

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna
Colégio de Aplicação- CAp/Ufac
<https://orcid.org/0000-0002-5151-383X>
Ednacelí Abreu Damasceno
Universidade Federal do Acre/Ufac
<https://orcid.org/0000-0002-3859-6423>

RESUMO:

Esse artigo traz um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação e tem como objetivo analisar o papel atribuído à teoria no trabalho pedagógico escolar de professores da rede pública de ensino de Rio Branco, na qual os sujeitos são professores dos anos iniciais com formação inicial em Pedagogia. Nesse sentido, perpassando a questão mais geral, qual seja a da relação teoria e prática, discutimos também acerca do trabalho, enquanto categoria geral, e, especificamente, o Trabalho Docente, e este enquanto *práxis*, e o desenvolvimento profissional do professor, na perspectiva de um processo contínuo da formação. Sabemos que a formação inicial fornece as bases sobre as quais se assentam o desenvolvimento da prática, contudo, torna-se importante compreender como, a partir dessa base, essas professoras continuam a se desenvolver profissionalmente. Quanto a metodologia, constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, e explicativa, quanto aos procedimentos; os dados foram construídos por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso do questionário e de entrevista em grupo focal. Como resultados e conclusões do trabalho, destaca-se que a formação inicial é fundamental, mas que ela marca o início do processo de desenvolvimento profissional do professor que passa a buscar diferentes formas de formação contínua e que, algumas outras são preteridas nos programas de formação ofertados pelas redes de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional. Formação inicial. Teoria e prática.

THE THEORY AND PRACTICE RELATIONSHIP IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND TEACHERS IN THE EARLY YEARS

ABSTRACT: This article brings an excerpt from the research developed in the Master's Degree, in the Postgraduate Program in Education, and aims to analyze the role attributed to theory in the school pedagogical work of teachers from the public teaching network of Rio Branco, in which the subjects are teachers of the initial years with initial training in Pedagogy. In this sense, passing through the more general question, which is the relationship between theory and practice, we also discuss about work, as a general category, and, specifically, Teaching Work, and this as praxis, and the professional development of teachers, from the perspective of a continuity of training. We know that initial training provides the bases on which the development of practice is based, however, it is important to understand how, from this base, these teachers continue to develop professionally. As for the methodology, it constitutes a research with a qualitative approach, regarding the objectives, and explanatory, regarding the procedures; data were constructed through a bibliographical review and field research, using a questionnaire and a focus group interview. As results and conclusions of the work, it is emphasized that initial training is fundamental, but that it marks the beginning of the teacher's professional development process, who starts to seek different forms of continuous training and that some others are neglected in training programs. offered by educational networks.

KEYWORDS: Professional development. Initial formation. Theory and practice.

LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS

RESUMEN: Este artículo trae un extracto de la investigación desarrollada en la Maestría, en el Programa de Posgrado en Educación, y tiene como objetivo analizar el papel atribuido a la teoría en el trabajo pedagógico escolar de profesores de la red de enseñanza pública de Rio Branco, en la que las materias Son docentes de los años iniciales con formación inicial en Pedagogía. En este sentido, pasando por la cuestión más general, que es la relación entre teoría y práctica, discutimos también sobre el trabajo, como categoría general, y, específicamente, el Trabajo Docente, y éste como praxis, y el desarrollo profesional de los docentes. desde la perspectiva de una continuidad de la formación. Sabemos que la formación inicial proporciona las bases sobre las que se sustenta el desarrollo de la práctica, sin embargo, es importante comprender cómo, a partir de esta base, estos docentes continúan desarrollándose profesionalmente. En cuanto a la metodología, constituye una investigación con enfoque cualitativo, en cuanto a los objetivos, y explicativo, en cuanto a los procedimientos; Los datos se construyeron a través de una revisión bibliográfica y una investigación de campo, utilizando un cuestionario y una entrevista de grupo focal. Como resultados y conclusiones del trabajo, se destaca que la formación inicial es fundamental, pero que marca el inicio del proceso de desarrollo profesional del docente, quien pasa a buscar diferentes formas de formación continua y que algunas otras son descuidadas en los programas de formación ofrecidos. por las redes educativas.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional. Formación inicial. Teoría y práctica.

1 INTRODUÇÃO

Processos de formação são inerentes ao ser humano, tendo em vista que somos seres inacabados, em construção. Esses processos perpassam a dimensão do trabalho, no sentido de que nos formamos para o trabalho e no trabalho. Ou seja, todo o fazer prático, envolve, em medida maior ou menor, algum tipo de preparação, de formação para o fazê-lo.

Podemos dizer então que o curso de Pedagogia fornece os saberes necessários para o início da prática pedagógica, mas não podemos nos esquecer que a formação tem várias dimensões e, principalmente, ela se estende por toda a trajetória profissional do sujeito. nesse sentido, faz-se necessário que os formandos tenham uma formação inicial que lhes forneça uma visão crítica do mundo. Pensar a educação a partir da teoria crítica significa pensá-la enquanto instrumento de reprodução do *status quo*, mas também reconhecer seu potencial de transformação social, através do desvelamento das contradições nas relações sociais de produção capitalista. Isso postula que quando a formação inicial é guiada por um modo crítico de compreensão do mundo a prática será exercitada dessa perspectiva, o que significa, nas palavras de Freire, que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as

razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Nesse sentido, compreendemos que a formação é um contínuo e que não há, subjetivamente, marcações muito bem delimitadas de quando uma termina e outra começa. Não há uma mágica ou uma receita que faça com que um dia o professor seja um aluno de um curso de formação e em outro seja um sujeito pronto para o fazer pedagógico. Essas dimensões se entrelaçam de tal forma que o professor em formação é, de certa forma, professor e o professor já atuante é ainda um sujeito em formação.

Portanto, quer na formação inicial ou na continuada é importante considerar o Trabalho docente enquanto *práxis*, isto pressupõe que a atividade educativa deve nortear-se por finalidades que expressem a intencionalidades da educação. Apenas a idealização dos resultados é a parte teórica. Para ser *práxis* ela precisa realizar-se de modo a transformar a realidade, para tanto se faz necessária a prática.

Vázquez (1977) classifica algumas formas de *práxis*. Desde uma *práxis* mimética, repetitiva, a uma *práxis* criadora. O Trabalho Docente situa-se nesses diferentes níveis de *práxis*, porque pode tanto se valer da imitação e da repetição⁶, quanto da atividade criativa e transformadora, que lhe permite enfrentar novas necessidades e situações e ela se expressará em maior ou menor profundidade a depender das condições objetivas de trabalho do professor.

Pode-se dizer ainda que o Trabalho Docente é *práxis* na medida em que se desenvolve teórica e praticamente, por meio das atividades pedagógicas. E disso, reconhece-se a importância de uma melhor qualificação, que esteja além da aquisição de habilidades e capacidades aplicáveis, a fim de garantir uma maior consciência da *práxis* que muna o professor para uma luta política pela escola, em prol da sua efetiva democratização.

A revolução só é possível em termos de uma *práxis* criadora. É a classe trabalhadora que deve assumir a direção prática, política e ideológica dessa revolução. É necessário que o professor se reconheça como parte dessa classe,

também seu compromisso social. Para tanto faz-se necessário que os professores tenham uma sólida formação teórica para que possam ler, questionar, problematizar, interpretar, compreender e propor soluções para as demandas sociais que interpelam os processos de ensino e aprendizagem. Essa formação teórica deve iniciar-se nos cursos de formação inicial, mas ir para além dela, ser contínua, estender ao longo da vida corroborando para a construção da identidade desse trabalhador e de seu profissionalismo.

É necessário ainda reconhecer com Freire (2002) nossa condição de seres inacabados, inconclusos, em constante construção. Dadas as especificidades do Trabalho Docente em sua singularidade, é importante lembrar que o sujeito que executa esse trabalho, com todas as suas especificidades é um sujeito em construção, incompleto e, portanto, seu processo de formação é também contínuo, e nessa continuidade a relação teoria e prática vai se (re)fazendo, se (re)construindo, se transformando. É nesse sentido que passamos a discutir a questão do desenvolvimento profissional, tendo como “pano de fundo” a relação teoria e prática.

2 TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM PROCESSO CONTÍNUO DE FORMAÇÃO

Freire (2002) salienta não apenas que o homem é um ser cultural, histórico e inacabado, mas que ele é o único ser consciente de seu inacabamento. Para ele “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (p. 22).

Para o professor, talvez, esse inacabamento seja ainda mais evidente, tendo em vista todas as singularidades do seu fazer como já visto e que requerem que ele esteja constantemente aprendendo. E nesse contexto, o processo de formação do professor é contínuo e continuamente inacabado. De acordo com Cunha (2013 p. 611) “a formação de professores se faz em um

continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”

Optamos neste estudo por utilizar a expressão formação continuada, por compreendermos, ancorados em Gatti e Barreto (2009) que a expressão

cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (p. 200)

Não obstante reconhecermos que as expressões que designam esses processos guardam diferenças epistemológicas importantes, não consideramos importante para nosso objeto defini-las ou fazer uma opção restritiva, pelo fato de que nossa preocupação é com o uso semântico do termo, a saber, o significado do processo de continuidade da formação.

É salutar resguardar um espaço para refletir que a preocupação com a formação continuada dos professores, no Brasil, ganhou espaço com o propósito de preencher lacunas e deficiências da formação inicial, como um tipo de treinamento, reparação, compensação (Gatti; Barreto, 2009). No entanto, essa é uma visão insuficiente para indicar os propósitos e a importância da formação continuada, e que serve, muitas vezes, para ocultar discursos ideológicos que contribuem para a falta de investimento na formação inicial. As pesquisas em educação contudo tem contribuído para um redirecionamento ou uma ampliação do termo, mais centrada no protagonismo do professor “nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional” (Gatti; Barreto, 2009, p. 202).

A formação continuada é importante não porque a formação inicial é insatisfatória, embora isso muitas vezes seja uma realidade, mas sobretudo pela dinâmica de trabalho do professor que exige estudo constante e pela dinâmica do ser que está sempre em construção, em desenvolvimento, em aprendizagem,

nas palavras de Freire (2002) a formação permanente se funda na ideia de que “no saber podemos saber mais”. É, portanto, um sujeito em desenvolvimento.

Enquanto sujeitos em desenvolvimento, a formação é então formação pessoal, mas somos sujeitos na relação com outros, portanto a formação assume também uma característica coletiva, além disso, há ainda o fato de somos formados enquanto profissionais, de modo externo, a partir dos programas de formação ofertados nas redes. Como vimos, a formação continuada assume diversas facetas, englobando tanto processos de desenvolvimento pessoal, quanto profissional. Basicamente, se divide em três dimensões: autoformação, interformação e heteroformação (Cunha; Isaia, 2006).

Começaremos pelo final, ou seja, pela dinâmica da heteroformação, tendo em vista que os programas ofertados pelas redes para capacitação ou atualização dos professores, assumiram um certo protagonismo, durante muito tempo no que tange a formação continuada, enquanto as outras duas formas são as menos discutidas. De acordo com Cunha e Isaia (2006) heteroformação é um “processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento” (p. 352). Nesse modelo não há o asseguramento de um compromisso real dos participantes, tendo em vista que é oportunizada de fora para dentro, ou seja, não garantem um aproveitamento real.

Quanto a essa dimensão, é importante ressaltar que muitas vezes, o professor encontra dificuldades para participar desses programas em razão da extensa carga horária de trabalho que já cumpre. Muitas vezes, não é por falta de interesse em capacitar-se, mas porque não são dadas condições materiais para que o professor possa frequentar esses cursos, por exemplo, promovendo-os no horário de trabalho do professor. Gatti e Barreto observam que “o percentual de frequência nesses programas, que atinge o índice de 100% quando oferecido dentro da jornada de trabalho, cai para 20% quando as atividades são realizadas em turno diverso” (2009, p. 217).

Além disso, muitas vezes, ela não oportuniza que o professor seja ativo no processo de formação, desconsiderando a dimensão do “eu”. Nóvoa (2002)

ao considerar os caminhos da formação continuada adverte que a dimensão pessoal tem sido esquecida em prol da compra de “pacotes pedagógicos” e adverte que a formação deve fornecer meios para o desenvolvimento profissional autônomo, para ele “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios com vista a construção de uma identidade, que é também identidade profissional” (p. 39).

Desse modo é importante considerar a outra dimensão da formação, a autoformação de modo a evidenciar suas contribuições no desenvolvimento profissional. A autoformação é um

processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (Cunha; Isaia, 2006, p. 351)

É muito importante destacar que não se trata de fortalecer discursos que levam a “autointensificação” do Trabalho Docente, condicionados por uma cultura de autoadministração, que resulta em responsabilização do professor. Feita essa ressalva, a perspectiva da autoformação trata de colocar o professor no centro do processo de seu desenvolvimento profissional, destacando a importância das experiências, da trajetória, da vida do professor. Para Nóvoa (2002)

Na verdade, a teoria fornece luz indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e a sua identidade. Parece assim justificar se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes (...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (...) a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores. (Nóvoa, 2002, p. 39)

Ao reafirmar que, sem a experiência da prática, a teoria é vazia, inoperante, Nóvoa (2002) traz-nos uma outra importante e renegada dimensão da formação contínua: a interformação.

De acordo com Cunha e Isaia (2006), interformação é o “processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais” e salientam que “os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação” (p. 352).

Nóvoa (2002) destaca que “o espaço pertinente na formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (p. 38). Os professores colaborativos de formação favorecem o desenvolvimento do que o autor chama de “conhecimento profissional”. De acordo com ele

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prática; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. (Nóvoa, 2002, p. 27-grifo do autor)

O conhecimento profissional, tal qual descrito por Nóvoa (2002) é a construção de saberes do professor. Quando um professor, guiado pela teoria reflete, questiona, confronta e transforma sua prática, ele produz saber e essa é parte fundamental do desenvolvimento profissional. Ou seja, o desenvolvimento profissional tem uma dimensão social muito importante, o professor se constrói professor em suas relações com outros professores, porque tão somente nos construímos homens na relação com outros homens.

Ao adentrar na profissão o professor não apenas se adapta a ela, mas se insere nela de forma que a transforma, para Freire (2002) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ao longo da sua trajetória profissional, o professor não permanece no mesmo lugar, ele aprende e aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar. Os professores mudam e mudança infere movimento. O professor se move.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.
Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da

terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (Freire, p. 37, 2002)

O desenvolvimento profissional, a continuidade da formação é movimento. É necessário que o professor se mova a fim de construir autonomia, mas que também tenha autonomia para mover-se, para formar-se, para se autoformar. Autonomia para decidir quando, como e onde, mas principalmente, autonomia social, política, para estabelecer um compromisso com a superação das desigualdades a partir do que faz. Autonomia que o ajude na superação da dicotomia teoria e prática a fim de direcionar sua ação para as necessidades reais colocadas pela realidade da escola e da sociedade. Para tanto, é importante refletir acerca da autonomia e sua importância no Trabalho Docente. O professor pode, ao exercer sua autonomia, resgatando um maior controle sobre o seu fazer e compreendendo que mais importante que os interesses de mercado são os interesses humanos, tornar sua prática mais justa, mais democrática e significativa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo, aqui proposto, constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, explicativa, quanto aos procedimentos. Os dados foram construídos por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso do questionário e da entrevista em grupo focal. Para a pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os sujeitos de acordo com o problema da pesquisa e para obter os dados que necessita, precisa selecionar os procedimentos técnicos que o auxiliarão na coleta desses dados. Participaram da primeira etapa da pesquisa 52 professores que serão identificados pela sigla Q (Questionário), P (Professor) e o número correspondente à ordem de respostas do questionário (1 a 52). Na segunda etapa, o grupo focal, participaram 6 professoras em 2 encontros, e foram identificados pelas letras GF (Grupo Focal) seguidas da letra P (Professor) e um número (de 1 a 6). É salutar dizer que os mesmos professores participaram das

duas etapas, mas no questionário não havia espaço para a identificação do respondente, desse modo não é possível identificar quais eram as respostas de quais professores. A seguir passamos a apresentar alguns resultados e análises a partir da compreensão teórica adotada.

4 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES: UMA BREVE ANÁLISE

O processo formativo do professor não tem fim juntamente com sua formação inicial. Como afirma Freire (2002) somos seres inacabados no mundo e conscientes de nosso inacabamento. Além disso, a própria dinâmica de trabalho lhe impõe que ele esteja constantemente estudando, seja para preencher lacunas da formação inicial, seja para atender a necessidades específicas de sua prática, como podemos ver anteriormente num exemplo em que a professora busca uma especialização na área do autismo, impulsionada por uma dificuldade real decorrente da inserção de crianças autistas em sua turma. Contudo é necessário considerar que uma especialização é apenas umas das formas de formação contínua que o professor pode lançar mão ao longo da carreira. Uma das respostas do questionário reflete isso: “O que exerço como profissional é fruto do que aprendi na formação inicial, formação continuada ao longo do Curso e dá própria formação continuada desenvolvida pelos órgãos e agentes educacionais. Isso tudo deu e dá base para um trabalho pautado na reflexão teórica” (QP40).

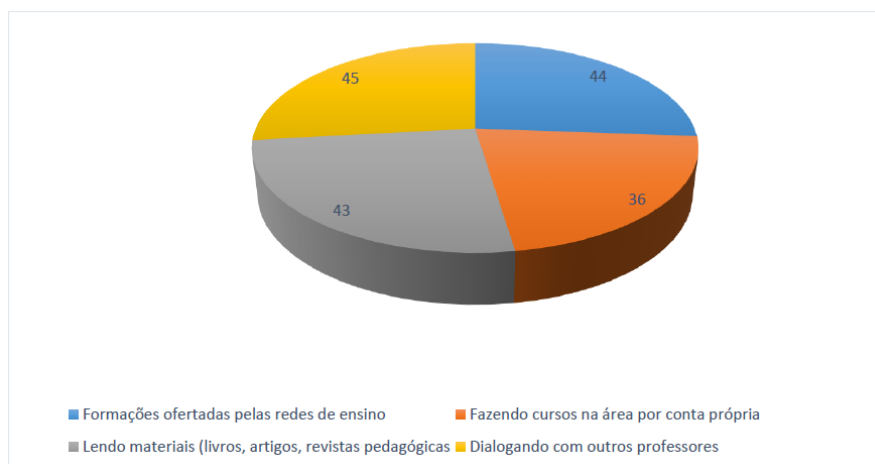
Consideramos importante destacar que a questão da “atualização” foi uma questão bastante recorrente nas falas dos professores, tanto nos questionários, quanto no Grupo focal, como nos destaques a seguir: “A teoria sempre é importante, pois os seres humanos mudam e o com isso também é necessário a *atualização* do trabalho pedagógico e a prática precisa ser fundamentada nos conhecimentos” (Grifo nosso, QP02); “Sempre há novidades que podemos utilizar para enriquecer nosso trabalho, tudo muda a todo instante, temos que estar *atualizado*” (Grifo nosso, QP08).

A formação continuada, de modo geral, é entendida como o processo de atualização de conhecimento do professor que acontece ao longo da carreira, em razão dos desafios colocados pela realidade, no qual as práticas podem ultrapassar os limites colocados pelos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Desse modo, torna-se importante buscar compreender se, à medida que o professor se desenvolve profissionalmente de que modos ele tem buscado atualização profissional.

Tendo como base a compreensão de que a formação não se esgota na formação inicial e que é multidimensional, podendo assumir diferentes perspectivas: a autoformação, a heteroformação, e a interformação (Cunha; Isaia, 2006), compreendemos que o processo de atualização pode se dar de forma independente, em que o sujeito assume a formação em seu controle, nos seus objetivos, instrumentos e resultados; que ela também se dá através de especialistas, ou seja, partir de fora do sujeito, nesse caso, organizada pelas redes de ensino; ou dentro de um grupo de professores, num processo dialógico.

Em busca desses dados utilizamos no questionário a seguinte questão: Como você busca se atualizar frente aos desafios da prática pedagógica? O professor, para respondê-la, podia assinalar as opções que quisesse (mais de uma, inclusive) dentre as seguintes: a) Formações ofertadas pela rede de ensino; b) Fazendo cursos na área por conta própria; c) Lendo materiais (livros, artigos, revistas pedagógicas) da área educacional; d) Dialogando com outros professores. No Gráfico a seguir apresentamos as respostas obtidas.

GRÁFICO 01- Como você busca se atualizar frente aos desafios da prática pedagógica?



Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados da pesquisa

A essa questão destacaram-se nas respostas, em ordem decrescente, as seguintes: **Dialogando com outros professores; Formações ofertadas pelas redes de ensino; e lendo materiais (livros, artigos, revistas etc.).**

A partir das respostas é interessante notar que os professores consideram o diálogo com os pares o tipo mais recorrente de atualização profissional. Nóvoa (2002), ao discutir a formação contínua, elenca que o saber produzido a partir dessas relações é muito preterido nos projetos de formação de professores. Mais, o autor afirma que a organização escolar “parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores” (p. 39).

Giroux (1997) afirma que os professores devem pensar sobre o porquê as coisas são da forma que são, como ficaram assim e que condições as sustentam e, ancorado no pensamento de Freire, adverte que é necessário pensar que a escola deve assumir o desafio “para a organização de experiências pedagógicas dentro de formas e práticas sociais que referem-se ao desenvolvimento de modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos”, (p. 124), mais a frente ao retomar a questão da necessidade da construção de uma visão crítica das práticas, afirma: “é aí que os educadores devem confrontar-se *coletivamente* com a questão: O que deve ser feito?” (Grifo nosso, p. 169). Ou seja, o enfrentamento dos desafios da docência, dentre eles o da constante atualização, deve ser empreendido de forma coletiva.

Contreras (2012) ao discutir a questão da autonomia assera que ela se constrói no diálogo, na interação e não no isolamento, contudo, ele afirma que as políticas educacionais têm conduzido os professores ao isolamento, a práticas cada vez mais individualizadas e solitárias o que tem comprometido o desenvolvimento profissional desses professores. A partir das reflexões propostas pelos autores supracitados e do resultado obtido nessa questão consideramos importante pensar estratégias de formação que considere as práticas vividas no interior das escolas, no diálogo com os pares, na coletividade.

Outro resultado significativo aponta que a atualização dos professores também se dá a partir dos programas de formação continuada ofertados pelas

redes de ensino, é a chamada formação em serviço, denominada heteroformação (Cunha; Isaia, 2006).

Dos participantes da pesquisa, 44 apontaram que um dos meios pelos quais atualizam suas práticas frente aos desafios é por meio dos cursos oferecidos pelas redes que atuam. Numa resposta ao questionário a P15 afirma “Tudo que aprendemos nas formações estão constantemente em nosso dia a dia”. É importante salientar a formação continuada é um direito do professor garantido por Lei: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

No estado do Acre, as formações ofertadas aos professores estão vinculadas ao recebimento de uma bonificação, a VDP¹ (Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento dos servidores). De acordo com o decreto N° 8.100/202121, que regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional, dentre outros critérios, para receber o bônus os professores devem participar nos programas de formação continuada ofertados pela SEE com frequência mínima de 75% (Acre, 2021).

Mota (2010) adverte que é necessário refletir acerca dos discursos que sustentam as políticas de bonificação, ela afirma que “para os que defendem o pagamento dos professores por desempenho, argumentam que os bônus em dinheiro funcionam como o principal fator de estímulo e motivação para que os docentes melhorem o seu desempenho” o que, para a autora, é bastante discutível. No Grupo focal, num momento em que a conversa se dá em torno da questão do tempo do professor (que ele não tem tempo para se atualizar porque é muito cobrado) destacamos as falas de duas professoras

Essa crença nos números do quantitativo, enfim nessas políticas que tem mais essa questão mesmo quantitativa e não qualitativa elas têm instrumento que enquadram a escola, enquadram as professoras e conseqüentemente todo mundo para apresentar resultados, e esses

¹ Política de Pagamento de Bônus na rede acriana de ensino foi gestada e criada na administração do governador Binho Marques, por meio da Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009 Ver: BRAIDI, Debora M. P. A POLÍTICA DE BÔNUS COMO REGULAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE ACRIANA DE ENSINO; 2018; Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre; Orientador: Lúcia de Fátima Melo.

resultados nem sempre priorizam a qualidade, o processo, você acaba fazendo as coisas mesmo no automático, acaba priorizando como a P2 falou no começo da nossa conversa o português e matemática porque tem uma prova, vai ser cobrada, a escola pode sofrer penalidades, enfim algumas coisas nesse sentido, que aí o professor acaba, professoras, coordenadores, todo mundo acaba mesmo fazendo... entrando nessa linha fina que nos impulsiona a fazer determinadas coisas de um jeito e não de outro, as formações por exemplo elas nos indicam muito isso (GFP1)

Aí tá chovendo para tudo quanto é lado essas capacitações que são proporcionadas pelo próprio... pela própria secretaria. Essas capacitações são bem interessantes (risos). Eu vejo, as vezes professores, que já são professores há anos, há décadas, e aí sempre a mesma coisa, isso não tá acrescentando em nada, sendo que na vivência dele ele pode estar levando coisas diferentes, para tá discutindo com os próprios as pessoas que estão lá dando essa capacitação, né?! (GFP2)

Em primeiro lugar, a visão da P1 nos indica de que muitas vezes essas formações visam o aspecto quantitativo, não contribuindo para a efetiva melhoria da qualidade do Trabalho Docente. Além disso, a fala da P2 nos adverte do fato de que muitas vezes elas estão distantes da realidade do professor, pois não dão voz ao professor, ou seja, são abordagens muito instrumentais e escolarizadas de formação, que privilegiam a parte técnica, suprimindo a parte pessoal e as experiências profissionais, sejam individuais ou do coletivo de professores.

A despeito das críticas dirigidas a esses modelos de formação, é importante reconhecer que ele tem servido ao desenvolvimento profissional, o que pode ser reconhecido, tendo em vista o resultado obtido a essa questão do questionário. Além disso, tanto em outras respostas ao questionário, quanto nos diálogos do grupo focal, esse modelo também é abordado como sendo importante como podemos ver nas falas a seguir: “As formações são de fundamental importância para os professores, pois auxilia muita na experiência em sala de aula” (QP26) e “Eu aprendi muito, muito mesmo, devo muito a teoria aprendida na graduação, no mestrado, e em outras formações” (GF01).

A outra opção era a atualização que acontece a partir da leitura em livros, artigos, revistas pedagógicas. Em relação a essa alternativa, 43 professores apontaram que recorrem a essa alternativa de atualização.

Ainda que se tenha uma sólida formação inicial, que o professor, por conta própria, e as redes de ensino invistam no desenvolvimento profissional, a atividade que o professor desenvolve exige que ele esteja constantemente buscando conhecimento. Isso fica evidente tanto no questionário, quanto no Grupo focal, considerando falas como essa a seguir:

Muita coisa fica internalizada após a formação, e quando nos inserimos no mundo de Trabalho Docente utilizamos a teoria adquirida na Universidade de maneira quase que natural. Assim quando estou executando meus planejamentos, escolhendo a forma de avaliação e a metodologia além de usar os conhecimentos pedagógicos, procuro sentir minha turma e também fazer pesquisas, tanto em livros como na internet” (QP18),

Além disso, outra professora salienta:

A gente enquanto professor tem que estar atualizado, tem que estar acompanhando. Assim a gente tem que ser um eterno pesquisador, é... um eterno estudante, né?! Nas milhões de formações que a gente acaba fazendo... eu brinco assim, que meu filho chega: Mãe, que a senhora é agora? Eu digo: Sou professora. (Ele responde) Mas tanto que a senhora estuda, tanto que a senhora faz de curso e formação e a senhora ainda é professor? Eu digo: Ainda sou professora, meu filho e se eu quiser continuar sendo professora, eu tenho que estudar, eu tenho que me atualizar para fazer bem feito aquilo que eu sou paga para fazer” (GFP6)

Em relação à questão da necessidade de atualização é salutar destacar as dificuldades que os professores encontram para dedicar tempo a atualizar-se, conforme nos indica um outro trecho da fala da P6, no Grupo Focal “A gente vê muito isso... a questão da dificuldade de se atualizar, tanto pelo trabalho que já é grande demais, infelizmente a gente não tranca o armário, fecha a porta da sala e acabou o trabalho e até amanhã, né?! A gente leva consigo a carga de trabalho, nem que esteja na mente, pensando como alcançar todos os alunos. Então eu vejo uma dificuldade também dos professores de ter tempo para estudar... às vezes estão em duas redes, duas escolas diferentes, trabalha o dia todo e ainda tem a vida social, né?! Que tenta colocar em prática” (GFP6).

Quando se trata do desenvolvimento profissional do professor, não podemos desprezar as condições objetivas de trabalho a que são submetidos os professores, sobretudo num contexto de avanço do neoliberalismo. Para Mota (2010) esse conjunto de exigências impostas ao trabalhador “tem contribuído

para um processo de desprofissionalização, desqualificação e desvalorização do Trabalho Docente, gerando impactos em sua identidade profissional e produzindo outro tipo de profissionalismo subordinado às exigências de performatividade” (p. 273).

Com exceção da alternativa “Fazendo cursos na área por conta própria” que obteve o menor número de respostas, 36, as demais. Desse modo, podemos compreender que o trabalho do professor envolve um constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à realização da atividade docente. Esse aperfeiçoamento é realizado ao longo da carreira profissional, tanto por iniciativas externas, quanto por iniciativa do próprio professor, seja de maneira sistematizada, como nas especializações e cursos, quanto de maneiras mais informais, por meio do diálogo com os pares ou do estudo individual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores empreendem diferentes modos tanto para utilizar, quanto para mobilizar os conhecimentos teóricos necessários para a prática. Esse é um dado que é revelado quando perguntamos aos professores de que maneiras buscam se atualizar frente aos desafios da prática. Todas as opções tiveram quantidades semelhantes de respostas, ou seja, o professor tem um leque amplo e diversificado para a formação continuada: formações ofertadas pela rede de ensino; fazendo cursos na área por conta própria; lendo materiais (livros, artigos, revistas pedagógicas) da área educacional; dialogando com outros professores.

É importante destacar que a opção “fazendo cursos na área por conta própria” ter tido o menor número de respostas, apesar de os professores, em sua maioria, terem pós-graduação, nos leva a considerar que os professores, muitas vezes, não conseguem reconhecer os processos de autoformação que, de modo formal ou não, ele empreende ao longo de sua carreira. Além disso, com base nos dados dessa questão vale a pena pensar se a escola tem oportunizado processos de interformação, de modo que o diálogo com outros professores seja legitimado como processo formativo. E, por fim, em relação a esse aspecto, podemos mais uma vez ressaltar a crítica aos modelos de formação ofertados

pelas redes que, muitas vezes, não dá voz aos professores ressaltar a importância de uma formação inicial sólida que possa munir os professores de uma base crítica que lhes possibilite pensar a continuidade de sua formação numa perspectiva mais ampla, completa e complexa, contribuindo para o desenvolvimento integral desse profissional.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In MOROSINI, M.C. (org.), 2006. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/RIES. 434 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno. O Trabalho Docente o Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre. (Tese doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. (Orientadora) Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. (Tradução de Luiz Fernando Cardoso) 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.