

## A formação continuada na perspectiva de três professoras dos anos iniciais da região noroeste do Rio Grande do Sul

### RESUMO

**Adriane Kis Schultz**  
[adrianeschultz@gmail.com](mailto:adrianeschultz@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-5799-3013](https://orcid.org/0000-0001-5799-3013)  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

**Danusa de Lara Bonotto**  
[danusalb@uffs.edu.br](mailto:danusalb@uffs.edu.br)  
[orcid.org/0000-0002-7774-2251](https://orcid.org/0000-0002-7774-2251)  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, a qual surge a partir das inquietações, referentes à docência nos Anos Iniciais, a fim de repensar as práticas pedagógicas no sentido de ampliar e indicar caminhos para estruturar o ensino na perspectiva da Alfabetização Científica - AC por meio de práticas de Modelagem nas Ciências - MC. Nesse sentido, apresentamos como objetivo compreender o entendimento sobre formação continuada a partir da fala de professoras dos Anos Iniciais. A constituição dos dados se deu por meio de entrevista semiestruturada realizada com três professoras que compõem o ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de ensino, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul – RS. O processo analítico seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo, a partir da qual reconhecemos duas categorias emergentes, as quais sinalizam para a formação continuada como: 1) necessidade pessoal e de qualificação profissional, denotando o caráter contínuo da aprendizagem docente e de transformação de saberes vinculados à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e 2) tempo e espaço que possibilita reflexões sobre o trabalho docente, assinalando para uma perspectiva de prática reflexiva que, entretanto, ainda requer ações formativas para ser melhor desenvolvida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualificação profissional. Prática pedagógica. Reflexão. Saberes docentes.

## INTRODUÇÃO

No cenário educacional, há tempos, discute-se a formação continuada de professores. Nesse percurso, as décadas de 80 e 90 marcam movimentos importantes no debate sobre a formação de professores: a década de 80 marca um movimento de profissionalização de professores em serviço visto a necessidade de habilitar profissionais para a docência em decorrência da explosão escolar que exigiu mais professores nas salas de aula e, a década de 90, marca a formação continuada desses profissionais, a fim de qualificá-los para desempenhar novas funções como, por exemplo, a de gestão escolar (NÓVOA, 1995).

De acordo com Nóvoa (1995), a formação de professores deve ter como referência o desenvolvimento profissional dos professores, considerando a perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Nesse sentido, a formação continuada de professores se constitui em um espaço e tempo de reflexão sobre o trabalho docente e de reconstrução de saberes e “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Entretanto, para trilhar esse caminho, há que se investir em processos formativos que valorizem a interação entre as dimensões pessoais e profissionais de modo a permitir que os professores se sintam sujeitos da formação e compreendam a sua prática como um lugar de produção de saberes.

Dessa forma e a fim de que se compreenda a formação como um processo interativo e dinâmico, existem desafios que ainda devem ser transpostos tanto nas instituições que formam o professor, como nos processos formativos para professores em serviço, perpassando, também, por discussões sobre as políticas educativas e a organização das escolas. Nesse processo, marcamos que a formação requer investimento pessoal, vontade do sujeito e compromisso de assumir-se como protagonista de seu desenvolvimento profissional e como um prático reflexivo rompendo, desse modo, com a lógica da racionalidade técnica. Disso, decorre a necessidade de ações formativas que valorizem a troca de experiências, a mobilização e a transformação de saberes e que provoquem um movimento de reflexividade sobre a prática docente e sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Destacamos na perspectiva de Zeichner (1993) que o viés do ensino reflexivo tem a atenção voltada para a própria prática docente, mas também para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Ou seja, o trabalho do professor envolve dimensões sociais e políticas e assim deve ser democrático e emancipatório.

Nesse cenário, esta pesquisa objetiva compreender o entendimento sobre formação continuada a partir da fala de três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, organizamos este texto apresentando elementos para a compreensão teórica sobre formação continuada de professores, a partir de Nóvoa (1995, 2009, 2019) e Imbernón (2011), e sobre a formação reflexiva do professor, a partir de Zeichner (1993) e Alarcão (2011). Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos, os resultados e discussões e, por fim, as considerações sobre o estudo realizado.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para compreendermos a necessidade da formação continuada de professores, partimos da pergunta apresentada por Nóvoa (2009, p. 28) “O que é um bom professor?”, a qual, segundo o autor, é difícil de ser respondida. Porém, é possível apontar caminhos percorridos e construídos dentro da profissão. Conforme Nóvoa (2009), a formação continuada perpassa por propostas de ações que envolvem: as práticas centradas na aprendizagem dos alunos com estudo contextualizado e tendo como referência o trabalho escolar; a profissão baseada na aquisição de uma cultura profissional, em que o papel dos professores mais experientes consiste em integrar o novo professor à escola; a pessoa, ou seja, o ser professor com necessidade de elaborar um conhecimento pessoal e profissional; a partilha do desenvolvimento profissional, valorizando o trabalho em equipe e a coletividade da profissão e o público da educação, em que a formação de professores é marcada pelo princípio social e a capacidade de recontextualizar a comunicação no espaço escolar.

Segundo o autor, a formação deve partir da realidade vivenciada pelo professor e necessita acontecer “dentro da escola”. Para Pereira (2015):

A formação continuada, mesmo pensada a partir de um programa organizado por pesquisadores ou definido por políticas de governo, deve observar a realidade dos professores e as questões pertinentes àquele espaço determinado – a escola e a sala de aula – entendendo as escolas como ambientes distintos, já que existe um grupo de alunos, um grupo de professores e contextos distintos (PEREIRA, 2015, p. 51).

Dessa forma, para que possamos compreender os saberes da docência e vivenciar a realidade da escola, conforme Nóvoa (2019), é necessário analisar que a formação de professores deve e precisa partir do compromisso com a educação, para que seja possível a analogia na qual o autor denomina de “metamorfose da escola”. Segundo o autor,

[...] há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

A metamorfose, como apresentada pelo autor, constitui-se como processo de transformação, como uma possibilidade de construir um diagnóstico crítico, um reforço e valorização dos profissionais na formação continuada, bem como no exercício da docência a partir de um trabalho desenvolvido coletivamente. Para o autor:

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e

persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (NÓVOA, 2009, p. 34).

Nessa relação, para a organização da formação de professores, seja inicial ou continuada, é necessário considerar e construir políticas que reforcem os saberes e os campos de atuação, de forma a contemplar e valorizar os saberes dos professores. Cabe ressaltar, conforme Imbernón (2011, p. 12), que “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente”. Dessa forma, o contexto educacional requer processos formativos que possibilitem reflexões sobre as práticas e processos de trabalho coletivo. Para tal, se tem apostado na tríade que visa a integração entre os profissionais, as universidades e as escolas, potencializando transformações na formação docente. Para Ferreira e Silva (2016, p. 171) “a formação de professores é a chave para uma educação que atenda um caráter interdisciplinar, tanto para o rol de atividades que terá de desempenhar em sua ação pedagógica”. Nesse sentido, Rosa e Schnetzler (2003, p. 28) corroboram que “[...] ao se pensar em programas de formação continuada sob o prisma da racionalidade prática, é necessário então superar o hiato entre teoria e prática para fundamentar ações pedagógicas produzidas a partir de saberes tácitos dos professores”.

Nesse contexto, a formação continuada necessita considerar o entrelaçamento e o compartilhamento de vivências, experiências e teorias, pois, para Nóvoa (2009, p. 19), “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. Dessa forma, estabelece-se uma relação entre os discursos e as práticas, a partir das reflexões dos saberes e dos desafios que se apresentam nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, de acordo com Maldaner (2014, p. 39) a organização em rede de relações constitui a “[...] necessidade de qualquer professor de pesquisar o conhecimento próprio do ensinar, de estabelecer relação pedagógica profícua”. Conforme Souza; Dorneles; Franco (2020),

[...] o processo continuado é considerado um espaço para refletir sobre atitudes; estratégias metodológicas e modos de organização do trabalho pedagógico; avaliação externa e interna; e, ainda, o estabelecimento de relações com as ações práticas, ou seja, a (re)construção de concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; DORNELES; FRANCO, 2020, p. 264).

Conforme os ensaios de Tardif (2002), a prática profissional dos professores estabelece relações entre os saberes da formação profissional, compreendido como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições; os saberes disciplinares, que são saberes sociais incorporados na prática docente; os saberes curriculares, os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que categorizam e apresentam os saberes sociais e culturais escolares; e os saberes experienciais que se apresentam nas experiências individuais e coletivas sob a forma de hábitos e habilidades docentes. Dentre a tipologia apresentada por esse autor, destacamos os saberes experienciais, que segundo Nóvoa (2009, p. 45), podem e devem ser discutidos em formação continuada, “que tem como âncora os próprios professores”.

Para Almeida e Biajone (2007), esses saberes provenientes dos estudos de Tardif (2002) constituem o trabalho docente, pois “[...] as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e

profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição *sine qua nom* para a prática.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286).

Dessa forma, a prática da docência materializa a mobilização, a integração e a transformação de saberes. Assim, é necessário que as ações formativas com professores em serviço considerem as dimensões teóricas e práticas da docência, a partir de contextos que favoreçam um trabalho de reflexividade sobre a prática na perspectiva de transformá-la. Para o autor:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

Nesse contexto, os espaços que assumem um processo de formação interativo e dinâmico devem investir na construção de redes de trabalho coletivo, com base em práticas de formação com vistas à partilha das práticas pedagógicas e no diálogo profissional. É preciso recusar o “mercado da formação” e desenvolver uma nova cultura profissional que perpassa pelos saberes emergentes na e para a prática pedagógica. Faz-se necessário construir propostas formativas considerando, conforme Imbernón (2011), que

[...] nas escolas é preciso promover um clima/cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas; de delegar; de formar equipes; de trabalhar com professores. Com essa formação, pretende-se que se ‘reconstruam’ as instituições por fora e por dentro (IMBERNÓN, 2011, p. 89-90).

Disso, decorre que a formação continuada de professores deve assumir um papel de buscar a qualidade condicionada ao contexto, interesse e valores que constituem o significado da formação com a prática educativa que,

[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendem e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Nessa perspectiva, os espaços formativos devem contribuir para o desenvolvimento de “[...] hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 40). Para Radetzke e Güllich (2021), a formação continuada de professores assinala para o diálogo formativo, compartilhamento de experiências e processos de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes.

De acordo com Alarcão (2011, p. 44), a “[...] noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Nessa compreensão, a formação de professores tem como fio orientador uma concepção de racionalidade prática e compreende o professor e a prática docente como um lugar de produção de saberes e de desenvolvimento profissional.

Para Zeichner (1993), a formação de professores requer uma concepção de prática reflexiva no ensino, de forma que auxilie o docente a aprender e transformar sua prática. Além da “[...] orientação crítica, a reflexão auxilia a definir uma problemática do conhecimento e a *dar voz aos professores*” (ZEICHNER, 1993, p. 32). Conforme Maldaner (2014, p. 29), “[...] as novas gerações precisam sentir a necessidade do estudo”.

De acordo com este autor

*Os primeiros anos escolares são de significação do que se poderia chamar de código de acesso aos bens culturais, como a linguagem escrita, os signos matemáticos, os conceitos básicos das Ciências, pelos quais se dão a constituição de novas funções mentais e de consolidação de anteriores como a concentração e memória voluntárias, raciocínio lógico e matemático, noções de quantidades estimadas e precisas, nucleações conceituais das Ciências 9 Naturais, Sociais, Direitos e Deveres), entre muitas outras conquistas cognitivas, todas elas possíveis, apenas, se houver bons níveis de aprendizagem. Os primeiros três anos tendem a ser considerados anos de alfabetização em sentido amplo, entendendo-se como tal toda a amplitude de aprendizagem e desenvolvimento no campo cognitivo, mas também no campo emotivo, convivência social, ético, estético, entre outros. (MALDANER, 2014, p. 27).*

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de o professor estar preparado para implementar nos espaços escolares, tal amplitude de aprendizagem, pois precisamos ampliar e criar mais possibilidades de acolhimento e acompanhamento. Nesse contexto, para que a realização da formação continuada de professores possa assumir a função de ajudar o agir docente e beneficiar o aprender do aluno, tornam-se necessárias mudanças na organização escolar e na profissão docente, a fim de que sejam instaurados processos coletivos de trabalho, pois o professor enfrenta dilemas e busca construir e reconstruir constantemente relações entre a teoria e a prática.

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Considerando o objetivo da pesquisa, classificamos como qualitativa, pois de acordo com Lüdke e André (2013, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Os sujeitos desta pesquisa são três professoras do ciclo de alfabetização<sup>1</sup> do Ensino Fundamental, atuantes em uma escola da rede pública de ensino, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul - RS. Destacamos que o município possui cerca de 2.800 habitantes e possui uma única escola de Educação Infantil, uma escola de Ensino Fundamental/Anos Iniciais (ambas na rede municipal) e uma escola de Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio na rede estadual. Portanto, os sujeitos desta pesquisa, compõem o corpo docente da única escola que oferece a fase dos Anos Iniciais no município.

A constituição dos dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada. Optamos por esse instrumento devido às vantagens de comunicação, às margens de liberdade de resposta e à interação entre quem pergunta e quem responde.

Conforme, Minayo (2002, p. 59), a entrevista “[...] possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante [...] um material extremamente rico para análise”. Para tanto, a entrevista foi realizada com gravação de áudio com aparelho MP3 e foi composta por 26 questões abertas, as quais consistiram em reconhecer o perfil acadêmico e profissional das professoras e foi organizada em três focos temáticos. O primeiro apresentou foco no planejamento das professoras: recursos e estratégias utilizadas na docência; o segundo foco temático referiu-se aos elementos constitutivos da AC; e, o terceiro, contemplou a formação continuada das professoras dos Anos Iniciais. As professoras entrevistadas foram nominadas por Professora Alpha - PA, Professora Beta – PB, e Professora Gamma - PG, a fim de preservar suas identidades. A pesquisa seguiu os princípios éticos com seres humanos, mantendo o sigilo e o anonimato das professoras e está cadastrada na Plataforma Brasil sob o número: 34114620.0.0000.5564. Neste texto, dedicamos atenção ao terceiro foco temático da entrevista.

Para o processo analítico, seguimos os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual é considerada como um “conjunto de técnicas para a análise das comunicações a partir de procedimentos sistemáticos que visam à descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 51). Dessa forma, os critérios para a organização da análise apresentam: i) a pré-análise, no qual as entrevistas foram transcritas e organizadas, compondo o *corpus* da pesquisa; ii) a exploração do material, na qual codificamos<sup>2</sup>, organizamos e sistematizamos os dados em unidades de registro e de contexto (classificação e agregação) para se chegar à categorização; e iii) o tratamento dos resultados, etapa na qual comunicamos a interpretação dos enunciados com base nos dados. O Quadro 1, a seguir, apresenta a síntese do processo analítico.

**Quadro 1** - Síntese da análise sobre a formação continuada das professoras

Foco temático	Categorias emergentes	Unidades de contexto representativa
Formação Continuada das professoras dos Anos Iniciais	1. Necessidade pessoal e de qualificação profissional.	<i>P24. G. 1: Professor nunca pode parar de estudar, eu acredito. Ele sempre tem que estar buscando, se especializando.</i>
	2. Tempo e espaço que possibilita reflexões sobre o trabalho docente.	<i>P23. A. 1: Sim, reflexiva, no sentido de refletir sobre a aula tanto na aula que eu vou fazer como na aula que já passou. P23. B. 1: Eu acho que isso faz você ser reflexiva, ficar pensando em relação aos alunos, se estão aprendendo ou não.</i>

Fonte: Autoria própria (2021).

Da análise depreendida, emergiram duas categorias que denotam a formação continuada das professoras dos Anos Iniciais como uma necessidade pessoal e de qualificação profissional além de constituir-se, como tempo e espaço que possibilita reflexões sobre o trabalho docente.

Na próxima seção, apresentamos a discussão das categorias emergentes do processo de análise, as quais estão ancoradas nos dados empíricos advindos da realização da entrevista e nos referenciais teóricos que sustentam este estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As professoras entrevistadas apresentam formação acadêmica que satisfaz as exigências específicas para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, formação em Magistério e/ou Pedagogia, conforme a exigência da Lei 9394/96.

A Professora Alpha - PA tem 26 anos de idade, trabalha em uma escola como professora efetiva nomeada, com total de 20h semanais. É formada em Magistério, possui graduação em Pedagogia (concluída em 2017) e pós-graduação em Educação. A Professora Beta - PB tem 45 anos de idade, trabalha em dois municípios como professora efetiva nomeada nos Anos Iniciais, com total de 42h semanais. Possui formação em Magistério, graduação em Artes Plásticas (em 1997) e pós-graduação em Educação Especial – Educação Inclusiva. A professora Gamma - PG tem 36 anos de idade, trabalha em dois municípios como professora efetiva nomeada em uma escola como professora dos Anos Iniciais e, em outra, com uma turma de berçário na creche, com total de 42h semanais. Não possui Magistério, é graduada em Ciências Biológicas (em 2006) e Pedagogia em 2016. As idades das professoras referem-se ao ano de 2020.

O desdobramento da análise do foco temático “Formação Continuada das professoras dos Anos Iniciais”, permitiu reconhecer que, na perspectiva das professoras entrevistadas, a formação continuada é compreendida como uma necessidade pessoal e de qualificação profissional e como um tempo e espaço que possibilita reflexões sobre o trabalho docente. A primeira categoria emergente denota a formação como um meio para desacomodar o professor, retirá-lo de sua zona de conforto, pois a docência requer estudo constante e organização de diferentes estratégias pedagógicas, a fim de qualificar as interações em sala de aula. A segunda, discute a construção e reconstrução do fazer pedagógico, num movimento em espiral, visando a reflexão como prática social, ou seja, a partilha de vivências e experiências de forma coletiva, com diálogo sobre os desafios e transformações das práticas pedagógicas.

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO NECESSIDADE PESSOAL E DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

A formação é um processo que não acontece de forma isolada, mas sim num espaço e tempo intersubjetivo e social, que ocorre em interação com o contexto no qual a pessoa está inserida. O reconhecimento de que a formação continuada é uma necessidade pessoal e de qualificação profissional, fundamenta-se em Nóvoa (2009, p. 39), ao assinalar que a profissão docente não separa a pessoa e o professor, ou seja, é fundamental reforçar “[...] a pessoa-professor e o professor-pessoa”. Para Libâneo (2004),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).



Desse modo, o aperfeiçoamento profissional parte da formação inicial e tem continuidade durante o exercício da docência na perspectiva de qualificar o trabalho docente e a prática pedagógica. Isso é evidenciado na fala das professoras, conforme passagens apresentadas a seguir:

*P24. A. 1: A formação continuada é buscar conhecimento enquanto se está trabalhando [...] para melhorar nossa prática.*

*P24. B. 2: [...] que é uma formação que o professor tem para aperfeiçoar os conhecimentos e ir descobrindo novos métodos, novas maneiras, lendo textos, artigos para melhorar as suas aulas, por isso que é continuada.*

Na perspectiva da formação continuada como um espaço e tempo que possibilita qualificar a prática pedagógica, as professoras entrevistadas mencionam a busca por conhecimentos, materiais e práticas para melhorar as suas aulas e motivar a aprendizagem dos alunos, conforme excertos a seguir:

*P24. B. 1: O professor não pode parar, sempre está atrás de coisas diferentes, em busca de mais materiais, de mais práticas, de mais ideias para desenvolver melhor as suas aulas.*

*P24. G. 1: [...] professor nunca pode parar de estudar, eu acredito né. Ele sempre tem que estar buscando, se especializando...*

*P25. G. 1: [...] eu aprendo como lidar na sala de aula, então eu vou trazer materiais que possibilitem que minha aula seja mais atrativa né, para que eles gostem, para que eles se motivem e, através disso, adquirir o conhecimento.*

Nas passagens apresentadas, para além da qualificação profissional, destacamos os processos de aprendizagem que os professores desenvolvem ao longo de sua vida e que marcam o seu desenvolvimento profissional, visto a sua conotação de evolução e continuidade, já que os conhecimentos advindos da formação inicial são necessários, mas não suficientes para o exercício da docência. Para Vaillant e Marcelo (2012, p.169),

[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas.

Nesse sentido, destacamos, a partir da fala das professoras, a formação continuada como um espaço de aprendizagem docente, de transformação de saberes, de incentivo à desacomodação docente e, portanto, de desenvolvimento profissional docente (DPD). As passagens, a seguir, denotam o exposto.

*P22. G. 1: [...] eu acredito, eu penso que tenho muito a aprender, em termos pedagógicos, de conhecimento. Eu sempre tive que estudar para as minhas aulas.*

*P24. B. 4: [...] você vai ter que ir em busca de mais conhecimento.*

*P24. B. 3: Então a gente vai estudando, se aperfeiçoando, trocando, descobrindo outras maneiras.*

*P25. A. 1: [...] a formação te ajuda a desacomodar.*

*P24. B. 5: [...] acho que a finalidade da formação continuada é essa de tornar o professor mais atuante em sala de aula, no seu planejamento para não ficar adormecido e não se tornar assim, sempre o mesmo, o mesmo.*

Nesse contexto, o professor está em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de suas práticas. Conforme Nóvoa (2009, p. 30), “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Desta forma, ressaltamos nas palavras de Person e Güllich (2016, p. 294), “o diálogo passa a ser um elemento essencial na formação continuada de professores de Ciências, pois é através dele que se desencadeiam as interações entre os sujeitos”. O ato de contemplar a constante troca de experiências e vivências enriquece o fazer pedagógico. Para a professora B, a formação continuada proporciona a busca de conhecimento, aperfeiçoamento e descobertas.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 30) assinala que “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento”. Convém destacar que a formação, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 29), “vincula-se com a capacidade, assim como com a vontade. [...] é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos”, ou seja, a participação dos professores em processos formativos deve partir do desejo deles participarem, de modo que se sintam sujeitos da formação e, portanto, corresponsáveis por ela e pelo seu próprio desenvolvimento. Para tal, é necessário o professor encontrar contextos de aprendizagem nos quais sejam valorizadas e problematizadas suas experiências e que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

As passagens apresentadas pelas professoras apontam preocupações em buscar novas abordagens, materiais que incentivem o aluno a ter interesse e ideias para melhorar a prática. De acordo com Tardif (2008, p. 218), o professor necessita “avaliar diariamente a situação e tomar uma decisão a cada dia em função, sobretudo, do que os alunos compreendem, sempre respeitando o programa ou, conforme a necessidade, adaptando-o”. Ainda, segundo o autor, “o professor faz uma reflexão pessoal orientada, essencialmente, pelas preocupações práticas relacionadas a problema concretos que ele precisa resolver no dia-a-dia” (TARDIF, 2008, p. 219). Para Rosa e Schnetzler (2003, p. 29), “as concepções de ensino são reflexos de outras concepções [...], quem é o sujeito que aprende (aluno (a)), como se constitui o processo de ensino e de aprendizagem e sobre a natureza do conteúdo que se ensina na sala de aula”. Nesse contexto, o professor, cotidianamente, no seu trabalho, mobiliza e transforma seus saberes a partir das experiências e vivências docentes.

Dessa forma, destacamos a preocupação das professoras em melhorar suas práticas em sala de aula, bem como, a convicção de que o professor não pode deixar de buscar a inovação, ou seja, que a profissão exige diferentes olhares para o ato da docência. Assim, reconhecemos, na fala das professoras, a formação continuada como uma necessidade pessoal e, também, como um espaço e tempo para DPD.

Para Nóvoa (2009, p. 30), “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”, aspecto este, presente na fala das professoras. Esse autor demarca também, que a formação continuada deve considerar “[...] a construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 23). Cabe destacar, que a formação continuada como necessidade pessoal e profissional, desenvolve a autonomia do professor, valorizando e promovendo mudanças relacionadas ao seu trabalho, visando

despertar o interesse dos alunos, o protagonismo, habilidades e competências na busca pelo conhecimento.

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TEMPO E ESPAÇO QUE POSSIBILITA REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Essa categoria denota um movimento reconhecido na fala das professoras, o qual trata da formação continuada como um tempo e espaço no qual a prática docente pode ser problematizada, repensada, analisada e reorganizada, permitindo ao professor a tomada de consciência sobre a sua prática pedagógica, a fim de transformá-la. Vale destacar, a partir de Imbernón (2011, p. 15), que não se pode separar a formação do professor do seu contexto de trabalho e é no trabalho docente que desponta uma característica importante: a capacidade reflexiva, “[...] não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino”. Nesse sentido, as professoras trazem em suas falas que a formação continuada favorece o reconhecimento de práticas pedagógicas diferentes, as quais, quando implementadas em sala de aula, podem integrar o trabalho docente ou serem descartadas, conforme passagem a seguir.

*P 25. A. 2: Aí tu pega aquela possibilidade, trabalha, vê se dá certo, utiliza, se acha que não dá, volta para aquilo que estava fazendo[...]*

A partir da passagem apresentada, marcamos a necessidade de o professor estar comprometido com sua formação e reflexão, em que a inovação representa um elemento central do próprio processo de formação. De acordo com Nóvoa (1995, p. 28), as práticas de formação passam pela “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. Ainda, sublinha-se a necessidade de formar professores que assumam uma posição reflexiva em relação ao seu ensino, ou seja, a defesa do professor como um prático reflexivo (ZEICHNER, 1993). Essa noção valoriza o papel do professor na produção de conhecimento sobre o ensino, a partir da reflexão na e sobre a prática desenvolvida. Reconhecemos essa perspectiva na entrevista realizada com as professoras, conforme passagens apresentadas a seguir.

*P23. A. 1: [...] no sentido de refletir sobre a aula, tanto na aula que eu vou fazer, como na aula que já passou.*

*P23. B. 1: Eu acho que isso faz você ser reflexiva, ficar pensando em relação aos alunos, se estão aprendendo ou não.*

*P23. G. 1: [...] acho que eu reflito demais [...] eu sempre penso: será que aquilo que eu passei hoje foi significativo? Será que eu passei da maneira correta? Será que eles aprenderam?*

*P23. G. 2: [...] será que estou seguindo a linha certa?*

As passagens apresentadas sinalizam para uma perspectiva de compreensão e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem a começar pela reflexão sobre a própria prática, conforme Alarcão (2011). Nesse sentido, os processos formativos devem favorecer aos professores a compreensão da necessidade de disposição e capacidade para estudar como ensinam, a fim de melhorar a prática realizada durante o exercício da docência. De acordo com Zeichner (1993),

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo [...] a capacidade de estudaram a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

As professoras consideram-se reflexivas e demonstram a preocupação de estarem realizando um trabalho que oportunize ao aluno a busca de conhecimento e aprendizagens com compreensão. As passagens apresentadas denotam um movimento de relação entre a prática pedagógica realizada e a aprendizagem dos alunos, marcando as dúvidas e as incertezas que acompanham o dia a dia do professor. Dessa forma,

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2011, p. 44).

A entrevista realizada com as professoras permitiu reconhecermos também algumas necessidades formativas manifestadas por elas relacionadas a temas específicos e, também, ao cuidado com o bem-estar do professor e com sua saúde física e mental, conforme excertos a seguir:

*P26. A. 2: [...] a gente tem bastante formação em cima da alfabetização.*

*P26. G. 3: [...] para esse período, para esse momento, eu acho que é bem importante essa parte do pessoal.*

*P26. B. 1: Alfabetização Científica, eu acho que seria um bom tema para a próxima. Eu fiquei curiosa.*

*P26. A. 1: [...] eu ia gostar de saber como trabalhar melhor Ciências.*

*P26. G. 1: [...] a gente aprender sobre nós mesmas, nós como seres humanos, como pessoas, que a gente às vezes precisa de olhar um pouco mais para nós também.*

Destacamos, nas passagens apresentadas, o que assinala Nóvoa (1995) ao mencionar sobre a necessidade de espaços formativos que favoreçam a interação entre as dimensões pessoais e profissionais. A busca por momentos que possibilitam a relação entre o ser professor e a pessoa, em que se deve considerar o ser humano, conforme a professora G, que se preocupa com a pessoa-professor, ou seja, proporciona a ele ter consciência do seu trabalho e de sua identidade profissional e ter um olhar para o sujeito que está envolvido no processo. Segundo Nóvoa (2009, p. 38), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Ainda, nessa perspectiva, Alarcão (2011) assinala que o professor, como profissional do humano, deve desenvolver o conhecimento de si mesmo, o que envolve as dimensões metacognitiva e metaprática, ou seja, o conhecimento que o professor tem sobre seus próprios processos cognitivos e suas habilidades para refletir sobre determinada situação e tomar uma decisão trazem contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para Alarcão,

[...] o professor como profissional do humano (como insisto em chamar-lhe) tem uma especial responsabilidade sobre a sua atuação pelo que o **conhecimento de si mesmo** no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é mola impulsadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. (ALARCÃO, 2011, p. 69).

Para as professoras A e B, o interesse de inovar, ter possibilidades de usar estratégias diferentes, demonstra a curiosidade pelo novo, acerca de uma formação continuada que oportunize descobertas capazes de contemplar as dimensões pessoais e profissionais. Dessa forma, deve-se criar hábitos de reflexão. Porém, para que a formação continuada contemple tais dimensões, marcadas por Nóvoa (2009), referentes à relação da pessoa-professor e do professor-pessoa, é necessária uma formação construída dentro da profissão, com envolvimento da escola e dos sujeitos que a constituem. Conforme Ferreira e Silva (2016, p. 172), “ações de formação continuada de professores ainda necessitam de discussões no que se refere às metodologias, aos conteúdos veiculados, aos vínculos dessas ações com o desenvolvimento profissional dos docentes e, em uma perspectiva social mais abrangente, com o projeto da escola”.

Dentre as necessidades formativas, destacamos, nas passagens apresentadas, a curiosidade sobre o que seria a AC bem como um movimento de reflexão sobre os saberes docentes quando a professora A menciona que gostaria de saber como “trabalhar melhor Ciências”. Nesse sentido, Schultz e Bonotto (2021) assinalam para a fragilidade de saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2008), principalmente no que se refere aos conteúdos relativos às Ciências Naturais e denotam a “[...] necessidade de ações de formação continuada de modo a favorecer reflexões sobre a prática docente e, com isso, possibilitar um contexto formativo de transformação e ampliação de saberes” (SCHULTZ; BONOTTO, 2021, p. 109).

Diante do exposto, marcamos a formação continuada, na perspectiva das professoras, como uma necessidade pessoal e de qualificação profissional e, também, como tempo e espaço que favorece reflexões sobre o trabalho docente. Destarte, convém assinalarmos a necessidade de constituir espaços formativos, integrando a universidade e a escola de modo a favorecer a problematização das práticas docentes, para que, num movimento de reflexão sobre as práticas realizadas e de estudo sobre como os professores ensinam, elas possam ser transformadas, almejando qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e, dessa forma, colaborando com a constituição de uma sociedade mais crítica, justa e democrática. Para tal, é necessário a escola e o professor desejarem participar desse processo de transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender o entendimento sobre formação continuada a partir de entrevistas realizadas com três professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo de análise permitiu o reconhecimento de duas categorias, as quais denotam a formação continuada como: necessidade pessoal e de qualificação profissional e como tempo e espaço que possibilita reflexões sobre o trabalho docente.

Na primeira categoria, reconhecemos a formação continuada como uma necessidade pessoal e de qualificação profissional. Percebemos, na fala das professoras, que os desafios da docência as levam à constante busca de formação para saber ciências, saber ensinar ciências, acompanhar as inovações e envolver as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Nessa categoria, destacamos também o caráter contínuo da aprendizagem docente e de transformação de saberes vinculados à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na segunda categoria, reconhecemos a formação continuada como um tempo e espaço que possibilita reflexões sobre o trabalho docente. Nessa perspectiva, é fundamental a reflexão das professoras sobre suas experiências, vivências, métodos e estratégias das práticas realizadas e as perspectivas para possibilitar um ensino com mais significados e aprendizagens com compreensão aos alunos. Além disso, pautamos que esse movimento reflexivo deve extrapolar a reflexão sobre a prática e ser concebido à luz de contextos mais amplos, ou seja, há necessidade de o professor estabelecer relações entre a sua prática pedagógica e o contexto social e político no qual ela é desenvolvida na perspectiva de transformação das práticas sociais. Esse movimento de reflexão crítica colabora para orientar a ação do professor e ajudá-lo a pensar intencionalmente nas consequências de suas ações.

O movimento analítico apreendido possibilita-nos inferir que, de modo geral, no entendimento das professoras, a formação continuada envolve a compreensão do “saber-fazer” docente, pois encontram-se em constante movimento, nunca estando prontos, cada dia é um novo dia cheio de desafios que envolvem as dimensões pessoal e profissional do professor.

Acreditamos que a perspectiva prática reflexiva é um caminho para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e de transformação social, e que merece ser perseguida em processos formativos, a fim de que possa ser melhor desenvolvida. Para tal, acreditamos em processos que valorizem a prática docente como elemento de análise e isso requer a formação dentro da profissão e a profissão dentro da formação no sentido atribuído por Nóvoa (2019). Ou seja, nos ambientes formativos, é importante: a presença da universidade, das escolas e dos professores de modo a contemplar e entrelaçar as problemáticas da profissão docente, das práticas pedagógicas; espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução da pessoa “professor” e de partilha de experiências, pois os professores se formam na presença de outros professores e na vivência das instituições escolares. Os processos formativos que possuem essas características permitem a articulação entre a teoria e a prática a partir da própria experiência e da reflexão sobre ela.

Por fim, ao analisarmos as falas das professoras, reconhecemos que elas denotam a formação continuada como um percurso necessário à profissão docente e esse percurso requer a consideração das necessidades dos professores e dos problemas enfrentados por eles; uma formação que favoreça reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender, sobre os desafios e práticas da docência.

## Continuing education from the perspective of teachers in the early years

### ABSTRACT

This text presents the results of a qualitative research, which arises from the concerns regarding teaching in the Early Years, in order to rethink pedagogical practices in order to expand and indicate ways to structure teaching in the perspective of Scientific Literacy - AC by through Modeling in Science practices - MC. In this sense, we present the objective of understanding the understanding of continuing education based on the speech of teachers in the Early Years. The constitution of the data took place through a semi-structured interview carried out with three teachers who make up the literacy cycle of a public school, located in the northwest region of Rio Grande do Sul - RS. The analytical process followed the procedures of Content Analysis, from which we recognized two emerging categories, which signal continued education as: 1) personal need and professional qualification, denoting the continuous nature of teaching learning and knowledge transformation linked to the improvement of teaching and learning processes and 2) time and space that allows reflections on teaching work, pointing to a reflective practical perspective that, however, still requires training actions to be better developed.

**KEYWORDS:** Professional qualification. Pedagogical practice. Reflection. Teaching knowledge.

## NOTAS

<sup>1</sup> De acordo com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, o Ensino Fundamental é organizado em duas fases: Anos Iniciais e Anos Finais. Os Anos Iniciais referem-se aos cinco primeiros anos da Educação Básica, sendo os três primeiros correspondentes ao ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Utilizamos a codificação: P nº. A/B/G. nº, (Pergunta codificada com número; código da professora; número da unidade de registro). Exemplo: P1. A. 1 representa a resposta da Pergunta 1, da professora Alpha, referente à unidade de registro 1.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

ALMEIDA, P. C. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

FERREIRA, F. C.; SILVA L. H. de A. reflexão compartilhada na formação continuada de professores de Ciências: relato de experiência envolvendo relações CTS. **Unisul**, Tubarão, v.10, n. Especial, p. 169-181, Jun/Dez 2016. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 08 mar. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2013.

MALDANER, O. A. **Formação de professores: compreensões em novos programas e ações**. Ijuí, SC: Ed. Unijuí, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PEREIRA, Igor Daniel Martins. **Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em



Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PERSON, V. A.; GÜLLICH, R. I. da C. Demarcando elementos constitutivos da formação continuada de professores de ciências. *In*: BONOTTO, D. de L.; LEITE, F. de A. L.; GÜLLICH, R. I. da C. **Movimentos formativos**: desafios para pensar a educação em ciências e matemática. Tubarão, SC: Copiart, 2016.

RADETZKE, F. S.; GÜLLICH, R. I. da C. Formação continuada dos formadores de professores da área de ciências da natureza: que elementos considerar? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, 2021. Acesso em: 08 mar.2021.

ROSA, M. I. F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. A Investigação-Ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003. Acesso em 08 mar.2021.

SCHULTZ, A. K.; BONOTTO, D. L. O planejamento de professoras dos anos iniciais: instrumentos e estratégias para o ensino de ciências. **VIDYA**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 97-113, 2021.

SOUZA, E. K.; DORNELES, B. V.; FRANCO, S. R. K.; Formação continuada de professores: reflexões sobre o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo no ciclo de alfabetização. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.261-278, set. /dez. 2020. Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/407>. Acesso em 08 mar. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Ensinado a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

**Recebido:** 06 maio 2023.

**Aprovado:** 20 fevereiro 2024.

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v8n1.16906>.

**Como citar:**

SCHULTZ, A. K.; BONOTTO, D. L. A formação continuada na perspectiva de três professoras dos anos iniciais da região noroeste do Rio Grande do Sul. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16906>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Adriane Kis Schultz

Secretaria Municipal de Educação de Senador Salgado Filho. Rua Coronel Jorge Frantz, 675 1º piso. Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

