinha outro curso novo na época, mas como minha irmã e algumas outras colegas optaram pelo Normal Superior, eu pensei que seria melhor para mim, em questão de companhia e tal.

Tendo optado pelo Normal Superior, a participante relata que, com o tempo, se descobriu cada vez mais interessada no curso. Fabiana percebeu distinção entre as atividades de estudante e a aplicação dos seus conhecimentos na prática de sala de aula.

Gostava da rotina de estudo, de sair de casa, de fazer os trabalhos e interagir com os colegas, com os professores, mesmo cansada depois do trabalho. [...] Com o desenvolvimento do curso, fui me interessando em trabalhar na escola, tive afinidade com as matérias e as discussões. Fiquei animada a trabalhar na área, porém eu imaginava que era algo mais simples. [...] Ah eu acho que eu fui escolhida pela profissão. Porque assim, mesmo já fazendo o curso, eu não pensava em ser professora, mas eu tive afinidade com o curso. Comecei a ver a possibilidade na profissão.

Ao resgatar a representação do professor na fase de aluna, Fabiana mobiliza as dimensões mais pessoais:

Eu admirava aquelas professoras que eram mais boazinhas, carinhosas. Eu tive algumas professoras muito bacanas, que ajudavam as crianças. Porque na época que a gente estudava, tinha uns professores com outras formas de ensinar, que nem sempre ajudavam as crianças.

Ao abordar o percurso formativo até o ingresso no magistério, Fabiana destaca a assimetria entre seu processo de formação inicial e a realidade de atuação profissional:

Quando eu digo mais simples, é por perceber que as minhas experiências com os trabalhos e estágios não condiziam com a realidade da sala de aula. Na teoria é uma coisa, mas na realidade são muitos desafios. Eu não consegui perceber tanto a complexidade do ensinar, de estar em uma sala de aula, sozinha com os alunos. [...] Na faculdade tivemos muitas aulas sobre o ensinar Ciências, Matemática, Geografia. Na hora de apresentar os trabalhos era tranquilo, simples. Comecei a enxergar a realidade da sala de aula mesmo, no estágio. E ainda assim, eu não pensei em desistir. Achava legal e interessante, ver a reação, a participação dos alunos. [...] Porque na sala de aula, a gente como a professora, os desafios e as cobranças são diferentes. Enquanto estagiária você não ficava o tempo todo na sala, e você propõe a atividade e analisa. Agora, na prática do dia a dia, a gente tem que ver como que eles vão receber isso, como que eles vão se comportar diante do que a gente propõe, além das outras demandas, que é preencher o diário, corrigir material, montar o planejamento, a avaliação de leitura. São muitas demandas. Algumas até que nem na faculdade a gente vê ou fica sabendo. E o público né, que você tá trabalhando. Na faculdade você estava lidando, apresentando com os adultos, agora com os meninos é bem diferente. Porque na hora de falar, de ensinar é diferente. Aí tipo assim, as coisas que você aprendeu na faculdade não caí ali no momento, você tem que usar outros tipos de metodologia porque é outro ambiente né outras crianças, é outra mentalidade. Muitas vezes o que foi visto para ser trabalhado com os alunos, ainda mais agora que trabalho com crianças, alunos menores, então a gente reconhece que no dia a dia é diferente.

A partir do exercício de refletir sobre seu percurso profissional, Fabiana salienta que, pouco tempo após a conclusão do curso de formação inicial, teve a oportunidade de prestar o concurso público municipal. Foi aprovada, mas não obteve classificação junto ao número de vagas divulgadas no edital e foi nomeada pouco antes do prazo de vencimento do concurso em junho de 2015.

Em sua narrativa, Fabiana relata muitas dificuldades no início do magistério, principalmente relacionadas à socialização profissional e, por isso, muitas vezes pensou em desistir. Somente após a mudança de lotação institucional é que ela ressalta a percepção dos aspectos colaborativos e de desenvolvimento da profissão.

Quando eu cheguei na escola, no caso a primeira escola para qual eu fui mandada, depois que tomei posse no concurso, como fui uma das últimas, assumi em uma escola em que a vaga era para aulas especializadas. Eram aulas picadas. E quando eu cheguei na sala, aí eu pensei em desistir! Porque não teve assim, um processo de apresentação. Eu cheguei e fui direto para a sala de aula. Ninguém chegou a me contar sobre a dinâmica da escola, sobre a rotina. Então, isso, eu fui aprendendo com o tempo e vendo outras professoras. E daí, ao final do ano, eu fui cobrada por isso na avaliação de desempenho. [...] Não me senti acolhida. Já cheguei e fui entrando para a sala de aula. A escola não me falou como eu teria que fazer. Não teve uma conversa de apresentação, às colegas, as turmas. Ninguém me explicou: *olha, você tem que começar hoje e tal*. Então, aí eu fiquei meio assim perdida, eu que tive que me virar. [...] Ah, eu fui tipo assim taxada sabe: Ela não tem experiência e tal vamos dar para ela que sobrar, porque ela entrou agora. Como eu não tinha, nunca tinha trabalhado, né? Eu acho que isso é um ponto, também, que prejudica muito a carreira inicial do professor. Que eles adoram falar da inexperiência, mas não deixa a pessoa se expressar. Às vezes, até faz um trabalho melhor de quem está há mais tempo e tem mais experiência. [...] A gente que assim que é novato não tem chance de dar a opinião, se expressar. [...] Quando eu tive a oportunidade de sair, eu nem pensei muito. Escolhi vir para essa escola, e fui acolhida aqui. Tinha uma professora

conhecida também, ela me ajudou. Porque é bom para a própria escola. Igual eu sempre tô trabalhando junto com a outra professora da sala com a mesma série e tal, mas também porque a gente pega uma certa experiência, aí a gente tem mais autonomia para analisar e ver o que aconteceu. Quando eu estava iniciando a carreira eu não tinha nem condições e nem experiência para fazer isso. Eu estava iniciando, eu precisava de alguém para me orientar. Porque quando você vai trabalhar em uma empresa, a empresa não vai te jogar o celular ou no computador e mandar você fazer o que você tem que fazer. Eles vão te explicar tudo direitinho, você vai passar por um processo né de treinamento, será acompanhada, supervisionada e só depois vai realizar o trabalho que foi contratado.

Fabiana enfatiza que, apesar dos desafios, se sente realizada na profissão. De acordo com ela, a motivação para permanecer na atividade docente tem a seguinte justificativa:

É a capacidade de ensinar os alunos e de aprender também. Que não é só a gente que ensina; e não são apenas eles que aprendem. A gente também aprende com eles. Então é isso que sustenta e apesar de todos os fatores e problemas, eu gosto. E eu não me vejo em outra profissão. Tenho orgulho de ser professora. [...] Eu gosto de ensinar, eu gosto de saber que alguém precisa de mim para ensinar alguma coisa para eles, entendeu? Eu gosto dessa situação. Eu me sinto orgulhosa com isso.

Correspondente às percepções sobre as dificuldades da profissão, Fabiana menciona:

Eu acho que tem muita coisa que poderia ser simplificada, sabe? Muitas vezes é muito papel, é muito burocracia e tipo assim, ao invés deles, é tipo assim, fazer uma coisa mais simplificada, eles acabam sobrecarregando... relatórios, avaliações. E com isso, a gente vai ficando cada vez mais apertado. [...] O professor nunca trabalha só no horário da aula, só hoje por exemplo, eu ainda tenho que fazer planejamento em casa. Já trabalhei na escola, aí tem tanto de papel, um tanto de documento que temos que preencher. Então eu acho que também cansa muito. Fora a falta de falta de material, a falta de sensibilidade nas coisas. Às vezes tem que fazer um projeto aí você tem que tirar do seu bolso para comprar as coisas porque na escola não tem material. Você quer fazer um trabalho diferenciado, mas não tem as condições e isso cansa o professor. [...] A falta de responsabilidade também...na pandemia, por exemplo, eu fui cobrada para fazer material, mas ninguém me deu um computador. O professor teve que se virar, vai tirar do seu celular, aprender e fazer. Eu aprendi sozinha, eu não tive nenhuma preparação, mas a gente foi cobrado por isso. Então eles cobram da gente um trabalho bom, mas não dá o material, uma instrução, entendeu? [...] Existem muitos aspectos que só deixam os professores ainda mais cansados e desmotivados, muitos alunos recém diagnosticados com TDA, TDH, TDAH e eu muitas vezes, quando não sei lidar com ele, eu procuro orientação com a supervisão. Passo para ela o que que eu tentei fazer, pergunto o que posso fazer e tal, essas coisas. Aí eu vou procurando ali no dia a dia, na internet né? Na prática vai ser diferente para trabalhar, de uma forma diferente sim. Mas eu busco recursos diferenciados.

Em referência ao seu desenvolvimento como professora, Fabiana indica a importância de ser um profissional em busca constante de aprendizado, considerando as demandas mais atuais dos alunos:

Ah, eu percebo hoje muita diferença das relações e da forma da gente mesmo em lidar com as crianças. Muitas vezes os alunos perguntam e respondem coisas que a gente nem esperava, assim, surpreendem a gente. Então, nós, professores, precisamos estar atentos e buscar maneiras diferentes para trabalhar, explicar se a gente quer ver esses alunos se desenvolvendo.

Ao enfatizar o seu perfil de alguém que se encontra em movimento permanente para corresponder às expectativas dos alunos, Fabiana manifesta o interesse pela formação continuada que, como já evidenciado, será explorado em outro subtítulo deste trabalho. Instigada a caracterizar seu perfil profissional mediante as relações com os alunos e os pares, a professora salienta:

Eu gosto de novas ideias, entendeu? Então eu me relaciono com os professores que são mais assim da minha idade e tem mais disposição para trabalhar mais junto. Que queiram ver os alunos aprendendo com coisas diferentes, atividades diferentes. [...] Eu não sou o tipo de professora autoritária não, tudo dentro do limite né? Eu estou trabalhando na educação infantil, tenho consciência de que não dá para ficar o tempo todo cobrando, exigindo que eles fiquem quietos, com as carteiras certinhas e tal. Eu gosto bastante de inovar e fazer coisas diferentes, com isso eles ficam mais soltos mesmo, tem mais liberdade.

Em sua narrativa, Fabiana expõe elementos que demarcam pouca articulação da formação inicial às demandas de sala de aula. Ela também menciona dificuldades iniciais no processo de socialização profissional e evidencia orgulho em perceber que contribui no aprendizado dos alunos.

5.2 Dimensões perante as aproximações e perspectivas da docência

Expostas as narrativas, apresentamos as articulações com as dimensões que contribuíram para o desenvolvimento na carreira docente das professoras até o momento. Mobilizamos diferentes elementos motivacionais no tocante à opção pelo exercício do magistério.

Eliane evidencia uma motivação intrínseca à profissão correlata ao sentimento pessoal, gosto ou vocação e à busca por realização pessoal. Contudo, na narrativa, também se manifestaram dimensões extrínsecas caracterizadas pelos motivos sociais e econômicos que se originam das perspectivas do emprego e das condições de trabalho na oportunidade de definição profissional.

Na narrativa de Eliane, observamos um paradoxo que se relaciona às dimensões intrínsecas e extrínsecas. Por um lado, há uma motivação em continuar na profissão e não abandoná-la. Por outro, uma sinalização de extrema pressão e exaustão no trabalho que, muitas vezes, reforça o sentimento de desistência.

Com base na narrativa de Márcia, subsídios motivacionais extrínsecos para a docência aparecem quando ela declara que a proximidade com os familiares professores a fez enxergar o magistério como possibilidade, também por possuir, ainda que em curto espaço de tempo, experiência em outro ramo de atuação. As dimensões motivacionais expostas por ela, inicialmente, estavam embasadas no seu interesse pessoal para com a profissão, correspondentes à motivação intrínseca, conforme Nascimento (2007).

Interpretamos a distinção entre as circunstâncias intrínsecas e extrínsecas que se manifestam nos percursos individuais das participantes até a opção pelo magistério. Amparadas por Nascimento (2007), situamos as dimensões correlatas ao sentimento pessoal, gosto ou vocação e busca por realização pessoal como mobilizações intrínsecas à profissão. As dimensões extrínsecas são caracterizadas pelos motivos sociais e econômicos que se originam das perspectivas do emprego e das condições de trabalho na oportunidade de definição profissional. Ademais, é importante considerar o momento de opção pela profissão, com observações entre a escolha precoce e a tardia; escolha voluntária ou circunstancial movimentam aspectos motivacionais para a docência.

Notamos, ainda, perante a narrativa da professora Márcia, apontamentos pouco favoráveis à sua permanência na carreira quando considera a insatisfação com a docência e a ideia de mudar de profissão na atualidade. Em Day (2001), localizamos ponderações sobre a dificuldade dos professores em equilibrar os elementos que constituem o exercício profissional docente. De acordo com o autor, “(...) muitos professores continuam a trabalhar em salas de aula superlotadas e com poucos recursos, em que tanto eles como os alunos se sentem sufocados, desanimados e muitas vezes, descontentes” (Day, 2001, p. 39).

Pelas narrativas das professoras Cristina, Fabiana e Vânia, consideramos significativo abordar, antes da motivação para a docência, a disposição e decisão pelo curso superior. Nenhuma das professoras relatou a opção pelo Normal Superior por dimensões pessoais prévias ou objetivos definidos para a carreira profissional. A escolha se deu via motivações extrínsecas, tardias e circunstanciais, como assevera Nascimento (2007).

Na narrativa da professora Vânia, o interesse em outra formação e carreira foi destacada. Ademais, a situação econômica familiar não possibilitou sua realização no curso superior que vislumbrava. Saraiva, Silva e Ferenc (2013), com o aporte de Santos (2005), referem-se ao processo de escolha de curso superior como uma despedida da carreira almejada, uma vez que as decisões são tomadas, muitas vezes, pelas reais possibilidades e de acordo com o cenário socioeconômico e cultural.

Fabiana e Cristina inferem que o interesse pelo curso Normal Superior veio em

decorrência do convite de suas irmãs. Diante disso, a motivação extrínseca se sobrepõe, o que também apareceu no contexto de estudo de Saraiva, Silva e Ferenc (2013) ao trabalharem com estudantes do curso de Pedagogia e destacarem a influência majoritária de familiares e amigos para o ingresso na graduação.

Às motivações das professoras Cristina e Fabiana para a escolha do curso associamos a falta de aspiração por uma carreira específica, o fato de estarem inseridas no mercado de trabalho e não apresentarem disposição em permanecer na atividade que executavam. Ao analisar o movimento social dos jovens padeiros na França, Bertaux (2010) demarca as recorrências das entrevistas narrativas como recurso para compreensão do fenômeno investigado.

No âmbito da pesquisa, destacamos a recorrência contextual quanto às poucas possibilidades de curso superior para jovens oriundos de família com renda baixa e mediana que não viam perspectivas de saírem da convivência familiar para estudar em outro município, o desinteresse em qualquer outro curso específico, o reconhecimento pela necessidade de apropriações profissionais, independente da área, e a ampliação do nível de escolaridade posteriormente transformado em motivação para o ingresso em curso superior.

Nas narrativas, também constatamos a falta de perspectiva em outras áreas. Encontramos em Jesus (2004) fundamentos sobre a possibilidade de muitos professores ingressarem na docência pela falta de expectativas sociais e/ou outras alternativas. Dessa forma, relacionamos a falta de um projeto profissional das participantes Cristina e Fabiana como coerente ao movimento de inserção na docência citado acima e protagonizado por elas.

O percurso profissional de Cristina e sua atual função em cargo de gestão na escola nos fazem refletir sobre as proposições de Day (2001), referenciando em Huberman (1995). O autor caracteriza como “fase da diversidade”, uma vez que ela assume novas responsabilidades e encara novos desafios. Cabe ainda registrar a similaridade da trajetória profissional de Cristina e Márcia que, entre os anos de 2006 e 2016, esteve no cargo de direção na mesma escola em que atua.

As professoras Vânia, Fabiana e Cristina manifestaram interesse circunstancial pela escolha do curso superior e demonstraram não haver motivações para a escolha da profissão docente. Dentre os elementos demarcados nas narrativas, o exercício da profissão foi posto como decorrência da formação, ou seja, o magistério não era um projeto profissional para elas.

Nascimento (2007) elucida as etapas de realização de um “projecto profissional” tratando da coerência entre a entrada no curso de formação e o exercício da docência como dimensões motivacionais. No tocante aos percursos narrados pelas professoras, foram evidenciadas poucas considerações sobre a formação inicial como motivação ao

desenvolvimento do trabalho docente. Wiebusch, Korman e Santos (2020) afirmam que “o processo motivacional docente é uma temática ainda a ser aprofundada” (p.13).

As narrativas desenvolvidas permitiram-nos o reconhecimento da dimensão afetiva para com os alunos como principal motivador para a permanência na docência. Nas palavras das participantes, “(...) o lado mais emocional, sentimental e o que me dá prazer de estar como professora em sala de aula” (Vânia); “Minha maior motivação são os alunos. Ah, são eles. Amo o que faço, adoro ir trabalhar. Vou feliz” (Cristina); “Minha maior motivação é a minha mãe. Vem dela, é lógico. Além de ser apaixonada pela profissão, eu sou muito apaixonada pelos meus alunos” (Eliane).

Essa dimensão é fundamentada por Dias (2019) como elemento essencial diante do aprendizado no ambiente escolar e das relações oriundas dele. A professora e pesquisadora¹⁷ articula autores como Wallon (1968), Porto (2009), Leite (2018) e outros para fundamentar a afetividade diante das relações sociais e, especialmente, do ambiente escolar. “As interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos do espaço escolar. (Dias, 2019, p.27).

A partir das narrativas, realçamos o sentido da afetividade numa dimensão bem mais abrangente e que vai além do vínculo afetivo traduzido em ações de carinho. A afetividade está associada à preocupação para com a dimensão da aprendizagem, do desenvolvimento, das relações e da constituição de cada pessoa. De acordo com as professoras, “Hoje o maior desafio é conseguir fazer com que meus alunos aprendam, não só os conteúdos, mas que se sintam humanizados, conscientes daquilo que eles podem ser, e precisam ser” (Márcia); “A gente acaba assumindo também a função da família de orientar, se preocupa até mais do que com nossos filhos (...)” (Eliane); “(...) quando eu vou para a sala de aula, eu vou com esse propósito: eu vou dar uma aula que eu queria que a minha filha tivesse, e assim que eu procuro inovar, buscar meios para eles entenderem melhor o assunto, não ficar só no livro e caderno, sou muito dinâmica com eles, muito amiga” (Cristina). Os fragmentos evidenciados das narrativas convergem para as considerações de Dias (2019) sobre afetividade.

Correspondente à dimensão afetiva evidenciada pelas professoras, outras dimensões são enunciadas. Dentre elas, temos a dimensão ética e emocional, abordada por Moraes e Macedo (2021), além da dimensão moral, técnica e de compromisso com a comunidade referenciada por Braúna e Reis (2013). A preocupação quanto às referências para o futuro dos

¹⁷ Neste trabalho, Dias (2019) se apresenta como professora e pesquisadora, fazendo articulação de sua narrativa para embasar a definição e relevância da afetividade nas relações no espaço escolar.

alunos, a disposição em ultrapassar o ensinamento dos conteúdos e a vontade de contribuir com a comunidade na qual os alunos estão inseridos são exemplos dessas dimensões. Segundo Moraes e Macedo (2021), a dimensão ética constitui a coluna de sustentação na formação da identidade do professor e a dimensão emocional atravessa a condição do “eu professor” por suas interações sociais. Segundo as autoras, as dimensões ética e emocional são alinhadas à composição identitária pessoal e profissional correspondentes a modelagem do ser. “O “tinteiro identitário” do professor é feito de uma alquimia que une a ética e dimensão emocional” (Moraes; Macedo, 2021, p. 84).

Paralelo aos aspectos da dimensão motivacional expostos pelas professoras, faz-se conveniente elucidar os fatores declarados como elementos de desmotivação. A ausência de acompanhamento, apoio, participação e reconhecimento da família foi apontado com recorrência nas narrativas. Vânia aponta diferença no tocante ao acompanhamento dos pais entre as escolas públicas e privadas. Segundo a professora, “na escola particular a gente vê o resultado do nosso trabalho, porque os pais são muito presentes”. Cristina salienta como fator desgastante conseguir o apoio e o acompanhamento escolar da família. Já Márcia indica reflexões que associam a mudança das relações na sociedade à interferência no acompanhamento da rotina escolar dos alunos.

É pertinente registrar uma incoerência nas exposições da professora Eliane que, durante a entrevista narrativa, menciona o apoio e reconhecimento familiar como fator de desmotivação com o trabalho em sala de aula. No questionário, porém, demarca satisfação regular com a resposta dos familiares dos alunos. Equivalente ao exposto, Wiebusch, Korman e Santos (2020) apontam a ausência de reconhecimento como efeito de desmotivação em relatos de professoras da educação básica.

A percepção das professoras sobre a falta de apoio e maior empenho das famílias como desinteresse e descaso é analisada por Viana (2005) que indica “um mito produzido pelos professores quanto a omissão escolar dos pais das camadas populares” (Lahire, 1997 *apud* Viana, 2005, p.113) por entender a expressão dentro de um sentido moralizador, afeito ao interesse voluntário, situação que não pode ser enunciada sem os devidos aprofundamentos, mediante cada realidade.

Considerando o contexto de abrangência de atuação das professoras da rede pública de ensino, referenciamos em Thin (2006) a constatação de que a declaração referente ao “déficit da ação dos pais” é posta de maneira reiterada. Contudo, o autor sugere o aporte de diferentes abordagens sociológicas para análise dessa situação mediante o tratamento direcionado ao público reconhecido como mais carente.

No que tange os aspectos de desmotivação ao exercício docente, a narrativa da professora Eliane destacou o mal-estar e a baixa autoestima até a “chegada em sala de aula” (grifo nosso). Autores como Day (2001), Teixeira (2007), Fidalgo (2009), Jesus (2004) e Lenghert (2011) debatem múltiplos fatores que resultam na desmotivação perante a atividade do magistério e que, por consequência, são prejudiciais ao desenvolvimento profissional docente e interferem na constituição da identidade. A colocação da professora Eliane é preocupante, mas infelizmente, de acordo com os autores supracitados, compõe a realidade educacional no Brasil e em outros países.

Demais elementos que comprometem a dimensão motivacional docente são associados às responsabilidades atribuídas ao professor e à sobrecarga no trabalho, como demarcados pelas professoras Fabiana e Vânia. Ao analisar a desmotivação e a crise de identidade dos professores, Jesus (2004) salienta que, “(...) além da sala de aula, o professor deve organizar actividades extra-curriculares: preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores” (p.197).

As narrativas de Fabiana e Cristina destacam também a socialização profissional como relevante à motivação para o exercício da docência, especialmente no início de seu percurso. Cristina salienta a dimensão colaborativa do ambiente de trabalho e do corpo docente da escola como vantajoso ao seu desenvolvimento profissional. Cristina manifesta a satisfação com seus pares e entusiasmo para realização do trabalho docente.

Em outra vertente, Fabiana registra sentimento de solidão, falta de acolhida e desmotivação na primeira escola em que assumiu o cargo de professora. Van Zantem (2008) caracteriza como “abrupto” o processo de tomada de função pelo professor. Percebemos situação semelhante aos apontados pela autora, embora ela aborde aspectos da socialização profissional em escolas periféricas francesas.

Como efeito da experiência adquirida e maturidade para com a profissão, Vânia demarca percepção de desunião e pouco reconhecimento dos próprios pares no cotidiano escolar. A professora evidencia uma baixa expectativa para com os professores da instituição em que trabalha. Contudo, ao mesmo tempo, relata sensação de alívio e sinergia com a professora que atua no mesmo ano escolar.

Os elementos levantados nas narrativas das professoras coadunam com a sistematização de representações que se destacam para a docência. Na perspectiva de Nascimento (2007), a dimensão representacional é elemento essencial à constituição da identidade docente que se integra e se movimenta às outras dimensões que compõem o profissional. Sendo assim, exploramos a dimensão representacional pela forma como as professoras definem a si mesmas e

aos outros professores. Por essas definições, elas se apropriam da identidade e da percepção do desenvolvimento profissional. A articulação dos processos identitários da profissionalidade docente são compreendidos a partir das “relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas e variadas” (Alves *et al.*, 2007, p.273).

Ao abordar a dimensão representacional junto às professoras, interpretamos o termo “reconhecimento” como convergente ao sentido de valorização e respeito atribuídos à profissão docente e ao trabalho do professor. Dessa forma, o reconhecimento social da profissão está relacionado à dimensão representacional e traz interferências na composição da identidade docente. A identidade profissional docente se refere “ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas” (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p.48).

No decorrer das narrativas, o resgate da representação da figura docente, em período anterior à formação para a carreira, foi revelado por elementos de admiração, respeito e afetividade, ancorada ao maior reconhecimento familiar e social. Nascimento (2007) manifesta a representação do professor mediante uma experiência prévia do conhecimento da profissão materializada pela vivência do sujeito enquanto estudante. Nesse sentido, as explicações feitas pelas professoras subsidiaram a compreensão da dimensão da representação social sobre a profissão docente e sua interferência dentro a composição da identidade profissional. Saraiva, Silva e Ferenc (2013) interpretam o conceito de representações sociais com base na sistematização elaborada por Moscovici (1978) como “ciências coletivas”, teorias de senso comum que se destacam na forma de “conceitos, explicações e afirmações” (Moscovici, 1978 *apud* Saraiva; Silva; Ferenc, 2013, p. 49).

As professoras da pesquisa relacionaram as modificações sociais ocorridas ao longo dos anos como reflexos da representação profissional associada à docência. Os hábitos e as experiências familiares que os alunos levam para a escola são observados para fundamentar tais representações. Cristina menciona a necessidade de auxílio psicológico para que o professor consiga lidar com os problemas sociais que afetam a sala de aula. Eliane reverbera preocupações quanto ao impacto da mediação tecnológica na realidade dos alunos, dos professores e das famílias.

Paralelo às ponderações e reflexões elucidadas nas narrativas, elementos de representação baseados pelas dimensões afetivas foram enfatizados. Ao buscarem referências sobre o perfil profissional que representam na atualidade, as professoras recorreram ao uso de palavras e expressões como “sou apaixonada”, “me apeguei”, “eles precisam de mim” e “eu

gosto, amo o que faço”. Os pesquisadores Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014) situam uma interessante análise dos campos semânticos abordados por professoras do ensino fundamental para compreender as representações sobre a profissão docente e concluem que:

(...) as representações das professoras se organizam na base das dimensões afetivas-volitivas, dos tipos: responsabilidade, amor, dedicação, compromisso, sendo incluídos os saberes e competências. Isso revela atitudes das professoras, para as quais a profissão não é só uma questão de competências, mas sim, essencialmente de valores e atitudes (Nuñez; Ramalho; Oliveira, 2014, p. 194).

Os autores fundamentam as representações como construções cognitivas, sociais e afetivas na base de um grupo sociocultural e histórico. Nessa disposição, as representações compostas pelos professores se originam dos discursos culturais, das vivências e costumes profissionais adquiridos ao longo de suas carreiras e, desse modo, estão associados ao desenvolvimento profissional do professor.

Ademais, identificamos nas narrativas das professoras, entrelaces dos elementos que compõem a dimensão representacional docente vinculados à dimensão moral, o compromisso com a comunidade e dimensão técnica. Márcia reconhece sua representação como docente perante o compromisso à comunidade e à dimensão moral. Nas palavras dela, “uma professora que corre atrás dos seus objetivos (...) parceira da escola e da comunidade”. Ao expor as atribuições, exigências e validação dos conhecimentos para o trabalho do professor na atual dinâmica social, Eliane enfatiza componentes da dimensão técnica para o exercício da profissão.

Ao discorrer sua percepção sobre a profissão, Vânia associa dimensão técnica e moral à dimensão afetiva e de compromisso com a comunidade. Fabiana justifica a percepção que tem de si recorrendo às dimensões morais e técnicas da profissão. A dimensão colaborativa também é expressa como condizente a sua representação profissional. Cristina salienta a dimensão de compromisso com a comunidade e recorre às dimensões afetiva, emocional e colaborativa para explicar sua própria representação e de seus pares.

Braúna e Reis (2013) explicam, baseadas em Contreras, a representação dos professores associadas à dimensão moral, o compromisso com a comunidade e dimensão técnica (Contreras, 2002 *apud* Braúna; Reis, 2013). Em suas análises, as autoras explicam que a dimensão moral se associa à obrigação moral com a prática educativa acima de qualquer obrigação contratual. Coerente a isso, entendemos que a dimensão moral se estabelece junto ao emocional e ao compromisso na prática docente.

Interpretamos a dimensão do compromisso com a comunidade como influência ao desenvolvimento profissional do professor. Observamos contrariedade entre a representação do

exercício educativo na sociedade e a legitimidade de participação da comunidade na ação educativa abordada na escola em oposição à autonomia profissional do professor para que ele cumpra seu compromisso moral. A dimensão técnica enunciada corresponde à necessidade de habilidades técnicas e aos recursos de ação didática para que a atividade de ensino se concretize.

Com base em Nascimento (2007), elementos da dimensão socioprofissional são vistos nas reflexões e descrições sobre a representação docente. A dimensão socioprofissional é composta pelas experiências de socialização profissional que, no contexto da docência, já existe previamente devido à vivência escolar. Ainda é oportuno atentar-nos à dualidade de modelos de representação de professores: o ideal, projetado para o futuro profissional, e o modelo real, presente no desenvolvimento do trabalho.

Enquanto as professoras descreviam aspectos motivacionais, relacionados à inserção na docência e ao desenvolvimento profissional, a dimensão socioprofissional foi evidenciada nas observações relacionadas ao apego, ao carinho e à valorização docente. Condizente com as proposições de Nascimento (2007), a convivência com a situação educativa não torna mais fácil a socialização, embora três professoras entrevistadas tenham considerado a familiaridade e o conhecimento de alguns elementos da profissão.

Mobilizamos nesta seção, as dimensões presentes nas narrativas das participantes sobre a constituição como docentes. Com base na análise de prosa referenciada por André (1993), situamos os temas “interesse pela profissão”, “experiência de formação inicial”, “desenvolvimento profissional”, “relação afetiva e emocional na docência” e “reconhecimento social e desmotivação para o exercício do professor” como integrados a essas aproximações e percepções. O movimento de escrita deste texto consistiu no exercício de referenciar esses temas e de fundamentar a constituição da identidade docente antes do ingresso no magistério.

A seguir, selecionamos trechos das narrativas das professoras referentes às experiências de formação continuada. Analisamos essas passagens com vistas a compreender as dimensões profissionais que foram abordadas e que correspondem à composição da identidade profissional.

6. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS DIMENSÕES DA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa, neste capítulo, buscamos apreender suas percepções sobre as ações de formação continuada no contexto público municipal e descrever as dimensões que as circunscrevem e que são correspondentes à compreensão do desenvolvimento docente e à constituição das identidades profissionais.

A articulação destas compreensões de Day (2001), Gatti (2008, 2013-2014), Imbernon (2010) e Nóvoa (2007, 2017) com os dados produzidos na pesquisa constituem exposição em subtópico. Dessa forma, nos valendo de informações organizadas em um quadro, expomos, a seguir, o indicativo de participação das professoras nas experiências de formação listadas no capítulo IV.

Na avaliação das formações que as professoras participaram, consideramos as alternativas a seguir: 1) não fez diferença/não implicou nenhuma referência ao meu desenvolvimento e nas abordagens de sala de aula; 2) pouca relevância ao desenvolvimento do trabalho/poucas implicações; 3) interessante / trouxe contribuições, mas não consegui adotar na prática ou não me apropriei para o desenvolvimento profissional; 4) muito relevante ao meu desenvolvimento /contribuiu com o trabalho em sala de aula e na perspectiva profissional e 5 - excelente/contribuiu significativamente para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e ao longo da vida.

Quadro 5: Indicadores de participação das professoras nas ações de formação continuada e sua avaliação.

Ano/ Título ação	Professora/ conceito e observações				
2017	Márcia	Eliane	Cristina	Vânia	Fabiana
Dialogando sobre a Alfabetização*	—	—	Conceito 5	Conceito 5	Conceito 5
Curso Jovem Empreendedor- SEBRAE	—	—	—	—	—
Só o conhecimento pode salvar a natureza	—	Conceito 5	Conceito 4	—	—
PNAIC/UFJF*	Conceito 4	—	—	—	Conceito 5

Oficina de Leitura*	Conceito 3	—	Conceito 5	—	—
Setembro Azul/ Inclusão	—	Conceito 5	Conceito 5	Conceito 3	Conceito —
Estudo e troca sobre alunos com necessidades educacionais especializada - AUTISMO	—	—	—	—	—
Total participações por ano = 07	02	02	04	02	03
2018	Márcia	Eliane	Cristina	Vânia	Fabiana
PNAIC / UE*	Conceito 4	—	—	Conceito 3	Conceito 5
Oficina de Leitura*	—	—	Conceito 5	Conceito 3	Conceito 4
MESA REDONDA: uma conversa sobre Inclusão	Conceito 2	—	Conceito 5	Conceito 3	Conceito —
Produção de Texto*	—	—	—	—	—
Sala de aula invertida	—	—	—	Conceito 4	Conceito —
Encontro de educação inclusiva	Conceito 2	Conceito 4	—	—	—
Total participações por ano = 05	01	01	02	04	04
2019	Márcia	Eliane	Cristina	Vânia	Fabiana
Capacitação em Educação Inclusiva	Conceito 4	—	Conceito 5	Conceito 3	Conceito —
BNCC: implementação/ Editoras Moderna e SOMOS	—	Conceito 5	—	Conceito 3	Conceito —
Letramento matemático na formação de professores dos anos iniciais /UFJF	Conceito 4	—	Conceito 5	—	—
Setembro Azul / Inclusão	Conceito 3	Conceito 5	Conceito 5	Conceito 3	Conceito —
Total participações por ano = 04	03	02	03	03	03
2020	Márcia	Eliane	Cristina	Vânia	Fabiana
Setembro azul/ Inclusão	Conceito 3	Conceito 5	Conceito 5	Conceito 3	Conceito —
Curso Multiplicadores - Neurociências e Educação	Conceito 4	Conceito 5	—	—	—

Total participações por ano = 02	02	02	01	01	01
2021	Márcia	Eliane	Cristina	Vânia	Fabiana
Oficina <i>Google</i> e suas possibilidades	—	Conceito 5	Conceito 5	—	—
Setembro Azul / Inclusão	Conceito 3	Conceito 5	Conceito 5	Conceito 3	Conceito —
PDI	—	—	—	—	—
DOCÊNCIA E VIDA: O aprender e o ensinar no contexto em que vivemos	—	Conceito 5	Conceito 5	Conceito 3	—
Capacitação para retorno às atividades presenciais	—	Conceito 4	—	Conceito 3	Conceito —
Total participações por ano = 05	01	03	03	03	03

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Perante as exposições do quadro 5, totalizamos 16 experiências de formação continuada promovidas e/ou divulgadas pela secretaria de educação local ao longo dos anos pesquisados. Considerando o quantitativo por anos e a participação das professoras, observamos que, dentre as 7 ações listadas em 2017, Márcia, Eliane e Vânia participaram de apenas 02, Cristina participou de 04 e Fabiana marcou presença em 03 experiências de formação continuada. Já em 2018, das 05 ações propostas pelo município, Vânia e Fabiana tiveram envolvimento em 04 delas, Márcia se envolveu em 03, Cristina participou de 02 e Eliane de apenas 01. Notamos que a oferta das ações de formação continuada em 2019 diminuiu, uma vez que foram 04 experiências listadas nas quais Márcia, Cristina, Vânia e Fabiana se envolveram em 03 e Eliane participou de 02.

Os anos de 2020 e 2021 embasaram alterações nas dinâmicas educacionais de forma geral devido à pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19). Nesse contexto, as ofertas da formação continuada de professores propostas na realidade em análise também se alteraram. Em 2020, 02 ações de formação continuada foram listadas. Em uma delas, todas as professoras da pesquisa tiveram participação e na outra experiência de formação continuada apenas Márcia e Eliane se envolveram. No ano de 2021, a listagem indica 05 experiências de formação continuada em que Eliane participou, Cristina e Vânia se envolveram em 03, Fabiana teve presença em 02 e Márcia apenas em 01.

Coerente ao exposto no quadro 5, destacamos alternância na participação das professoras nas ações de formação continuada listadas. Mediante à análise do envolvimento das professoras, é relevante indicar que, para os cursos “Jovem Empreendedor Primeiros

Passos”, em 2017, “Oficina Google e suas possibilidades” e “PDI” (Plano de Desenvolvimento Individualizado), realizados em 2021, a divulgação para as inscrições informava como propostas de modelo efeito cascata¹⁸. Os participantes da formação, previamente selecionados ou voluntários de cada unidade de ensino, repassavam os conhecimentos adquiridos ao grupo de profissionais da sua escola em momento posterior. Apesar de terem recebido o repasse na escola, as professoras não consideraram tais temas como formação continuada.

A formação continuada intitulada “Estudo e troca de informações sobre alunos com necessidades educacionais especializadas – AUTISMO”, também realizada em 2017, teve a participação de professores regentes que, na ocasião, possuíam, alunos com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), professores do atendimento educacional especializado (AEE), profissionais de apoio e especialistas em educação básica da rede municipal. Nesse contexto, entende-se que as professoras participantes da pesquisa não estiveram envolvidas, nesse momento, por não terem alunos na condição do espectro.

A experiência de formação continuada sob o título “PDI”, ocorrida em 2021 via plataforma *google*, teve como público alvo os especialistas em educação básica e diretores/coordenadores institucionais que, posteriormente, deveriam fazer o repasse aos professores regentes e demais profissionais da escola. No entanto, mais uma vez, o repasse institucional não foi considerado formação continuada pelas professoras participantes.

Apenas a formação “Setembro Azul” referente à educação inclusiva teve participação das 5 professoras. Este encontro foi realizado nos anos de 2019, 2020 e 2021, sendo que nos dois últimos anos ele foi realizado via *youtube*.

A mobilização para que as professoras conceituassem as ações de formação embasa a intenção de relacioná-las entre si e, também, compreender cada iniciativa listada do ponto de vista coletivo. Sendo assim, registramos que, em 2017, os títulos associados ao PNAIC foram considerados como relevantes e que contribuíram muito para o desenvolvimento profissional e para o trabalho em sala de aula. O curso “Jovem Empreendedor” não foi avaliado pelo fato das professoras não terem participado. A formação “Setembro Azul” foi conceituada de forma geral como interessante, mas sem implicações ao trabalho desenvolvido em sala de aula e à identidade docente.

¹⁸ Em sua tese de doutorado, “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente”, Giardini (2016) classifica o modelo cascata como aquele “em que um grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte” (Gatti; Barreto, 2009 *apud* Giardini, 2016, p.136).

Dentre as experiências de formação listadas em 2018, as ações referenciadas pelo PNAIC foram avaliadas como muito relevante ao desenvolvimento profissional e à prática. As formações “Mesa redonda: uma conversa sobre inclusão” e “Sala de aula invertida” foram consideradas como pouco relevante ao desenvolvimento do professor e o encontro sobre “Educação Inclusiva” teve classificação geral de interessante, mas não resultou em implicações para a identidade docente.

Em 2019, a “Capacitação em Educação Inclusiva” foi caracterizada como interessante, mas sem implicações ao desenvolvimento do trabalho docente. A ação que recebeu o maior público intitulada de “BNCC: implementação entre as editoras Moderna e SOMOS” e o curso “Letramento Matemático na formação de professores dos anos iniciais” foram descritas como de pouca relevância e contribuições ao desenvolvimento do professor. A formação “Setembro Azul” foi considerada pelas professoras como interessante, mas não resultou em implicações para a identidade docente.

No contexto do ano de 2020, duas ações de formação continuada foram registradas: “Setembro Azul” e o curso “Multiplicadores”. O primeiro se manteve, para as professoras, como interessante, embora não tenha resultado em implicações para a identidade docente e desenvolvimento profissional. Já o curso “Multiplicadores” obteve qualificação de muito relevante ao desenvolvimento profissional.

No contexto do ensino remoto, em 2021, a ação de formação “Oficina *Google* e suas possibilidades” foi classificada como excelente por ter contribuído significativamente para o desenvolvimento do trabalho. O evento “Setembro Azul” sustentou a percepção de ser interessante, sem maiores implicações na dinâmica de desenvolvimento profissional dos professores. A palestra “Docência e Vida: o aprender e o ensinar no contexto que vivemos” foi descrita como muito relevante ao desenvolvimento do professor e a “Capacitação para retorno às atividades presenciais” foi definida como pouco relevante ao desenvolvimento profissional do professor. O título “PDI” não foi avaliado pelas professoras.

Elucidamos, a seguir, excertos das narrativas das professoras com menções às ações de formação continuada elencadas e suas devidas compreensões sobre elas.

6.1 Márcia: antagonismos diante da formação continuada

Márcia relata a disposição em buscar novas formas de aprender e ensinar, de desenvolver abordagens e contextualizações no trabalho em sala de aula. Embora manifeste falta de motivação e interesse em participar das ações de formação continuada propostas pela

secretaria nos últimos anos, a professora assinala que percebe contribuições dos eventos dos quais participou e realça como fator de desmotivação a falta de estrutura e de gestão. Nas palavras da professora,

Em outros tempos, os encontros de formação eram mais dinâmicos. Organizados por pessoas competentes, capacitadas e que nos estimulavam mais. Hoje a gente não vê isso, a gente tem encontros mais dentro da escola, muitas reclamações, muitos questionamentos sem resposta, sem um parecer lógico e coerente. Com isso, a gente vai desmotivando cada vez mais.[...] Eu já peguei equipe boa de secretaria que na época fazia sempre uns encontros e cursos que proporcionavam a gente buscar e ter mais disposição, interesse, às vezes até parcerias com outros municípios. A gente tinha mais empolgação e mais vontade de estar ali. É claro que isso impactava na sala de aula, com os alunos. [...] Hoje a gente não tem uma capacitação que nos motive a estar ali. Hoje, eu vejo que as capacitações abordam mais os aspectos da cobrança. [...] A maior parte desses cursos que foram listados, a meu ver sempre me ajudaram a compreender e a me qualificar como professora. Hoje não sinto tanto essa motivação, mas sempre que posso eu corro o olho em alguma coisa diferente, eu tô lendo algo diferente. Não com tanta frequência igual era antes. Então na hora que eu chego assim na sala, esses dias mesmo, eu vi uma experiência na internet de um professor lá que eu sigo, e eu achei super bacana a atividade que ele fez. Eu trouxe para sala de aula, fiz com as crianças e achei assim que foi maravilhoso, o retorno deles, assim, não falei o que era a atividade, falei que ia ser uma coisa nova, diferente. Mas assim, foi assim encantador ver eles participando com tanto entusiasmo e euforia.

Márcia associa as experiências de formação ao seu percurso na docência com as experiências de formação continuada ao longo dos anos. Quando instigada a refletir sobre seu melhor momento na carreira docente, a professora enfatiza:

Eu acho que meu melhor momento, foi assim lá no início, de 98 até 2005, que eu estava mais nova, mais motivada. Eu via na equipe da secretaria, um empenho em nos proporcionar todo esse encantamento pela educação, que trazia sempre pessoas diferentes, eram reuniões diferenciadas, envolvendo músicas, dinâmicas, joguinhos. Hoje não, hoje a gente vê uma reunião mais fechada, assim mais pautada. É, sem ter abertura até para expor as vezes aquilo que você precisa estar colocando que é a sua dificuldade pro dia a dia. Às vezes, você tem anos de experiência, mas tem certa dificuldade hoje para estar trabalhando com aquele menino que tem alguma questão diferenciada que você precisa estar ali, lapidando. Então, eu acho que isso é um ponto.

Ao interpretar seu processo de formação na atualidade para além das experiências propostas pelo município, Márcia sinaliza as mídias digitais e a leitura como recursos mais acessíveis e dinâmicos dentro da sua expectativa:

Hoje eu recorro mais às buscas através da internet. Pra mim elas são mais relevantes, são que eu busco com mais facilidade e também, através do livro de leitura pessoal. Às vezes eu acho assim, um livro interessante. Então eu vou lá pego, vou ler. Agora estou em uma leitura de práticas de alfabetização muito bacana. Assim, dentro daquilo que você está buscando e trabalhando, de acordo com a turma que você tem naquele ano, às vezes você precisa recorrer a alguma outra fonte, tipos de atividades

bem diferentes. Então hoje, eu preciso de material mais voltado para a prática de leitura e práticas de escrita, é nisso que eu tenho buscado para atender a demanda da minha turma. Mas minhas primeiras ferramentas de busca são através de leituras, livros e através da internet. E junto com a supervisora da escola e orientadora e tem muitas ideias bacanas para que a gente possa produzir bem o trabalho.

Márcia analisa que as ações de formação continuada, em evidência, trazem contribuições aos professores, mas salienta a necessidade de mais apoio e acompanhamento para o desenvolvimento do trabalho não apenas em sala de aula, mas em relação às expectativas e compromissos assumidos pela escola:

Então eu acho que os cursos de formação continuada contribuem muito. Tem que ser cursos bem preparados, bem pensados diante toda a diversidade que a gente lida hoje na sala e na escola. Que cativem o professor. O mundo é outro, a realidade é outra, mas eu vejo assim que eu acho que a gente precisava ter mais apoio né. Eu acho que não só aqui no meu município, eu vejo assim, municípios que têm mais apoio do governo, seja da prefeitura, do governo estadual, conseguem com mais clareza, com mais entusiasmo, com mais empolgação, exercer o papel profissional dele. Então eu acho que a escola precisa desse apoio de forma geral. A escola agora não é só ensino aprendizagem. A escola é tudo né, é o convívio, é um relacionamento, é o mundo cheio de tecnologias, que a gente tem que sair buscando junto com os alunos da sala, as salas de recursos que tem que estar lá, às questões de aulas práticas, de jogos, brincadeiras. [...] Então assim tudo isso vem modificando o cenário, eu acho que a gente precisa de ter mais cursos de formação continuada, para que essa motivação retome em todos os aspectos para a escola em geral. E não só no ponto do professor. Eu acho que o pessoal do apoio precisa também de ter uma capacitação porque eles também são educadores, vamos dizer assim, dentro do contexto da escola. Durante um recreio são eles que estão ali coordenando aquela brincadeira, aquele momento de alimentação, eles estão ali no preparo de um alimento para distribuir para as crianças, são eles que acompanham às vezes ao banheiro. Então acho que essa capacitação, essa formação continuada não deve ser somente no âmbito professor, eu acho que tem que ser no âmbito escola em si. [...] De uma forma geral, todos que eu já fiz até hoje, não apenas os cursos oferecidos pela prefeitura, mas os cursos que eu busquei, me inscrevi por conta própria, de curiosidade ou em busca de algo diferente, sempre foram importantes, tiveram pontos positivos no meu processo de aprendizagem enquanto professora.

A professora ainda considerou o período do ensino remoto propício às participações em cursos via plataformas virtuais:

O período que a gente ficou com o ensino remoto, na pandemia, a gente viu muita coisa, especialmente para os professores, que precisaram muito de auxílio e de aprender com todos esses recursos digitais que apareceram. Na verdade, eles não apareceram porque eles já existiam, mas a gente da educação não fazia tanta questão assim de usar, de se apoiar. Aí nessa época, eu acho que foi o período em que eu busquei muita coisa, fiz muitos cursos à distância. Como a gente não saía de casa, deu para ser um período bem produtivo, pelo menos pra mim, tudo que eu recebia de live, de palestra, de curso no YouTube eu fui fazendo. Esse mesmo que a gente começou presencial da UFOP, e ficou remoto, foi ótimo. Um curso excelente para essa demanda tão atual de dificuldade de aprendizagem, transtornos e tal. Teve também o último que eu fiz, foi online, pela Universidade Federal do Ceará em

parceria com a prefeitura de Sobral, eu achei assim que foi um curso mega bacana, foi um curso mais longo, eram todas as sextas e sábados a gente tinha encontros virtuais. Os temas eram muito relevantes, muito importantes para atualidade, para a minha prática docente, apesar que às vezes tinha conteúdo que estavam mais voltados para o nível fundamental II. Mas tinha coisa que dava para aproveitar, a maioria do conteúdo ali atingia todo mundo. Então assim, desde a prática a parte tecnológica, a prática pedagógica dentro da sala de aula, os conteúdos dentro da realidade de hoje. Eu gostei demais, adorava ouvir os palestrantes falando, as avaliações foram muito ponderadas, dentro do que foi oferecido. Eu acho que foi um curso maravilhoso.

A narrativa de Márcia sobre a formação continuada evidencia certo antagonismo quanto à motivação e à participação. Mediante desânimo perante as propostas da secretaria municipal de educação, ela ressalta falta de abertura para as exposições e dúvidas, além das cobranças direcionadas aos professores. Já no relato sobre as ações em que ela participou, observa-se motivação e satisfação em prol do seu desenvolvimento profissional. Cabe ainda considerar, como elemento que refere sua motivação para com as propostas de formação continuada, seu investimento próprio de pesquisa e envolvimento em experiências de formação, independente das iniciativas da equipe gestora municipal. A ausência de Márcia em algumas ações listadas no município pode ser a coincidência entre os momentos da formação proposta e outra atividade de formação continuada.

6.2 Eliane: valorização da formação continuada como suporte à prática profissional

Eliane elaborou considerações sobre a formação continuada e sua implicação ao desenvolvimento profissional do professor relacionando-a à utilização prática. De acordo com a professora:

Olha, eu acho sim que o professor que busca participar, ouvir palestras, pesquisar cursos e novas abordagens, eu acho que ele com certeza terá mais condições e preparo para os desafios em sala de aula. Porém, na minha visão, essas palestras, cursos, eles ficam muito na teoria e nem sempre dá condições pra gente articular aquele conhecimento com o que a gente precisa na sala. Os estudos são muito importantes, as palestras contribuem, mas é na prática que o professor vai aprender a lidar com seus problemas. Teoricamente, todos os cursos fazem diferença para a sala de aula, o importante é conseguir colocar os conteúdos ou as discussões em prática em sala de aula. [...] Eu acho que a gente precisaria assim de formações que explorassem mais as dinâmicas da sala de aula, com os alunos. Essas, sim, fazem total diferença para o professor. Esse tipo de formação que são mais palestras, dão muita teoria, lógico que são importantes, mas a gente precisa de mais.

A professora revela que apresentava maior disponibilidade em participar das experiências de formação continuada em sua fase inicial da carreira, principalmente quando estava em situação de contratos temporários.

Olha, antes, todas as palestras que apareciam, eu ia praticamente em todas, principalmente na época dos contratos, no período inicial. Ia por ser uma oportunidade de estar em constante desenvolvimento e trocas, conversas com demais profissionais. Também porque eu gostava muito, sempre gostei, eu tive e ainda tenho muita vontade de sempre estar aprendendo alguma coisa. Eu acho que a gente, professor, fica com a sensação de que sempre precisa aprender alguma coisa nova, porque lidar com o ser humano é uma condição que coloca a gente como uma pessoa que está sempre precisando aprender mais. Um tempo depois, pouco antes de eu efetivar, na época começou um curso grande de alfabetização e estava doida para fazer, mas como eu era contratada eu não fiz, porque nesse curso os professores alfabetizadores recebiam bolsas. Engraçado que nos anos anteriores, as turmas de alfabetização sempre sobraram para as contratadas, mas com esse curso que pagava bolsa, as turmas de alfabetização não sobraram mais nem para mim e nem para as demais contratadas, e com isso, eu não pude fazer o curso. Nem depois que eu efetivei, porque pelos critérios de escolha de turma, não sobrava turma nesse nível. Foi um curso que eu poderia ter feito, e eu não fiz, por causa de questões administrativas e de interesses dos outros.

Em relação às suas percepções e interesse nas ações de formação continuada propostas aos professores da educação básica municipal, Eliane demarca poucas proposições e problematiza as reuniões institucionais ressaltando a falta de oportunidades para que os professores consigam se dedicar mais ao contexto pedagógico, às trocas e à socialização com os pares.

Em 2015, quando eu efetivei, eu não me lembro de termos muitas formações oferecidas. Hoje, também eu não acho que a gente tenha muitas ofertas, mas quando tem eu tento participar de algumas. Quando é inscrição mais livre, e tendo condição, eu tento escolher dependendo do tema, geralmente eu opto por temas e conteúdos assim que vão me ajudar analisar melhor os alunos, a levar alguma novidade, porque às vezes o tema pode até ser repetido, mas as abordagens podem variar e nos ajudar na metodologia da sala de aula. Eu tenho essa característica de me interessar de querer saber e aprender mais sobre determinado tema ou fatos presentes na escola, gosto de participar dos cursos e palestras que a prefeitura propõe quando tem, mas vou te confessar quando são extra turno, eu fico mais desanimada. [...] Eu percebo que além dos cursos e palestras, a gente precisava ter um tempo específico para realizar umas trocas com os demais professores na escola, porque isso é muito importante. E nas reuniões nos dias de estudo a gente tem mais repasse questões administrativas não dá para você sentar com o professor da mesma série de outra turma e fazer um planejamento junto e conversar sobre alguma questão seja avaliativa seja uma metodologia que vai fazer diferença para os alunos eu tenho sentido falta disso porque antes a gente tinha essa condição e isso ajudava muito o desenvolvimento do trabalho. Sem contar que facilita também. E às vezes dentro da escola isso não está acontecendo porque as janelas não batem, nas mesmas turmas, as reuniões são por tempo curto e o pedagógico fica comprometido.

Pensando em seu processo de busca por formação continuada que contemple seu desenvolvimento profissional, que lhe traga além de conhecimento, novas fontes e recursos para lidar com as necessidades da sala de aula na atualidade, Eliane revela criticidade perante as opções e propostas:

Hoje, mesmo às vezes me encontrando em resistência como eu te falei, eu percebo que eu preciso buscar mais, que não dá para gente, professor, deixar de procurar outras formas de trabalhar os conteúdos, até mesmo de abordar algumas questões que se fazem presentes em sala de aula. Os meninos que a gente tem hoje, traz informações que eu mesmo não conheço. Então eu tenho que estar mais atenta, pesquisar, para poder dar algumas orientações. Ano passado eu concluí outra pós-graduação, em Psicopedagogia, porque eu percebo que as nossas maiores dificuldades hoje estão associadas aos alunos com transtornos de aprendizagem e de comportamentos que a gente não está sabendo lidar. Mas eu vou te confessar que não gostei, muita teoria, muita coisa eu já sabia, é claro que me trouxe novos conhecimentos, mas eu achei que o curso estava bem atrasado com relação ao que a gente precisa na atualidade. Foi a minha visão. O curso esteve muito aquém da nossa realidade, eu senti isso. Senti que foi um curso que estava falando com professores de 20 anos atrás, abordando uma realidade que não acontece mais. Infelizmente, foi um curso pago, que não atendeu as minhas expectativas. Não é que o aproveitamento foi zero, não é isso, mas no que poderia me acrescentar, pra mim, sinceramente não deu, não foi bom. Mas, ainda sim, eu entendo e insisto que a gente precisa buscar, para não ficar desatualizada, para não ficar perdida como eu te falei com o que os meninos hoje trazem, principalmente da internet, para melhorarem como pessoas e profissionais. [...] Hoje com a comodidade da internet, eu busco por ouvir alguns especialistas na área, pesquiso por temas específicos no Youtube, às vezes no Facebook e Instagram. As últimas palestras mesmo do “Setembro Azul” que foram remotas eu assisti todas, gostei, acho que contribuem sim, mas tem o fator que por ser remoto, os elementos de distração são muitos, nem sempre a gente fica concentrada 100%, a gente mesmo deixa muito a desejar, são muitos fatores de distração, não prende nossa atenção, sempre tem alguma outra coisa pra gente olhar e também a dificuldade de enxergar a prática quando é assim aumenta.

A narrativa de Eliane traz referências aos marcadores da formação continuada que não atendem nem às expectativas dos professores tampouco às demandas emergentes na dinâmica escolar. Por suas exposições, entende-se sua disposição para participar das ações propostas associadas às dimensões intrínsecas e motivacionais.

6.3 A formação continuada para Cristina: “faz diferença, mas...”.

Cristina demonstra percepção sobre a formação continuada bem desenhada dentro dos aspectos teóricos da profissão docente. A professora relata, de forma breve, a associação do seu desenvolvimento profissional e sua identidade docente às experiências de formação continuada das quais participou. Diante dos aspectos relacionados entre a formação continuada e a apropriação da profissão, ela menciona:

Quando a gente vence a insegurança inicial na profissão e encontra apoio até nos profissionais que trabalham com você, isso vai fortalecendo, vai te ajudando a evoluir. As trocas com os colegas e as capacitações que ajudam bastante. É importante que a gente esteja em busca de dar e aprender o melhor. Hoje eu tenho mais confiança e procuro melhorar para passar os conhecimentos. Eu sinto e vejo essa evolução mais dentro do ambiente da escola, junto aos colegas, no dia a dia com os alunos, ali na prática, do que nas formações e nas palestras. Ali é bem

superficial né? Não traz a rotina da sala, os desafios, o suporte, até porque cada turma é uma turma né? Os alunos são diferentes e al. Aí, aqui no município, a gente não tem opções, assim em mãos para o acesso a livros e materiais diversificados, não temos uma biblioteca atualizada com grandes referências para a educação. Mas dentro do possível, eu busco meu melhor. [...] Eu tenho consciência e reconheço que nos falta muito ainda para conseguir lidar com tantos temas e desafios que estão hoje presentes na sala de aula: drogas, as diferentes formas de violência e por aí vai, e eu acho que nós professores precisamos de um preparo bem maior para lidar com isso, as formações e capacitações são insatisfatórias para toda essa demanda.

Considerando o indicador mediano de participação nas ações de formação continuada propostas pelo município e listadas no Quadro 4, Cristina salienta que nem sempre se vê motivada a se inscrever e que, por vezes, considera as condições para a participação do professor, com prioridade às opções que utilizam as mídias digitais como recursos de formação.

Hoje eu tenho as redes sociais como recurso de formação continuada. Claro, eu considero que elas têm seus pontos positivos e negativos. Mas para mim, como suporte e apoio, considero a rede social uma ferramenta muito boa. E através delas que eu encontro e busco apoio diante desses problemas mais sérios que a gente tem hoje na escola. Através dela que hoje eu sigo psicólogos, neuropsiquiatras, neuropediatra. Então com essa demanda de hoje né, então eu procuro acompanhar, ler o que eles postam que eu acho que te ajuda muito na sala de aula com seus próprios alunos. As palestras e cursos que a gente já teve, as poucas que tivemos nos últimos anos, não dão conta de tudo que a gente enfrenta na sala. Em anos anteriores, eu até já busquei por conta própria, eu investi em alguns cursos, mas momento não, por questões de tempo, de dinheiro, porque depois que eu fui mãe, eu tenho que dedicar meu tempo para acompanhá-la, pois eu fico quase o dia todo sem vê-la.

Durante a entrevista, procuramos identificar aspectos das ações de formação continuada que Cristina demarca como contribuições a seu trabalho e a interferência no processo de apropriação da profissão pela professora. Ela destaca que

Algumas propostas fazem sim muita diferença, mas outras não, algumas eu nem me lembro. Embora eu tenha até assinalado o conceito cinco para todas que eu participei, eu penso que de uma forma ou de outra a gente nunca sai de uma palestra, ou de uma reunião ou curso da mesma maneira que entrou, então eles contribuíram. Às vezes você está desenvolvendo um conteúdo, ou uma habilidade, à medida que você vai aprendendo ou refletindo, de acordo com as capacitações eles te mostram assim uma forma mais fácil de você fazer. Então aí você consegue mudar a sua prática e ver que realmente aquilo ali dá certo. Agora muitos também não contribuem para a prática, mas te dão novas informações e conhecimentos. Porque muitos não? Porque na prática é uma coisa e na teoria é outra. E cada um com a sua realidade. Igual eu falei, eu trabalho numa comunidade menor que é zona rural, então muitas coisas que são faladas nas capacitações que não dá pra gente colocar em prática de acordo com nossa realidade, por isso que não é favorável. Mas também tem muitas que te mostram técnicas que dá para usar no dia a dia, mesmo estando no lugar onde eu trabalho. E elas interferem, me ajudam muito na composição do meu trabalho, na minha forma de ver e de trabalhar com os alunos, no desenvolvimento do meu planejamento, na minha metodologia. Ajudam muito.

Importa-nos também compreender a articulação da formação continuada com a situação de trabalho feita pela professora Cristina. Ela destaca que tal formação deveria corresponder mais às necessidades do professor:

A meu ver essas capacitações, elas deveriam ajudar também o profissional a trabalhar o seu emocional. São coisas que às vezes, por mais que a gente não queira trazer, você acaba pensando e traz para casa com você. É um aluno que chega com fome, você sabe que tem alunos que a última refeição que ele vai fazer é ali na hora do recreio na escola. Então, como que você sai dali e você não pensa. É um aluno que está sem uma mochila e não tem condições de comprar. Aí, eu vou dar um exemplo do ano passado, eu estava em sala de aula e meu sonho de adolescente era ter uma mochila da *Company* e meu pai nunca pode me dar. Então eu lembro que quando eu comecei a trabalhar, a primeira coisa que eu fiz foi ir lá e comprar uma mochila da *Company*, nunca usei. Mas consegui comprar a tal mochila e ela ficou lá. Nem que fosse para guardar, mas eu queria ter essa mochila. E ele tadinho, chegou todo humildezinho, a mochila dele arrebitou, com uma sacolinha do lado vermelha com os materiais. Aí depois eu perguntei pra ele, cadê a mochila, e ele me disse que tinha arrebitado. *“E agora tia não tem nem jeito, minha mãe não tem dinheiro”*. No outro dia eu fui e levei minha mochila para ele, porque isso, eu não conseguia dormir, eu ficava assim pensando nele. Isso porque era um aluno do 5º ano, já é um pré-adolescente, já tem a vergonha, timidez da situação, então assim, e isso aí é o de menos. Mas tem aluno que a gente sabe, vai com fome, não tem o que comer. Nós não estamos preparados emocionalmente, para lidar com muitos assuntos. Então eu acho que eles deveriam pensar esse lado do profissional também. A parte psicológica do professor, porque a gente está com o psicológico abalado querendo ou não, vai atrapalhar na sua produção em sala de aula. Você ter um suporte, por esse lado, te ajudando, o seu desenvolvimento vai ser muito melhor.

As observações que mostram as implicações da formação continuada, sejam elas de iniciativa própria sejam propostas pela equipe gestora, estão bem demarcadas em relação às condições para sua realização. A professora reitera que

Eu penso que todas as propostas de estudo, de formação são válidas para nós professores, porém, nem sempre as condições dos acúmulos de tarefas, a questão financeira, quando são cursos pagos, ou até mesmo em relação a dedicação do tempo acabam fazendo a gente desistir de fazer o curso ou estar presente, se empenhar em participar de uma dessas palestras. [...] E assim, eu acho que às vezes o que desanima a gente é que a maioria das capacitações não são satisfatórias para gente se apropriar de determinado tema. Elas deveriam ser mais produtivas, ter mais utilidade em sala de aula, sabe? [...] Eles (os proponentes) deviam procurar até fazer de acordo até com a realidade da gente mesmo, porque no papel assim é tudo bonitinho, mas a realidade numa sala, você não tem uma sala homogênea, tudo bonitinho, que aprende ao mesmo tempo. Ali você encontra, você encontra um aluno hiperativo, aluno com dislexia e por aí vai. Nos dias de hoje então, nem se fala. Deviam considerar mais os desafios e a realidade que tem na sala de aula.

Ainda quanto a seu desenvolvimento profissional articulado à sua representação, a professora Cristina menciona:

Ah! A professora que eu era antes era mais fraca. Não era tão forte como eu sou agora. Na verdade preparada, não é nem fraca e nem forte, é preparada. Antes eu não era uma professora tão preparada, tão segura. Hoje eu me vejo bem mais preparada. Não o suficiente, porque a gente nunca estará preparado o suficiente porque as coisas mudam né? Então, a gente tem que estar ali acompanhando as mudanças, buscando corresponder às demandas que chegam na escola, e a formação continuada deveria estar aí para isso, nos preparar para encarar essas mudanças dentro da sala de aula. Dessa listagem mesmo aí que a gente tem, eu não acho que nenhuma dessas que eu participei foi inesquecível, foi incrível, conseguiu me abranger nas necessidades da sala de aula. E, como eu te falei, muitas coisas que são faladas, na sua realidade não é aquilo ali. É muito cheio de florzinha, bonitinho lá, mas na nossa rotina não é.

Perante às exposições sobre as propostas listadas como excelente e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento de seu trabalho, Cristina salienta:

Porque delas, sempre foi aproveitado alguma coisa. Às vezes do que você aprendeu lá. Muitas coisas não são aproveitadas. A gente escuta e até esquece. Agora outras coisas, deu para eu adaptar ali, me ajudaram em situações pontuais.

A narrativa da professora Cristina não nos possibilitou articular referência e relevância à formação continuada às dimensões que a constituem enquanto profissional. Ela reconheceu as contribuições da formação continuada para a carreira do professor, a importância de momentos caracterizados como formativos pela equipe gestora e o envolvimento dos professores nessas ações. Entretanto, em diversas considerações, Cristina ponderou a divergência entre a teoria (formação continuada) e a prática de sala de aula. Novamente, as mídias digitais foram reconhecidas como instrumentos de formação continuada.

6.4 Fabiana: desconfiança e indiferença pelas ações de formação continuada.

Para Fabiana a formação continuada se destaca como necessária aos professores por compreender ações não apenas de busca de conhecimentos, mas sobretudo, por compor o planejamento, as estratégias e as metodologias que o professor acessa para desenvolver seu trabalho. De acordo com ela, há uma motivação tímida dos professores para participar das ações de formação continuada, uma vez que as propostas da secretaria local não são satisfatórias e não condizem com as reivindicações das escolas e dos alunos.

Ao se caracterizar como professora inovadora, que busca sempre desenvolver novas abordagens com seus alunos, Fabiana enfatiza a implicação pessoal como a sobrecarga de trabalho e indica uma baixa consideração da potencialidade de sua dimensão formativa.

O professor que trabalha com crianças tem que querer inovar sempre, trazer novidades e ser aberto a mudanças, a outras opiniões e pegar dicas e conselhos. Cada ano é diferente, eu posso trabalhar três anos no segundo ano, mas não dá para eu usar nada do ano passado, por exemplo. Eu quero sempre dar coisas diferentes. Eu acho que cada ano tem que ser de um jeito diferente, porque cada aluno é diferente. Eu sempre me interessei pela novidade, tenho curiosidade assim de aprender a fazer coisas diferentes, quando eu pude trocar de escola e assumir uma turma, porque antes eu ficava com matéria específica e trabalhava em várias turmas, eu vi a possibilidade melhor para poder aplicar o que eu achava que daria mais certo, de fazer as minhas escolhas como professora da sala. E para ter propostas diferentes, atividades e tal, a gente precisa buscar, correr atrás, eu não sou de ficar parada, esperando o supervisor ou outra pessoa fazer, eu busco, faço adaptações. Às vezes tem que fazer um projeto aí você tem que tirar do seu bolso para comprar as coisas porque na escola não tem material. Você quer fazer um trabalho diferenciado, mas não tem as condições e isso cansa o professor. Por isso, que ter uns cursos bons, que nos dão boas ideias e nos ajudem a colocar em prática esse trabalho diferenciado seria muito bom. Eu não acho que a gente tenha, tem uns ou outros que ajudam, mas eu ainda vejo que fica tudo muito nas costas do professor. O curso ou a formação dá uma visão geral, mas os problemas você tem que resolver. Tem um monte de situações que você tem que lidar sozinho, e se for casos mais graves, nem sempre você lembra ou tem condições de recorrer ao que foi falado ou sugerido.

Analizando diretamente as ofertas de formação listadas, a professora Fabiana repercute a reflexão de outros professores sobre o distanciamento das propostas mediante os desafios da escola:

Eu sei que não participei de muitos, na verdade participei de poucos cursos. Mas se a gente analisar bem essa lista, eles oferecem mais palestras, e cursos pontuais que a pessoa vem, fala e vai embora. Não tem prática, não sabe a nossa demanda, a nossa realidade. Aí você vê que tem alguém... coisas relevantes. Mas a maioria não vem dentro do que a gente precisa. São propostas muito teóricas que não lidam com a realidade. Fora que nós professores, estamos precisando de muita coisa, coisas sem ser teórica, mas na prática, mais trocas de experiência entre as escolas. Eu acho que tem muito curso oferecido que não fez diferença de acordo com as demandas que a gente tem na sala da aula, principalmente inclusão, porque os números de alunos com esses casos, TEA, TDAH, estão só aumentando e a gente recebe aluno e não sabe como vai lidar, nem como começar um trabalho diferenciado.

Outro elemento problematizado por Fabiana diz respeito ao pouco envolvimento nas ações listadas.

Outra coisa que eu vejo que atrapalha muito pra gente ter mais motivação em participar desses cursos e palestras é o fato de que o professor que queira ganhar um salário um pouquinho melhor, ele tem que pegar dois horários, trabalha de manhã e de tarde, e ainda tem a demanda de fora da escola, às vezes compromisso com a casa, com os filhos, com o marido, e isso faz com que a tenha uma certa resistência e até mesmo interesse em fazer qualquer outra coisa relacionada a escola. Porque o professor nunca trabalha só no horário da aula, só hoje por exemplo, eu ainda tenho que fazer planejamento em casa. Já trabalhei na escola, aí tem tanto de papel, um tanto de documento que temos que preencher. Então eu acho que também cansa muito e acaba interferindo pra gente querer fazer curso e tal.

A professora ainda tece considerações que problematizam a participação e a abertura das propostas de formação continuada:

Assim pela internet você pode fazer cursos, em qualquer momento, aí você vai lá no *YouTube* pesquisa uma coisa, pesquisa outra, entendeu? No caso da nossa própria rede, algumas reuniões, tipo assim eu vejo que é imposto várias coisas, mas não dão aquele momento para cada um falar o seu ponto de vista. E isso também é importante, poder falar o que pensa, ouvir aquilo que o outro pensa. Muitas vezes, você é interrompido pelo outro colega não tem a mesma opinião. A gente vê algumas pessoas com menos paciência, até educação mesmo para aceitar opiniões diferentes, e com isso você se sente travado, você não quer falar assim.

No tocante à percepção do seu desenvolvimento profissional com base nas propostas de formação continuada, Fabiana indica poucas associações.

Olha, daquela lista, os cursos que eu participei, as palestras, podem até ter me ajudado, mas eu não vejo assim que foram primordiais para mim, como professora e nem para o meu trabalho em sala de aula. Porque tem muitos fatores que atrapalham o desenvolvimento em sala de aula e os cursos só não dão conta. Tem muitos aqui, que não tem importância para o trabalho, o tipo de trabalho que eu faço hoje. Eu nem consigo sequer me lembrar do que foi falado, tratado.

A percepção de Fabiana relacionada a seu desenvolvimento profissional não é associada às propostas de formação continuada. A professora reforça as considerações que classificam as ações expostas como insatisfatórias à sua composição profissional:

Eu acho que esses cursos, essas palestras foram muito superficiais. A pessoa fica lá falando, falando, falando, e a gente na verdade, não consegue nem se expressar, às vezes quer tirar uma dúvida, acaba fazendo uma conversa com quem está do lado, mas não fica à vontade para participar, e aí, não tem aproveitamento e nem vê relevância nesses cursos diretamente na profissão. [...] Uma coisa que eu percebo que essa característica minha de buscar recursos diferentes, de explorar materiais diversificados, às vezes de dar mais liberdade para os alunos é mais uma questão minha, que eu aprendi com a prática, com a vivência com outras professoras, com a experiência e com o dia a dia da escola. Tem determinadas situações que só dentro da sala para o professor saber tomar as decisões acertadas ou que ele acha que são acertadas. À medida que o tempo passa ele se vê mais preparado.

Uma das ofertas de formação continuada foi classificada por Fabiana como muito relevante e assertiva perante sua expectativa de formação:

Eu acho que o Pacto foi o melhor de todos esses cursos de formação continuada que eu já fiz, em 2018, eu estava na EI, e foi um curso que contribuiu muito para as minhas aulas, para a minha forma de ver e trabalhar com os meninos. A gente teve apresentação de músicas, de como que a gente fazia na sala de aula, cada ação, tipo de música. A gente viu assim: “Nossa, que bacana olha como que eles fazem na escola deles, olha como que o outro faz”, essa troca entendeu? Então cada um mostrou a sua forma de trabalho, tipo assim: eu achei, aí teve um dia que foi todo

mundo para o pátio, lá teve uma moça que contou uma história, fez uma atividade de música. E a gente aprendeu ali com todo mundo, as pessoas podem visualizar e aplicar da forma que melhor os atende. Eu achei que foi muito legal, mesmo sendo extraturno, foi um curso presencial, que apresentou muitas sugestões práticas e trocas de vivências. Se tivesse de novo com certeza eu iria participar, mesmo sendo extraturno.

No diálogo tecido sobre suas iniciativas próprias de formação continuada, Fabiana relata a procura por curso de pós-graduação, ainda não finalizado. Na atualidade, está matriculada em outro curso de pós-graduação e pretende finalizá-lo. Ela enfatiza interesse a partir da necessidade apontada em sala de aula.

Eu entendo que tudo que a gente busca nos ajuda muito, mas nem sempre a gente consegue finalizar ou ter resultado satisfatório com essa procura. Eu já comecei um curso de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, comecei em 2017, tranquei, depois tentei voltar em 2019, não terminei e larguei. Só agora, eu me matriculei novamente e quero terminar, porque estou percebendo que a demanda de aluno com TEA e outras deficiências só tende a aumentar. Aí hoje, eu vejo que um dos fatores que me fizeram desistir foi a falta de tempo, a correria e eu assumo que eu senti também que me faltou determinação. Eu acho que fiquei acomodada, todas elas à distância. O fator de ser à distância, aí complica mais porque a gente tem que ter mais comprometimento e mais determinação para dar conta de realizar as atividades e concluir o curso, mas assim, eu estou gostando.

Sobre a articulação das ações de formação continuada ao desenvolvimento profissional e à composição da identidade docente, Fabiana considera que:

Ajudar, ajudou, sempre tem alguma coisa que vem para somar nos conhecimentos da gente, porém não foi o primordial para mim, nem para minha sala de aula, porque tem muitos fatores que atrapalham o desenvolvimento em sala de aula e os cursos só não dão conta. Hoje em dia eles acham que o professor tem que carregar tudo nas costas, muitas vezes a gente é cobrado pela aula e se tem algum problema na sala, com o aluno ou a escola ninguém pensa em outros motivos. Eu sei que o professor vai ser culpado, que ele que não se adaptou à escola. Eu sei que tudo depende do governo e a gente tá aí entregue da mão do governo e tá desse jeito. Então, situação de ter um monte de coisas que você tem que lidar com os problemas sozinhos, porque lá mesmo na hora que entrar na sua sala de aula, o curso ou a formação te dá uma visão geral, mas o problema você tem que resolver. Eu acho que tem certas coisas que não são responsabilidade de um professor sozinho.

Em abordagem aos planos ou anseios da professora para com sua carreira, Fabiana relata expectativa de tentar outro concurso, ampliar o nível de formação pela pós-graduação em que está matriculada, mas não declara motivação para nível de formação adiante:

Talvez no futuro eu faça outro concurso para ser professora, aí eu ficaria com dois cargos na prefeitura, não tenho interesse em subir de nível por pós-graduação, ou cursos de mestrado ou doutorado. O que eu quero e espero mesmo é terminar minha pós, aprender bastante com ela e poder continuar empenhada em realizar um bom trabalho na sala de aula.

Ainda sobre o contexto geral da formação continuada de professores, Fabiana assinala temas de seu interesse a partir da realidade da escola, explora características pontuais para justificar suas pesquisas e analisa seu aproveitamento.

Eu procuro os cursos que tem a ver com a realidade da escola, que dê para a gente alguns aspectos, ideias novas que a gente possa trabalhar com os alunos com necessidades especiais, com a forma de lidar com indisciplina, demandas de alfabetização. Porque assim, todo início de ano, você não tem como ter certeza do perfil de cada aluno vai pegar, então quando você já sabe que em determinada turma, tem o aluno tal, que aquele aluno que ainda não está alfabetizado, está naquela turma, a gente acaba ficando mais apreensiva quando você tem um desses casos. Porque só com o tempo é que a gente vai aprendendo a lidar com eles. Hoje por exemplo, eu estou com um aluno autista, que além do autismo ele apresenta o TDH. E aí a gente observa que depois que o laudo foi concluído e ele passou a tomar medicação, é que melhorou para lidar com ele. Ele passou a aceitar as abordagens, e acabou dando mais certo no processo escolar, porque ele não apresenta problema cognitivo, o maior problema dele é comportamental, de socialização. E aí, com a ajuda da minha supervisora eu fui conseguindo algumas estratégias para que ele se desenvolvesse. Então, mesmo as palestras e o que eu participei relacionado ao autismo antes, eu precisei fazer outras pesquisas para poder chegar nessa forma de trabalho com ele.

Na perspectiva desse exemplo dado pela professora, o questionamento sobre as contribuições das ações listadas ao seu processo desenvolvimento profissional foi reiterada pela falta de avaliação. Fabiana responde, de forma bem objetiva, que não se lembrava da maioria das ações listadas e suas abordagens e que as mesmas tiveram pouquíssimas implicações ao seu desenvolvimento profissional.

Ah, sinceramente, eu não vejo contribuições. Às vezes essas palestras e cursos deixam a gente mais confusa, cansada. E ainda tem tanta falação que a gente perde a motivação até para ouvir, associar com o que estamos passando em sala. Eu gostaria de participar de formações que tratassem mais das questões práticas, que tivesse, sim, lógico, a parte teórica, mas que a gente tivesse um momento para transportar essa teoria para o trabalho na sala, um momento mais oportuno para refletir, trocar ideias. Eu sei também que isso vai muito do professor, e que esse é o trabalho dele, mas da forma que tem acontecido, eu sinceramente não vejo muito aproveitamento não.

Em correspondência às dimensões que a compõem enquanto profissional docente mediante as propostas de formação continuada, a narrativa de Fabiana foi construída com ênfase na articulação com a prática pedagógica em sala de aula que, na perspectiva da professora, não se efetiva. Ela manifesta descrédito e falta de interesse em participar das ações que a secretaria local oferece. Contudo, analisa como necessários e importantes ao

desenvolvimento do profissional os momentos de trocas com os pares, a reflexão e as condições para que os professores relatem e tirem dúvidas sobre temas e desafios em sala de aula.

6.5 Vânia: a formação continuada articulada aos desafios do professor.

A professora Vânia compreende a necessidade da formação continuada para os professores, independentemente do nível, do perfil da turma ou dos alunos com os quais trabalham, considerando os desafios da profissão. Vânia reconhece os momentos de formação como indicadores e impulsionadores para a busca do professor.

Ao relatar sobre o percurso formativo após a formação inicial, a professora pondera a contribuição de uma experiência em nível de pós-graduação. Nas palavras dela,

A primeira pós-graduação que eu fiz, não fez muita diferença pra mim não, agora a psicopedagogia para mim fez muita diferença. Me ajudou demais e assim, eu sempre gostei de trabalhar com inclusão e passei por um desafio enorme, quando eu ainda trabalhava na escola particular. Uma criança que na época tinha uma deficiência rara, a deficiência dele é no 8º cromossomo e eu nem nunca tinha ouvido falar. A especialista e a diretora viram que era meu perfil, sei lá e ele foi matriculado na minha turma. Elas me chamaram, me explicaram e tudo. Eu preparei as crianças para recebê-lo, agora eu não tive uma preparação, nem saber qual era a deficiência dele eu sabia. Eu acho que não era especificado, e ele tinha uma fisionomia muito diferente. Aí eu pensei e falei, gente, como é que vou fazer. A minha sorte é que eu já estava no curso de Psicopedagogia e eu tinha alguns materiais, foi logo que eu comecei a trabalhar. E assim, me ajudou muito, mas a teoria. Porque a prática era um desafio constante. Eu ralei demais para conseguir adequar as atividades pra ele, preparar material. Eu pedia ajuda para os professores mais experientes, eles não sabiam me orientar sobre essa deficiência dele, a supervisora... então como se diz, eu trabalhei por amor. E assim, como eu me aprofundi um pouco na teoria, conheci algumas coisas, eu me desdobrei para conseguir, nisso a formação continuada me ajudou. Porque se eu não conhecesse nada, seria bem mais difícil. A teoria é fundamental, mas sem a prática você não vivencia, então você não sabe o que você vai trabalhar. E logo depois eu trabalhei com um aluno com síndrome de Down, que era muito esperto, mas já passado aquele desafio anterior, eu acho que levei de uma forma muito melhor. Mesmo eles sendo bem diferentes. Já o autista que eu tive, já era mais pacato. Então a gente tem que saber lidar com essas situações no dia a dia. A teoria ajuda sim, mas a prática é o que dá pra gente a segurança e controla a ansiedade.

Ainda tratando das ações de formação continuada que já participou ao longo do seu percurso profissional, ela salienta:

Eu acho que toda oportunidade que a gente tem de obter mais informações, conhecimento e até tentar se aprofundar em algum tema que interfere na sala de aula contribui muito com a vida pessoal da gente também. Porque aquilo que você está discutindo ou ouvindo você vai aplicar em outras situações da vida. Mas assim, eu acho que muitas vezes, o professor escuta o que quer. Seleciona o tema ou o assunto em discussão. Tipo assim, o curso está falando de uma situação e na mesma hora você já liga naquele aluno seu. Que hoje a gente vê que a gente não trabalha apenas com as crianças, e com as expectativas de aprendizagem, a gente trabalha com o

cérebro. E nessas formações, principalmente, nas formações que estudam o cérebro a gente consegue identificar porque está acontecendo aquilo, qual é a fase que pode acontecer isso. E isso me deixa muito mais tranquila. Porque antes, quando a criança, por exemplo, não conseguia aprender, eu achava que eu não estava sabendo ensinar. Hoje, por mais que a gente vivencie isso, eu não sinto essa ansiedade mais. Eu já entendo que a criança tem o tempo dele, que a sala não é homogênea. Porque antigamente, eu achava que todo mundo tinha que aprender. Se um não aprendesse, ou eu estava errada ou o menino tinha alguma deficiência. Que nem sempre é assim. Quero dizer, muitas vezes sim, mas nem sempre. Hoje eu sei que a gente tem que olhar, a bagagem do aluno, o local em que ele vive, a forma de acompanhamento que ele tem, antigamente eu não tinha essa noção. E acho que isso é devido ao fato de eu ter trabalhado em escola particular e vir com essa cobrança mais firme. Essa noção, de que é preciso analisar outros fatores, eu tenho agora na rede pública. Então assim, esse tempo da criança, esse estudo da criança para mim, me fez evoluir muito. Tanto como professora, como pessoa.

Vânia teve participação mediana nas ações de formação continuada oferecidas pelo município. A professora registra como pontos dificultadores para seu envolvimento nas propostas de formação a questão do horário. Segundo ela, geralmente, esses encontros acontecem no extraturno escolar e, em alguns casos, há investimento próprio de recursos financeiros.

Eu acho assim, querer fazer, a gente quer, eu quero. Mas aí, tem a questão de na maioria das vezes ser reuniões e cursos que acontecem à noite, quando a gente já está cansado. Eu tenho um cargo, mas sempre pego extensões e aí fico cansada. Não tenho tanta disposição para depois de um dia cansativo, sair de casa e fazer curso ainda. Eu vejo que isso como ponto que prejudica a minha adesão e de outros professores. Outra coisa, é que tem uns cursos, principalmente os cursos mais próximos da psicologia, que eu me interesso mais, que são pagos e a gente, que é professor, se tiver outros compromissos financeiros não tem condições de pagar. E aí a gente acaba ficando com o que é oferecido pela prefeitura, tem até uns temas muito interessantes, mas outras coisas que desmotivam.

Vânia reconhece e associa seu desenvolvimento profissional às propostas de formação continuada. Entretanto, acompanha a percepção das demais professoras participantes quanto à interpretação geral sobre a formação continuada.

Como eu já te falei, eu acho assim, que esses cursos e palestras me ajudaram a amadurecer. Tinha coisas que eu antes não entendia, que eu sabia que estava acontecendo, que eu precisava buscar, pesquisar e algumas dessas formações faz a gente entender o processo. Principalmente com a inclusão e com a alfabetização, porque a alfabetização não é fácil. Não é fácil, você tem que entender o processo, entender a idade, entender o que pode, o que a criança pode fazer naquela idade. O que a criança pode fazer naquela idade. Quando eu trabalhava na escola particular também, eu achava que tinha que ler ainda no Infantil e o menino tinha que dar conta. Até isso no meu amadurecimento, em relação à minha ansiedade, com o desenvolvimento da turma. Se eu não tivesse tido esse respaldo, de todos os cursos, a ajuda dos colegas também é muito importante, se eu tivesse sido simplesmente jogada dentro da escola, aí não ia dar. [...] Sempre quando tem essas coisas assim, sempre me enriquece. De um lado ou de outro, mas enriquece. Tem algumas aí listadas que não fizeram tanta diferença, trazem pontos importantes, mas não fazem assim aquela diferença, ao meu ver.

A professora Vânia se classifica como uma pessoa curiosa, que tem disposição em aprender e vê a necessidade de adaptar a metodologia em sala de aula que contemple as características dos alunos da atualidade.

Dentro das minhas capacidades, eu me disponho a participar dos cursos e palestras. Eu sempre gostei, sou curiosa. Igual eu que sou professora na alfabetização, eu preciso entender que não posso usar o material que eu usei a 10 anos atrás, nem o método. Hoje o método tem que ser diferente, porque eu preciso contemplar diferentes tipos de aprendizagens. Eu e as outras professoras pesquisamos muito, buscamos e a supervisora norteia muito a gente. Ela trouxe um método para a escola e nos ajudou a desenvolver esse método. A gente fez curso com ela, então ela deu esse norteamento. Ensinou mesmo a gente, motivou a usá-lo e a gente viu que dá resultado, é um método completamente diferente. Então a gente tem que estar sempre progredindo, buscando. Se você ficar igual à 10 anos atrás, não dá. Porque as crianças de 10 anos atrás não são as mesmas de hoje. Porque se a gente ficar sempre no, como se diz, no “vovó viu a uva”. A criança hoje não dá para a vovó viu a uva mais. Tem que problematizar o porquê que a vovó viu a uva. Se a gente não for se aprimorando, a gente fica para trás. E não tem mais espaço para isso.

Quando mobilizada a refletir sobre as contribuições da formação continuada à sua composição profissional, Vânia articula também fundamentos que correspondem à maturidade no exercício da profissão.

A diferença mais marcante assim que eu percebo em mim, é que antigamente eu era muito insegura, tinha muito medo, por ser inexperiente. Hoje com essa bagagem que eu tenho, hoje não, qualquer sala que me oferecerem, eu sei que estou preparada para enfrentar. Antes minha vida era no Infantil. Hoje não, vou ter desafios, sim, lógico, desafios a gente tem sempre, não adianta. Mas hoje eu me sinto muito mais preparada, muito mais madura do que quando comecei. Acho que isso é normal!

Mediante às dimensões expostas por Vânia sobre a formação continuada, interessamos considerar a articulação com os desafios presentes em sala de aula, bem como a implicação do exercício mais reflexivo.

Nós professores, temos que pensar muito no que e como a gente vai estimular nossos alunos a aprender e a usar o conhecimento. Os alunos de hoje entendem muito mais de certos assuntos do que a gente, podem ter vivências que a gente não teve e talvez nem vai ter. O professor hoje que espera apenas que o aluno leia a “uva da vovó” está ultrapassado. Minha mãe fala assim: “eu me aposentei e saí da escola, porque eu fazia trem no mimeógrafo e daí começaram a querer os materiais digitados, bonitinhos de computador, eu não ia dar conta! Hoje eu te vejo fazendo as coisas no computador, eu ia ficar batendo cabeça com isso?” Pra mim, ela fez certo, ela reconheceu que não era para ela mais. Ela sabe e eu sei que se ela quisesse, poderia ter feito uns cursos e aprimorado, mas se já estava incomodando, ela fez bem em sair. Na atualidade é a mesma coisa, temos muita coisa para dar conta na sala de aula, e para isso precisamos estudar, pesquisar, buscar, temos que estar abertas né? Claro que tem muita coisa que podia ser melhor, mas eu penso que o importante é a gente estar em busca. Eu sei que não sou a mesma professora de anos atrás e sei que

no ano que vem, eu estarei melhor que hoje, porque é assim, a gente vai se desenvolvendo, aprimorando.

Vale frisar a interpretação elaborada por Vânia sobre o desenvolvimento das entrevistas narrativas. A professora revela:

Você sabe até que nessas entrevistas, a gente conversando aqui, eu consigo enxergar alguns pontos que me ajudam a melhorar? Me ajudam a enxergar alguns pontos do desenvolvimento, do que eu preciso tentar abranger mais. Infelizmente, a gente não consegue fazer muito isso, eu até acho que é por causa disso que a nossa classe não é valorizada, a desunião dos próprios profissionais prejudica esse desenvolvimento. Os próprios profissionais falam mal da profissão, gente! Que dia você vê um médico falando que o outro é mau cirurgião? Isso tem um reflexo muito negativo. Alguns dias atrás, eu fiquei pensando quando te falei que eu antigamente, tinha muita dificuldade para entender que no próximo ano letivo, não estaria com os alunos e às vezes, quando me encontro com alguns deles, me sinto tão tranquila. Engraçado né? A gente precisava ter mais esses momentos, para pensar, tentar analisar como se desenvolveu, o que mais favorece. Foi muito bom pra mim.

A narrativa de Vânia demarca a complexidade que fundamenta a composição profissional do professor. Diferentes episódios e ações são destacadas como válidas ao desenvolvimento docente, porém, de acordo com a percepção da participante, cada professor se apropria de certo conhecimento de uma forma e vai aplicá-lo de acordo com o que ele acredita ser mais oportuno. Diante da variedade de propostas de formação continuada, faz-se adequado oportunizar mais momentos de trocas e reflexões aos professores.

Face ao exposto, buscamos reestoriar as apropriações das professoras sobre as ações de formação continuada e suas implicações ao desenvolvimento profissional, ponderando o objetivo de relacioná-las à constituição da identidade docente. Sequencialmente às análises das narrativas, situamos elementos comuns apontados por elas como relevantes.

6.6 E ainda tem “prosa”: recorrências em relação às ações de formação continuada.

Amparadas pelas exposições das narrativas, trazemos indicações das professoras que salientam a necessidade, a busca e as contribuições da formação continuada para atender demandas específicas de sala de aula, especialmente, com os alunos que necessitam de atendimento diferenciado mediante dificuldades ou transtornos de aprendizagem. De fato, todas as professoras da pesquisa tiveram participação na ação denominada “Setembro Azul”, realizada pelo Departamento local de Educação Inclusiva nos anos de 2019, 2020 e 2021. Sobre esse aspecto, evidenciamos trechos das narrativas de algumas professoras:

Existe muitos aspectos que vem só deixando a professora ainda mais cansada e desmotivada. Muitos alunos recém diagnosticados com TEA, TDH, TDAH, TOD. Aqui na escola, muitas vezes acontece da gente não saber lidar. Eu quando não sei, procuro orientação com a supervisão, passo para ela o que eu tentei fazer, pergunto, peço mais orientações e ajuda mesmo. Aí vou procurando ali no dia a dia, na internet, principalmente. Mesmo que na prática seja diferente para trabalhar, de uma forma diferente assim, mas eu busco recursos diferenciados. (Fabiana)

Ah, eu acho que os cursos ajudam muito, hoje a gente vê que o trabalho tem demandas diferentes, não são apenas as necessidades básicas das crianças, a gente tem que se esforçar para entender um pouquinho o cérebro. E nessas formações, principalmente, nas formações que estudam o cérebro a gente consegue identificar porque está acontecendo aquilo, qual é a fase que pode acontecer isso. Até pra gente poder conversar com a família. Pelo que eu vejo, outro grande desafio que a gente encontra hoje, é a falta do apoio da família, no caso daquelas crianças que a gente vê que tem alguma deficiência, mas a família, os pais não aceitam, falam que a criança sempre foi assim. Então, a gente quer ajudar a investigar, ter uma forma de conversa bacana, elaborar um relatório fiel para ajudar. Porque na verdade, por mais que a gente esteja em uma escola inclusiva, ninguém está preparado. A escola mesmo, não está preparada, nem no espaço físico. Para te falar a verdade, acho que ninguém está preparado, porque cada um, cada criança é ímpar, cada uma é de um jeito. Uma que tem necessidade especial então, mais complicado ainda. (Vânia)

Eu vejo que atender os alunos que têm deficiências, todos esses transtornos que interferem na aprendizagem, é um desafio muito grande, porque exige muito da gente, do professor regente, especialmente. E dependendo do caso, a gente fica na escola, totalmente perdido, sem apoio estrutural, de recursos humanos e sem suporte pedagógico para pelo menos conseguir fazer umas interferências mais diretas, porque ainda tem os outros alunos em sala, tem o planejamento regular para aquela turma. Esses alunos, muitas vezes tem algumas crises dentro da sala, que a gente tem que parar tudo, para dar atenção, intervir, dentro do possível. Então assim, tem sido muito difícil o trabalho do professor dentro disso. E esse tipo de formação que a gente tem é muito pouco e muito vago pro que a gente precisa. O professor está na sala com conteúdo e atividades que ele planejou para dar conta, para desenvolver em sala e aí o aluno tem uma crise, começa a gritar, se joga no chão, tira a concentração e o clima todo da sala e dos outros alunos. (Eliane)

Em relação às dificuldades e desafios postos ao professor, podemos observar, nas três narrativas, a grande demanda de formação sobre a educação inclusiva. Iamaguchi (2022, p. 52) observa “uma busca ávida por cursos voltados à prática, principalmente quando o tema está relacionado à inclusão” e argumenta que a formação continuada de professores para a educação inclusiva reivindica novos modelos de organização e metodologias que realmente articulem a base teórica com a prática pedagógica.

Paralelamente à necessidade apontada, dentre as ações listadas, percebe-se maior disposição de temas associados às ofertas. Contudo, as professoras caracterizam tais propostas como ineficientes e insatisfatórias diante da realidade escolar. Há que se enfatizar, de acordo com os quadros 04 e 05, no mínimo, duas experiências de formação continuada por ano relacionadas à educação especial e inclusiva direcionadas aos professores da educação básica municipal. Iamaguchi (2022) aponta avanços nas ofertas de cursos de educação inclusiva para professores que atuam no ensino regular, mas observa pouca procura e elevado índice de

desistência dos professores. Pela autora, os cursos oferecidos nas redes de educação não convergem em estratégias que incitem os participantes a prosseguir e não articulam metodologias que possam ser aproveitadas em sala de aula.

As palestras sobre o “Setembro Azul” aconteceram em 2017, 2019, 2020 e 2021. Sobre elas, Eliane faz considerações explorando as suas percepções e possibilidades, ponderando sobre a estrutura do ambiente virtual e a comodidade nos últimos anos:

As palestras do Setembro Azul trazem pontos importantes pra gente considerar com os alunos com necessidades especiais. Tem aspectos que a gente sequer imagina que podem fazer muita diferença. Mas mesmo assim, é muito difícil. A gente entende que cada aluno tem uma necessidade específica e nem sempre o que você tenta dá certo. E a gente, professor, acaba ficando ansioso, às vezes desanimado. Nesses últimos anos, sendo pelo Youtube, eu gostei muito de assistir. O ruim é que nem sempre a gente consegue tirar dúvidas. Claro, que se fosse presencial a gente teria mais chances de perguntar, mas sendo virtual, a gente pode pegar e assistir novamente, procurar outras informações. Muitas vezes, a gente se perde também, mas fica bem mais fácil pra gente assistir.

Embora as cinco professoras tenham participado da formação “Setembro Azul”, por pelo menos dois anos consecutivos, apenas Eliane mencionou diretamente essa ação como oportunidade de formação mediante à necessidade do trabalho com alunos deficientes e com transtorno de aprendizagens.

Cabe registrar que Cristina não abordou diretamente a necessidade de formação continuada em relação ao desenvolvimento do trabalho junto a educação inclusiva. No entanto, a professora ressalta a percepção de pouco suporte para lidar com as diferenças e peculiaridades dos alunos em sala de aula.

Quando eu avalio e percebo os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem eu procuro trabalhar novas formas com eles, uma atividade diferenciada, um joguinho, isso aí tudo durante a aula mesmo. Porque eu acho que o que sobrecarrega muito a gente também na escola pública é isso, é um professor só na sala de aula. A gente não tem ajuda de ninguém, então você está ali numa sala que não é todo mundo que vai te acompanhar ao mesmo tempo, mas você tem que dar atenção para todos os alunos e uma dedicação especial com aquele ali. É uma coisa que dificulta muito. Então, com esses alunos eu procuro fazer isso, trabalhar um jogo, uma atividade diferenciada, até uma tarefa diferenciada. E ainda tem os os alunos que vêm com outros problemas para a sala de aula, então eu procuro tentar conversar, ajudar de alguma forma, dar um conselho. Eu sinto falta mesmo de um suporte melhor. Porque nós temos alunos, por exemplo, que estão lá no 4º ano e ainda não conseguem ler, e ali dentro da sala de aula com os outros, às vezes ele fica até inibido de fazer uma outra atividade diferente, atividade em nível de 1º ano, do 2º ano, ele fica com vergonha. Então quando você tem alguém para te ajudar, se tivesse um outro suporte aí, seria melhor, seria mais fácil da gente lidar com essas situações.

A professora Márcia considera relevante o professor buscar conhecimentos e estratégias para distinguir e compreender as diferentes necessidades mediante os objetivos do trabalho em sala de aula.

Claro que não adianta a gente (professor) ficar preocupado só com o conteúdo, ficar só ali também, sem tentar ajudar o aluno, não adianta insistir que ele tem que aprender, como se diz A, B, C, o alfabeto, por exemplo. Só isso não dá, tem que descobrir porque ele não está conseguindo, saber o que está acontecendo, se é só um problema de defasagem ou se é um problema que está vindo de casa e interferindo na escola, ou até uma outra demanda. Porque hoje a gente está recebendo muitos alunos com algumas peculiaridades, com relação ao desenvolvimento, dificuldades e transtornos que interferem muito na aprendizagem. Então a gente fica assim: “como que eu posso fazer?” para atingir esse objetivo. E aí que os cursos de formação continuada ajudam a gente.

Além das demandas citadas, evidenciamos recorrência nos relatos sobre a utilização das mídias sociais como ferramentas de autoformação e formação continuada de professores. Há que se enfatizar referências apontadas pelas participantes de profissionais de outras áreas que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Nesse panorama, sublinhamos que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) estão há décadas no cenário educacional. Contudo, em decorrência do período de ensino remoto, estas tecnologias tornaram-se aportes de sugestões metodológicas e orientações aos professores.

Outra recorrência enunciada pelas professoras se manifesta na desarticulação teoria/prática durante as formações. Para elas, é importante que haja propostas de formação continuada com temas variados, uma vez que uma gama de fatores interfere na dinâmica da sala de aula e os professores (sozinhos) não conseguem suprir toda a necessidade do contexto. Ao mesmo tempo, as professoras expressam que há “muita teoria e pouca prática” perante as iniciativas de formação continuada expostas.

Após a transcrição dos trechos das entrevistas narrativas em que as professoras participantes teceram considerações sobre as ações de formação continuada e elaboraram suas concepções em relação à relevância e ao aproveitamento de outras experiências formativas além daquelas listadas, debruçamo-nos na análise dessas prosas.

6.7 Análise das prosas sobre as experiências de formação continuada pelas professoras

Perante o movimento da pesquisa em compreender as dimensões da identidade docente abordadas nas ações/experiências de formação continuada mapeadas em seu

desenvolvimento, mobilizamos a análise das prosas tecidas com as professoras a respeito das suas interpretações e experiências sobre elas.

Face ao exposto, exploramos os temas recorrentes dentre as colocações das participantes sobre a formação continuada de professores. Salientamos que esse processo não se constitui tarefa simples mediante às diferentes significações elaboradas nas narrativas. Vale complementar que, embora a perspectiva analítica tenha atravessado o desenrolar da pesquisa, as análises se adensam e pautam as argumentações nessa atual fase.

Inicialmente, ponderamos as interpretações das professoras que subsidiam a formação continuada em aspectos gerais. Todas enfatizam que a aprendizagem ocorre ao longo da vida e, por isso, todos nós seres humanos estamos envoltos em circunstâncias de aprendizagem. Pela situação da profissão, temos que estar mais atentos às alterações sociais e demandas contemporâneas.

No que tange ao reconhecimento da importância da formação continuada, as professoras validaram sentidos associados ao desenvolvimento e às apropriações da profissão quando tratadas de forma genérica. Perante às ações de formação listadas, as opiniões mais aprofundadas não convergiram na exploração e associação das dimensões da docência.

Dentre as considerações das professoras, ressaltamos a desarticulação entre as dimensões teóricas e práticas do saber e do fazer docente durante as ações de formação continuada. Tal problematização é posta mediante justificativas de poucos aspectos de contribuição ao desenvolvimento e à composição da identidade profissional docente.

Em âmbito geral, a dicotomia entre teoria e prática caracteriza-se como tema de discussão educacional e na formação de professores com maior aprofundamento (Medeiros; Cabral, 2006; Imbernón, 2010; Ferreira *et al.*, 2021). Apontamos, a seguir, perspectivas de fundamentação que tangenciam a relação entre teoria e prática perante abordagens da formação de professores.

Ao discorrer sobre políticas de apoio aos professores nos municípios, Gatti (2013) conclui a predominância de ações desenvolvidas no formato de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos, evidenciando uma concepção de formação transmissiva que tem poucas implicações em mudanças práticas e na composição docente. Esse perfil de formação transmissiva foi bem demarcado pelas professoras nas narrativas.

As colocações e expectativas das professoras da pesquisa indicam que há uma desassociação entre as dimensões práticas e teóricas da profissão, configurando poucas contribuições das ações de formação continuada. Nesse sentido, inferimos que tal

desarticulação tem grande influência na dimensão motivacional para a participação nas ações de formação continuada propostas pela secretaria local de educação.

Embora não constitua foco central da pesquisa, reiteramos problematizações dos aspectos de formação inicial de professores em âmbito nacional. A LDB 9394/96 reconhece e ampara a implementação de estratégias que fortalecem a associação entre os conhecimentos teóricos e práticos da profissão. No entanto, de acordo com alguns pesquisadores do campo (Barreto, 2010; Gatti, 2013-2014; Arelaro, 2017), a formação inicial de professores não abarca satisfatoriamente tal envolvimento, trazendo com isso prejuízos à apropriação e desenvolvimento da atividade docente. Gatti (2008), Giardini (2016) e Hypólito (2017) analisam o impacto da formação continuada como compensação à formação inicial precária e, como exposto na revisão de literatura da pesquisa, a formação inicial precária converge em danos na constituição da significação das dimensões do exercício docente.

Em outra análise, para Imbernón (2010), há tempos o modelo de formação continuada de professores apoiados em cursos, seminário e oficinas tratam os problemas educacionais como genéricos e validam uma relação pedagógica vertical na qual um “especialista” assume a função de mentor e os professores recebem orientações para mudar suas práticas. O autor ratifica a importância do reconhecimento da diversidade histórica, pessoal, institucional, local e coletiva para a compreensão e busca de alternativas exequíveis no contexto educacional a partir das necessidades, experiências e reflexões dos professores. O espaço institucional, ou seja, a escola se destaca como propício ao desenvolvimento e à formação docente.

Mediante às ponderações acima, Ferreira *et al.* (2021) argumentam que a formação de professores deve escapar à concepção de aplicação do conhecimento teórico perante a situação ou problemática da sala de aula, além de mobilizar a capacidade de cada profissional em articular e refletir sobre seu exercício e acerca dos métodos que correspondam à efetiva modificação da sua prática.

No tocante à mobilização da pesquisa, há escassas possibilidades de análises e reflexões da própria prática por parte das professoras perante as ações listadas. A maioria das experiências formativas constituem encontros esparsos. Ademais, é importante salientar que as ações caracterizadas pelo modelo cascata, embora ocorressem nas reuniões institucionais, não foram entendidas pelas professoras como formação continuada.

Pontuamos junto às narrativas, explanações referentes ao suporte restrito para o exercício do tempo de “estudo” do docente em âmbito institucional. Mais uma vez, como evidenciado ainda na problematização da pesquisa, embora esteja assegurado pelo artigo 67 no inciso VI da LDB 9394/96, as professoras mencionaram que o “tempo pré-estabelecido”

dentro da carga horária semanal do professor é suprimido em reuniões institucionais e/ou complementação de atividades escolares. Nesse aspecto, contudo, há que se registrar movimento reflexivo de avaliação das professoras sobre as práticas formativas na própria escola, onde os assuntos institucionais assumem protagonismo em relação à prática pedagógica.

Destacamos o uso da internet, especialmente das mídias digitais, demarcadas pelas professoras como instrumentos de formação continuada. Iamaguchi (2022) enfatiza as mídias sociais como recursos de autoformação que mobilizam iniciativas e disposições para a formação continuada. Nas palavras da autora,

As mídias sociais têm demonstrado potencial para exercer papel mediador do conhecimento específico junto ao professor que, ao se deparar com um novo desafio, costuma buscar respostas por meio destas ferramentas, já tão enraizadas em nossa sociedade e rotina diária. Oferecer recursos alternativos de formação, alinhados com a contemporaneidade, pode contribuir não somente para a autoformação, mas também para o engajamento e a motivação para novos aprendizados (Iamaguchi, 2022, p.20).

Sendo assim, a procura por conhecimento específico corresponde aos relatos das professoras que encontram, junto às mídias sociais, respostas e exemplos imediatos perante suas necessidades e dúvidas. Faz-se oportuno, contudo, algumas ponderações referentes ao uso das mídias sociais como suporte ao planejamento e à prática docente.

Importante ressaltar que as mídias sociais integram o conjunto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. As TDIC's, há muito, estão presentes no contexto educacional e, como já reportado, elas têm se destacado na formação de professores, alcançado notório domínio nas ações de formação continuada. Para Iamaguchi (2022), o uso das TDIC's pelos professores como suporte metodológico e recurso para as atividades de sala de aula acontecia em passos lentos até o ano de 2020.

Há que se destacar que as mídias sociais têm o poder de alterar comportamentos (Iamaguchi, 2022, p. 62) e que sua utilização por professores e outros profissionais encontra-se em escalada crescente, especialmente entre os anos de 2020 e 2022. Consideramos, pelo exposto, que o ensino remoto resultou na inserção (em alguns casos) de professores nas redes sociais e direcionou a utilização por quase¹⁹ todos para fins profissionais.

Nóvoa e Alvim (2021) reconhecem a expansão da “indústria global da educação” e alertam-nos ao “solucionismo tecnológico”, especialmente pelas demandas apresentadas no

¹⁹ O termo “quase” foi utilizado por não ser possível definir que todos os professores utilizaram das mídias sociais para uso profissional durante o ensino remoto.

contexto da pandemia de COVID-19. Os autores propõem à esfera pública reforço do digital e promoção de acesso colaborativo como forma de evitar a ilusão da neutralidade das tecnologias. O reforço do digital diminuiria o uso dos recursos prontos disponíveis, sem as devidas contextualizações.

No tocante ao emprego das mídias sociais como recursos de formação continuada, endossamos preocupação pela iniciativa de procura individual das professoras à medida que se deparam com os desafios da profissão. Nessa circunstância, localizamos em Imbernón (2010) indicações quanto às desvantagens institucionais e o enfraquecimento colaborativo dos professores perante estratégias de formação individuais. “Podemos afirmar que a formação isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e práticas coletivas dos professores” (Imbernón, 2010, p. 67). Desse modo, pontuamos a mobilização na perspectiva da dimensão formativa individual no contexto da pesquisa.

Em outra concepção, as iniciativas próprias de pesquisa e demandas de formação pelas professoras são inicialmente contempladas pela necessidade de amparo em sala de aula. Mais adiante, são entendidas como resultados do movimento de análise sobre suas ações e, portanto, correspondem à apropriação da dimensão mais reflexiva das professoras e base à constituição da identidade profissional mais flexível e dinâmica.

Concernente às exposições, localizamos nas narrativas de Márcia e Fabiana o reconhecimento a três propostas de formação continuada que abarcaram contribuições significativas ao desenvolvimento da carreira docente e à constituição da identidade profissional. Para Fabiana a proposta de formação do PNAIC foi assertiva dentre as necessidades de reflexão, troca e associação teórico-prática para a sala de aula. A avaliação da professora compactua com os resultados da pesquisa de Giardini (2016) sobre o PNAIC entre os professores alfabetizadores. Nas palavras da autora,

(...) evidenciou-se, a partir da opinião dos professores, que o Programa tem provocado mudanças na prática docente em todos os quesitos avaliados, com especial atenção aos aspectos metodológicos que agregaram significativos percentuais de mudanças para boa parcela dos docentes (Giardini, 2016, p. 226).

A opinião de Márcia sobre o curso “Metodologias Inovações e Práticas para o ensino e a aprendizagem”, oferecido na modalidade EaD por uma universidade federal, foi pautada como favorável à articulação dos recursos tecnológicos para favorecer o processo de ensino aprendizagem e, conforme destacado pela professora, mobilizou entrosamento com demais

profissionais da escola. A professora avaliou como satisfatória o curso “Multiplicadores - Neurociências e Educação” por considerar a aplicação e utilização dos conhecimentos adquiridos na perspectiva longa do trabalho docente, além de representar uma demanda de formação tão atual e necessária para o contexto educacional.

Nas duas exposições, as professoras enfatizaram o aporte ao processo reflexivo oportunizado pelos encontros com os demais cursistas e mediadores e pela possibilidade de partilha dos conhecimentos. Por esses dois exemplos, referenciamos perfil de formação continuada condizentes ao processo de desenvolvimento e constituição da identidade profissional mais sólida. Pelas avaliações, cabe ponderar nosso interesse para que outras ações de formação nessa perspectiva sejam mobilizadas no contexto estudado.

Face ao exposto, nas prosas analisadas, sublinhamos a necessidade de movimento associativo entre as dimensões práticas e teóricas que implicam diretamente na dimensão motivacional para participação das professoras. Ademais, o destaque posto às mídias digitais como base à formação continuada é interpretado como oportuno à valorização da dimensão individualista entre os professores.

Como fundamentado na exposição, as raras mobilizações entre a formação continuada oferecida e as dimensões da identidade docente se manifestam como resultado de iniciativas propostas a partir de temas genéricos. Iamaguchi (2022) pondera a dificuldade de aproveitamento desse perfil de formação ao desenvolvimento dos professores, mas enfatiza ser o mais adotado na realidade brasileira.

Enunciamos poucas implicações entre as ações de formação continuadas para o desenvolvimento profissional e ausência de articulações às dimensões da identidade docente construídas pelas professoras no decorrer de suas carreiras. Com o estudo, relacionamos sobreposição das dimensões práticas, representacionais, afetivas e emocionais como base do perfil profissional de cada participante. Perante as narrativas, poucos elementos são mencionados e desenvolvidos nas experiências de formação das quais elas participaram.

A partir da análise das prosas, organizamos adiante algumas reflexões mediante a culminância da pesquisa. Cabe frisar que a complexidade do tema adensado e as problematizações relacionadas a ele fundamentam nossa disposição em substituir as considerações finais pelas reflexões provenientes do desenrolar deste trabalho.

7. REFLEXÕES SUGESTIVAS²⁰: INDICAÇÕES AO ENCERRAMENTO DO TRABALHO

Provocadas pelo exercício de compreensão das ações de formação continuada do município em análise e suas esparsas articulações com as dimensões caracterizadas como substanciais ao desenvolvimento profissional e a composição da identidade docente, elencamos algumas reflexões que solidificam as evidências por onde caminhamos. Tais reflexões coadunam com o sentido de que este estudo não fecha em si conclusões ou orienta o arremate da discussão. Entendemos, contudo, que é chegado o momento de condensarmos as descobertas como encerramento do trabalho.

A partir da reflexão sobre o trabalho como condicionante à construção das identidades sociais (Dubar, 2005 *apud* Rossi; Hunger, 2020), situamos a motivação em compreender a composição da identidade docente em relação a formação continuada de professores. Os estudos teóricos de Jesus (2004), Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Alves e Cunha (2007), Rossi e Hunger (2020) e outros demarcam contextos paradoxais no desenvolvimento da profissão docente: a escolha, os aprendizados, os progressos, os questionamentos e as tensões que têm surgido mediante as alterações sociais. Nesse sentido, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) salientam que

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial (...) Por outro lado, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 47 - 48).

No tocante às dimensões de constituição da identidade profissional docente, localizamos, nas narrativas, motivações extrínsecas que conduzem as participantes à inserção na docência. Embora as professoras salientem articulações dos contextos familiares e sociais

²⁰ Título inspirado no texto: “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes” de autoria de Menga Ludke e Luiz Alberto Boing (2004). No trabalho, os autores explicam que as reflexões sugestivas são apontamentos às perspectivas nos caminhos do desenvolvimento profissional e da profissionalidade docente. Em nosso trabalho, nos apropriamos da expressão para elucidar as constatações dentre os objetivos da pesquisa.

como motivações intrínsecas. As dimensões emocional e afetiva constituem elementos marcantes que referendam argumentos de permanência na profissão. Tais argumentos são associados à dimensão representacional da profissão. Paralelo a essa representação, aspectos de insatisfação, sobrecarga e desgaste são contemplados e comprovam a conjuntura complexa e frágil no desenvolvimento profissional do professor e na constituição da identidade docente.

Localizamos em Dubar (2009) referência da crise da identidade categorial devido à desestabilização e perda de legitimidade na fundamentação da identidade docente. Os registros das dimensões que compõem a identidade docente das professoras sinalizam ambiguidade quanto ao reconhecimento, valorização e socialização profissional. Dimensões pessoais e profissionais se complementam, compromisso ético, dimensão moral, emocional e afetiva, desenvolvimento integral do educando e formação ao longo da vida são alguns elementos que integram a identidade do professor.

Frente aos questionamentos sobre as ações de formação continuada propostas aos professores na realidade municipal, entre os anos de 2017 e 2021, registramos inicialmente dificuldades em situá-las perante à fragilidade de organização e de registro do órgão público. Consequentemente, admitimos descrições pouco aprofundadas das experiências levantadas.

Adiante constatamos, pelas análises das professoras participantes, que as ações de formação, em sua maioria, representaram iniciativas diversas, classificadas como desarticuladas das dimensões que caracterizam e fundamentam a identidade docente. Há que se resguardar, dentre as experiências listadas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ação articulada entre o Ministério da Educação (MEC) e instituições públicas de formação de professores, implementada em âmbito nacional com o propósito de subsidiar a formação continuada de professores, conforme mencionado por uma das professoras como uma experiência de formação importante e relevante à sua composição e trabalho. No contexto da realidade estudada, o PNAIC foi oferecido entre 2013 e 2018, mas enfraquecido após 2016 com alteração do cenário político.

Adendo ao sentido das problematizações sobre a formação continuada, as indicações da escola como local apropriado para a formação estudos dos professores, convergente a Nóvoa (2019) e Imbernón (2010), no contexto pesquisado, essa perspectiva não se efetiva. Pelas ponderações das professoras, os dias de estudo são convertidos em reuniões e repasses administrativos. Destacamos como urgente e relevante garantir a manifestação dos professores em relação aos anseios, preocupações, planejamentos e estratégias, nos momentos oportunos no interior da escola. Haja visto, a capilaridade dos processos de partilhas, estudos e socialização para o desenvolvimento profissional e mobilizações de dimensões que

compõem a docência. “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Em outra vertente de discussão, assevera Imbernón (2010) que “há muita formação e pouca mudança”. Frente a essa sinalização, assimilamos variadas oportunidades de formação oferecidas especialmente em viés privatista e individualista e mobilizadas pelo interesse pessoal do professor. A apreensão relacionada ao uso e reconhecimento dessas formações pelos professores também tem sido abordada em alguns estudos como os de Barreto (2015) e Guskey (2023). Considerando o retorno quanto às contribuições das ações de formação continuada, pontuamos, nas narrativas das professoras, ambiguidades quanto aos valores sociais e aos interesses manifestados.

Acrescentamos a fundamentação de inquietude pela constatação de que, na opinião das professoras, as iniciativas de formação continuada propostas pela secretaria de educação local não foram expressivas. Mais relevante ainda é a falta de reconhecimento dessas iniciativas como amparo ao desenvolvimento e à constituição da identidade profissional dos professores.

Considerando esse último apontamento, há que se ponderar a complexidade envolvida em pesquisas desenvolvidas por base subjetiva dos participantes para avaliação das ações de formação continuada (Guskey, 2023). Cientes dessa complexidade, evidenciamos a relevância em abranger, neste estudo, professoras de instituições e trajetórias distintas na docência. Nesse sentido, além de ponderar a compreensão das participantes sobre as ações de formação continuada, foram evidenciadas a possibilidade de significação do percurso formativo, com enfoque nas dimensões favoráveis ao desenvolvimento profissional e à composição da identidade docente.

A fundamentação teórica estudada demarca que as políticas de formação de professores, tanto inicial quanto a continuada, são fatores de preocupação e demandam investigações nas diferentes regiões do país. Importante frisar o quanto as rupturas e descontinuidades governamentais prejudicam o desenvolvimento de políticas realmente preocupadas com a formação dos professores e, por consequência, com a melhoria da educação. Igualmente importante é refletir sobre como as interferências dos organismos de financiamento têm estruturado o contexto formativo docente.

Nessa disposição, pautamos a metodologia da pesquisa pelas entrevistas narrativas com enfoque na análise das prosas (André, 1983) que envolveram suas construções. Vale salientar nosso entendimento quanto à composição da identidade pela baliza entre as dimensões do individual e social. Mediante experiências significativas, analisamos que as dimensões se complementam e legitimam a constituição do professor. Lastimavelmente,

constatamos que as iniciativas de formação continuada propostas abordaram poucas dimensões condizentes ao desenvolvimento profissional e à composição da identidade docente crítica, reflexiva, coletiva e colaborativa. Ademais, esses eventos contemplaram temas e abordagens genéricas sem pontuar dimensões reconhecidas pelas professoras como substanciais à profissão. Reconhecemos prejuízos de tais propostas por desconsiderarem as necessidades e as dimensões mais latentes dos docentes.

Diante de tais colocações, modestamente pleiteamos por ações de formação continuada de professores que mobilize a significação entre aprendizagens, reflexão, interpretação e renovação dos conhecimentos e questionamentos atuais. A formação continuada nessa perspectiva, contempla o desenvolvimento profissional gradual do professor. As dimensões afetiva e emocional, consideravelmente relatadas e resgatadas como propulsão à motivação e à permanência na profissão, são assimiladas como coerentes à articulação junto às formações propostas aos professores.

Coerente ao movimento reflexivo infundido com a pesquisa, indicamos os desafios ao seu desenvolvimento. Primeiramente, vale ressaltar o cansaço em conciliar diferentes demandas (familiares, domésticas e profissionais) à rotina de estudos de um curso *stricto sensu* bem fundamentado e às exigências das disciplinas que analisam o contexto e nos impulsionam a contribuir para superação das dificuldades educacionais em nosso país.

Outro desafio foi lidar com as incoerências e fragilidades na organização da documentação pública, especialmente relacionadas à formação continuada de professores do município onde trabalho. Apesar de causar desconforto e indignação, esse cenário escancara uma realidade que pleiteia novas ações e ponderações. Face ao exposto, entendemos ser necessários e relevantes novos estudos que disseminem práticas de formações públicas coletivas, e realmente continuadas, pensadas para os professores e para a melhoria da educação não somente para o aluno, mas também para as condições de trabalho e desenvolvimento docente. Conforme mencionado no capítulo III, a participação das professoras e as retomadas das entrevistas narrativas configuraram desafio que exigiu persistência e “negociações” que dificultaram o cronograma de execução da pesquisa.

Paralelo ao movimento reflexivo, reafirmamos que a pesquisa ainda deixa lacunas como: análises aprofundadas das ações de formação de continuada apresentadas; a relevância da associação teoria e prática na formação continuada para os professores; ponderações relacionadas ao valor social das ações de formação continuada para os professores; propostas de abordagens colaborativas para a formação continuada de professores, principalmente no ambiente escolar. Todas essas ponderações podem e devem mobilizar novos estudos.

Condizente ao fim das exposições, concebemos a extensão desta escrita e o “cruzamento” das dimensões enunciadas como apoio à concepção polissêmica e complexa de apropriação da identidade, mais melindrosa ainda, quando tratamos da identidade de professores. Almejamos que essa pesquisa efetive nos professores da educação básica especialmente, assim como demarcado na professora/pesquisadora que se dispôs em fazê-la, a compreensão transitória das dimensões que a consolidam docente e a expansão do exercício reflexivo como instrumento potente de autoformação e formação continuada. Destarte, sublinhamos a intenção de que o desenvolvimento da pesquisa contribua na discussão do campo da formação continuada de professores na dinâmica nacional.

Pauta-nos a expectativa de que esse estudo instigue outras observações e novos trabalhos sobre a formação continuada de professores e que, em novas possibilidades, encontremos ações mais articuladas e propositalmente organizadas perante as necessidades e ao desenvolvimento dos professores locais.

Destarte, sublinhamos a intenção de que o desenvolvimento da pesquisa contribua na discussão do campo da formação continuada de professores na dinâmica nacional, impactando nos estudos das propostas de formação continuada condizentes às demandas apontadas pelos professores, em abordagens mais colaborativas e menos individualistas e pela valorização da formação reflexiva para o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, L.M.; OLIVEIRA, W.C. Currículo e formação docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (2003-2010). In: CARVALHO, C.H.; CASTRO, M. *Profissão docente: quais identidades?* (Volume 1). Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 133-152.

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 out. 2021.

ALVES, C.S.; CUNHA, D. O.; CUNHA, V. M.; GATTI, B.; LIMA, L. F.; HOBOLD, M.; IGARI, C.; MARTINS, T. G.; MUSSI, A. A.; OLIVEIRA, R.; RIGOLON, V.; PACHECO, M.; PAGBEZ, K.; PEREIRA, R., SANTOS, D. S.; SILVESTRE, M. A.; VIEIRA, M. M. S. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10. nº 15. p. 269-283, jan-jun, 2007.

AMANCIO, D. C.; BRAÚNA, R. C. A.; FERENC, A. V. F. Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: mapeamento de estudos. *Revista FAFIRE*. Recife, v. 12, n. 1, p.25 - 33, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.24024/23585188v12n1a2019p25033>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ANDRADE, M. J. N.; GUIMARAES, B. M. G.; DAMIANO, G. A. Metodologia de Pesquisa em Educação. **Revista Ampliada**. São João del Rei, MG, 2011. 97 p.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, n.45. p.66-71, mai. 1983.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 05 maio 2022.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400004>. Acesso em 12 out. 2023.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero a Seis**. Florianópolis, v. 19, n. 36, p 206 a 222, dez.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 20 set. 2020.

AZEVEDO, A. L.; DINIZ, M.; NUNES, C.; CUNHA, C. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In.: Diniz, C. N. (org.) **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013 p. 93-108.

BACKES, J.L.; PAVAN, R. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, 29(2), 2016, p. 35-58. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.5957>.

BARRETO, E.S.S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>. Acesso em: 13 set. 2020.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.62, p. 679-701, jul/set 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BERTOUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. São Paulo; Paulus, 1ª ed. 2010. 168p.

BOBATO, F. C.; FERREIRA, P. D. Estudo Comparado das Políticas de Formação Continuada para Professores: Possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 238–255, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65176. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65176>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BORGES, M. C.; NOGUEIRA, A. L. Políticas Públicas de Formação Continuada da Educação Básica: Impactos no Ensino Fundamental I de um município do triângulo mineiro. **Revista Humanidades e Educação**, v. 8, n. 41, p. 17 - 31, jan/abr, 2021. BOTO, C. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, nov. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157254>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 10 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impressao.htm. Acesso em: 4 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores**, 2015 Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 10 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores**, 2019. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 10 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 8.752/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BCN-Formação Continuada)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 set. 2021.

BRAUNA, R.C. A.; REIS, A. C. D. L. Representações Sociais de professoras sobre o ser professor: dimensões da profissionalidade. In: BARCELOS, A. N. F; BRAUNA, R. C. A. **Escolha profissional nas representações sociais de discentes. Demandas Contemporâneas na Formação de Professores**. 1ª ed. Viçosa: Ed. UFV, 2013. p.239.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.139-158.

CHAVES, I. M.; MORI, M. A. Pesquisa Narrativa uma abordagem teórico-metodológica sobre o silêncio do existir e o mistério da palavra. In: GUEDES, A. O, RIBEIRO, T. (Orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, p. 113-147, 2019.

CRESWELL. J. W., Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallman Rosa. Porto Alegre, Penso, 3ª ed. 2014. 341p.

CRUZ, S. P. S; SILVA, K. A. C. P. C. Projetos em disputa na definição de políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul/set 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918> Acesso em: 02 maio 2022.

CUNHA, M. D. Subjetividade e constituição de professores. In: REY, F.G (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. Thomson Learning, São Paulo, 2005, 396 p.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. 326 p.

DERROSSI, C. C.; FERENC, A. V. F. As narrativas e as pesquisas sobre formação de professores: apontamentos teórico-metodológicos sobre a produção das investigações. In: Herneck, Santos e Derossi (orgs); **Experiências, narrativas e histórias: Percursos pós-críticos nas pesquisas educacionais**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 353p. DOI - 10.22350/9786559170340. Acesso em 16 jul. 2022.

DIAS, V. F. P. A dimensão afetiva na mediação e sistematização do processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais: fatores emocionais que permeiam a relação do indivíduo com o espaço escolar. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019, 64 p.

DIAS, L. F.; FERREIRA, M. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. **Pesquisa e Debate em Educação**, 7(2), p. 391–411, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31643>. Acesso em 24 abr. 2022.

DRI, W. I. O.; SILVA, L. L. S. Formação Continuada de Professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL. **Revista Acta Scientiarum Education**, v. 41, e44930, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 26 abr. 2022

DUBAR, C. **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. Ed. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009, 292 p.

DUBAR, C. Polifonia e metamorfoses da noção de identidade. Tradução Zelina Beato e Élide Ferreira. **Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas**. vs. 12 e 13, nºs. 22 e 23, p. 335-356, jul./dez. 2009 e jan./jun. 2010.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**. v. 42; n. 146, p. 351-367; maio/ago. 2012.

FARIA, G. D. O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de história. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017, 174p.

FAVACHO, A.M.P. A Problemática Moral da Docência. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, v 5, n.1, p.48 - 71. Jan/Jun, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6578>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FERENC, A. V. F. Narrativas de Professores Universitários: Análises de Processos de Socialização Profissional. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v 13, n 25, p. 176 - 197. maio/ago 2017.

FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a estudar? Um estudo na perspectiva de socialização profissional. Tese de doutorado. UFSCar, São Carlos, 2005, 314p.

FERREIRA, J.S; SANTOS, J. H. Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas.

Cadernos de Pesquisa. São Luís, v.23, n. 3, p. 1 - 15, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R.; I OLIVEIRA, M. A.M. Texto de apresentação. In: **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e Produtividade**. Ed. Papirus. 339 p. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/405796528/A-Intensificacao-do-trabalho-docente-Tecnologias-e-produtividade>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FINGER, M.; NÓVOA, A. (orgs), **O método (auto)biográfico e a Formação**. Paulus, São Paulo. 226p.

FUNDAÇÃO Lemann e Meritt: QEdú Analítico, Portal QEdú. 2023. Disponível em: <https://www.analitico.qedu.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GALINDO, C. J; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 4 set. 2023.

GARCIA, M. M. A; HYPÓLITO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, p.45-56, jan./abr., 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2020.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 1, n. 01, p. 109 – 131, ago/nov, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditor.com.br> . Acesso em: 20 ago. 2020.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57 - 71, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n,100, p.33-46, dez/jan/fev 2013/2014.

GIARDINI, B. L. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. Tese de Doutorado. Juiz de Fora. 286 p.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CP/CNE n.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 30 mar.2022.

GUSKEY, T. R. Faz diferença? Avaliando a formação Continuada. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 34, e10106, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312023000100400&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2023.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre intercorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>. Acesso em: 26/04/2022.

IAMAGUCHI, A. H. O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do Espectro Autista. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. UNESP. 2022. 131p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c574a1b6-d58e-470b-9ffb-d611e1c86cdb/content> Acesso: 15 out. 2023.

IBGE. Portal Cidades. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 13 fev. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed. 120p. 2010.

IZA, D. F.V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO S. S. Identidade Docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 8, n. 2, p. 273- 292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 20 jun. 2020.

JUNIOR, J. Z. **Práticas de leitura literária e contribuição do PNAIC**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, nº 68, pag 110 – 117. Jan/mar 2017. Disponível em www.portalperiodicos.unoesc.edu.br. Acesso em: 19 abr. 2019.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

MEDEIROS, V. M.; CABRAL, C. L. O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. Revista e-Currículo [en linea]. v.1, n.2, jun 2006. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610205>. Acesso em: 11 set. 2023.

MENEZES, M. C. A. Educação continuada de educadores, superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 239-520, jul./dez., 2003. Disponível em: www.revistas.uneb.br. Acesso em 23 maio 2023.

MORETO, J. A. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2020, v. 25. e250047. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250047>. Acesso: 15 jun. 2022.

NASCIMENTO, M.A.V. Dimensões da Identidade Profissional Docente na Formação Inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. n. 41, p. 207-218, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 12 nov. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Sessão Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 14 p. 2019. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>. Acesso em 10 ago. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 18 maio 2021.

NÓVOA, A. Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim, Salvador, 2022, 116p. Disponível em: https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1646782465_5496.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

NUÑEZ, I.B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **EccoS Revista Científica** [em linea], vol. 7, n. 1, p. 87-111, junho, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570105>. Acesso em: 16 set. 2019.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. F. O professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. In: **Formação, representações e saberes docente: Elementos para se pensar a profissionalização de professores**. 1ª ed. Campinas, 2014, 215 p. 171 a 199.

OLIVEIRA, R.C. O trabalho do antropológico: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP. vol. 39, nº01, p. 13-37. 1996.

OLIVEIRA, K. B.; FERENC, A. V. F. A estrada até agora: caminhos de uma pesquisadora em formação. In: Herneck, Santos e Derossi (orgs); **Experiências, narrativas e histórias: Percursos pós-críticos nas pesquisas educacionais**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 353p. Disponível em: doi -10.22350/9786559170340. Acesso em 16 jul. 2022.

ORTH, M. A.; PAULY, E. L. História Recente da Formação de Professores no Brasil: algumas ações instrumentais e estratégicas da política educacional. **Revista Roteiro Joaçaba**, V. 36, nº 1, p 147 -166. Jan/jun 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br>. Acesso em: 11 jun. 2019.

OSBORN, Marillyn. Identidade Profissional dos Professores. Dicionário. In: VAN ZANTEN A. Dicionário de Educação. Petrópolis/RJ. Vozes, 2011, p. 648 – 650.

PEREIRA, M. F. R; TORTATO, M. A. F; MARCOCCIA, P. C. P. Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola pública brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1130-1148, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24343>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PONTE NOVA. Plano Municipal Decenal de Educação de Ponte Nova. Lei 3977/2015, 24 de junho de 2015. Disponível em: www.pontenova.mg.gov.br. Acesso em: 15 set. 2019.

RICHTER, S. **Docência e Formação Cultural**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 1ª ed. 2016.

RITCHI, A. Horizontes Antevistos e Incoerências Reveladas nas Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores. **Revista Acta Scientiarum Education**, v.13, n. 2, p. 71 - 95, jul/dez, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Richit/publication/279483707>. Acesso em: 17 maio 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, L. P. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 30, pp. 285-300, mai/ago 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e a formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Baun e Claude Dubar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 101, n. 208, p. 313 – 336, mai/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409>. Acesso em: 13 maio 2021.

SARAIVA, A. C. L. C; SILVA, C. F; FERENC, A.V. F. O curso de Pedagogia. In: BARCELOS, A. N. F; BRAUNA, R. C. A. Escolha profissional nas representações sociais de discentes. *Demandas Contemporâneas na Formação de Professores*. 1ª ed. Viçosa: Ed. UFV, 2013. 239p.

SOBRINHO, J.A.C.M. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1551/1397>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SOUZA, E. C. Pesquisa Narrativa e Dispositivos de Formação: reflexões sobre uma abordagem experiencial das formações. In: **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador. UNEB; p. 87 -100; 2006.

TEIXEIRA, I. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 99, p. 426-443, maio-agosto, 2007.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola, confrontação entre lógicas populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>. Acesso em: 24 jun. 2021.

WIEBUSCH, A; KORMAN, R. F; SANTOS, B. S. Motivação docente: permanência ou desistência na profissão?. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020026, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9086. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9086>. Acesso em: 05 ago. 2023.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

LEVANTAMENTO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

PESQUISA/TÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DIMENSÕES DA IDENTIDADE: narrativas sobre experiências

Cara participante: A partir da necessidade de obter maiores informações sobre os domínios que compreendem a nossa profissão, trazemos alguns questionamentos que apoiam nossa aproximação e maior conhecimento sobre as atividades, relações e impressões de cada uma de vocês no contexto docente da atualidade. Além disso, contribuirão no levantamento das informações sobre a formação continuada oferecida, a utilidade dos cursos em que vocês puderam participar e principalmente, a relevância deles para a composição da identidade profissional e o desenvolvimento do trabalho de cada uma.

Dessa forma, pedimos respeitosamente, que responda às questões a seguir. Lembrando que esse levantamento integra coleta de dados para a pesquisa e sua identidade será preservada.

Tempo de experiência na docência e o regime de trabalho: _____.

I – Qual tipo de atividade você realiza com mais frequência?

Considere as alternativas de 1 a 5 como indicador da sua participação nas atividades descritas:

- 1) Nunca ou nenhum
- 2) Poucas vezes
- 3) Algumas vezes
- 4) Muitas vezes
- 5) Sempre

ATIVIDADES	INDICADORES				
Participa de seminários e eventos educacionais?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Compra livros/frequenta bibliotecas?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Aprecia atividades artísticas e culturais?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Faz uso da internet para pesquisas de temas e materiais de seu interesse?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pratica esportes e/ou atividades físicas?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

II – Com relação ao trabalho docente:

Considere as alternativas de 1 a 5 como indicador ao seu sentimento e percepção sobre o trabalho docente:

- 1) Insatisfatório
- 2) Ruim
- 3) Regular
- 4) Bom
- 5) Muito bom

ATIVIDADES	INDICADORES				
Satisfação com o início da docência	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Satisfação com a docência atualmente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Tempo para planejar seu trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Satisfação quanto ao salário recebido	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A interferência da infraestrutura da escola no tempo e desempenho do seu trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Satisfação com seus colegas de trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Satisfação com os alunos de modo geral	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Satisfação com as respostas dos familiares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

AINDA SOBRE OS ASPECTOS DO TRABALHO DOCENTE:

Considere as alternativas de 1 a 5 como indicador ao seu sentimento e percepção sobre o trabalho docente:

- 1) Inexistente ou nunca
- 2) Raramente
- 3) Algumas vezes
- 4) Muitas vezes ou frequentemente
- 5) Sempre ou bastante

ATIVIDADES	INDICADORES				
Realiza atividades do trabalho fora da escola?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sente-se pressionado por excesso de trabalho ou atividades no trabalho?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Considera seu trabalho exaustivo?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Recebe material para trabalhar com os alunos, além do livro didático?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Recebe apoio da escola para o desenvolvimento do seu trabalho?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Mudaria de profissão na atualidade?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Já pensou em abandonar o trabalho docente?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Faz uso do diário de bordo como recurso reflexivo e formativo no dia a dia de trabalho?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

III – Para desenvolver pesquisa com professores, na atualidade, é preciso considerar o trabalho remoto e suas implicações.

Refleta sobre esse período, considere as alternativas de 1 a 5 como:

- 1) Desfavorável - nenhuma
- 2) Pouco favorável – poucas vezes
- 3) Favorável – algumas vezes
- 4) Muito favorável - bom
- 5) Sempre

ATIVIDADES	INDICADORES				
Como classifica o ensino remoto considerando o desenvolvimento do trabalho do professor?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Como analisa o ambiente doméstico ao desenvolvimento do seu trabalho?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O ambiente doméstico favorece o desenvolvimento dos alunos?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Foi necessário uma reformulação do planejamento a partir da interação por mídia social e devoluções dos blocos?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Teve condições de participar de alguma atividade de formação continuada no período do trabalho remoto?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Sobre a oferta de capacitação para o período de ensino remoto por parte da rede municipal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sobre as capacitações para o retorno das atividades presenciais de ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A preparação da escola para o atendimento presencial com restrições	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Observou mudanças fundamentais em sua prática e metodologia para o desenvolvimento das atividades em sala de aula após esse período?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

IV – COM RELAÇÃO A FORMAÇÃO CONTINUADA:

Apresentamos abaixo, a listagem com os cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED entre os anos de 2017 a 2021. Demarque qual ou quais deles você teve participação e utilizando o indicador progressivo 1 a 5, considere a implicação e relevância do curso ao seu trabalho:

- 1) não fez diferença/não implicou nenhuma referência ao meu desenvolvimento e nas abordagens de sala de aula
- 2) pouca relevância ao desenvolvimento do trabalho - poucas implicações;
- 3) Interessante, trouxe contribuições, mas não consegui adequar à prática - não me apropriei para o desenvolvimento profissional
- 4) muito relevante ao meu desenvolvimento - contribuiu com o trabalho em sala de aula e na perspectiva profissional
- 5) excelente/contribuiu significativamente para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e ao longo da vida.

ANO	CAPACITAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA	Participou?	
2017	Dialogando sobre Alfabetização*	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ Curso Jovem Empreendedor Primeiros Passos - SEBRAE	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ Só o conhecimento pode salvar a Natureza	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC / UFJF	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	Oficina de Leitura*	() SIM	(1) (2) (3) (4) (5)

		() NÃO	
	Setembro Azul / Inclusão	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
outro curso			(1) (2) (3) (4) (5)
2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC / UE	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	Oficina de Leitura*	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ MESA REDONDA: uma conversa sobre Inclusão	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
☒	Produção de Texto*	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	Sala de aula invertida	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
outro curso		() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
2019	BNCC: implementação / Editoras: Moderna e SOMOS	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ Capacitação em Educação Inclusiva	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	Letramento matemático na formação de professores dos anos iniciais / UFJF	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	Setembro Azul / Inclusão	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
outro curso			(1) (2) (3) (4) (5)
2020	Setembro azul/ Inclusão	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ Curso Multiplicadores: Neurociências e Educação	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
outro curso			(1) (2) (3) (4) (5)
outro curso			(1) (2) (3) (4) (5)
2021	☒ Oficina Google e suas possibilidades	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)

	Setembro Azul / Inclusão	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ PDI	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ DOCÊNCIA E VIDA: O aprender e o ensinar no contexto em que vivemos	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
	☒ Capacitação para retorno às atividades presenciais	() SIM () NÃO	(1) (2) (3) (4) (5)
outro curso			

VI - Demais considerações:

Caso tenha alguma outra consideração sobre o desenvolvimento do seu trabalho ou sobre a formação continuada, fique à vontade para considerar abaixo:

Mais uma vez, agradecemos imensamente sua contribuição! Até breve

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, DIMENSÕES
E CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE: narrativas sobre experiências

Pesquisador Principal: Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Telefone: (31)3612-7550 e-mail: avalente@ufv.br
Instituição Proponente: Departamento de Educação

Entrevista narrativa

Roteiro inicial com pontos orientadores

Sobre o trabalho docente:

- Escolha e reconhecimento da profissão, forma de ingresso no magistério.
- Aspectos motivacionais da profissão.
- Considerações sobre a carga-horária de trabalho.
- Condições para o desenvolvimento do trabalho. Fatores facilitadores e dificultadores.
- Relações com os demais profissionais. Poderia descrever aspectos colaborativos em sua escola?
- Até o momento qual seu maior desafio como professor?
- Consegue descrever o melhor momento do ser professor?

Sobre o desenvolvimento profissional:

- Tempo de atuação no ensino fundamental e principais considerações sobre o trabalho.
- Considera que houve modificações significativas ao longo do tempo no desenvolvimento do trabalho?
- Percepção sobre desenvolvimento profissional: quais fatores o favorecem? E quais fatores os dificultam?
- Circunstâncias que considera responsáveis pelas modificações no desenvolvimento profissional.
- Considerações em relação ao perfil de professor na atualidade.
- Descreva aspectos significativos do seu perfil profissional.

Sobre a formação continuada:

- Apresentação de dados da pesquisa exploratória e documental.

- Implicação da formação continuada para a profissão de professor.
- Análise das propostas de formação continuada abordadas e da presença ou ausência de contribuição quanto à prática profissional.
- O que a/o motiva a aceitar/ participar das experiências de formação continuada oferecidas pelo município?
- Aproveitamento das experiências formativas para a prática docente.

Sobre a identidade do professor:

- Características profissionais consideradas relevantes aos professores.
 - Você costuma manifestar suas opiniões em relação a questões institucionais, orientações administrativas e pedagógicas sobre os professores?
 - Sente-se pressionado(a) no exercício da profissão?
-
- Existe alguma consideração que até o momento não foi mencionada que você gostaria de destacar?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ADULTO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, DIMENSÕES E CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE: narrativas sobre experiências”**.

Objetivos Gerais da Pesquisa: Identificar e compreender as experiências/ou estratégias de formação continuada desenvolvidas e as dimensões da identidade docente produzidas nos espaços de formação continuada e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e na transposição para os contextos de atuação profissional.

Justificativa da Pesquisa: A formação continuada é entendida como domínio relevante ao desenvolvimento profissional docente e as dimensões de composição da identidade dos professores relacionadas destacam-na como um objeto de estudos instigante, por suas características, finalidades e alcance. Nesse sentido, faz-se necessário investigar as experiências de formação continuada direcionada aos professores do ensino fundamental, no intuito de compreender as dimensões da identidade docente produzidas neste espaço, e suas implicações no desenvolvimento profissional. Destarte, essa pesquisa contribuirá para com os trabalhos na área de formação de professores, e o avanço das pesquisas brasileiras.

Procedimentos do estudo: Se o(a) Sr.(a) concordar em participar da pesquisa, irá compor um grupo de análise das experiências de formação continuada direcionada aos professores entre os anos de 2017 a 2021, e posteriormente conceder uma entrevista narrativa buscando referenciar sua experiência de formação continuada em torno do objetivo geral especificado acima. Cientes que o contexto de pandemia não acabou, porém, considerando todos os cuidados devidos e a retomada das atividades presenciais sem aumento dos índices de transmissão, e atentos às condições, enfatizamos que o formato de encontro do grupo e da entrevista narrativa poderá se alternar entre o presencial ou remoto (por meio de uma plataforma de vídeo-chamada), dependendo do quadro de saúde que se apresentar na ocasião. Ressaltamos que, na modalidade remota, os encontros serão combinados em data e horário negociado com o grupo, e a entrevista em melhor data e horário do participante. Caso autorize, a entrevista será gravada para posterior transcrição dos dados, entretanto fica salientado nesse documento que os arquivos de vídeo e áudio obtidos por meio das gravações, não serão tornados públicos, de forma a possibilitar a sua identificação. A proposta para composição do grupo e da entrevista é que os eixos temáticos assumam uma formulação flexível em torno do tema de estudo, de forma que será oportunizado ao Sr(a) discorrer e verbalizar seus pensamentos. Estima-se para a duração dos encontros do grupo e da entrevista o tempo mínimo de 60 (quarenta) minutos, aproximadamente 1 hora.

Benefícios: Essa pesquisa não possui benefício direto para o participante, porém, a pesquisa é importante para a comunidade acadêmica e para o profissional docente, a partir do exercício de análises, reflexões da formação continuada, e organização das narrativas, compreendendo-os como benefícios de auto formação e desenvolvimento profissional.

Desconfortos e Riscos: Consistem em um possível constrangimento do participante durante o momento da realização da entrevista narrativa em função de alguma questão pessoal. Porém, o participante pode solicitar que a entrevista seja parada durante a sua realização. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, os(as) participantes são informados(as) por meio do TCLE de que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar incômoda; assim como desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Para minorar os riscos de constrangimento, a entrevista narrativa será realizada de forma individual, podendo ser de forma remota, por vídeo chamada, na escola onde o participante atua ou em outro lugar de sua própria escolha. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos(as) voluntário(as) será realizada a partir das respostas orais, não acarretando em qualquer despesa aos(as) voluntários(as). Caso ocorra qualquer dano no decorrer da pesquisa, o participante terá direito a ressarcimento.

Responsabilidade da Pesquisadora: Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável em Viçosa, na Rua Maria da Purificação Ferreira Lustosa, 240- Bairro Silvestre. E a outra será fornecida ao participante. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Havendo necessidade da coleta de dados por ambiente virtual, os participantes da pesquisa serão informado sobre a necessidade de se guardar uma cópia da entrevista gravada, essa será enviada diretamente para o email do participante.

Eu, _____, contato
_____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES, DIMENSÕES E CONFIGURAÇÃO DA
IDENTIDADE: narrativas sobre experiências” de forma transparente e objetiva e esclareci
minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro que
concordo em participar e que autorizo a gravação de toda a entrevista. Declaro que recebi uma
via original deste termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e me foi dada a
oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Endereço: Rua Maria da Purificação Ferreira Lustosa, 240- Bairro Silvestre/ CEP: 36576-380
Viçosa - MG.

Telefone: (31) 38991650

E-mail: avalente@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá
consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador