



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA**

CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL – CENTRO

ANA JULIA PRUSAK

AYLA DA COSTA WITTACZIK

DÉBORA BEATRIZ BIER

GABRIELE FÁTIMA DE AZEVEDO

JULIA MONIQUE SCHLENERT

SABRINA LUISA KLEIN

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DE
JARAGUÁ DO SUL EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO**

JARAGUÁ DO SUL – SC

2018

ANA JULIA PRUSAK
AYLA DA COSTA WITTACZIK
DÉBORA BEATRIZ BIER
GABRIELE FÁTIMA DE AZEVEDO
JULIA MONIQUE SCHLENERT
SABRINA LUISA KLEIN

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DE
JARAGUÁ DO SUL EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO**

Projeto de pesquisa desenvolvido no eixo formativo diversificado “Conectando Saberes” do Curso Técnico em Química (Modalidade Integrado) do Instituto Federal de Santa Catarina.

Orientador(a): Josué Jorge Cruz

Coordenador(a): Anne Cristine Rutsatz Bartz

JARAGUÁ DO SUL – SC

2018

SUMÁRIO

1.TEMA.....	3
2. DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	3
3. PROBLEMA.....	3
4. HIPÓTESES.....	3
5. OBJETIVOS.....	4
5.1. Objetivo Geral.....	5
5.2. Objetivos Específicos.....	5
6. JUSTIFICATIVA.....	5
7.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
7.1. Aspectos Históricos.....	6
7.2. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	7
7.3. Políticas Docentes.....	8
7.4. Políticas de Formação Inicial do Professores	11
7.5. Apoio ao Trabalho Docente.....	14
7.6. Processos da Formação Continuada	15
8. METODOLOGIA.....	16
9. CRONOGRAMA.....	18
REFERÊNCIAS.....	19

1. TEMA

A Formação dos Professores de Ensino Médio das Escolas de Jaraguá do Sul.

2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

Ao delimitarmos a abordagem desta pesquisa, nos referimos especialmente à análise da perspectiva dos docentes de Ensino médio das escolas de Jaraguá do Sul, sobre a sua formação inicial e continuada.

3. PROBLEMA

Diante da relevância dos professores no processo de ensino-aprendizagem e pensando na argumentação que se faz sobre a importância de sua formação, elaboramos a questão problema da seguinte maneira: qual a percepção dos professores de Ensino Médio das escolas de Jaraguá do Sul em relação à sua própria formação?

4. HIPÓTESES

- Há professores que não se sentem devidamente preparados com a sua formação acadêmica;
- A percepção dos professores das escolas públicas sobre a sua formação corresponde à dos professores de escolas privadas;
- Na percepção dos professores, não há incentivo necessário para a sua formação continuada;
- Na percepção dos professores, a formação continuada não contempla os seus interesses práticos;

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo Geral

Para que haja a solução da questão problema, partimos do objetivo geral de compreender a percepção do professor de ensino médio das escolas de Jaraguá do Sul acerca da sua formação inicial e continuada.

5.2. Objetivos Específicos

Tendo em conta o objetivo geral citado acima, listamos os seguintes objetivos específicos:

- Entender as diretrizes legais para a formação dos professores de ensino médio;
- Determinar um grupo de professores que represente o segmento do ensino médio das escolas de Jaraguá do Sul;
- Investigar a opinião dos professores em relação à sua formação acadêmica;
- Confrontar os diferentes pontos de vista dos professores referente a sua formação.

6. JUSTIFICATIVA

A motivação para essa pesquisa, relacionando formação do professor à sua opinião sobre ela, se deve à necessidade de compreender a percepção do próprio educador a respeito da sua formação acadêmica e continuada, buscando relacionar a sua preparação e formação acadêmica com as aptidões necessárias, não só exigidas pelo Estado e suas leis em geral, mas também para a sua prática.

Acreditamos que o desenvolvimento da formação acadêmica do docente influencia em boa parte a formação dos alunos, para isso, levamos em consideração as nossas experiências em relação à educação que tivemos no Ensino Fundamental, fase em que observamos a dificuldade dos docentes em aplicar os conhecimentos adquiridos na sua formação durante as aulas.

Pensamos que este estudo se justifica pela necessidade de promover uma reflexão a respeito da desvalorização do docente que parece partir dos órgãos

governamentais e afeta as estatísticas educacionais e a moral do professor diante dos cidadãos jaraguenses.

De maneira que, ao ouvirmos a perspectiva dos docentes a respeito de sua própria formação, poderemos ampliar nossa visão sobre os desafios de passos tão importantes para o futuro profissional e de certo modo, apontar algumas direções a serem consideradas no assunto. Além disso, tratamos de um assunto inédito no Conectando Saberes, que pode inaugurar uma possibilidade para pesquisas futuras.

7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de alcançar nossos objetivos gerais e específicos, apresentamos os seguintes conceitos, embasados em autores estudiosos no assunto com a intenção de promover um conhecimento mais aprofundado acerca do recorte proposto.

7.1. Aspectos Históricos da Formação Docente

De acordo com Saviani (2009) a primeira Escola Normal¹ foi inicialmente instalada na Província de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835 (fechada em 1849 e reaberta em 1859). Já de acordo com Tanuri (2006), após a criação da primeira Escola Normal, foram criadas novas instituições semelhantes em todo o Brasil. O curso implantado nessas instituições era muito simples, com um ou dois professores para todas as disciplinas, contando com uma durabilidade de dois anos.

Conforme Tanuri (2006), reconhecendo a evolução das Escolas Normais depois de alguns anos, as instituições receberam valorização e importância, o que, gradativamente, auxiliou em uma evolução ainda mais complexa, a qual contava com o enriquecimento dos currículos, a ampliação dos requisitos para ingresso e a abertura de vagas para o elemento feminino. Por vista da implantação dessas melhorias de ensino, para assim criar mais oportunidades para os futuros docentes, foi também exigido mais dos docentes que faziam uso dessas instituições. Os reformadores da instrução prática do estado de São Paulo tem a seguinte crítica sobre esse espaço de formação:

¹ Implantada primeiramente em Paris em 1795, a Escola Normal tinha o desígnio de capacitar os professores para o ensino secundário, porém, na prática, tornou-se uma instituição de altos estudos.

Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (SÃO PAULO, 1890, n.p).

Conseqüentemente, por volta de 1890, houve a reforma do plano de ensino das escolas normais, sendo definido que os professores deveriam ter uma preparação pedagógica-didática, de modo que esta preparação fosse devidamente dominada (SAVIANI, 2009).

É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2006. p. 62).

Em 1932, a Escola Nova foi transformada na Escola de Professores, com a exigência de que, para lecionar, o docente deve ter o conhecimento de ao menos cinco disciplinas, sendo elas:

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).

Em 1939, foi decretado que os educadores deveriam estudar por três anos as matérias específicas do seu curso universitário, além de um ano para a formação didática, modo conhecido como “3+1”. Mais tarde, especificamente durante o golpe militar, este modo de implantação didático (“3+1”) foi denominado como licenciatura plena. Diferente da licenciatura curta a qual possuía apenas três anos de duração (SAVIANI, 2009. p. 146).

De acordo com Saviani (2009), com o golpe militar de 1964, ocorreram adequações nas escolas como a mudança da denominação de ensinos primário e médio para primeiro e segundo grau. Além da exigência de 2º grau completo para o

direito de exercer o magistério. Existiam dois métodos utilizados pelos professores para ensinar: O método dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual exigia apenas o domínio do conteúdo sobre o qual havia adquirido para lecionar, e o método pedagógico-didático, o qual preparava o professor para lecionar de modo que este dominasse além dos conteúdos, como transmitir os assuntos ponderados ao longo de seu curso universitário (preparo didático-pedagógico). Prevalece, até a modernidade, o dilema entre estes dois métodos de ensino.

7.2. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A primeira aprovação da Lei de Diretrizes e Bases aconteceu em 1961, e foi uma descentralização de poder que antes era todo do Ministério da Educação e cultura; em 1971 veio uma nova LDB, que teve como uma das mudanças o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e também previa um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diversas regiões. A última reforma foi a de 1996, que teve várias mudanças, como por exemplo um capítulo específico para tratar sobre a formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei n 9.394/1996 regulamenta o sistema de educação do Brasil, tanto das escolas públicas, quanto privadas. A LDB afirma o direito à educação e define as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (LDB, 2017).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (2017), Art. 61, consideram-se profissionais da educação básica aqueles que estão em efetivo exercício e são formados em cursos reconhecidos, sendo eles:

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 ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (LDB, 2017, p. 41-42).

Ainda conforme a Lei de Diretrizes e Bases (2017), a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, devem proporcionar a formação inicial e continuada dos profissionais, sendo que a formação continuada e capacitação dos profissionais poderão utilizar recursos da tecnologia e educação a distância; já a formação inicial deve dar preferência ao ensino presencial, fazendo uso também de recursos da tecnologia de educação a distância.

A União, o Distrito Federal, Estados e os municípios devem adotar medidas para facilitar a permanência em cursos de formação de docentes em nível superior; bem como incentivar a formação dos profissionais de educação básica pública por meio de um programa institucional de bolsa de iniciação à docência (LDB, 2017).

Está citado na LDB (2017), conforme o artigo nº 62, 6º parágrafo, o Ministério da Educação pode estabelecer uma nota mínima para os concluintes do ensino médio, como pré-requisito para ingressarem em cursos de graduação para formação de docentes; ainda os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ter por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

7.3. Políticas Docentes

Para entender as políticas docentes, é preciso considerá-las no centro das políticas educacionais que as configuram. A propriedade histórica das políticas educacionais que remetem a analisar as diferentes formas de pôr em prática que se inserem no contexto nacional e internacional, já as políticas do currículo são relacionadas à maneira de como o sistema educacional compreende a função social da escola. Não se entende só como do jeito que se é ensinado no ensino fundamental e médio, mas também aos cursos de formação continuada dos docentes (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

As pesquisas sobre a formação dos docentes ampliaram desde dos últimos anos. Em 1990 os trabalhos acadêmicos que tinham como objetivo a formação dos professores eram de 7%; já em 2007 era de 22%. A mudança não foi só no tamanho da pesquisa, mas também no objeto de pesquisa utilizado. Nos anos de 1990, 75% dos trabalhos científicos tinham como base a formação inicial dos docentes; já nos anos de 2000, 53% do foco referia-se ao docente, aos seus conhecimentos, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

A ideia de conhecer melhor os docentes para descobrir seus ponto de vista, sentimento, conhecimento, é muito bom, principalmente quando se tem o objetivo de achar o caminho mais adequado para se alcançar um ensino de qualidade que se transforme em uma aprendizagem mais relevante aos alunos. Por outro lado, a mudança de foco das pesquisas pode trazer dois obstáculos: um deles é não aprofundar a formação inicial, que contribui na formação para os docentes conseguirem atuar na sala de aula; e o outro é que as pesquisas não podem partir do senso comum, dizendo que só precisa investir nos professores para se aperfeiçoar, pois existem vários fatores para ser aperfeiçoados, como o salário, a infraestrutura das escolas, a valorização da profissão, entre outros (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Imbernón (2006) comenta alguns relatórios sobre políticas docentes e destaca algumas relações comuns de dados de diversos países: 1) A falta de professores, pois, em muitos países essa profissão é considerada pouco atraente; 2) Colocar em prática a política para que possam observar a atuação dos docentes em sua formação, aumentar os gastos com a educação e redefinir o estudo prático e

teórico dos docentes para conseguirem lidar com os desafios atuais; 3) Formação continuada, considerando suas necessidades práticas e contextuais; 4) Renovação da carreira docente no decorrer da vida, além de um verdadeiro processo de avaliação da formação; 5) Melhoria dos critérios para a seleção da formação continuada; 6) Programas sistêmicos de integração de docentes iniciantes.

Imbernón (2006) conclui seu artigo com as políticas comuns dos países. Para ele, todos os países concordam com a ideia de que qualidade é melhor que quantidade, porém também concordam que isso não é uma coisa fácil. Ademais, ele afirma são necessários novos perfis de professor(a), com uma competência pedagógica maior para enfrentar os desafios atuais, o que aponta para a urgência de estudar as novas competências que a formação continuada deve adquirir na sociedade atual, além de tornar a profissão mais atrativa, para reprimir a falta de docentes (melhorar o salário, a imagem, a carga de trabalho e a segurança no trabalho) e, por fim, tornar a instituição educativa mais autônoma

O docente é o centro do trabalho educacional institucional, que também se envolve com as relações educativas. A maior parte dos docentes são do sexo feminino e, comparados aos dos países desenvolvidos, tendem a ser mais jovens. Outro aspecto importante é que os anos de escolaridade dos docente latino-americanos são de 12 anos, enquanto nos Estados Unidos, no Japão e em países da OCDE, o período é de 16 anos, o que deixa os países latino-americanos em desvantagem (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Os parâmetros nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN), que foi nomeado pela constituição de 1998 e a Lei nº 9.394/1996 da LDB, capazes de afirmar a concepção da educação básica como um processo contínuo, regido pelos mesmos princípios educacionais e voltado para acolher a população a partir de alguns meses de vida até os 17 anos. O PNC fica em torno das áreas de conhecimentos, não sendo apenas as disciplinas de referência, mas também o conhecimento adquirido no cotidiano dos discentes e dos docentes. Foi incluído temas transversais (diversidade cultural, gênero, sexualidade, preservação do meio ambiente, ética e cidadania), possibilitando que o currículo deveria ser passado por pontos de vista social (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

7.4. Políticas de Formação Inicial dos Professores

A formação inicial dos professores cria as bases das quais vão partir a fim de exercerem a atividade educativa, constituição de sua profissionalização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Na discussão sobre a formação docente, dois aspectos se ressaltam: os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente; e as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização. O trabalho do professor, a identidade profissional em sua dimensão política e o reconhecimento social são fatores importantes e estão interligados (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Existem lacunas básicas na formação inicial, realizadas durante as licenciaturas que precisam ser repensadas, pois as instituições que formam professores não estão alcançando a relação necessária entre teoria e prática. Uma delas está presente nas formações clássicas voltadas à preparação individual, as quais são ineficazes, pois não trazem experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, sendo estes, necessários para exercer a profissão docente; a formação acadêmica demasiada genérica é insuficiente para a integralização da formação de um professor; nas licenciaturas, existem espaços destinados para aliar experiência e teoria, porém, não são usados de fato nas instituições formadoras, para a profissionalização é necessária uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, provida por uma formação adequada e suficiente, o que está atualmente em falta (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica. Porém, existem vários problemas na consecução de seus propósitos formativos. A formação de cada especialidade docente é feita em cursos separados, sendo assim, os cursos não possuem uma base compartilhada. É necessário que ocorra uma integração, pois há uma separação interna existente entre formação em área disciplinar e formação pedagógica.

Também no caso das EaDs (Ensino a Distância), a relação teoria-prática não se concretiza no cotidiano das licenciaturas. Não há fortes iniciativas políticas em

função de alterações na legislação educacional para tornar a formação de professores mais articulada (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Foram tomadas algumas medidas na tentativa de solucionar os problemas frequentes em relação a formação do professor como:

- I. REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) – instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 gerou um efeito na expansão da oferta de cursos de licenciatura pelas universidades federais. Seu objetivo é criar condições de ampliação de acesso e permanência no nível de graduação da educação superior, suas diretrizes são reduzir taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a básica (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).
- II. UAB (Universidade Aberta do Brasil) – Foi criado a partir de um decreto nº 5.800/2006, pelo governo federal com o intuito de proporcionar a formação inicial e continuada por meio de técnicas de educação a distância. A Universidade Aberta do Brasil é formada por instituições públicas de ensino superior, com cursos dirigidos principalmente para população que tem dificuldade para o acesso à educação superior; a prioridade é atender professores e trabalhadores da educação básica; com esses polos localizados principalmente no interior dos estados brasileiros (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).
- III. ProUni (Programa Universidade para Todos) – instituído pela Lei nº 11.096/2005 serve para auxiliar estudantes de baixa renda no nível superior. Permite aproveitar parte das vagas ociosas nos IES privadas (particulares e confessionais). Abrange além de alunos, professores que dão aula em escolas públicas e não possuem nível de formação superior (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).
- IV. PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) – articula um conjunto de ações do MEC, para ministrar cursos de licenciatura a professores que atuam na rede pública e não têm formação no nível exigido pela Lei nº 9.394/1996 (LDB). Formação centrada na escola, costuma ser a estratégia institucional; a prática pedagógica como referência

curricular; e a visão do modelo universitário, como processo organizacional do conhecimento filtrado por uma compreensão teórica (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

- V. SEE (Secretaria da Educação do Estado) – Os cursos cumprem a carga horária estabelecida, em termos de conteúdos básicos da licenciatura, os cursos não são aligeirados e as bibliografias são atualizadas. Os coordenadores se preocupam com a estratégia de ensino que os professores formadores utilizam (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Um grande problema dos profissionais que formam professores são os professores que respondem pela formação sem experiência em cursos de licenciatura, que desconhecem a realidade escolar e, às vezes, têm dificuldade para perceber a diferença entre ensinar adolescentes e ensinar professores já formados. E nas licenciaturas encontramos problemas como: o não estabelecimento entre as competências que se espera que o professor-aluno desenvolva e as disciplinas oferecidas no curso; a sobrecarga de conteúdo nas disciplinas específicas da licenciatura em detrimento dos conteúdos pedagógicos; muitos fatores como esses dificultam a permanência do professor no curso (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Além disso, há também outra fragilidade, a estrutura dos cursos com fortes características de bacharelado, e não de licenciatura, a visão equivocada de que o professor-aluno deve realizar o estágio em cumprimento de uma formalidade, sem um caráter formado em novas atitudes didáticas (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Há uma crise na formação de professores para a educação básica tal como oferecida pelos Institutos de Ensino Superior por conta das iniciativas para ampliar o número de matrículas e sua permanência. As gestões educacionais e as universidades não propõem resolução eficiente para o problema; deveriam focar na estrutura institucional e a distribuição dos conteúdos curriculares (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

A formação dos professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus campos disciplinares, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria a educação básica e aos processos de escolarização. É necessário possuir uma base em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com conhecimentos necessários, em seus fundamentos e com as

mediações didáticas necessárias, sobretudo por o trabalho ser voltado ao aprendizado de adolescentes (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

7.5. Apoio ao Trabalho Docente

O Estado, buscando contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho docente, possui algumas iniciativas que auxiliam e muito o dia a dia do professor. Entre essas iniciativas, destacam-se 3: o apoio didático-pedagógico, a disponibilidade de recursos materiais e o estabelecimento de parcerias (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

O apoio didático pedagógico é o apoio recebido pelo docente da Secretaria de Educação, visando assessorar o trabalho da sala de aula. Como exemplos temos guias curriculares, professores auxiliares, aulas extras, classes de apoio, cursos para formação, formação continuada, turno de trabalho em grupo, preparo próprio na distinção de novos professores, programas de apoio ao ensino e assinatura de jornais regionais (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Já o apoio de recursos materiais são os instrumentos do profissional para aplicar suas práticas pedagógicas. Entre esses materiais, basicamente podem-se destacar os materiais didáticos: materiais da sala de aula que enriquecem muito o aprendizado, citando livros didáticos, mapas, jornais, kits para ciência; a infraestrutura: o patrimônio institucional, como quadra esportiva e laboratório de informática e os recursos tecnológicos: que permitem aos estudantes e docentes o acesso online (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Comumente não há falta na disponibilidade desses materiais, porém, além de serem várias as reclamações sobre a organização na providenciação do apoio, sabemos que várias instituições sequer têm acesso a ele. Mas é interessante apontar o quanto essas iniciativas ajudam no ganho cultural tanto para o professor quanto para o aluno (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Mais um apoio ao professorado seriam as parcerias, definidas pela cooperação entre a escola e alguma instituição inclinada ao crescimento profissional do ensino como um todo. Essas parcerias, quando com uma boa estrutura e um rico compartilhamento de ambas as partes, enriquecem muito a experiência de todos os

envolvidos, participando não só uma sala de aula, mas toda uma comunidade (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

7.6. Processos de Formação Continuada

Os processos de formação continuada são outra forma essencial de apoio ao trabalho docente. Porém, vale destacar que o simples apoio não faz a educação ser de qualidade, é necessário que esse ele seja uma ferramenta para estimular o crescimento profissional. A formação continuada, na visão de Imbernón (2009), deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Embora esse tipo de formação seja essencial para um crescimento profissional.

Outra coisa argumentada pelo filósofo são as circunstâncias do ambiente de trabalho, que devem mudar tanto quanto o docente e os funcionários do ambiente. É indicado que a formação continuada impulse a formação com autossuficiência; fundamente-se na dinâmica da escola; ajude o professor a se atentar não somente na teoria de lecionar, mas também na prática e facilite o diálogo entre a docência, por meio de uma comunidade de aprendizagem. Dessa forma, a formação docente será mais focada em dinâmicas que trazem ao professor uma participação mais ativa, na qual ele aprende sobre a teoria e descobre como aplicá-la na prática, dando-lhe uma maior experiência e preparação para a sala de aula (IMBERNÓN, 2009). Mas, além disso, é importante considerar elementos como salário, prestígio social, carreira bem estruturada e ambiente de trabalho. Ou seja, a formação continuada, apesar de ser fundamental, não é o único quesito para um crescimento profissional de qualidade (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

As secretarias de Educação oferecem diferentes formas de ações de formação continuada e, geralmente, são por meio de oficinas, palestras e cursos. Numa escala estadual, as secretarias têm órgãos responsáveis pela formação continuada, sendo tanto uma coordenadoria quanto uma gerência, um núcleo ou um centro de formação. Já nas secretarias municipais, elas mesmas estabelecem as atividades de formação (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Atualmente, a base da formação continuada é voltada para o crescimento curricular, demonstrando um crescimento na ideia de formação continuada, em que

a meta é a realização do cronograma curricular. As principais disciplinas trabalhadas são Língua Portuguesa e Matemática, Devido à sua grande importância tanto no qual se refere à base curricular quanto nas avaliações externas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Mas existem outros dados que influenciam o rumo da formação continuada, como Gatti, Barreto e André constataam:

Outro referencial importante no direcionamento das ações formativas são os resultados das avaliações de larga escala, tanto as do governo federal quanto as de âmbito estadual e local. As secretarias informaram que analisam os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas e organizam ações formativas para sanar as dificuldades (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 200).

Já a respeito das solicitações sobre o sistema formativo, vários docentes requisitam um aumento nas atividades voltadas à prática, no intuito de aumentar sua experiência para a sala de aula. As secretarias de Educação realizam pesquisas com os professores para coletar esses dados sobre as necessidades institucionais, geralmente na própria escola (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Também muito importantes são os formadores, que podem ser supervisores da rede, professores de associações parceiras, profissionais da Secretaria de Educação, profissionais dos sistemas apostilados e profissionais de escolas privadas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Ainda de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), embora haja concordância quanto ao valor da participação e observação da eficiência das ações de formação continuada, é relatada uma dificuldade na realização destas, onde nem sempre se torna possível implementá-las. Outra coisa observada foram os obstáculos das secretarias na realização das ações formativas, as poucas comunicações geralmente são referentes ao tempo, ao qual nem todos podem disponibilizar. Porém, mesmo com todas as dificuldades que aparecem no cotidiano do professor, cada vez mais se torna crucial que haja uma maior valorização ao trabalho docente.

8. METODOLOGIA

Com a finalização da fundamentação teórica, a base da nossa pesquisa, explicamos, nesta seção, como pretendemos obter respostas para o nosso problema e alcançar os objetivos propostos com a metodologia que tencionamos utilizar, indicando o modo como vamos coletar e expor os dados de nossa pesquisa. Desse modo, utilizaremos a história oral com o objetivo de descobrir a perspectiva dos professores em relação a sua formação e fazer uma auto avaliação de seu desempenho, obtendo diferentes ponto de vista para assim conseguirmos uma visão mais ampla da nossa questão problema.

Segundo Delgado (2003) a história oral consiste em obter informações por meio de narrativas. O objetivo é ganhar toda a atenção do ouvinte, despertando nele desejo ou até mesmo comoção pelas experiências vividas pelo falante.

São compartilhadas pelo falante o registro de suas lembranças, onde ao decorrer da história são necessários os seguintes componentes: estímulo ao narrar, ato de contar, lembrar e disponibilidade para escutar. (DELGADO, 2003)

Ressalta Delgado (2003) que um bom narrador deve possuir as habilidades de trazer ao seu enredo suas lembranças, registros, observações, análises, emoções, reflexões e testemunhos.

A proposta é selecionar 3 professores, de áreas e escolas distintas, com no mínimo 5 anos de experiência a fim de que tenham condições de avaliar tanto a sua formação inicial quanto às suas experiências. Iremos documentar as respostas através de um vídeo, o que possibilitará observar também a linguagem não verbal dos profissionais.

9. CRONOGRAMA

Atividades 2018/2 e 2019/1	Jul 2018	Ago 2018	Set 2018	Out 2018	Nov 2018		Fev 2019	Mar 2019	Abr 2019	Mai 2019	Jun 2019
Revisão bibliográfica e fichamentos	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Definir as escolas a serem pesquisadas		X									
Definir os professores que serão entrevistados		X	X								
Entrevistas		X	X	X							
Transcrever as entrevistas realizadas		X	X	X							
Tabular os dados obtidos			X	X			X	X			
Analisar criticamente os dados				X			X	X	X		
Escrever a pesquisa	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Realizar a defesa								X	X	X	

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL. ATO Nº 10, DE 10 DE ABRIL DE 1835.

Decreto de Criação da Escola Normal, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm>. Acesso em: 08 jun de 2018.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes?** Revista de Educación, n. 340, p. 41-49, 2006.

PERDIGÃO, D. M. et al. **Teoria e Prática da Pesquisa Aplicada**. Rio de Janeiro: Campus, 2011. p. 473.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro***. RBE – Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 58.

UWE, F. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades**. 2003, p. 9 - 25.