
ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO DE ESCOLA, DO MAGISTÉRIO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Kátia Caroline Souza Ferreira¹
Geovani Jesus da Silva²

Resumo: Buscamos, neste artigo, trazer uma investigação a qual é fruto de minha dissertação de Mestrado. Essa investigação foi realizada com os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Porto Seguro/BA, possibilitando que eles/as analisassem sua formação inicial e continuada, e como apreenderam os efeitos dessas atividades em seu desenvolvimento profissional. Os dados foram coletados, por meio de questionário e entrevistas. O que foi selecionado aqui neste artigo tange às contribuições dos tempos de escola, da formação inicial em magistério e da formação em nível superior para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, enquanto parte da minha dissertação, este artigo parte da ideia de que a formação continuada, a qual é entendida como um prolongamento da formação inicial, visa o aperfeiçoamento profissional, bem como uma busca por incentivos pessoais e profissionais para o exercício das funções que exerce na escola. Dessa forma, este contribui com as discussões pedagógico-científicas desenvolvidas nas variadas instâncias que fomentam a efetivação de políticas públicas para a formação de professores/as.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; Contribuições da Formação; Desenvolvimento Profissional Docente.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS ARCHITECTURE: CONTRIBUTIONS OF SCHOOL TIME, MAGISTER AND HIGHER EDUCATION

Abstract: We seek, in this article, to bring na investigation which is the result of my Master dissertation. This research was carried out with the teachers of the initial years of elementary school in Porto Seguro / BA, enabling them to analyze their initial and continuing education, and how they learned the effects of these activities on their professional development. Data were collected through questionnaire and interviews. What has been selected here in this article concerns the contribution of school time, initial training teachers and higher education for professional development of teachers. However, as part of my dissertation, this article starts from the idea that continuing education, which is understood as na extension of initial education, aims at professional development, as well as a search for personal and professional incentives to perform the duties that exercises at school. Thus, this contributes to the pedagogical-scientific discussions developed in the various instances that foster the implementation of public policies for teachers training.

Keywords: Teachers Training; Education Contributions; Professional Development of Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Ao buscar discutir sobre a Formação Inicial a Formação Continuada de Professores,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/Lisboa-PT). Mestre em Ciências da Educação pela ULHT. Pedagoga (PMPS-BA). Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas (UNEB). E-mail: katiacaroline6@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4292-7432>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas (UNEB). E-mail: geovanideporto@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4180-4534>

necessário se faz pensar em uma arquitetura do desenvolvimento profissional docente, composta por uma construção da profissão docente, a qual se inicia desde os tempos de escola, passando pela formação inicial em Magistério, pela graduação em nível superior e por diversas atividades de formação continuada. Essa é a ideia de arquitetura do desenvolvimento profissional, considerando que este se dá ao longo de um processo pensado e planejado.

Até um período recente na história da educação, a formação de professores restringia apenas à inicial – em nível médio ou em nível superior – ou para além da formação inicial, aquela considerada como cursos de curta duração e eventos em forma de ‘treinamentos’ ou ‘capacitações’. Esse modelo de formação “é compatível com a visão do saber escolar como conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos” e apoia-se na lógica da racionalidade técnica, segundo a qual os professores são meros transmissores de saberes, produzidos por outros, conforme destaca Mizukami (2002, p. 13).

A formação de professores no Brasil iniciou-se somente após a independência, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. Naquela época, os professores deveriam ser preparados, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Os estudos eram voltados basicamente para conteúdos a serem transmitidos aos alunos, conforme afirma Saviani (2009).

Com a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, a incumbência das escolas primárias e secundárias foi transferida para os governos das províncias, ficando a cargo do governo central a regulamentação da educação de nível superior. A primeira Escola Normal do país foi criada em Niterói, em 1835, na província do Rio de Janeiro. Ainda no século XIX, outras províncias instituíram suas Escolas Normais, as quais foram fechadas e reabertas periodicamente, de forma intermitente (SAVIANI, 2009).

O resultado disso, “foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, e o ensino primário foi relegado ao abandono” (ROMANELLI, 2006, p. 40). Nesse período, o descaso com a qualidade do ensino e o não provimento dos meios financeiros, pelo governo, eram recorrentes. Apenas em 1890 houve a reforma das Escolas Normais, a qual estabeleceu novas estruturas curriculares e preparação pedagógico-didática, expandindo-se por todo o país.

Este artigo não discutirá sobre a formação continuada efetivada em experiências para além do curso superior, em seu sentido básico. Este volta-se para experiências vivenciadas nos tempos de escola, para a formação inicial em magistério e da formação em nível superior para o desenvolvimento profissional docente.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao objetivar investigar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam sua formação continuada e como apreendem os efeitos dessas atividades em seu desenvolvimento profissional, buscamos realizar esta pesquisa em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino na cidade de Porto Seguro, situada no Extremo Sul do Estado da Bahia, com uma população estimada de 143.282 habitantes (IBGE, 2014). O Sistema Municipal de Ensino, no período pesquisado, era composto por 109 (cento e nove) escolas, das quais 90 (noventa) atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 1.484 (um mil, quatrocentos e oitenta e quatro professores) efetivos e contratados.

Utilizamos neste estudo a abordagem de pesquisa quali-quantitativa, a qual, conforme afirma Goldenberg (1997, p. 62) “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular” ou seja, essa abordagem permite obter um entendimento mais apurado dos objetos estudados.

Foram contempladas, no referido estudo, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira, segundo Gil (2008, p. 50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A segunda, nada mais é que a observação de fatos ou fenômenos de maneira natural, com busca de informações no que diz respeito ao objeto investigado. As informações dos participantes foram coletadas através da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram professores efetivos e contratados dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Porto Seguro, que participaram de atividades de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos, período compreendido entre os anos 2011 a 2015.

3 DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Nas primeiras décadas do século XX, uma nova fase para a formação de professores foi instituída, com a criação dos Institutos de Educação, implantados por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo. Esses institutos, atrelados ao ideário da Escola Nova, exigiam organização curricular, sistematização dos conteúdos científicos e preparação didático-pedagógica, para a garantia de uma boa formação de professores (SAVIANI, 2009).

Em 1932, Anísio Teixeira se propôs a melhorar as falhas no currículo das escolas normais, propondo, a partir do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, a criação das Escolas de Professores, as quais objetivavam o desenvolvimento da cultura geral e profissional (SAVIANI, 2009). De acordo com o educador, se a Escola Normal estava voltada para a profissionalização do professor,

então todos os seus cursos deveriam apresentar uma proposta específica para a formação em magistério. Desse modo, “guiando-se por essa concepção, Anísio traçou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional” (SAVIANI, 2005, p. 17).

Para atender a esse programa, foram incluídas no currículo, as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Ademais, o autor afirma que, para firmar o objetivo de formação profissional, a escola de professores utilizava como suporte o “jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino”, além de “instituto de pesquisas educacionais, biblioteca central de educação, bibliotecas escolares, filmoteca, museus escolares, radiodifusão” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com a incorporação dos dois institutos – o de Anísio Teixeira e o de Fernando de Azevedo – às universidades (o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal; o paulista, à Universidade de São Paulo), organizaram-se os cursos de formação de professores/as que atuavam em escolas secundárias. O decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, estabeleceu que esses cursos ficariam sob a responsabilidade da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Como essa universidade era referência em todo o país, “o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim era pensada a funcionalidade desse modelo de formação:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Um outro decreto-lei, o 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, implantou uma nova estrutura do Curso Normal, em consonância com os demais cursos secundários, dividindo-se em dois ciclos:

o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Após o golpe militar de 1964, foi criada a Lei 5.692/71, a qual trouxe uma série de exigências, no que concerne às adequações que deveriam ser efetivadas no campo educacional. Diante disso, as Escolas Normais foram extintas, dando lugar a uma habilitação específica para atuação no ensino de 1º grau: o Magistério de 2º grau, estruturado da seguinte forma:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

No que diz respeito ao currículo dessa Habilitação Específica para o Magistério, era estruturado com um núcleo comum de formação geral, obrigatório em todo o território nacional, e um núcleo de formação especial. Compunha o núcleo comum, disciplinas inseridas na área de comunicação e expressão, estudos, sociais e ciências. Já a formação especial era constituída por disciplinas que apresentavam os fundamentos da educação, seus aspectos biológicos, sociológicos, psicológicos, históricos e filosóficos. Somando-se a estas, havia a estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau, que discutia questões relacionadas à metodologia e à didática a serem aplicadas em sala de aula, levando em consideração o contexto educacional brasileiro (TANURI, 2000).

De acordo com a autora, “com exceção de estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, as demais matérias não trouxeram praticamente qualquer alteração em termos de conteúdo a ser contemplado no currículo” (TANURI, 2000, p. 81). Talvez por isso Saviani faça críticas a esse modelo de formação, considerando-o um retrocesso, uma vez que, em sua opinião, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

4 CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO DE ESCOLA: ARQUITETURA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A docência é uma atividade profissional bastante complexa, pois requer diferentes saberes. Isso significa que os saberes que dão base à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Nesse sentido, o desenvolvimento

profissional docente tem sido considerado um importante elemento para a formação de professores. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 139), “o desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo vem se ignorando mutuamente”.

Desse modo entendemos que o desenvolvimento profissional docente, apesar de se tratar de uma mesma realidade e possuir características parecidas, é algo que transcende a formação inicial e a continuada, é uma atividade que se desenvolve ao longo da vida do docente, iniciando desde os seus tempos de escola, enquanto estudantes, fazendo-os adquirir cada vez mais autonomia, melhor capacidade de ação e melhoria das condições de trabalho (MARCELO GARCÍA, 2009).

Segundo Silva (2014), o tempo é uma categoria inerente à profissão docente. As temporalidades experienciadas em cada etapa da vida, desde os anos iniciais na escola até a escolha pela docência, vão, paulatinamente, arquitetando os professores que nos tornamos. Sendo assim, vamos selecionando modos de ser e agir dos nossos professores, excluindo atitudes que não gostamos, apreendendo modos de ensinar, de aprender, de conviver em ritmos e cadências distintas.

Podemos dizer que, quando o aluno ingressa num curso de licenciatura, traz consigo experiências praticadas durante todo o período escolar, através de observações de professores, apresentação de trabalhos, modos de interação, dentre outras práticas que foram observadas e experienciadas, compondo o construto inacabado daqueles/as que se propuseram a assumir a docência.

Formosinho e Niza (2009, p. 126) afirmam que a construção formativa, para ser professor, não se “inicia com o curso profissional, como acontece com a formação para as outras profissões, mas decorre de toda a experiência que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do *ofício de aluno*”. Nesse sentido, tanto a formação pessoal quanto a formação escolar, anteriores ao curso de formação de professores/as, estão imbrincadas num processo de constituição da carreira profissional docente.

Para Formosinho (2009, p. 98), “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor”. Desse modo, cabe às instituições formadoras analisarem essas experiências e incorporá-las no currículo, para que os estudantes reconstruam a imagem que possuem do ofício dessa profissão.

Para Pimenta (2012), chegando ao curso de formação inicial, os alunos já têm saberes sobre o ser professor, pois eles já estão constituídos pelos saberes de diferentes professores. São essas experiências que permitem aos alunos dizerem quais professores foram bons em tais conteúdos, mas não em didática, por não saberem ensinar, quais professores foram significativos em suas vidas, por terem contribuído em sua formação humana. Daí vale repetir o já dito: o desafio dos cursos de

formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu “ver o professor como aluno” ao seu “ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21).

A maioria dos docentes pesquisados (23,88%) afirmaram que o exemplo dos seus professores contribuiu para que se tornassem os professores que são hoje. Em segunda instância, com um percentual de 19,40%, está o aspecto ‘Didática dos professores’, apontado como uma ação que influenciaram suas práticas. Depois, com um percentual de 16,42%, vem outro aspecto, o ‘Comprometimento profissional’, que também retrata a importância das experiências que esses professores vivenciaram quando eram estudantes, as quais se fizeram presentes na sua carreira docente, no seu desenvolvimento enquanto profissionais. Houve docentes que declararam que as expectativas, experiências, transformações de suas práticas, foram trazidas dos seus tempos de escola. Outros afirmaram que nada trouxeram desse período.

Existem inúmeras situações em que alunos se apegam aos professores, frente as suas necessidades emocionais e psicológicas, daí percebe-se que a profissão de professor extrapola os limites de mediação dos conhecimentos escolares, atingindo outros aspectos da esfera humana. Assim, o professor, em suas formações, vem buscando minimizar algumas carências, todavia, nem sempre é obtido um resultado satisfatório para docentes e discentes, visto a dimensão que envolve as questões.

5 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL EM MAGISTÉRIO: AQUI A ARQUITETÔNICA SE AFUNILA

Até a década de 1990, muitos professores da cidade de Porto Seguro sequer tinham formação em Magistério. Eram professores considerados leigos, sem formação pedagógica específica, muitos com o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto. Em 1999 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO –, com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Era um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância, o qual promovia a formação e a titulação destes professores, para melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula (MENEZES; SANTOS, 2016).

A pesquisa apontou que dos cursos de nível médio oferecidos aos professores, pudemos constatar que 85,08% dos professores pesquisados têm o Magistério como formação inicial. Isso se deve ao fato de o município não oferecer, até um período recente, a formação em nível superior. Vale ressaltar que a LDBEN 9.394/96 admite como formação mínima para o exercício do magistério, na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (antigo curso de Magistério).

Muitas foram as razões que motivaram os professores desta pesquisa a escolherem

majoritariamente o curso de Magistério. A primeira delas, representando um percentual de 26,86%, foi a ausência de outros cursos, nos lugares onde esses professores residiam. Em segunda instância, com 22,39%, a escolha se deu pela identificação com o curso. Outro motivo apresentado pelos sujeitos pesquisados, foi a vocação, ou seja, parece que, desde muito cedo eram ‘chamados a ser professores’ conforme explicitam 20,89% dos pesquisados. Foram apontadas, ainda, a influência dos familiares e amigos, a facilidade de inserção no mercado de trabalho, bem como de fazer carreira, e o curso de Magistério, em suas opiniões, proporcionava isso.

Após essa indagação, os professores foram provocados a responder qual teria sido a contribuição do curso pelo qual optaram, enquanto formação inicial em nível médio. As respostas acerca da contribuição do curso de Ensino Médio para a sua vida profissional demonstraram que o curso de Magistério foi marcante para a organização do trabalho docente e da relação professor/aluno. Dos professores pesquisados, 40% apontaram o magistério como base da sua profissão; 25,37% o identificaram como relevante para o desenvolvimento do trabalho docente. O maior percentual (26,87%) apresentou respostas que firmam que o curso a ajudou a definir sua decisão de atuar na área; que diz o quanto este curso contribuiu e enriqueceu a sua vida profissional e a pessoal; que relata o quanto o curso contribuiu para o seu ingresso na faculdade; outros que afirmaram que naquela época o Magistério era uma formação que lhe dava subsídio didático e prático, e isso foi muito valioso para sua profissão.

Segundo Tardif (2014), com o passar do tempo, a atuação profissional do professor vai se tornando, aos seus olhos e aos dos outros, uma atuação composta por sua cultura, *ethos*, suas funções, interesses e outros. Isso foi assinalado pelos docentes pesquisados. Em suas experiências de formação inicial no Magistério, várias memórias satisfatórias foram construídas com a participação dos seus professores, cujas marcas identitárias faziam diferença para os alunos, observadores ativos naquela instância construtiva.

Podemos inferir que o Magistério, como parte da formação inicial, é um período de experiências, onde o trabalho produz aprendizagens, saberes e crenças que provocarão outras identidades, a partir das práticas mobilizadas e empregadas quando se torna um ser professor.

6 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: UMA MAIOR PORÇÃO TEÓRICA PARA A ARQUITETÔNICA

A LDBEN 9394/96 traz em seu corpus, a necessidade de formação em nível superior, mas ainda admite a formação em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes da vigência da referida lei, os professores exerciam suas funções em sala de aula, sem cursar Licenciatura em Pedagogia. Esses professores possuíam conhecimentos pedagógicos práticos, com

uma base teórica de conhecimentos científicos pouco consistentes.

Majoritariamente, os sujeitos desta pesquisa são pedagogos, especialmente por se tratar de uma investigação com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, questionamos acerca do motivo que os influenciou a escolher um curso de licenciatura. Obtivemos as seguintes respostas: 22,39% dos professores pesquisados, ao afirmarem que a busca pelo curso foi motivada pelo desejo de aperfeiçoamento do conhecimento, pela melhoria da prática profissional e para aquisição do conhecimento pedagógico, demonstram um compromisso com a continuidade do seu percurso formativo. Outros, 40,30%, afirmaram que estavam fazendo o curso identificado por gostar de atuar na área, por ser uma complementação na área de atuação, para fazer carreira, por não haver outra opção, por necessidade de atualização, bem como por ser uma exigência das instâncias superiores, embasada na legislação.

Formosinho (2009) reconhece a necessidade de se questionar a formação inicial, fomentando uma discussão em torno da contínua especialização do professor. Para a autora, além de ter vivenciado momentos basilares no Magistério e na graduação, o professor deve ser provocado a permanecer adequando, potencializando e atualizando o conhecimento. Nesta proposição, as instituições de Ensino Superior têm grande influência, a partir das suas propostas curriculares, decompostas nas ementas dos cursos, nas matrizes de disciplinas, nas discussões de fomento, dentre outras ações institucionais.

Outro aspecto a ser observado, acerca da formação inicial na graduação, é a grande preocupação dos professores no que diz respeito ao novo; um exemplo disso é o uso das tecnologias integradas à educação. Para mediar a informação sobre o uso das tecnologias, munida de sentido aplicativo, o professor necessita estar preparado para lidar com elas. Ao oportunizar essa experiência ao aluno, o docente precisa estar inserido, sentindo-se seguro da utilidade, viabilidade e aplicabilidade dessas tecnologias na vida prática. Portanto, o professor necessita desta experiência anterior ao ato de mediar, a fim de facilitar o processo de transformar informação em conhecimento. Ele precisa viver isso em sua prática pessoal e nos aspectos diversos que compõe seu profissionalismo.

Conforme entrevistas e aplicação do questionário aos professores envolvidos na pesquisa, há um consenso de que a atualização é um importante fator a ser considerado, para que possam acompanhar os alunos e a modernidade, trazer novos elementos para a sala de aula, para não ficarem na mesmice. Para isso, devem considerar a formação continuada no desenvolvimento de competências para lidar com as tecnologias, buscando novas formas de aprender e ensinar.

Contudo, tratando a educação enquanto processo de mudança, nesta pesquisa houve a confirmação de que formação inicial, para os docentes envolvidos, deve ser o primeiro degrau de sua profissionalidade, a seguir, consideram a vivência nos seus tempos de escola, a formação de

nível médio/magistério e a de nível superior. Essas etapas tornam-se importantes alicerces para a profissão docente, conforme pesquisa. Todavia, as mudanças ocorrentes na sociedade requerem aperfeiçoamento constante, o que tem exigido dos professores uma formação continuada, sob diversos formatos e modalidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil vem se configurando como objeto de estudo de pesquisadores em diversas universidades, do mesmo modo que é considerada um dos grandes desafios enfrentados pelo poder público nos últimos tempos, mesmo com a intensificação e a elaboração de políticas públicas, tanto para formação inicial, quanto para a continuada. Essa preocupação conduz a mobilização de estratégias para se pensar e criar medidas para dirimir os baixos índices de qualidade da educação nacional, dentre eles, o índice de analfabetismo, que se encontra em elevo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Assim, produzir documentos que trazem essa discussão ao cenário acadêmico, social, profissional, político, se faz uma ação necessária. Isso porque a formação continuada passa a ter papel central na atividade profissional, diante da necessidade do educador em estar, constantemente, repensando e aperfeiçoando sua prática docente.

Trazer à baila o que antecede essa formação continuada foi o intento construtivo deste artigo. Este, trouxe uma discussão que aclara sobre uma dada realidade, porém que pode representar outras tantas existenciais em nosso país. O artigo tratou sobre as contribuições dos tempos de escola e da formação inicial em nível superior para o desenvolvimento profissional docente, o qual entendemos como uma melhoria das condições de trabalho, da autonomia e da capacidade de ação dos professores, tanto individual quanto coletivamente, compreendendo-o como um processo que se dá ao longo da vida e que supera as fragmentações de momentos formais das formações iniciais e continuadas, conforme afirmam Marcelo García (1999; 2009) e Formosinho (2009).

Considerando os dados expostos, percebe-se que os sistemas de ensino devem continuar elaborando planos de ação que visem a qualificação da educação oferecida à sociedade, através de processos de formação docente, com um viés técnico e instrumental, mas também com uma concepção de educação determinada, com foco nos saberes pedagógicos, relativos ao conteúdo escolar a serem ensinados e aprendidos, bem como a busca por novos referenciais teóricos, para a compreensão da prática docente. É nesse cenário que as políticas educacionais voltam seus olhares para a figura do professor e da sala de aula, focando as habilidades e competências. Nesse sentido, dentre outros, a formação de professores passa a ter uma grande importância para a realização das reformas educativas.

REFERÊNCIAS

- FORMOSINHO, João (Coord). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=292530&search=bahia%7Cporto-seguro%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 10 de maio 2015.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 08 de set. 2016.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.
- SILVA, Geovani de Jesus. **Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola: outras histórias**. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. 2006. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

*Submetido em: 25 de agosto de 2019.
Aprovado em: 20 de novembro de 2019.*