

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTOPERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Alvino Moraes de Amorim

Instituto Federal de Rondônia
Vilhena-RO

<http://lattes.cnpq.br/5061573319383882>

Tiago Bacciotti Moreira

Universidade Federal de Uberlândia
Ituiutaba-MG

<http://lattes.cnpq.br/4325667311288875>

RESUMO: A formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para o desenvolvimento da qualidade do ensino dentre outros fatores, como as condições e a relação de trabalho, que envolve a profissão docente. Diferente das outras profissões que dominam o objeto do seu trabalho, o professor não o domina porque no exercício da docência prevalecem as relações que acontecem através da prática educativa. Propomos a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos docentes à luz dos autores: Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Bernadete Gatti, além de Leis que normatizam e regulamentam a formação inicial e continuada dos professores, como Lei Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), o texto de discussão do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) organizado por Milko Matijascic, bem como a portaria 158

publicada no diário oficial dia 10 de agosto de 2017 e o decreto 8.752, de maio de 2016. No entanto, apesar dos documentos assegurarem a formação inicial e continuada, precisamos, enquanto docentes, nos mobilizar a fim de que as políticas educacionais se efetivem e proporcionem uma estrutura organizativa mais flexível e descentralizada. Ademais, que os professores sejam sujeitos que planejam, executam e avaliam sua própria formação, partindo do seu contexto, a renovar as esperanças nas transformações educacionais indispensáveis para uma sociedade cada dia mais dinâmica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Docência, Trabalho

CONTINUING TRAINING: WHAT PHILOSOPHY TEACHERS SAY

ABSTRACT: The initial and continuous training of teachers is indispensable for the development of the quality of teaching and others factors, such as the conditions and the employment relationship, which involves a teaching profession. Unlike the other professions that dominate the object of their work, the professor does not dominate it because in the exercise of teaching prevails the relationship that occur through the educational practice. We propose a reflection about the initial and continuous

training of the teachers in the light of the authors: Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Bernadete Gatti, besides laws that regulate the initial and continuous training of the professors, like Law Guidelines and Bases (LDB), National Education Plan (PNE), the Institute of Economic and Applied Research (IPEA) discussion text organized by Milko Matijascic, as well as the decree 158 published in the official diary on August 10, 2017 and the decree 8.752 of May 2016. However, although the documents ensure the initial and continuous training, we need, while teachers, mobilize us in order to the educational policies be effective and provide a more flexible and decentralized organizational structure. In addition, professors are subjects who plan, execute and evaluate their own formation, starting from its context, to renew hopes in the educational transformations needful for an ever more dynamic society.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada, bem como as políticas educacionais que zelam pela sua eficácia é a temática discutida neste trabalho. As transformações pelas quais passam a profissão docente, as licenciaturas não conseguem alcançar efetivamente os futuros professores na sua integralidade, criando uma lacuna na formação inicial. Logo, temos a necessidade da formação continuada, que, como afirma GATTI.

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas... (GATTI, 2008, p.58).

A complexidade do trabalho docente pode corroborar para uma formação aligeirada que não contemple como deveria as disciplinas pedagógicas. Essas não dialogam com as disciplinas específicas e, em conseqüência, há a ausência da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, privilegiando a formação por disciplina. Além disso, a distância entre a Escola e a Universidade provoca a ineficiência da formação docente e, como afirma Giroux, (1999) “a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico, está aí um núcleo para ser debatido porque as instituições com suas atribuições nos transformam em técnicos”.

A formação continuada em Rondônia registrou um aumento entre 2012 e 2015, saindo de 25,7 % em 2012 para 31,4% em 2015 em um universo de 17.239 professores em 2012 e 17.698 em 2015. (RELATÓRIO do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. P.376). A LDB e o PNE, que asseguram o direito a formação continuada a todos os professores não é respeitada, com isso, não consegue chegar a todos os professores, conforme mostra o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Nessa perspectiva, têm-se as políticas de formação e a legislação como fonte de estudo desse trabalho que propõe uma análise reflexiva à luz de alguns pensadores que pesquisam a formação inicial e continuada com o propósito de constatar a eficiência ou ineficiência dos programas de formação.

OBJETO DE ESTUDO

O nosso objeto de estudo é traçar um diagnóstico da necessidade de formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública Estadual, na cidade Vilhena.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho docente é fundamental, sobretudo na educação básica para “desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania” como assegura a LDB 9394/96 no seu artigo 22. A relação pedagógica envolve sujeitos, e histórias de vida em comunidades diversificadas em diferentes contextos, geográficos e culturais. O professor vivencia e interpreta a realidade de forma singular, porém muitos educadores encontram-se em um cenário de precarização no seu trabalho. Nesse contexto, constata-se um processo permanente de desvalorização do docente como um profissional, quando observamos as políticas implantadas pelo governo. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em estudo recente Junho de 2017 sobre os professores da Educação Básica no Brasil, faz uma análise de suas condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração, revela uma condição de precarização salarial e de estrutura organizativa, a lei do piso salarial não é respeitada por Estados e Municípios.

A Formação Docente está inserida num contexto de grande transformação na comunidade social, e isso muda nossa perspectiva do que se deve ensinar e aprender; o Estado fundamenta suas políticas em uma racionalidade econômica, corroborando para a exclusão social de crianças e jovens. O docente, na sua idiosincrasia, não consegue conceber a educação como superação da pobreza endêmica. IMERNÓN (2010) divide as etapas da formação assim.

Até os anos de 1970: Início; Anos de 1980: paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida; Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas. (IMBERNÓN, 2010, P.15).

O Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação não possibilitam as alternativas de mudanças, as escolas que trabalhamos caracterizam-se pela burocratização do nosso serviço, pelas regras administrativas, pelos instrumentos pedagógicos e pela falta de recursos financeiros, os quais dificultam e precarizam as condições de trabalho dos professores. Estes, no exercício de sua

profissão estabelecem uma relação dialética com as escolas onde ensinam, com os alunos e com os conteúdos programáticos. GARCIA (1999) faz uma retomada do conceito de formação do professor como:

Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e prática que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, P. 26).

Os cursos oferecidos pelas secretarias de educação e órgãos gestores não tem contribuído para os desafios encontrados na sala de aula, lembramos da notícia vinculada à mídia em rede nacional da professora Márcia Friggi de Indaial, de Santa Catarina, agredida com socos por um adolescente de 14 anos. Fica a pergunta: e o objetivo de melhorar a qualidade da educação? Sabemos que essa agressão não é um fato isolado e a formação do professor está influenciada tanto pelo contexto interno, a escola, quanto pelo contexto externo, a comunidade. Além da violência como um obstáculo da formação, a improvisação nas modalidades de formação, chamadas de formação *in company*, a formação vista como incentivo salarial ou promocional, os horários inadequados que sobrecarregam o trabalho do professor e a falta de recursos financeiros para atividades de formação, também são problemas que atrapalham o aperfeiçoamento da formação docente.

O artigo 61 da LDB 9394/96 nos incisos I, II, III e IV define quem são os profissionais da educação escolar básica.

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada. (p. 34 35).

O PNE nas metas 15, 16, 17 e 18 evidencia a necessidade de valorização dos profissionais da educação. Parece-nos que faltou um diagnóstico das formas de atuação dos professores em suas salas de aula. Vejamos o que as metas propõe.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado

que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE p. 12)

Existe projeto de formação, mas as políticas ainda são de transmissão, uniformes e descontextualizadas. Decide-se a nível nacional e aplica-se para todos, sem diferenciação, salva raras exceções, e se distancia da realidade da sala de aula, sempre baseada em um professor ideal, embora saiba que isso não existe. O Docente é um profissional da contradição, como aponta (CHARLOT 2008 p.46) “Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para o ‘futuro do país’, os professores são vigiados, criticados”.

Não encontramos equidade nos investimentos da educação e os professores estão trabalhando em contextos de desigualdade e opressão, sem formação específica de nível superior, sujeitos a ministrarem aulas em duas, três escolas. Isso fragmenta o processo de ensino-aprendizagem e compromete sua prática educacional, formadora, social e libertária que deveria ser o centro da ação pedagógica numa relação de equidade entre professores e alunos. O trabalho do professor depende do aluno, para TARDIF (2014, p. 67) “Ninguém pode forçar alguém a aprender embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem”. O professor, diferente de outras profissões, não controla totalmente seu objeto de trabalho, embora lhe é solicitado desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e promover a mobilidade e a coesão social.

As condições de moradia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dependem de um conjunto de fatores combinados, a saber: construção de alvenaria ou madeira tratada com telhas ou lajes; acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto – ou fossa séptica – e lixo; máximo de duas pessoas por dormitório com banheiro no domicílio; e, finalmente, acesso à telefonia e à eletricidade (IPEA p. 15-16). Os professores estão inseridos nesta realidade que se verifica em todas as regiões do Brasil: condições inadequadas de moradia, que interferem no

trabalho docente.

A aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016, limitou os investimentos nas políticas de valorização dos profissionais da educação precarizando ainda mais as condições de trabalho, a viabilidade de formação inicial e continuada dos docentes e técnicos administrativos de Escolas, Institutos Federais e Universidades. Constata-se nesta Emenda Constitucional citada a contradição com a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação. Vejamos o artigo 109 e seus incisos.

Art. 109. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal.

O Estado deveria ofertar gratuitamente a formação em nível superior a todos os integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal qual previstas para os/as professores/as. Tínhamos uma previsão no PNE da consolidação da política nacional de formação de professores e de funcionários, unificada, respeitando-se as peculiaridades de cada processo formativo. No entanto, as políticas incipientes de formação ofertadas pelo Estado trazem prejuízos irreparáveis à educação pública. O processo de formação inicial segue em uma lógica inversa de responsabilidade, o estado encarrega o/a profissional pela sua formação, desresponsabilizando-se pela oferta nas universidades públicas. IMBERNÓN (2010, P.47) nos alerta que “A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de auto-avaliação sobre o que se faz e por que se faz”.

TARDIF (2014, P.195) ao refletir sobre os fins do trabalho docente, cita Marx em A Ideologia Alemã “o próprio do trabalho humano o que o distingue das realizações da formiga, da abelha e do castor é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo”. Poderíamos dizer que seria um avanço o decreto 8752/16, o qual dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, porém compreendemos que a comunidade escolar tenha liberdade para coletivamente planejar, pensar, discutir e executar seu projeto político pedagógico.

O Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão são fundamentais para a formação inicial e continuada dos docentes, mas acontecem em raras exceções. As Escolas estão desvinculadas das Universidades, não havendo sintonia, salvo alguns projetos individualizados, mas, enquanto política, não conhecemos essa troca de saberes entre as Universidades e Escolas. Os convênios entre as universidades públicas e privadas e as redes públicas de ensino são meramente formais, limitando-se a garantir o acesso dos estagiários às escolas.

A formação docente, apesar da fundamentação legal, percebe que o poder público não tem proporcionado às instituições educacionais condições para desenvolver a formação continuada, tendo como foco os professores, os sujeitos ativos e os protagonistas deste. Sempre é proposto formação – treino não alcançando o objetivo, que deveria ser uma formação mais dialógica, participativa e ligada às instituições educacionais e a projetos de inovação, menos individualista. Com a ausência do Estado com políticas efetivas na formação dos professores, as instituições privadas é que fazem esta formação. Uma pesquisa sobre a formação de Professores no Brasil Diagnóstico, agenda políticas e estratégias para a mudança sobre a coordenação de Fernando Luiz Abrucio (2016) constatou que:

80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontra nessa situação. O processo foi impulsionado por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e, mais recentemente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). (ABRUCIO, 2016, P.14).

Segundo ABRUCIO (2016), “houve um aumento do número de docentes com formação superior chegando a 75% em 2013”. Mas tem que se destacar que as regiões Norte e Nordeste detectaram grande desigualdade. Esse percentual na formação inicial não aumentou a qualidade na educação, constatado por GATTI (2013, *apud ABRUCIO p.15*) “Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros, revelando a precariedade dessas graduações”.

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química Biologia, Filosofia e Sociologia, entre outras. O PNE ressalta a importância de “implantar programas

específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades indígenas e povos quilombolas”. (PNE, p.49). A formação na educação superior deve ser impreterivelmente, um curso específico para cada área de atuação, não serve qualquer curso. A título de exemplificação, o professor de Filosofia cursa licenciatura em Filosofia para atuar nesta área específica conforme o artigo 61 da LDB 9394/96.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um avanço reconhecido, porque o estágio não é suficiente, mas o PIBID é um programa especial e nesse sentido concordamos com MARIA BEATRIZ LUCE, é hora de o PIBID “alçar seus processos de trabalho e os recursos que os possibilitam à condição de institucionalização, isto é, da excepcionalidade à regularidade nas práticas e nos orçamentos das escolas e das universidades”. (LUCE, 2017, P.189).

O trabalho docente que se inicia com sua formação inicial e continua na sua vida profissional, e o seu trabalho é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração. Paradoxalmente, o professor trabalha quase exclusivamente só, de maneira autônoma. As Universidades, as escolas e as secretarias devem trabalhar em sintonia para promoverem discussões e aprendizagens interdisciplinares e interinstitucionais.

A formação docente inicial, segundo IMBERNÓN (2011) deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista. Esse modelo de formação adapta-se e promove no docente uma incapacidade de crítica à ordem social, econômica e política. Portanto, há a urgência de políticas de formação que possibilite o futuro docente a assumir a tarefa educativa na sua complexidade. Afirmo IMBERNÓN:

Atuar na docência reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social, e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão. [...] A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. (IMBERNON, 2011, P. 63)

Como romper com o ato educativo que corrobora para uma ação acrítica dos professores? Estes têm saberes que são regidos por certas exigências de racionalidade, que lhes permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho. Sabemos que a formação que não respeita o princípio da autonomia humana no contexto de uma sociedade plural é recorrente de uma formação aligeirada e precária, não possibilitando ao futuro docente, no seu exercício profissional, superar os entraves e dificuldades encontradas. Não é raro encontrar professores que não conseguem tomar uma decisão de certos casos, como remarcar uma avaliação e mudar o local da aula, pois recorrem à sua chefia imediata numa submissão contrária

a sua função docente.

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas, porém é este o desafio de superar a dimensão puramente técnica que a formação enfrenta. Nesse sentido, concordamos com TARDIF (2014, p. 217-218), quando ressalta que “os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu trabalho”. É na sala de aula, no exercício de sua profissão que o professor vai descobrindo-se como sujeito e não objeto da formação.

A formação inicial e continuada dos professores desde a LDB 9394/96 foi uma preocupação para que todos os professores alcançassem em dez anos a formação de nível superior. Todavia, a meta não foi atingida, revogou o artigo 87. O artigo 63 da LDB 9394/96, nos incisos II e III, assegura que os Institutos Superiores manterão “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (LDB, p. 36-37).

Assim, encontra-se uma enorme lacuna no que a LDB garante e o que é efetivado. Em uma rápida verificação nos Estados e Municípios constatou-se que as mudanças previstas na LDB não conseguiram produzir os efeitos desejados para os profissionais da educação básica, houve o crescimento do percentual de professores da educação básica com mais de um empregador, mas em atividade que não é a de docente. O reduzido salário da atividade docente estimula a busca de outras atividades para completar o orçamento familiar. Prova disso é a pesquisa realizada pelo IBGE (2015), que nos alerta para essa realidade. Vejamos na tabela.

Professores da educação básica com mais de um empregador nessa condição ou atuando em outras ocupações segundo região, situação de domicílio e tipo de empregador no trabalho docente (2015). (Em %).

Região e local de domicílio	Atividades Docentes				Outras atividades			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Metropolitano	-	7,2	7,7	4,8	-	8,9	7,7	4,8
Norte Met Urbano não	-	13,6	5,5	4,6	-	4,5	3,2	9,8
Rural	-	19,9	3,0	-	-	10,4	2,6	-
Metropolitano	-	8,4	8,5	5,9	-	15,3	2,8	7,2
Nordeste Met Urbano não	-	17,3	8,9	6,0	-	10,8	5,7	12,2
Rural	-	5,8	4,3	-	-	23,3	9,4	-
Metropolitano	-	14,2	10,5	3,2	-	7,9	2,7	5,8
Sudeste Met Urbano não	-	-	9,3	8,0	-	11,5	6,8	15,3
Rural	-	-	5,8	-	-	22,7	5,8	-
Metropolitano	-	-	12,3	7,0	-	2,8	5,3	7,0

Sul Met	Urbano	não	-	-	10,3	1,9	-	10,5	6,8	25,3
Rural			-	-	15,1	-	-	8,6	3,1	-
Metropolitano			-	-	-	7,3	-	0,9	-	5,5
Centro-Oeste	Urbano não metropolitano		-	-	7,3	6,3	-	6,4	3,3	10,1
Rural			-	-	5,8	-	-	-	12,0	-
	Metropolitano		-	11,1	10,3	4,3	-	7,4	3,2	6,1
Brasil Met	Urbano	não	-	15,3	8,8	6,3	-	9,6	5,8	14,7
Rural			-	10,7	5,3	-	-	16,0	7,1	-

(Fonte IBGE, 2015 apud IPEA 2017)

Analisando a tabela, as escolas que apresentam melhor desempenho em termos de aprendizagem são aquelas que contam com professores em regime de dedicação exclusiva. Chama atenção que os professores da educação básica, que exercem outras atividades, não se restringem à função docente é a sobrevivência num mercado excludente.

O profissional docente, na sua formação inicial, segundo GARCIA (1999), deverá dominar primeiro o conhecimento psicopedagógico, isto é, os conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem; em segundo lugar, o conhecimento do conteúdo está de mão dada com o conhecimento psicopedagógico, ou seja, tem que conhecer a estrutura da disciplina que ensinará; na terceira posição, o conhecimento didático do conteúdo é a sintonia entre o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico, isto é, só o domínio do conteúdo não basta, tem que aprender como ensinar; e em quarto posto, o conhecimento do contexto aconselha ao professor adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições dos alunos, pois estão inseridos em uma realidade socioeconômica e cultural em que a escola está inserida.

Em um lado, a formação inicial não contempla todas as dimensões da profissão docente e, conseqüentemente, priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. De acordo com GARCIA (1999, p. 101) numa visão crítica da prática de ensino em relação à escola, percebe-se “insucesso no proporcionar aos professores em formação as competências para desenvolverem uma crítica à escola no sentido de trabalharem contra a perpetuação das práticas e políticas atuais em relação à escola”. As lacunas deixadas pela formação inicial proporcionam reflexão/debate para a formação continuada dos professores, as quais são entendidas aqui, de acordo com Davis como (2013).

Um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. (DAVIS 2013. P. 15).

Por outro lado, a formação continuada deve superar a formação individualista, que além de não proporcionar a prática coletiva dos professores, não repercute no coletivo a experiência da sala de aula, salvo algumas exceções. A formação continuada, de forma colaborativa, proporciona ao docente a saída do isolamento, do individualismo e a falta de solidariedade. Afirma IMBERNÓN (2010, p. 68) “a cultura do isolamento, [...] acaba introduzindo na rotina, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo”.

O professor é sujeito da formação e não seu objeto; não pode ser manipulável nas mãos de outros. Contudo, quase sempre é o que se vê nas formações continuadas oferecidas pelos Estados e Municípios, desconsiderando o contexto da escola e dos professores que ali trabalham. Dessarte, é fundamental romper com a dependência do Estado onde os especialistas ditam as normas e, em consequência, comprometem a identidade da profissão docente.

É esperado que na sala de aula, alcance o resultado da formação inicial e continuada, pois esta nos ajudará a compreender o que se faz na prática em situações concretas, como já mencionado o caso recente em Indaial Santa Catarina. A formação deve ser pensada a partir de seus sujeitos, a fim de aumentar a compreensão da realidade educacional social e construir uma identidade profissional dinâmica e não uniforme, como é proposto pelos Governos. Além disso, os salários, as estruturas, os níveis de decisão, os níveis de participação, a carreira, o clima de trabalho e a legislação laboral são fatores que ajudarão a formação superar a proletarização dos professores, fortalecendo o desenvolvimento pessoal e identitário do professor.

Relatos de professores serem denunciados em delegacia de polícia por alunos que não respeitam a metodologia do educador é um fato relevante, pois enaltece o enfraquecimento da instituição em mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos que compõem esse processo: o professor e o aluno. Mas qual ou quais os fins do trabalho docente? TARDIF nos auxilia para compreendermos a finalidade do trabalho docente:

A atividade docente está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores, ao mesmo tempo, uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas. (TARDIF, 2014 P. 228).

Ademais, os recursos para a manutenção da formação continuada dos docentes também são assegurados na LDB no artigo 70. “Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (LDB, p. 39). O relatório do INEP, que acompanha o desenvolvimento do PNE 2014-2016, na sua meta 15, a qual trata da formação acadêmica do professor verifica que no Estado de

Rondônia as docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam tiveram uma leve melhora de 2013 – 2015. Em 2013 era de 55,4%, chegando a 58,01% em 2015. (Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 p. 352).

Dessa forma, observa-se que não conseguimos chegar à meta proposta de termos todos os professores atuando com nível superior. Entretanto, sabemos que a formação deve ser flexível para desenvolver uma atitude crítica, a qual deveria prevalecer a cooperação e o trabalho em equipe, rompendo com o individualismo e promovendo a mudança para continuarmos sonhando.

METODOLOGIA

Com uma abordagem teórica, investiga-se a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, ressalta-se que trabalhos teóricos tem fundamental relevância para o desenvolvimento de pesquisas, visto que “[...] é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referencia, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica” (DEMO,2011, p.21).

Destarte, com relação a formação inicial e continuada, direciona-se para potencializar a reflexão do indivíduo sobre sua prática educativa. Além de criar um ambiente formativo que estimule o debate, a troca e a reflexão, bem como discorrer sobre a necessidade de políticas efetivas para a formação inicial e continuada dos professores.

RESULTADOS

A pesquisa está em andamento, mas resultados parciais demonstram a falta de equidade entre os Estados da Federação, concernente ao acesso à formação continuada nos níveis de especialização lato e Stritu sensu nas esferas: Federal, Estadual, Municipal e na rede Privada. Sendo que em um total de 2.234.077 de professores no ano de 2015 apenas 29.349 conseguirem cursar uma pós-graduação stritu sensu a nível de mestrado representando 1,3% de professores, e em um total de 2.234.077 de professores no ano de 2015 apenas 3.307 conseguiram titulação de doutor o equivalente a 0,1%. Já em nível de especialização num total de 2.234.077 de professores no ano de 2015, 701.368 chegando a 31,4% de professores. (relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. P. 371). A meta 16 do PNE é atingir 50% de todos os docentes até o final do PNE, ou seja, 2024. Como temos acompanhado os constantes cortes de investimentos na educação dificilmente teremos políticas de formação com alcance para os docentes. Logo, o que vislumbra preliminarmente na pesquisa é docente trabalhando sem formação específica na área de atuação.

CONCLUSÃO

A formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, que, durante o exercício da docência, sente que os processos de pesquisa sobre a sua prática facilitam seu questionamento e ruptura com as formações oferecidas pelos Estados e Municípios. Deixa de agir individualmente para agir coletivamente, sintoniza a teoria e a prática e fundamenta a análise dos problemas sociais, éticos, morais e políticos, que a profissão docente lhe proporciona em um determinado contexto concreto.

O trabalho docente acontece no contexto da realidade escolar não para controlar vidas, proporcionar uma institucionalização e inculcar a obediência, mas para formar uma leitura crítica dos discursos feitos por governos sobre a prioridade de investimento na educação, tal como compreender que o ensino já não resolve os problemas do desemprego, hoje mais de 13 milhões estão desempregados no Brasil conforme divulgado pelo IBGE.

A formação deve ser um processo complementar permanente que se desenvolve numa teia de relações, afirma TARDIFF:

Os conhecimentos interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre o profissional de educação e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, e a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar estabelecidos em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional. (TARDIF, 2010, P.120).

A Legislação garante o desenvolvimento profissional somente na letra da Lei, porque efetivamente não acontece. Consequentemente há uma descrença por parte dos professores na eficácia de melhores condições de trabalho. Enfim a permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é fundamental para melhorar os resultados da profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. **Formação de professores no Brasil : diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/**Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.** **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, MEC/Sase, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, Nº154 p.10 agosto de 2017. Seção 1. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/11/08/2017>. Acesso em 30. Ago. 2017.

BRASIL. **Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016.** Dispões sobre a política nacional de Formação dos profissionais da educação básica. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/

decreto/d8752.htm. Acesso em: 27 ago.2017.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão: Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

DAVIS, Claudia, L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, S. E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIA, Beatriz, Luce. **Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares**. Em Aberto, Brasília. V.30, n.98, p.185-200, jan./abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79

Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153

Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153

Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233

Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345

Circularidades 179, 189

Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347

Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394

Docência e gestão 40, 42, 45, 47

Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288

Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174

Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378

Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98

Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394

Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0