



**Filipe Ferreira Martins**

**A formação continuada de professores de  
língua inglesa no município de Itaboraí/RJ  
sob a ótica de seus (não) participantes**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores  
Marcondes de Souza

Rio de Janeiro  
Junho de 2019



**FILIPPE FERREIRA MARTINS**

**A formação continuada de professores de  
língua inglesa no município de Itaboraí/RJ  
sob a ótica de seus (não) participantes**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza**

Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento**

Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

## Filipe Ferreira Martins

Possui graduação em Letras (Português/ Inglês) e em Pedagogia. Possui também especialização em Educação Básica modalidade Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, pelo Centro Universitário Barão de Mauá/ SP (CBM). Atualmente integra o Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC/ PUC-Rio) e é professor docente I (Língua Inglesa) na Prefeitura Municipal de Itaboraí/ RJ e na Prefeitura Municipal de São Gonçalo/ RJ.

## Ficha Catalográfica

Martins, Filipe Ferreira

A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes / Filipe Ferreira Martins; orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. – 2019.

133 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada de professores. 4. Desenvolvimento profissional docente. 5. Políticas de formação docente. 6. Práticas de formação docente. I. Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

*Dedico esses escritos aos professores de língua inglesa do Rio de Janeiro – em especial aos que atuam no município de Itaboraí – que, com muito esforço, têm buscado oferecer um ensino dessa língua estrangeira com qualidade, apesar de todas as dificuldades e barreiras que encontramos no decurso de nosso tão nobre trabalho.*

## Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por guiar os meus caminhos e por estar comigo a todo momento e por onde quer que eu vá. Obrigado, Senhor!

Agradeço aos meus pais Admir e Aldilene por todo amor, cuidado, carinho e suporte. Vocês são a minha inspiração, meu tudo! Obrigado por tudo, sempre! Amor incondicional! Amo vocês!

Aos meus amigos por todo cuidado e companheirismo e por estarem ao meu lado tanto nos momentos bons como naqueles não tão bons assim. Vocês são incríveis!

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) pela oportunidade de estudo nessa instituição magnífica e por me darem acesso a uma educação de qualidade internacional, nesse ambiente institucional grandioso e inspirador. Sem a bolsa recebida, seria impossível estar aqui! Não sei nem como agradecer! Obrigado pela oportunidade!

Agradeço ao Departamento de Educação da PUC-Rio, a todos os grandes mestres que ali atuam e, também, aos funcionários do setor. Obrigado por todo apoio e por serem inspiração durante todo esse curso de mestrado. Gostaria de agradecer por contribuírem para a minha formação e desenvolvimento profissional. Obrigado por colaborarem para o desenvolvimento da pesquisa brasileira! Muito obrigado! Vocês me inspiram! Obrigado por fazerem de mim um Mestre!

Agradeço a minha querida orientadora, a professora Maria Inês Marcondes por me inspirar a ser um profissional melhor e mais competente a cada dia! Obrigado por todo encorajamento, por todo apoio, pelo suporte, pelas orientações, pelos incentivos... só tenho motivos para agradecer à senhora! Muito obrigado!

Agradeço ao Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) e às minhas queridas companheiras de caminhada com quem tanto aprendo. Obrigado por todo o suporte e apoio recebido durante os momentos de trocas e de construção coletiva.

Gostaria de agradecer aos meus companheiros e colegas de turma de mestrado de 2017.1 pelos momentos de alegria, de choro, de raiva, de tensão, de apreensão, de dúvidas, de suporte, de avanços, de recuos... a vocês, muito obrigado por todo incentivo e por todo suporte ao longo de todo esse tempo que temos estado juntos. Todos vocês são muito especiais! Muito obrigado!

Agradeço às colegas professoras de inglês da rede municipal de educação da cidade de Itaboraí/RJ que participaram e contribuíram para a realização dessa pesquisa e que gentilmente me concederam parte de seu tempo para a realização das entrevistas e pelas conversas agradáveis sobre a importância da Formação Continuada de Professores. Muito obrigado por tudo!

*É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária.*

*[...] Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.*

Bernardete Gatti

## Resumo

Martins, Filipe Ferreira; Marcondes de Souza, Maria Inês Galvão Flores (Orientadora). **A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes**. Rio de Janeiro, 2019. 133 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Essa pesquisa trata da temática da formação continuada de professores de língua inglesa e tem como contexto de análise o município de Itaboraí/RJ. O objetivo inicial foi o de identificar a opinião dos professores de língua inglesa do município em questão a respeito dos encontros de formação continuada de professores. As questões da pesquisa buscaram identificar: [a] quais as opiniões dos professores participantes sobre a formação continuada?; [b] quais as possíveis ações de aperfeiçoamento que são consideradas válidas pelos professores participantes como "recursos" para a sua própria formação?; e [c] quais os fatores que influenciam os professores a buscar (ou não) cursos ou outros recursos para a sua formação continuada em serviço? O referencial teórico teve como base Candau, Nóvoa, Garcia, Gatti e Imbernón que nos ajudaram a compreender melhor os fatores e as implicações relacionadas aos processos formativos realizados no decurso do exercício profissional do professor. Com relação à metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários *on-line*. Participaram da pesquisa onze professoras de língua inglesa (concursadas e contratadas). As entrevistas foram gravadas com autorização das participantes. Em um momento seguinte, os dados obtidos foram transcritos, adaptados e analisados sob a luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; MINAYO, 2010). Os resultados da pesquisa apontam que a adesão ou não dos professores a um determinado programa de formação continuada estaria relacionada diretamente ao encontro de alguns fatores que envolvem a elaboração e a implementação dessa ação formativa e as necessidades específicas requeridas pelos professores.

## Palavras-chave

Formação de professores; Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente; Políticas de formação docente; Práticas de formação docente; Professores de língua inglesa; Itaboraí.



## Abstract

Martins, Filipe Ferreira; Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de (Advisor). **Continuing education of English teachers in the municipality of Itaboraí/RJ from the perspective of their (non) participants**. Rio de Janeiro, 2019. 133 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

This research is about the continuing education of English teachers and has the municipality of Itaboraí/RJ as its context of analysis. The initial objective was to identify the opinion of English teachers of the municipality mentioned regarding the meetings of the teachers' continuing education. The research questions attempted to identify: [a] what are the opinions of the participating teachers on continuing education?; [b] what are the possible improvement actions that are considered valid by the participating teachers as "resources" for their own formation?; and [c] what are the factors that influence teachers to seek (or not) courses or other resources for their continuing education in service? The theoretical framework was based on Candau, Nóvoa, Garcia, Gatti and Imbernón, who helped us to better understand the factors and implications related to the formative processes carried out during the professional practice of the teacher. Regarding the methodology, we conducted a qualitative research using semi-structured interviews and online questionnaires. Eleven English language teachers (effective and contracted) took part in the research. The interviews were recorded with permission from the participants. At a later moment, the data obtained were transcribed, adapted and analyzed under the light of Content Analysis (BARDIN, 2016; MINAYO, 2010). The results of the research indicate that the adherence or not of the teachers to a certain continuing education program would be directly related to the meeting of some factors that involve the elaboration and the implementation of this formative action and the specific needs required by the teachers.

## Keywords

Teacher training; Continuing education of teachers; Professional development of teachers; Teacher training policies; Teacher training practices; English teachers; Itaboraí.

# Sumário

1 Introdução	14
2 A Formação Continuada de Professores: tratando do tema da pesquisa	17
2.1. Questões da pesquisa	18
2.2. Conceitos e definições de formação continuada	19
2.3. Modelos de formação continuada	22
2.4. Analisando a formação continuada de Itaboraí sob a luz da teoria apresentada	25
3 Caminhos Metodológicos	29
3.1. Itaboraí ou <i>Pedra Bonita</i> : situando o município contexto de realização da pesquisa	32
3.2. Entrevista	36
3.3. Questionário	38
3.4. Análise de Conteúdo	39
3.5. Das participantes da pesquisa	41
3.6. A formação continuada de professores sob o olhar de seus (não) participantes: das entrevistas realizadas	45
3.7. Desvendando as entrevistas	46
3.7.1. Escolha profissional	47
3.7.2. Percepção da qualidade da formação inicial	52
3.7.3. Experiência profissional e carreira	53
3.7.4. Estratégias de capacitação	55
3.7.5. Percepção da relação aprendizagem teórica e sua utilização na prática educativa	58
3.7.6. Carga horária de trabalho	63
3.7.7. Deslocamento residência-escola	64
3.7.8. Percepção de falhas/lacunas de formação	65
3.7.9. Percepção das principais dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de sala de aula	69
3.7.10. Percepção do trabalho coletivo nas escolas	72
3.7.11. Percepção do contexto de trabalho e de vivência dos alunos	75
3.7.12. Perspectivas profissionais futuras	80
3.7.13. Formação continuada de professores	84
3.7.14. Ações sugeridas a serem tomadas pela Secretaria Municipal de Educação quanto à formação continuada de professores	99
4 Considerações Finais	106
5 Referências Bibliográficas	110
6 Anexos	115
6.1. Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	116

6.2. Anexo 2: Roteiro de Entrevista	118
6.3. Anexo 3: Questionário on-line (Informações Complementares)	120
6.4. Anexo 4: Uma das entrevistas realizadas	122

## Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa do município de Itaboraí (RJ) .....	32
Figura 2 - Bandeira do município de Itaboraí (RJ) .....	33
Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro...	44

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Lista dos termos empregados para formação continuada de docentes .....	23
Quadro 2 – Lista das professoras participantes da pesquisa.....	43

## Introdução

Em busca da promoção de um trabalho voltado para a atualização de professores que atuam no magistério da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (seja na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA) e objetivando a capacitação desses respectivos docentes, a Prefeitura Municipal da cidade de Itaboraí (RJ) promoveu diversos encontros de formação continuada para seus professores, de diferentes campos disciplinares, por meio de sua (até então) Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Enquanto participante relativamente regular nos chamados *encontros de formação continuada* realizados de 2011 a 2017, observamos um número relativamente baixo de professores presentes nesses respectivos encontros. Esta constatação foi, para nós, bastante preocupante.

Acreditamos que, por parte do município – independentemente de quaisquer questionamentos e argumentos relacionados a outras intencionalidades que poderiam ser levadas em consideração nessa questão (como, por exemplo, a utilização desses encontros de formação continuada como forma de promoção ou “propaganda” de algum indivíduo da administração pública, “politicagem”, etc.) – pode-se afirmar que houve uma certa vontade política por parte dos gestores da SEMEC para a promoção de uma formação realizada durante o exercício profissional dos professores vinculados àquela pasta.

Desenvolver uma pesquisa objetivando um diálogo com professores pode, de forma geral, contribuir para a compreensão a respeito do que pensam, observam, sentem e refletem sobre a sua atuação profissional e sobre o seu desenvolvimento enquanto docentes, incluindo-se, aí, sua (auto) formação.

Essa dissertação está dividida em 4 capítulos cujos objetivos visam analisar e compreender qual seria a importância da formação continuada na visão dos professores de língua inglesa do município de Itaboraí/RJ e de identificar quais seriam as ideias e as crenças dos professores (no caso, das professoras) participantes da pesquisa, sobre a função da formação continuada (e, por extensão, da utilidade dos encontros promovidos pela SEMEC) para a sua

trajetória enquanto profissionais docentes do ensino público, atuantes naquele município.

O capítulo introdutório (capítulo 1) busca apresentar, de forma bastante sucinta, as principais razões que nos motivaram a realizar essa pesquisa e quais foram os principais objetivos que buscamos alcançar através do processo investigativo aqui relatado.

No capítulo 2, passamos a tratar mais diretamente ao tema-foco dessa pesquisa: a *formação continuada de professores*. Para isso, recorremos a teóricos como António Nóvoa, Bernardete Gatti, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón e Vera Candau, autores que nos ajudam a compreender melhor os fatores, as implicações e as tessituras dos processos que envolvem o desenvolvimento da carreira de professores, em especial, no contexto dessa pesquisa, os processos formativos realizados ao longo do exercício profissional dos professores.

Em relação ao capítulo 3, que trata da metodologia aplicada para a realização da pesquisa, propomo-nos a apresentar e descrever os caminhos percorridos ao longo do processo investigativo, com o objetivo de apresentar as técnicas, os métodos e as estratégias utilizadas para a realização dessa pesquisa. Além disso, buscamos apresentar o município-contexto que utilizamos como referência para a realização desse trabalho. Procuramos apresentar informações pertinentes à sua localização geográfica, sua população atual, sua história, sua trajetória de desenvolvimento e algumas questões atuais relacionadas ao município de Itaboraí (RJ).

O capítulo 4 tem como objetivo mergulhar nas entrevistas concedidas pelas professoras participantes dessa pesquisa, buscando identificar, através das falas das professoras entrevistadas, o que estas compreendem a respeito da formação continuada de professores de forma geral e quais seriam as principais ideias, concepções e significações que essas professoras carregam a respeito do projeto de formação continuada oferecido pela SEMEC.

Já nas considerações finais, buscamos reunir as principais conclusões levantadas através da investigação aqui relatada. É importante ressaltar que, em virtude da amplitude do tema abordado – o da formação continuada de professores –, essa pesquisa não tem qualquer pretensão de encerrar as discussões sobre o assunto, justo o oposto; tem-se a intensão de colaborar como forma de incentivo para que cada vez mais pesquisadores se envolvam com o tema em questão, com o objetivo de se oferecer uma formação em serviço mais adequada aos professores.

Espera-se que a partir das discussões construídas e abordadas ao longo deste texto dissertativo e dos resultados obtidos através dessa investigação seja possível contribuir para uma maior e melhor compreensão a respeito dessa temática, a da formação (continuada) de professores e para oferecer uma reflexão consistente sobre a formação de professores em serviço. Quiçá esses escritos possam contribuir como alerta para a necessidade da proposição de planos de ação para a melhoria da qualidade dessa formação continuada que é oferecida aos professores dos mais diversos campos do saber.



## 2

### **A Formação Continuada de Professores: tratando do tema da pesquisa**

O acesso à educação de qualidade é um pré-requisito para a transformação da sociedade. A busca por essa qualidade, dentre os diversos fatores implicados em sua construção, envolve a participação ativa dos alunos, dos professores e da comunidade escolar. Um desses fatores, em especial quando nos referimos diretamente aos professores, está relacionado à formação inicial e continuada desses profissionais. Esses escritos versarão sobre a formação continuada de professores.

Em virtude de sua grande importância, a formação continuada dos professores é, também, regida e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Assim, de acordo com os artigos 62 e 67, as exigências da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para com a formação continuada são as seguintes:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, 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.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (BRASIL, 1996; grifos meus)

Como se pode observar no texto da Lei (LDB), o 1º parágrafo do artigo estabelece que é de responsabilidade das três esferas administrativas disponibilizarem e promoverem tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores brasileiros. Quanto aos meios com os quais essa formação poderá ser realizada, o 2º parágrafo do artigo 62 abre a possibilidade de

que esta possa ser realizada tanto através de um regime presencial de aprendizagem como por meio da utilização do recurso da educação à distância.

Quanto ao artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação, este assegura aos docentes o direito de participação em ações voltadas para a formação continuada (conforme exposto no inciso II do respectivo artigo), e que, por meio das titulações e certificações obtidas por meio da participação nesses momentos formativos dessas formações recebidas, esses professores participantes consigam progressão funcional em suas carreiras, conforme publicado no inciso IV do respectivo artigo.

Observa-se que muitas das garantias concedidas pela LDBEN aos professores e aos demais profissionais da educação não têm sido respeitadas e/ou mesmo cumpridas pelas esferas governamentais responsáveis pela pasta da Educação. Muitas das secretarias de educação não possuem sequer um plano de carreira para os docentes da educação básica, muito menos, um programa ou mesmo uma proposta de formação continuada estabelecida. Muitos professores encontram barreiras administrativas para conseguir participar de cursos de aperfeiçoamento ou mesmo de realizar uma pós-graduação, em virtude da não existência de uma regulamentação que lhes garanta e lhes assegure um período de licenciamento específico para fins de estudos, de capacitação ou mesmo de aperfeiçoamento.

## **2.1. Questões da pesquisa**

Desejoso por desvelar as possíveis causas da grande ausência de professores de língua inglesa nos encontros de formação continuada de professores promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da Prefeitura Municipal de Itaboraí, a presente pesquisa se propõe a responder aos seguintes questionamentos:

- a. Quais as opiniões dos professores participantes sobre a formação continuada?
- b. Quais as possíveis ações de aperfeiçoamento são consideradas válidas pelos professores participantes como "recursos" para a sua própria formação?

- c. Quais os fatores que influenciam os professores a buscar (ou não) cursos ou outros recursos para a sua formação continuada em serviço?

## 2.2. Conceitos e definições de formação continuada

O campo da formação continuada de professores tem atraído grande atenção e interesse de diversos pesquisadores nos últimos anos. Diversos grupos de pesquisa de programas de pós-graduação em Educação tanto em universidades brasileiras e como estrangeiras têm se debruçado sobre esta temática de grande importância para o campo educacional. Além disso várias dessas pesquisas são compartilhadas e desenvolvidas em Grupos de Trabalho (GT) da ANPED – a exemplo do GT8, que trata da Formação de Professores.

É visível a quantidade de trabalhos publicados no cenário acadêmico-científico como dissertações, teses de doutoramento e artigos em revistas especializadas, sobre este tema (ANDRÉ, 2010).

Vários autores consultados consideram a formação continuada como uma ferramenta ao mesmo tempo em que sendo complexa é também estratégica para a garantia da qualidade do ensino e da valorização dos professores (Cf. CANDAU, 2011; NASCIMENTO, 2011).

Em um trabalho de levantamento da produção acadêmica publicada em artigos, em periódicos, em dissertações de mestrado e em teses de doutoramento desenvolvidas em diversos programas de pós-graduação em Educação no Brasil no período dos anos de 1990 a 1996, voltada para o campo de investigação da formação professores, André et al. (1999, p. 302) identificam que, do total de trabalhos contabilizados e analisados na investigação empreendida, 14,8% da produção referia-se diretamente à formação continuada de professores. De acordo com as autoras,

podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: [a] a concepção de formação continuada, [b] propostas dirigidas ao processo de formação continuada e [c] o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações (ANDRÉ et al., 1999, p. 305)

Conforme Gatti (2008, p. 57) apresenta, muitas das iniciativas de formação que vêm surgindo ao longo dos últimos anos estão sendo indetificadas sob o termo genérico de *formação continuada* nos diversos estudos sobre o respectivo tema. A autora argumenta que em determinados momentos tem-se reconhecido

sob esse termo os eventos de formação realizados em ambientes formais e tradicionais de aprendizagem como os realizados na academia (como a graduação e/ou pós-graduação) ou em cursos de aperfeiçoamento e de extensão, por exemplo; em outros momentos, esse mesmo *termo* passa a abarcar e a rotular quaisquer eventos nos quais se envolvam – ainda que indiretamente e informalmente – situações de aprendizagem. Nesse sentido, conforme a autora expõe, esse termo passa a ser

tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57)

Para Palma Filho e Alves (2003, p. 283), a formação continuada de educadores em serviço compreende as ações continuadas (no sentido de não pontuais) as quais mantêm certa regularidade de ocorrências ao longo do tempo. Trata-se de uma formação progressiva dos docentes, baseada nas práticas e nos contextos nos quais esses professores estão inseridos, em que se faz uma relação direta entre essas práticas e o que se considera como uma teoria adequada.

Nóvoa (1991, p. 30), citado por Candau (2011, 57), defende que uma proposta de formação continuada

deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30 *apud* CANDAU, 2011, p. 57)

Já Garcia (2009, p. 9), pesquisador espanhol cujo interesse volta-se para a formação de professores, dirige-se ao processo de formação continuada pela alcunha de “desenvolvimento profissional de professores”, pelo fato desse autor acreditar e defender ser esta conceituação a que melhor se adequa à

concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores (MARCELO GARCIA, 2010, p. 9)

Assim como Garcia, Imbernón (2009, p. 44-45), compreende essa formação com uma atividade de permanente desenvolvimento ao longo da carreira dos docentes. Segundo o autor, essa formação “deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Além disso, assevera o autor que,

a educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15)

Nesse sentido, conforme expresso por Candau, se faz necessário que os formuladores dessas políticas voltadas para formação continuada de professores compreendam que esta

não pode ser concebida como meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 2011, p. 64; grifos meus)

Não apenas pensando a respeito da formação inicial, mas, também, da formação continuada, é preciso que se tenha em mente *quem é esse professor* que se deseja formar. Nessa perspectiva, concordamos com Candau que esse novo professor

deve ser alguém criativo, que utilize esta criatividade em seu fazer pedagógico; um professor que esteja consciente do seu poder de transformação e de seus limites como educador e como cidadão; um professor que saiba fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula. Enfim, um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional (CANDAU, 2011, p. 73)

De acordo com Moreira (2002, p. 35), “formar professores radicalmente comprometidos com a problematização dos diferentes saberes, com o debate crítico e criativo das realidades sociais, [e] com diferentes níveis de conhecimento já construídos na interação social” é de grande importância para a melhoria da qualidade do ensino de forma geral. No entanto, para o autor, é necessário que se tenha em mente que o *fator professor* não é o único responsável pelo fracasso escolar dos alunos; fatores sociais e contextuais mais amplos estão diretamente relacionados com os casos de insucesso dos alunos.

Davis et al. (2011), ao realizarem uma leitura detida em referenciais bibliográficos pertinentes à formação continuada de professores, observam que os estudos têm apresentados duas perspectivas com relação a essas ações formativas: “[a] as individualistas, que se centram na figura do professor, e [b] as colaborativas, que defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho” (DAVIS et al., p. 829; grifos meus).

### 2.3. Modelos de formação continuada

Candau (2011, p. 51-52), ao discorrer sobre a temática da formação continuada de professores, parte da existência de dois modelos (ou perspectivas) de formação continuada de professores: [a] modelo “clássico” e [b] as tendências atuais.

#### a. Modelo “clássico”:

De acordo com Candau (2011, p. 53), esta é uma perspectiva que reflete um tipo de formação continuada que dá ênfase às aprendizagens realizadas nos espaços tradicionalmente referidos como “*locus* de produção do conhecimento”, como a universidade, por exemplo. Este tipo de perspectiva está mais alinhado com os pressupostos do modelo clássico de formação. De acordo com a autora, essa perspectiva pode ser identificada na maioria das propostas de formação continuada oferecidas aos professores e tem sua

ênfase posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2011, p. 52)

Costa (2004, p. 66), ao discorrer sobre esse modelo compreendido com *clássico* ou tradicional de formação continuada de professores, lança mão de uma lista, formulada por Prada (1997, pp. 88-89), dos principais termos usualmente empregados para abordar a formação continuada de docentes nos estudos relacionados a essa temática (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Lista dos termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, pp. 88-89 *apud* COSTA, 2004, p. 66)<sup>1</sup>

Nesse sentido, o conhecimento, retomando Costa (2004, p. 67), é produzido e difundido através do meio acadêmico-científico e em outros espaços vinculados à universidade.

b. Modelos atuais (novas tendências):

Novas concepções a respeito da formação continuada de professores foram (e estão) sendo gestadas nos últimos tempos, conforme Candau (2011, p. 55)

<sup>1</sup> O quadro apresentado engloba termos relacionados à formação continuada de professores de alinhados à diferentes vertentes/ modelos.

expõe. Tratam-se de reações àquela concepção tida como tradicional, transmissora de conhecimento e, portanto, cumulativa. Segundo a autora, essa nova perspectiva, a de reformulação da concepção de formação continuada, se estabelece baseando-se em três eixos que direcionam estas práticas, quais sejam, “[a] considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, [b] valorizar o saber docente, e [c] reconhecer o ciclo de vida dos professores” (CANDAU, 2011, p. 64).

Concordamos com Candau que a formação continuada de professores deve propor a reflexão na (e sobre a) ação pedagógica dos professores, e, para que isso ocorra,

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 2011, p. 64).

Nessa perspectiva, a escola deixaria de ser um lugar de reprodução de saberes difundidos nas universidades para se tornarem produtoras de conhecimentos. Nesse sentido, uma “*formação a partir de dentro*, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 22; *itálicos do autor*). Assim, é nesse sentido que a escola passa então a ser encarada como um *locus* privilegiado para a formação continuada de professores.

Conforme Candau (2011) defende,

considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. [...] É importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 2011, p. 57).

É importante salientar que, ainda segundo Candau (2011), os projetos de formação continuada oferecidos aos professores têm características próprias de perspectivas distintas, não sendo desenvolvidos dentro dos parâmetros de apenas uma única perspectiva (apesar de tenderem mais para um modelo que para outro, dependendo das características e dos objetivos em questão). Nesse sentido, a autora ressalta que



diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de distintas perspectivas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os outros. No entanto, sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados (CANDAU, 2011, p. 55)

Esse posicionamento apresentado por Candau é reafirmado em Nascimento (2011, p. 72) que, ao citar Nóvoa (1991) e Demailly (1992), expõe que para esses autores, a formação continuada de professores é constituída de formas “híbridas” e dotadas de características “mistas”.

Dito isso, é importante lembrar que, conforme Candau (2011, p. 64) propõe, as perspectivas atuais de formação continuada estão embasadas em três teses que fundamentam as principais tendências adotadas. Segundo a autora,

as buscas que têm sido feitas de renovação da formação continuada partem desses três eixos: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores (CANDAU, 2011, p. 64; grifos meus)

#### **2.4. Analisando a formação continuada de Itaboraí sob a luz da teoria apresentada**

Ao realizar uma análise de políticas públicas que tratam da formação continuada de professores, Gatti (2008) apresenta um panorama geral sobre como estas vêm sendo formuladas e implementadas no contexto brasileiro. Antes de encaminhar seu discurso para o que tem sido realizado no Brasil, a autora chama a atenção para as mudanças e novas demandas sociais que foram sendo geradas no decurso do século XX, em um contexto global. Dessa forma, nos países desenvolvidos, a grande importância dada à formação continuada – seja ela oferecida a professores ou a profissionais de quaisquer outras categorias – tornou-se um requisito para a realização de qualquer tipo de trabalho, “a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58) passou a ser vital para qualquer profissional.

No entanto, no contexto brasileiro, prossegue a autora, essas formações têm se dado em um movimento mais de compensar falhas na formação inicial dos docentes do que propriamente para a atualização ou para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, Gatti (2008, p. 58) afirma que

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de

atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58)

Para Nascimento (1996, p.144), essa formação, especialmente no sentido de desenvolver integralmente os professores, deve ser realizada no contexto da escola, haja vista que este seria o principal ambiente de atuação dos professores e dos demais profissionais envolvidos na aprendizagem e escolarização dos alunos.

E, conforme propõe Imbernón (2009, p. 9), a formação continuada de professores deveria ser planejada levando-se em consideração

processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unidos ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua autonomia, aplicação de heterodoxia didática, modelos variados de professorado, planos integrais, criatividade didática na metodologia, etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Ao se realizar uma análise, ainda que superficial, do modelo adotado para a formação continuada de professores no município de Itaboraí, o qual é realizado através da metodologia de *encontros presenciais* em momentos pontuais e previamente agendados, pode-se perceber uma formação que se enquadra ao que Candau (2011) denomina como de uma perspectiva “clássica” de formação continuada. Essa perspectiva, segundo a autora, é a mais usual quando se trata da formação continuada oferecida aos professores, podendo assumir diferentes modalidades quanto a sua oferta.

Apesar de o projeto de formação continuada de professores disponibilizado pelo município de Itaboraí não se tratar de uma política pública estabelecida, com diretrizes claras, orientações específicas e princípios norteadores para a formação dos professores do município citado e para a realização dos respectivos *encontros*, uma descrição de como se davam esses encontros pode ser feita.

Os encontros de formação continuada ocorriam bimestralmente (numa média de 4 encontros por ano), normalmente em dois horários distintos, e os professores eram convocados por meio de convites enviados através de ofício às escolas e/ou por meio de mensagens eletrônicas via e-mail, enviadas diretamente aos professores em questão.

Os encontros voltados para a formação continuada de professores de língua inglesa eram organizados pela coordenadora de área da disciplina que buscava

trazer temas relacionados (e, também, pertinentes, em nossa opinião) ao contexto do município, para serem debatidos entre os professores. Além disso, em alguns desses encontros, alguns professores, representantes de editoras e coordenadores, por exemplo, foram convidados para dar palestras aos professores participantes.

Geralmente utilizando o recurso das *rodas de conversa*, a coordenadora convidava aos professores a discutirem os temas propostos, a apresentarem suas ideias e sugestões e a proporem atividades e/ou projetos de intervenção em suas escolas. Além disso, naqueles momentos, os professores eram estimulados a apresentarem e a compartilharem experiências que deram certo com seus alunos em suas respectivas escolas e que poderiam servir de inspiração para outros colegas.

Enquanto participante desses encontros, não percebemos neles uma tendência de formação que pudesse ser identificada ou se caracterizasse como para fins de compensação de uma possível má formação inicial dos docentes, tampouco vislumbrou-se na metodologia adotada pelos responsáveis pela formulação dessa política, transformar *a escola* – incluindo aqui seus dilemas – o *locus* da formação continuada dos professores. De forma geral, o modelo utilizado para a formação continuada em Itaboraí estaria mais alinhado a uma tendência voltada para a transmissão de conteúdos e realizada de forma descontextualizada do contexto local de trabalho dos professores (i.e. a escola). Esse modelo é criticado por Imbernón, pois, segundo o autor,

há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincado e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35; grifos meus).

Nesse sentido, Imbernón defende a necessidade de proposições de mudanças na estrutura e no planejamento das ações de formação continuada, haja vista que

uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

No entanto, é importante se fazer notar que se havia o interesse de trazer aos professores uma formação continuada que contribuísse para o seu desenvolvimento profissional através de uma aprendizagem colaborativa e das trocas de experiências realizadas durante os encontros.

## Caminhos Metodológicos

Segundo aponta Severino (2007, p. 177), “a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Nesse mesmo caminho, encontramos Armstrong e Barboza (2012) que estabelecem que a ciência

é uma forma de conhecimento sistematizada que busca explicar os fundamentos da natureza por meio de um trabalho racional, possui critérios metodológicos para demonstrar a veracidade dos fatos observados e tem como finalidade atingir fatos concretos, mediante instrumentos, técnicas e procedimentos de observação fundamentados em diferentes métodos experimentais (ARMSTRONG; BARBOZA, 2012, p. 24)

Desta forma, diferentemente do conhecimento produzido pelo senso comum, o *conhecimento científico* envolve a necessidade de se estabelecerem pressupostos teóricos para dar embasamento às pesquisas, evidenciando, assim, os caminhos percorridos pelo pesquisador para alcançar seus respectivos objetivos e, por extensão, os resultados apresentados ao final da pesquisa. É importante também que o pesquisador saiba que o campo da ciência é construído social e historicamente e, nesse sentido, é que se justifica a utilização de um extenso quadro metodológico capaz de propiciar mecanismos para diversas interpretações de variados fenômenos e para estabelecer parâmetros para a análise de um determinado fato de interesse para investigação. Além disso, para a realização de uma investigação científica parte-se de diferentes enquadres metodológicos, vinculados a diferentes paradigmas e/ou de correntes de análise, integrando ou não diferentes campos disciplinares, que contribuem diretamente para o processo analítico.

Essa pesquisa identificou-se como de cunho qualitativo por ter tido como uma de suas principais características estar aberta à exploração da riqueza dos dados gerados através das ferramentas metodológicas de pesquisa adotadas no decurso da investigação. Com relação à pesquisa qualitativa, Marcondes (2010) afirma que esta modalidade visa conhecer e descrever uma determinada realidade específica, afim de analisar as ideias construídas nas relações humanas, em que

se busca interpretar esses dados na tentativa de compreender os mais profundos e ocultos significados que circulam nesse determinado contexto. Dessa forma,

“interpretar significa assim reconstruir o sentido dos fenômenos observados, a partir da compreensão desses como elementos de um sistema mais amplo de significados, relacionando-os com outros elementos do sistema” (MARCONDES, 2010, p. 28).

Apresentar e descrever os caminhos percorridos para a realização de uma pesquisa, seja ela qual for, envolve momentos importantes e interessantes de reflexão e de rememoração para um pesquisador. São momentos como esses que os dão a oportunidade de olhar para trás e observar os caminhos por onde passou e todo o trabalho que foi realizado para chegar ao momento de produção de um relatório final de pesquisa, seja ele uma monografia, uma dissertação ou mesmo de uma tese de doutoramento. Apesar de não ser uma tarefa simples de ser realizada, esse momento é de grande importância para a apresentação da metodologia, das técnicas, dos métodos e das estratégias utilizadas pelo pesquisador para a realização de sua pesquisa.

Para a revisão de bibliografia foram realizadas pesquisas na internet (incluindo o banco de dados de teses e dissertações da CAPES) e buscas em bibliotecas (físicas e virtuais) de obras (revistas, periódicos, artigos, etc.) sobre o tema em questão.

Essa pesquisa envolveu a participação de professoras de língua inglesa vinculadas à rede municipal de educação do município de Itaboraí/RJ, atuantes em algumas das mais de 90 unidades escolares administradas pela SEMEC (atual SEME<sup>2</sup>), presentes no respectivo município.

Compreende-se, aqui, que a participação das respectivas personagens foi primordial para a realização da pesquisa e contribuiu de forma fundamental para a tentativa de compreensão dos problemas de pesquisa propostos na fase inicial de proposição do projeto de pesquisa e, também, daqueles que foram se apresentando ao longo do percurso investigativo. Conforme Duarte (2002) afirma, o ato de *selecionar*

os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar a compreensão mais ampla do problema em questão (DUARTE, 2002, p. 141).

---

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação (SEME)

Como critério para a escolha e a seleção dos participantes optou-se por selecionar professoras e professores de inglês vinculados à Prefeitura Municipal de Itaboraí/RJ, de quaisquer idades, independentemente do tempo de serviço prestado à esse empregador, do regime de contratação desses professores (seja através de concurso público ou de um contrato de prestação de serviços educacionais), tendo havido participado ou não dos encontros de formação continuada oferecidos por meio da Secretaria de Educação (no caso, a SEMEC) daquele município. A escolha dos participantes se deu de forma aleatória e contou também com as indicações realizadas por aquelas professoras que já haviam aceitado participar da pesquisa. A pesquisa contou com a participação de onze professoras de inglês no total.

O contato (e convite) inicial para a participação foi realizado publicamente através de uma mensagem em um grupo de professores em uma determinada rede social e em um aplicativo virtual de mensagens instantâneas. Além disso, o convite também foi enviado diretamente à uma lista de e-mails de alguns professores de língua inglesa do município, cujo acesso possuíamos previamente<sup>3</sup> à realização dessa pesquisa.

A respectiva mensagem enviada – o convite de participação – tratou de apresentar de forma geral o projeto ensejado, ressaltando os parâmetros éticos que estavam envolvidos na pesquisa e enfatizando a garantia de sigilo das identidades e da privacidade do tratamento dos dados coletados durante a pesquisa.

Optou-se, assim, tanto pelo uso do questionário como da entrevista para o levantamento de dados sobre *qual importância da formação continuada na visão dessas professoras de língua inglesa participantes da pesquisa*, além de tentar *identificar quais as possíveis causas (ou motivos) para a ausência desses professores aos respectivos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do município de Itaboraí/ RJ*.

---

<sup>3</sup> Quando referimos aqui em ter tido acesso prévio aos dados relativos aos endereços de e-mail de alguns dos professores para o envio direto dos convites para a participação na pesquisa, queremos dizer que, por fazer parte de uma lista de e-mail (do tipo mala direta), através da qual a coordenação de área de língua inglesa se utilizava para enviar comunicados diretamente aos professores de inglês do respectivo município.

### 3.1. Itaboraí ou *Pedra Bonita*: situando o município contexto de realização da pesquisa

O município de Itaboraí está localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e faz divisa com os municípios de Cachoeiras de Macacu, Guapimirim, Maricá, São Gonçalo e Tanguá. No mapa da cidade (Cf. Figura 1), disponibilizado a seguir, é possível identificar com mais facilidade seu posicionamento geográfico



Figura 1 - Mapa do município de Itaboraí (RJ)

De acordo com dados publicados na página de internet oficial da Prefeitura Municipal de Itaboraí (2019), o município encontra-se localizado a 45 km da Capital do Estado (Rio de Janeiro).

Na respectiva página de internet, encontra-se também uma curiosidade bastante interessante a respeito da origem do nome da cidade: “o topônimo de Itaboraí, da língua tupi, que significa “*Ita=pedra, boraí=bonita*” ou *Pedra Bonita Escondida na Água*” (ITABORAÍ, 2019; *italicos meus*). Esse dado é interessante pois reflete a influência cultural das diversas de comunidades indígenas, até então presentes naquela região.



A população estimada da cidade, atualmente, é de aproximadamente 218.008 mil habitantes, conforme dados apontados pelo último Censo demográfico realizado pelo IBGE<sup>4</sup>, em 2010.

Já com relação à área da Educação, a cidade de Itaboraí conta atualmente com aproximadamente 150 escolas (levando-se em conta todas as redes), sendo 90 delas administradas diretamente pela esfera municipal, segundo dados do último Censo Escolar/INEP<sup>5</sup> (2017).

Sua bandeira (Cf. Figura 2), confeccionada nas cores azul, prata e laranja, acrescida do brasão da cidade ao centro, faz referência às suas origens históricas e ao desenvolvimento experienciado por aquela região. Nela, é dado destaque especialmente à cana-de-açúcar (relacionada à produção de açúcar e aguardente) e à laranja (sendo a cidade considerada uma das maiores produtoras de laranja do Brasil até os anos 1980), fazendo alusão aos principais produtos agrícolas que contribuíram para o desenvolvimento daquele município. Além disso, os diversos produtos de cerâmica provenientes das olarias – fazendo referência à sua principal atividade industrial – foram representados por meio de dois potes de barro também dispostos na bandeira do município, como se pode observar a seguir:



Figura 2 - Bandeira do município de Itaboraí (RJ)

---

<sup>4</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A cidade de Itaboraí foi fundada em 16 de agosto 1696 (em 2019, completará 323 anos), e possui uma grande importância histórica para o país. Sua história e evolução estão especialmente – e diretamente – relacionadas ao desenvolvimento e a constituição do Estado do Rio de Janeiro.

Dada a sua localização privilegiada, especialmente com relação à proximidade de rios que desaguavam na Baía da Guanabara (Rio de Janeiro), a região se tornou a partir do século XVI um importante entreposto comercial, especialmente em virtude do recebimento, distribuição e escoamento de produtos e matérias-primas provenientes das regiões serrana e norte fluminense do Estado (DUTRA, s/d).

Dutra acrescenta ainda outros dados históricos bastante interessantes a respeito da trajetória e do desenvolvimento da cidade de Itaboraí. Ao tratar do período que envolveu o final do século XIX e início do século XX, o autor menciona que,

enquanto os portos fluviais entravam em decadência, a chegada da estrada de ferro à então vila de Itaboraí deu um certo alento ao comércio e à indústria (sic) das olarias e cerâmica, permitindo o crescimento urbano e sua transformação de vila em cidade.

No século XX, depois de um período de declínio, surge uma nova economia agrícola, a laranja, perdurando dos anos 20 até a década de 80. Cabe ressaltar que Itaboraí se tornou o maior produtor dessa cultura no Rio de Janeiro, e o segundo no Brasil, chegando a ser conhecida como “Terra da Laranja”. Já a arte em cerâmica esteve sempre presente na cultura e na economia do município, sendo encontrados registros entre os nossos índios, e nos próprios engenhos, que possuíam pequenas olarias para confecção em argila dos invólucros para transporte de açúcar, cuja tradição se perpetuou pelo século XX, ampliada pela indústria ceramista, primeiramente com a chegada de novos colonos portugueses entre 1897 e 1912 e na chegada de novas tecnologias na década de 40, mecanizando a produção.

Após experimentar um período de destaque na produção de laranja durante boa parte do século XX, Itaboraí vê-se mais uma vez numa situação de declínio, pois as terras já não mais produziam frutos de boa qualidade (O motivo não era o fato das terras estarem cansadas e sim os erros na técnica de plantio, no transporte e na colheita e na falta de adubação, mostrando o caráter especulativo do empreendimento), e a indústria ceramista, antes aquecida, não buscou novas tecnologias que fossem mais eficazes, ou menos poluentes, perdendo mercado para outras regiões e estados do Brasil. Porém, ao contrário da laranja, a produção cerâmica não se extinguiu, mas, de grande empregador em meados do século XX, resume-se hoje a umas poucas unidades, sendo que algumas buscaram se aprimorar nos últimos anos (DUTRA, s/d).

Um dado da história recente e que não pode ser negligenciado quando se fala da cidade de Itaboraí (RJ), envolve a construção – e, em seguida, a inesperada interrupção das obras – do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ).

A notícia da construção do empreendimento trouxe mudanças repentinas e bastante significativas para a cidade. Essas rápidas transformações contribuíram diretamente para uma expressiva alta na demanda por serviços públicos, oferecidos por parte município. Muitas dessas mudanças estiveram relacionadas a um rápido crescimento do número de habitantes no município e, também, vinculadas a um crescimento vertiginoso nos investimentos na cidade, materializados, inclusive, na construção de diversos edifícios residenciais e comerciais, *shopping centers* e hotéis na região. No entanto, o belo sonho se tornou, de repente, um grande pesadelo.

A construção do monumental projeto da Petrobras fez com que Itaboraí ganhasse ares de Eldorado, atraindo trabalhadores de todas as partes do Brasil. O investimento inicial da obra era de US\$ 6,1 bilhões para a construção de um parque industrial de 45 quilômetros quadrados, que chegou a empregar mais de 30 mil funcionários. A produção diária prevista para o complexo, depois de pronto, era de 465 mil barris de petróleo (BRITO; SILVEIRA, 2018).

Em virtude da crise que paralisou as obras do COMPERJ no ano de 2015, a cidade de Itaboraí passou a comportar milhares de trabalhadores desempregados de diversas áreas dos setores petroleiros, metalúrgicos e da construção civil, provenientes das empresas envolvidas direta ou indiretamente com o empreendimento. Conforme noticiado em reportagem online de 15 de maio de 2018, do jornal G1 Rio,

Símbolo da derrocada pós-corrupção na Petrobras, a construção do Comperj começou a entrar em colapso em 2014, quando teve início a Operação Lava Jato. Naquele mesmo ano, o preço do petróleo no mercado internacional caiu do patamar de US\$ 100 por barril para a faixa de US\$ 40 por barril.

Neste contexto, a estatal aumentou suas dívidas e foi obrigada a reduzir expressivamente os investimentos, paralisando totalmente as obras em Itaboraí no final de 2015. (BRITO; SILVEIRA, 2018)

Aos problemas anteriores de infraestrutura e de gestão os quais já acometiam a cidade, foram acrescidos novos contratempos trazidos pelo rápido – e desenfreado – crescimento populacional, pela rápida expansão imobiliária e pela súbita interrupção do desenvolvimento da cidade. Houve-se, em virtude da paralisação das obras do COMPERJ, um aumento vertiginoso das taxas de

desemprego e, por consequência, um crescente aumento nos casos de violência registrados na cidade, conforme relatado pela notícia citada.

De acordo com Imbernón (2009, p. 10), “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”. Nesse sentido, haja vista que a escola e a formação de professores (e, por extensão, a formação continuada de professores) estão relacionadas diretamente ao contexto histórico e social em que se desenvolvem e nos quais estão inseridas, apresentar informações sobre esses contextos podem ser de grande valia para uma compreensão um pouco mais aprofundada dos fatores e das influências que esses processos formativos recebem e que os fazem ser como são, da forma como são planejados e constituídos.

### 3.2. Entrevista

Ao se propor uma *pesquisa qualitativa* (e assim também o é quando se toma a decisão pela realização de uma *pesquisa quantitativa*) é necessário que se pense a respeito dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados para o levantamento de dados no processo investigativo. No contexto dessa pesquisa acreditamos que a entrevista se mostrou como uma ferramenta viável e adequada para o alcance dos objetivos aqui propostos.

Duarte (2004) apresenta um artigo bastante didático e orientador sobre a utilização de entrevistas no contexto das pesquisas qualitativas. A autora afirma que cada vez mais se tem optado por esse procedimento de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, às vezes, inclusive, sem uma devida preocupação com os critérios de confiabilidade e de credibilidade que esse tipo de pesquisa científica demanda. Nesse sentido, Duarte ressalta a necessidade de se haver uma preocupação por parte do pesquisador para com essas demandas requeridas à metodologia adotada. De acordo com a autora,

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem utilizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215)

E, para o alcance desses objetivos, além da busca por um trabalho de levantamento de dados competente, segundo a autora, é necessário que sejam levados em consideração alguns procedimentos exigidos para a realização de uma boa entrevista, são eles:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e auto-confiança (sic);
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levam a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216)

Outra questão bastante relevante (e interessante) mencionada ainda em Duarte, envolve o que a autora vem a definir como o mito do “dar voz” a um determinado grupo-foco de participantes de uma pesquisa qualitativa em que se lança mão da *entrevista* como o – ou um – de seus procedimentos de coleta de dados. De acordo com a autora, por mais que um pesquisador esteja engajado em uma tentativa oportunizar a opinião (a fala) desses entrevistados ou mesmo na tentativa de equiparar as relações de poder existentes na relação entrevistador-entrevistado (pesquisador-pesquisado), “é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não a da comunidade silenciada; [...] uma fala pessoal, de natureza acadêmico/científica, emitida a partir de um lugar de poder” (DUARTE, 2004, p. 218).

Nesse sentido, Duarte citando Velho (1986), reafirma que “é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa, quem escolhe o método de investigação, quem realiza entrevistas, elabora o roteiro, registra respostas, transcreve, arquiva, interpreta e escreve e assina o texto final” (p. 218). Em resumo, é a fala do pesquisador a qual será ouvida nos relatórios de pesquisa.

Em Fonseca, Oliveira e Santos (2010) é destacado a função interativa exercida e possibilitada através da utilização da entrevista; valorizando-se, assim, a importância da *dialogicidade* na relação que se estabelece entre o entrevistado e o entrevistado. Conforme os autores propõem, a entrevista poderia ser compreendida como

um procedimento dialógico e interativo, [que] possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções, e

se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade. Nessa perspectiva, a dialogicidade se constitui como fator fundamental na pesquisa em educação (FONSECA; OLIVEIRA; SANTOS, 2010, p. 39).

Já de acordo com Gil (2016, p. 109), a entrevista pode ser definida como uma técnica de investigação científica na qual entrevistador propõe aos entrevistados uma série de questões voltadas para a obtenção de dados que o ajudem a responder aos questionamentos propostos no encaminhamento da sua pesquisa em questão. Ainda, segundo o autor, a entrevista seria um tipo de interação social, através do qual o entrevistador (agente) coleta dados e informações disponibilizados pelos entrevistados (pacientes). O autor considera a entrevista como um tipo de diálogo “assimétrico”.

Observa-se nos inscritos de Gil (2016) certa divergência a respeito do “conceito de entrevista” apontado em Fonseca, Oliveira e Santos (2010). Para as autoras citadas, para se compreender a noção de entrevista “encontramos duas concepções [...]: como *técnica* e *dialógica-reflexiva*” (p. 39). Enquanto em Gil encontra-se um posicionamento mais voltado para a compreensão da entrevista enquanto uma *técnica* (ou seja, um procedimento), em Fonseca, Oliveira e Santos “a entrevista é mais do que uma técnica, é um processo de interação humana que envolve relação entre saberes, concepções de mundo e de poder (p. 40), ou seja, uma concepção mais voltada para o diálogo e para ações reflexivas. Desta forma, por acreditar-se aqui no potencial da entrevista dialógico-reflexiva para a compreensão do problema em questão, nessa pesquisa, buscou-se o alinhamento a esse tipo de concepção de entrevista, apresentada pelas autoras citadas.

### 3.3. Questionário

Inicialmente, a pesquisa lançaria mão apenas do recurso da *entrevista* como ferramenta de coleta de dados. O uso do questionário foi decidido apenas posteriormente, durante o andamento da investigação.

Gil (2016) apresenta uma definição concisa, porém bastante pertinente com relação ao questionário enquanto instrumento de pesquisa. O autor procura defini-lo como uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. [...] Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. [...] Construir um questionário

consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2016, p. 121).

A decisão pela inclusão do questionário à pesquisa se deu no momento em que se percebeu a necessidade de levantar dados biográficos mais específicos a respeito das participantes de pesquisa e algumas outras informações complementares, não requeridas durante a fase inicial da pesquisa, através do uso das entrevistas.

Para a sua elaboração, distribuição e coleta das informações do questionário (Cf. Anexo 3), utilizou-se a ferramenta virtual *Google Forms*<sup>6</sup>. Através das facilidades oferecidas pela ferramenta, foi possível enviar os formulários à todas as professoras participantes da pesquisa em forma de mala-direta, imediatamente após a criação e revisão do mesmo.

No geral, pode-se dizer que a recepção ao questionário foi boa, uma vez que 10 das 11 professoras participantes<sup>7</sup> enviaram suas respostas.

Através das respostas apresentadas pelos questionários foi possível esquematizar o quadro *Lista das professoras participantes da pesquisa* (Cf. Quadro 2), que será analisado como mais detalhes, mais adiante, no item 3.5. (*Das participantes da pesquisa*), dessa dissertação.

### 3.4. Análise de Conteúdo

A pesquisa que aqui se apresenta, além de alinhar-se à uma perspectiva qualitativa de análise, lançando mão de um questionário e de entrevistas semiestruturadas (gravadas e transcritas) como ferramentas para o levantamento e geração de dados (e para as posteriores análises), utilizou-se também, no escopo de sua metodologia, a *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016).

De acordo com Bardin (2016, p. 44; itálicos do original), a abordagem da análise de conteúdo tem com intenção “*a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*”.

---

<sup>6</sup> Para maiores informações sobre a ferramenta *Google Forms*, acesse:

<<https://www.google.com/forms/about/>>.

<sup>7</sup> Infelizmente não obtivemos sucesso em contatar a única professora que não havia respondido ao questionário on-line, apesar de algumas outras tentativas de contato, através de seu e-mail. Entretanto, as informações em relação a “moradia” e ao “vínculo” foram obtidas através da entrevista realizada.

Bardin (2016, p. 48; *itálicos do original*) apresenta a análise de conteúdo como

*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens* (BARDIN, 2016, p. 48; *itálicos do original*).

Oliveira e Neto (2011, p. 163) citam Minayo (2003, p. 69) para apresentar as três finalidades da análise de conteúdo. Segundo a autora citada propõe, essas finalidades visam

estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (MINAYO, 2003, p. 69 *apud* OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 163)

Além disso, Oliveira e Neto (2011) propõem que

O processo de sistematização e a análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada. A partir das categorias de análise construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação (OLIVEIRA; NETO, 2011)

Ainda em Oliveira e Neto (2011, p. 170), os autores apoiam-se em Franco (2003) para afirmar que a análise de conteúdo tem como objetivo um trabalho de interpretação dos significados que ultrapassam o significado explícito de um enunciado; uma leitura do “dito” nas entrelinhas. Além disso, os autores afirmam que os procedimentos desse tipo de análise deveriam ser realizados lançando-se mão das seguintes etapas:

- a) *Descrição* – consiste em enumerar as características do texto; inferir e estabelecer relações e comparações entre as características do texto.
- b) *Interpretação* – possibilita conceder significado às características comparadas, bem como viabilizar a definição de unidades de análise.
- c) *Unidade de registro* – é a unidade de significação a codificar, visando à categorização e contagem frequencial e pode consistir em palavra; tema; personagem (pessoa classificada pela classe social) e item (ex.: assuntos de um livro ou temas de uma entrevista).
- d) *Unidades de contexto* – compreensão do significado das unidades de registro; possibilita a identificação das contingências contextuais em que as unidades de registro foram produzidas (ex.: a frase para a palavra e o parágrafo para o tema).



e) *Organização da análise* – efetivada após a definição das unidades analíticas. (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 170)

Para concluir, recorreremos a Minayo (2010), que, ao tratar das atuais tendências da análise de conteúdo, afirma que

Todo o esforço teórico, seja baseado na lógica quantitativista (sic) ou qualitativista (sic), visa a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicológicas, contexto cultural e processo de produção da mensagem. Esse conjunto de movimentos analíticos visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2010, p. 308).

Justamente por esse perfil abrangente de análise oferecido pela *análise de conteúdo* é que se deu a escolha dessa perspectiva metodológica para realização dessa pesquisa. Nesse sentido, da análise das entrevistas realizadas, quatorze categorias de análise emergiram e serão analisadas mais adiante no item 4.1.

### 3.5. Das participantes da pesquisa

Tratar de levantar dados biográficos dos participantes em uma pesquisa qualitativa qualquer, ainda que se conte com o acesso a informações básicas a seu respeito, pode ser encarado como um componente essencial para se ampliar a compreensão sobre determinadas atitudes, escolhas e posturas tomadas por esses respectivos indivíduos, quando, por exemplo, da necessidade da tomada de decisões a respeito de alguma questão ou da opção pela (não) realização de uma determinada ação.

Conforme mencionado anteriormente, foram realizadas 11 entrevistas (dentre elas uma para testagem – entrevista piloto<sup>8</sup>) e, posteriormente, com a realização de um questionário on-line para o levantamento de informações complementares, envolvendo professoras de língua inglesa que atuam na esfera educacional municipal da cidade de Itaboraí, no Estado do Rio de Janeiro.

---

<sup>8</sup> É importante fazer notar que se optou, nessa pesquisa, por considerar a “entrevista piloto” como “válida”, juntamente às demais entrevistas realizadas. Tal decisão justifica-se em virtude da pertinência e da profundidade das reflexões e das respostas apresentadas por parte da professora que concedeu tal entrevista.

A seguir, apresentar-se-á um quadro em forma de tabelas através do qual se pretende apresentar de forma esquemática e sucinta, alguns dados biográficos sobre as participantes da pesquisa aqui relatada. Os dados a serem apresentados são uma compilação das informações levantadas através do questionário on-line. É importante também lembrar que os nomes das respectivas participantes foram substituídos por nomes fictícios visando a preservação das identidades das participantes e, por extensão, para enfatizar a realização de um trabalho ético de pesquisa:

Quadro 2 – Lista das professoras participantes da pesquisa

Participantes	Carlotta	Fernanda	Diana	Valéria	Karla	Andréia	Andressa	Antônia	Ariana	Patrícia	Marcela
<b>Idade</b>	-	38	39	39	27	41	50	54	-	33	-
<b>Cidade (moradia)</b>	-	São Gonçalo/RJ	São Gonçalo/RJ	Niterói/RJ	São Gonçalo/RJ	Itaboraí/RJ	Itaboraí/RJ	Niterói/RJ	São Gonçalo/RJ	São Pedro da Aldeia/RJ	Niterói/RJ
<b>Magistério (carreira)</b>	-	15 anos	18 anos	20 anos	-	20 anos	25 anos	34 anos	24 anos	12 anos	15 anos
<b>IES<sup>1</sup> (graduação)</b>	-	UNIPLI	UERJ	UERJ	UERJ	UERJ	UERJ	UFF	UFRJ	UNIVERSO	UFF
<b>Tipo de IES</b>	-	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Privada	Pública
<b>Grau de Instrução</b>	-	Espec.	Graduação	Espec.	Espec.	Mestrado	Graduação	Espec.	Espec.	Mestrado	Espec.
<b>Docência (Itaboraí)</b>	-	10 anos	14 anos	10 anos	1 ano	8 anos	24 anos	21 anos	14 anos	7 anos	7 anos
<b>Vínculo (Itaboraí)</b>	-	Concursada	Concursada	Concursada	Contratada	Concursada	Concursada	Concursada	Concursada	Concursada	Concursada
<b>Participou da FCP<sup>2</sup>?</b>	-	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

<sup>1</sup> Instituição de Ensino Superior (IES)<sup>2</sup> Formação Continuada de Professores (FCP)

Fonte: Elaboração do autor (2019)

Partindo para uma interpretação mais objetiva do quadro anterior, observa-se que as professoras participantes da pesquisa possuíam idades que variavam entre 27 anos e 54 anos e cujos tempos de carreira no magistério compreendiam de 1 a 20 anos de trabalho. Quanto ao exercício da docência especificamente a serviço da Prefeitura Municipal de Itaboraí, os relatos mencionam períodos que variavam de 1 a 24 anos de serviços prestados.

É possível observar também que basicamente, quase que em sua totalidade, as entrevistadas possuíam vínculo empregatício junto à Prefeitura Municipal de Itaboraí como servidoras públicas concursadas (estatutárias), com exceção de apenas uma professora cujo vínculo de trabalho tratava-se de um contrato temporário de prestação de serviços educacionais.

Apesar de exercerem o magistério na cidade de Itaboraí, a maior parte das professoras participantes têm suas residências em municípios próximos, também localizados na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro como São Gonçalo e Niterói (Cf. Figura 3), com exceção de uma delas, cuja residência está localizada na Região dos Lagos – especificamente na cidade de São Pedro da Aldeia –, também no Estado do Rio de Janeiro.

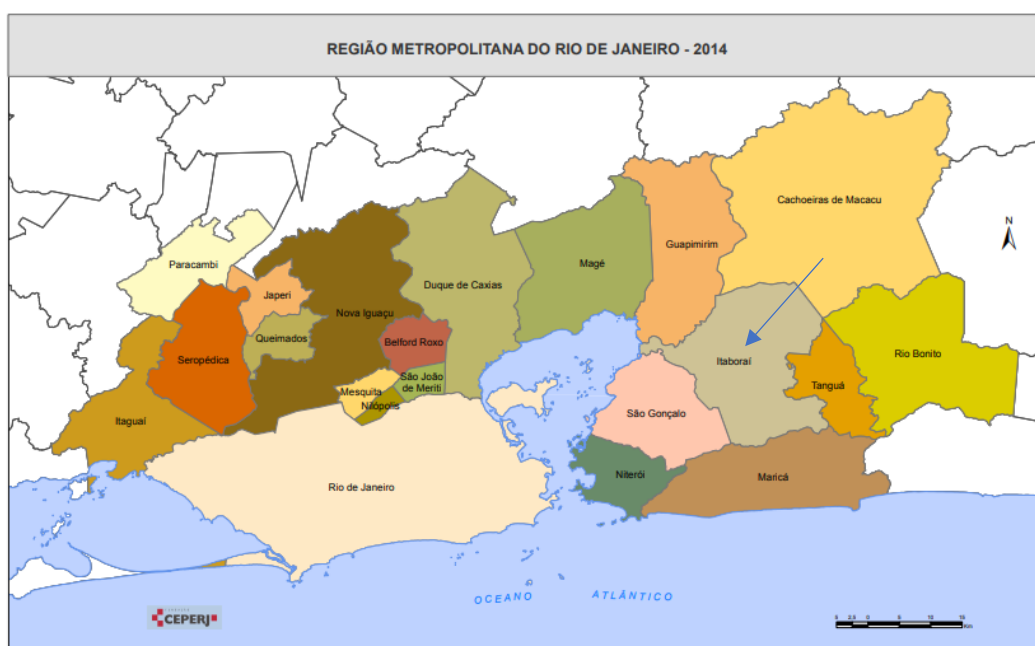


Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro

Outro dado relevante é que a maioria das entrevistadas eram provenientes de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da região e com formação em Letras (Português/ Inglês), já que o curso de licenciatura nessa área do

conhecimento era requerido e exigido para o exercício do cargo público de professor de língua inglesa.

Quanto ao grau de instrução atual das respectivas participantes, o questionário revelou que apenas duas das respondentes possuíam apenas a graduação (conforme mencionado anteriormente, o grau mínimo exigido para o exercício da respectiva função), a maior parcela das participantes possuíam cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização em áreas relacionadas à Educação e afins, outras duas professoras alcançaram a realização e conclusão de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, na área de Educação.

### **3.6. A formação continuada de professores sob o olhar de seus (não) participantes: das entrevistas realizadas**

Direcionemo-nos, agora, ao momento da descrição de nossa ida ao campo propriamente dito, ao momento em que tivemos a oportunidade de conversar diretamente com as professoras participantes dessa pesquisa, e, através da realização das entrevistas, pudemos conhecer melhor seus pontos de vista a respeito da formação continuada de professores de forma geral e de como a observam quanto a sua função de estratégia para o seu desenvolvimento profissional, durante o progresso de seu exercício profissional.

Ao pensar nas possíveis questões que poderiam ser realizadas aos professores através dos questionários, buscamos nos focar nos objetivos de conhecer e compreender qual seria a importância da formação continuada na visão dos professores de língua inglesa do município de Itaboraí/RJ e de identificar, se possível, as ideias e as crenças dos professores participantes da pesquisa sobre a utilidade da formação continuada (e, por extensão, da utilidade desses encontros promovidos pela SEMEC) para as suas trajetórias enquanto profissionais docentes do ensino público, naquele município.

Acreditamos ser importante mencionar aqui que conseguir realizar as entrevistas com os professores não foi uma tarefa fácil; demandou bastante tempo para que conseguíssemos realizar nossa primeira entrevista: foram vários “nãos” recebidos ao longo desta trajetória até que o nosso primeiro “sim” chegasse. E esse primeiro “sim”, foi para a realização de nossa entrevista-teste (entrevista piloto).

As entrevistas foram realizadas no período que compreendeu os dias 17/04/2018 (data da realização da entrevista-teste) e 13/07/2018 (data da última entrevista).

Apesar das dificuldades mencionadas anteriormente, os momentos dos encontros com as professoras participantes, das conversas iniciais e das apresentações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Anexo 1) foram bastante gratificantes e motivadores para nós.

É preciso também destacar que fomos muito bem recebidos por todas as professoras participantes e que todas demonstraram interesse e disponibilidade para responder as perguntas realizadas, abordando e discutindo os assuntos tratados durante as entrevistas com seriedade e com consistência, e, aparentemente, com respostas dadas com franqueza e com sinceridade.

### **3.7. Desvendando as entrevistas**

O roteiro de entrevista (Cf. Anexo II), utilizado como guia para realização das perguntas às professoras participantes, foi construído inicialmente com dez perguntas-chave versando sobre temas como a formação inicial, as experiências no magistério, os contextos de atuação e de vivência e sobre a formação continuada de professores da educação básica.

Em um segundo momento, foram acrescentadas outras nove perguntas exploratórias<sup>9</sup> ao questionário, com o objetivo de levantar informações a respeito dia a dia dos professores no exercício de sua profissão (como a distância e o tempo de deslocamento entre sua moradia ao seu local de trabalho e as suas dificuldades enfrentadas em suas salas de aulas, por exemplo).

É importante salientar que boa parte dos excertos de fala apresentados nos tópicos a seguir e utilizados para a realização das análises foram editados para uma melhor compreensão das falas. A justificativa para essa edição está relacionada diretamente ao nosso interesse pelas concepções e ideias principais, reveladas através das falas das professoras entrevistadas. Conforme propõe Duarte (2004),

entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas

---

<sup>9</sup> Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Soares de Araújo Mesquita (PUC-Rio) pelas primorosas sugestões.

incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. (DUARTE, 2004, p. 221)

Apesar de estarem editadas conforme mencionamos, designamos um cuidado especial para que os trechos sofressem o mínimo de alterações possível, com o objetivo de que se fosse mantido o máximo de fidedignidade às falas em relação aos trechos das transcrições originais.

### 3.7.1. Escolha profissional

Conhecer seus próprios interesses, aptidões e habilidades, por exemplo, são fatores importantes a serem levados em conta na ocasião da escolha por um determinado campo profissional de atuação. Além desses fatores mencionados anteriormente, experiências pessoais anteriores enquanto aluno, através da influência e/ou do contato com profissionais de uma respectiva área ou mesmo por meio de imposições externas (como da família, do grupo social, etc.), podem contribuir diretamente para a tomada de decisão a respeito da escolha profissional.

Ao questionar às professoras participantes da pesquisa o que as levou a optar pela graduação em um curso de licenciatura, alguma das respostas a seguir foram apresentadas:

Eu sempre gostei muito de ensinar, [...] eu amava o inglês. [...] Além disso, uma professora me inspirou muito! [...] O modo que ela ensinava fez eu me apaixonar pela língua! (Karla)

Minha mãe é professora [...] e ela praticamente me empurrou para fazer um curso de formação de professores. Ela ficava muito preocupada com o fato dela vir a faltar e eu pelo menos ter uma profissão... e o emprego de professor não falta, não é? Você sabe! [...] E eu sempre estudei inglês. [...] Mas, foi meio que uma coisa familiar mesmo. (Andréia)

Quando a gente é jovem, a gente é muito idealista! E eu sempre via a educação como meio de transformação de realidade! [...] Acho que foi por crer que eu podia, através da educação, ser uma agente de transformação. (Andressa)

Minha mãe é professora e eu acabei indo pelo mesmo caminho. (Antônia)

Foi influência da minha irmã. [...] A gente gostava muito de Inglês! (Ariana)

Foi pela vontade mesmo de trabalhar com uma área de humanas. [...] Era uma coisa que eu carregava em mim: a escola. [...] Primeiro, por uma aptidão pelo lado da área de humanas. Segundo, por gostar, no caso, da língua inglesa. (Patrícia)

Foi pelo gosto pela língua estrangeira. [...] Eu gostava muito de português também! Eu era boa na disciplina no ensino médio, eu adorava a literatura! Então eu pensei, pronto, casou então: Inglês, Português e Literatura. (Marcela)

A princípio, foi para ter um grau acadêmico e, bem, a licenciatura era porque realmente eu queria ir por esse caminho. [...] Pensei, “vou fazer porque caso eu queira dar aula tenho que ter isso”. [...] Foi mais, assim, uma coisa mais intuitiva. (Carlotta)

A minha primeira opção não era por um curso de licenciatura, o meu interesse era o de fazer jornalismo. [...] Acabei optando pela licenciatura por uma questão financeira mesmo. (Fernanda)

Eu gostava muito da língua inglesa [...] e eu gostava de estudar e de tirar dúvidas dos meus colegas quando a gente fazia grupo de estudos. Eu me sentia bem e eu gostava daquilo. (Diana)

Não foi a minha primeira opção de curso superior. Eu queria fazer odontologia. [...] Mas como eu tinha estudado inglês a vida toda [...] eu optei, passei e cursei a licenciatura. (Valéria)

Ao observar as falas das professoras entrevistadas, é possível perceber que os principais fatores que as influenciaram na decisão a respeito da escolha profissional, podem ser agrupados em de pelo menos cinco categorias distintas. São elas:

(a) *aspectos afetivos relacionados à língua inglesa*: em vários momentos na fala das professoras, é possível perceber certo envolvimento emocional ou afetivo quanto às suas respectivas experiências com a aprendizagem da língua inglesa. Termos como “amava”, “gostava muito”, “gosto pela língua”, presente nas falas de diferentes entrevistadas, aparentemente podem ser indícios de que esse contato prévio (e bem-sucedido) com essa língua estrangeira seja um fator relevante para a escolha profissional do professor de língua inglesa;

(b) *contato com profissionais da área*: o contato e/ou convívio com profissionais que nos marcaram positivamente em nossa trajetória, pode, também, ser um fator que contribui na decisão de escolha por uma determinada profissão. Conforme se observa na fala da professora Karla, por exemplo, uma de suas professoras do curso de idiomas exerceu uma grande influência em sua vida, que foi capaz de gerar nela o desejo por seguir seus passos, seu exemplo: “uma professora me inspirou muito! [...] O modo que ela ensinava fez eu me apaixonar pela língua!”. Essa influência positiva contribuiu para que a professora Karla optasse pela licenciatura como seu curso de graduação;



(c) *influência de membros de família*: a convivência com os nossos familiares pode influenciar em várias das decisões que tomamos em nossas vidas, e isso inclui, obviamente, aquelas que envolvem nossas escolhas profissionais. Nas falas das professoras Andréia, Antônia e Ariana, por exemplo, podemos observar o quanto esse aspecto foi relevante. No caso da professora Andréia, cuja mãe também é professora, a mesma foi influenciada a seguir a profissão de sua mãe, especialmente porque “ela ficava muito preocupada com o fato dela vir a faltar e eu pelo menos ter uma profissão... e o emprego de professor não falta”, conforme afirmou. Basicamente, o mesmo ocorre no caso da professora Antônia, que apesar de não relatar diretamente como se deu exatamente essa influência, decide-se por seguir a escolha profissional de sua mãe, tornando-se, também, professora. Já no caso da professora Ariana, a mesma optou por seguir os mesmos passos de sua irmã mais velha;

(d) *características, aptidões ou predisposições pessoais para a profissão*: esse aspecto surge a partir da análise das falas de duas entrevistadas, as professoras Priscila e Diana. A professora Priscila declara possuir “uma aptidão pelo lado da área de humanas”. Quanto à professora Diana, essa revela que “gostava de estudar e de tirar dúvidas dos meus colegas quando a gente fazia grupo de estudos. Eu me sentia bem e eu gostava daquilo”. Em suas falas, as participantes demonstram possuir certa “facilidade” ou predisposição para o exercício do magistério, o que, aparentemente, as levou a decidir – agregando-se aí outros fatores – pela licenciatura e pelo magistério.

(e) *fatores de ordens diversas*: outros aspectos também surgiram nas falas das professoras que se revelaram relevantes para a tomada de decisão pela licenciatura, e, por isso, também são, aqui, consideradas relevantes de serem mencionados. Citamos, como exemplo, os casos das professoras Antônia e Carlotta. Para a professora Antônia, sua decisão por um curso de licenciatura se deu em virtude de um pensamento “idealista” que a fazia perceber “a educação como meio de transformação de realidade!” e, conforme a mesma declara, “acho que foi por crer que eu podia, através da educação, ser uma agente de transformação. Já para a professora Carlotta, sua decisão baseou-se no desejo de alcançar a conclusão de um curso superior, conforme relata na entrevista: “a princípio, foi para ter um grau

acadêmico”. No entanto, a professora também menciona o fato dessa escolha ter sido “uma coisa mais intuitiva”. Interessante também foi perceber que até o fator “intuição” tornou-se relevante para a escolha profissional para uma das professoras.

Uma outra questão que nos chamou a atenção envolve o fato de a escolha pela licenciatura ter sido realizada de como uma opção secundária por duas das professoras entrevistadas, como se pode observar nas falas das professoras Fernanda e Valéria. Ambas as entrevistadas alegam que acabaram optando pela licenciatura ou por questões de ordem financeira (Fernanda) e por questões de oportunidade, pela facilidade com o idioma referido (Valéria). Essa constatação é importante e, também, preocupante haja vista que essa escolha secundária pela licenciatura (e, por extensão, pelo magistério), pode incidir negativamente no comprometimento e no desenvolvimento do professor desde o momento do seu ingresso na profissão.

Quando questionadas a respeito do que as fez optar pelo ensino da língua inglesa como sua área específica de estudos, as professoras apresentaram as seguintes declarações:

A minha professora transmitia a paixão que ela tinha em relação ao que ela estava ensinando então isso fez com que eu e mais duas outras colegas do curso de inglês também fizéssemos Letras. (Karla)

Foi a minha primeira opção. (Andréia)

A língua inglesa para mim sempre foi uma paixão. (Andressa)

Eu sempre fiz curso de inglês, desde criança. Eu terminei o curso, fiz vestibular e optei por Letras (Português-Inglês). (Antônia)

Porque eu já tinha inglês fluente eu quando eu fiz o vestibular. [...] Eu gostava do idioma e não sabia falar outro. (Ariana)

O inglês ele era muito forte em mim. Fiz curso de inglês por alguns anos e na hora de escolher a licenciatura o inglês falava mais alto, com certeza. Além da afinidade que eu tinha com o idioma. (Patrícia)

O inglês era o que eu mais gostava mesmo, desde criança. (Marcela)

Porque, além de eu gostar muito, eu vi que era um mercado que ia me dar mais abertura. Eu poderia trabalhar em curso, eu poderia trabalhar com tradução (como eu já fizera antes). (Carlotta)

Sempre tive muita curiosidade a respeito da língua inglesa. Muita curiosidade pela cultura americana, a princípio. [...] Eu queria dividir essa paixão. (Fernanda)

Eu gosto muito da língua inglesa. [...] É a questão do “gostar” mesmo! Aquele “gostar” que a gente não sabe explicar muito bem de onde vem. (Diana)

Eu já ter estudado inglês a vida toda. [...] Eu já sabia inglês. (Valéria)

Como estamos tratando especificamente da formação do professor de língua inglesa, nessa pesquisa, não podemos deixar de mencionar a influência do curso de inglês nessa trajetória. No caso das professoras participantes da pesquisa, a maior parte delas menciona ter tido a oportunidade de frequentar a sala de aula de um curso de idiomas, conforme os relatos apresentados. Em muitos dos casos, essas experiências foram profundamente marcantes que foram capazes de fazer com que algumas das professoras tomassem a decisão pela carreira docente, e, mais especificamente, voltada para o ensino da língua inglesa. Uma decisão que envolveu, em primeiro lugar, a escolha da licenciatura em Letras e, em segundo lugar, o magistério em língua inglesa, enquanto campo de trabalho.

É bastante interessante notar que palavras como “paixão”, “gostar” e “curiosidade”, saltam aos nossos olhos, ao analisarmos as falas das professoras participantes. Essas palavras, que denotam um sentimento positivo em relação ao contato dessas professoras com a língua e a forma como se deram esses contatos nos seus processos individuais de aprendizagem, contribuem para reforçar a ideia de que essa experiência positiva foi, também, um fator relevante e decisivo na escolha da língua inglesa como campo de estudos. Essa constatação pode ser facilmente percebida através das falas das professoras Andressa, Ariana, Patrícia, Marcela, Carlotta, Fernanda e Diana.

Em um trecho da fala da professora Karla, a mesma relata que a experiência que teve com uma de suas professoras do curso de idiomas foi decisiva não só para a sua própria escolha profissional, como, também, contribuir para a decisão de outras duas de suas colegas de classe pela docência. Através da declaração de que sua professora “transmitia a paixão que ela tinha em relação ao que ela estava ensinando, então, isso fez com que eu e mais duas outras colegas do curso de inglês também fizéssemos Letras”, podemos reafirmar aquilo que já havíamos proposto anteriormente, ou seja, que o contato e/ou o convívio com profissionais que nos marcaram positivamente em nossa trajetória, pode, também, ser um fator que contribui na decisão de escolha por uma determinada profissão.

No trecho de fala da professora Carlotta, pode-se verificar que questões que envolvem o mercado de trabalho também podem ser incluídas entre os fatores que podem contribuir para essa escolha profissional. Ao declarar que “eu vi que era um mercado que ia me dar mais abertura. Eu poderia trabalhar em curso, eu poderia trabalhar com tradução”, a professora sinaliza sua preocupação em optar pela língua inglesa em detrimento de uma licenciatura em qualquer outro idioma,

em virtude de melhores oportunidades e de maiores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho oferecidas no contexto dessa carreira. Essa “amplitude” de mercado de trabalho tem uma resposta já há muito conhecida, que se trata da influência global exercida pela língua inglesa no contexto das comunicações e nas relações internacionais (incluindo aí, o mercado global).

### 3.7.2. Percepção da qualidade da formação inicial

Uma outra questão que consideramos importante de ser realizada às participantes, na ocasião das entrevistas, buscou identificar se essas professoras consideravam haver feito um bom curso de graduação (formação inicial) no sentido de um curso que as tenham preparado, de forma efetiva quanto à teoria e à prática, para o exercício do magistério. As respostas apresentadas foram as seguintes:

Eu considero que os professores eram bem qualificados, [...] mas a única coisa que deixou a desejar foi a questão do estágio. [...] No entanto, há certas questões que acontecem na sala de aula que, independente da Universidade onde você estude ou do curso que você tenha feito, você não vai estar preparado para lidar. Você só vai saber lidar quando você encarar aquela situação. (Karla)

Acho que foi excelente. [...] A UERJ me possibilitou muito esse diferencial. Quanto à realidade, a única coisa que te prepara para a realidade da sala de aula é a sala de aula. (Andréia)

Eu considero que eu fiz um curso bom, mas não atendeu a todas as minhas necessidades. Na verdade, o nosso curso de graduação vai esbarrar com a realidade de sala de aula que é outra e você vai se deparar com coisas que você não aprende no curso de graduação. (Andressa)

A parte prática não foi tão longa [aprofundada?] assim. (Antônia)

Eu gostei muito da Faculdade de Educação (UFRJ) e posso atribuir tudo o que eu aprendi ali, incluindo a minha aprovação nos concursos. (Ariana)

Eu sinto que houve uma lacuna que todo mundo da minha área e que eu conheço, ainda que tenha cursado uma universidade pública ou privada envolve a essa vertente entre o teórico e o prático. As universidades infelizmente não nos direcionam para a parte prática, do *como* é entrar em uma sala de aula: a gente chega lá muito cru, apesar de fazer estágio. [...] É um choque quando a gente se vê numa sala de aula né com alunos de todos os tipos, de todas as classes sociais, com todos os tipos de problemas ou não, é uma coisa muito conflitante. A gente não aprende a lidar com esse tipo de coisa, a gente aprende muito na academia a parte teórica. (Patrícia)

A universidade foi muito proveitosa, com professores excelentes e a estrutura era boa. [...] Minha formação foi boa. Tanto no ensino de língua estrangeira quanto das disciplinas pedagógicas também. Foi muito bom, não tenho de que reclamar. (Marcela)

Sim, [...] e era um inglês que a gente não tinha visto em curso. (Carlotta)

Eu acho que a parte teórica foi muito bem trabalhada. Já a parte prática ficou um pouco a desejar. A gente quando cai numa sala de escola pública a gente não tem muita noção do que que acontece lá, a experiência a gente vai adquirindo com o tempo. Eu acho que essa noção de prática que me faltou um pouco. (Fernanda)

Eu acho que foi um bom curso para a parte teórica, mas eu acho que a prática a gente nunca consegue. Eu acho que nenhum curso de graduação consegue preparar para a prática porque a gente encontra, realmente, só em sala de aula. (Diana)

Não, acho que não! O que me ensinou a atuar em sala de aula foi a sala de aula mesmo. O curso em si me ensinou muito pouco. Era tudo muito teórico. Fica-se muito na teoria e o que a gente enfrenta em sala de aula ninguém fala na faculdade. Especialmente dentro da escola pública: alunos com dificuldade, não só com dificuldade de aprendizagem, alunos com deficiência, alunos com problemas sérios de comportamento, alunos com problemas com tráfico... Ninguém fala isso na faculdade para a gente pelo menos na faculdade. Para mim ninguém falou quando eu me formei. (Valéria)

A partir das falas das professoras participantes, é possível se perceber claramente a deficiência de aprendizagem daquilo que as professoras compreendem como uma formação “prática” (a qual, aparentemente, está relacionada diretamente ao trabalho realizado em sala de aula, no contato direto com os alunos). As professoras entrevistadas consideram ter recebido uma formação insuficiente e “ineficiente” quanto a formação prática nos cursos de formação inicial (licenciatura), oferecidos por diferentes instituições de ensino superior. Essa afirmação pode ser observada através das falas das professoras Karla, Andréia, Andressa, Patrícia, Fernanda, Diana e Valéria.

Destacamos, aqui, a seguinte fala da professora Karla:

há certas questões que acontecem na sala de aula que, independente da Universidade onde você estude ou do curso que você tenha feito, você não vai estar preparado para lidar. Você só vai saber lidar quando você encarar aquela situação (Karla)

Essa fala nos remete a um trabalho que envolve uma constante *ação na urgência*, em que *decisões* são tomadas em momentos diversos de *incerteza*<sup>10</sup> e de dúvidas.

### 3.7.3. Experiência profissional e carreira

Com relação às questões que envolvem suas experiências particulares no exercício da profissão, foi solicitado às professoras que discorressem um pouco

---

<sup>10</sup> Alusão à obra “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” (2001) de Philippe Perrenoud.

sobre suas respectivas carreiras na docência, trazendo a memória fatos relacionados às suas experiências iniciais e atuais, envolvendo diversos contextos de trabalho (cursos de idiomas, escolas públicas e particulares, estágios etc.). Os relatos apresentados foram os seguintes:

Comecei como monitora em curso de inglês dando as aulas de reforço [...] no curso onde atualmente trabalho. [...] A primeira escola que eu trabalhei foi o CAP-UERJ, através de um contrato, e eu gostei muito da experiência. [...] Depois comecei no município de Niterói, [...] e eu trabalhei com educação infantil até o fundamental I. Em Itaboraí, está sendo uma experiência nova. [...] Eu já trabalhei em um outro curso de inglês além desse curso que eu trabalho hoje. (Karla)

Hoje eu atuo somente em instituições públicas. [...] Eu trabalhava muito em escola particular também. [...] Quando eu comecei a trabalhar no magistério eu tinha dezesseis anos ainda, estava no começando o meu terceiro ano do curso de formação de professores na época e eu dava aula em um colégio aqui em Itaboraí. [...] Dando aula em escolas particulares. Já tive três matrículas exonerados do Estado, já tive matrícula exonerado em Rio Bonito, já tive duas matrículas exonerados da prefeitura do Rio. Hoje eu fiquei com Macaé e Itaboraí. [...] Em curso de curso de idiomas, trabalhei na UERJ enquanto eu ainda estava estudando, porque era viável trabalhar lá. [...] São vinte e pouquinhos anos de magistério já. (Andréia)

Eu comecei em um curso de inglês. Já trabalhei anos em curso. [...] Já atuei como coordenadora e, também, trabalhei como intérprete. [...] E eu passei nos concursos públicos para município de Itaboraí e depois São Gonçalo. (Andressa)

Eu conheci em Tanguá depois de um tempo eu consegui a transferência para outro bairro. (Antônia)

Eu só dava aula em curso quando eu me formei na faculdade. [...] Comecei dar aula em escola e desde então eu dou aula em escola pública no Estado do Rio, no município de Itaboraí e em curso de idiomas. (Ariana)

Já trabalhei em escolas particulares e em cursos de língua inglesa. [...] A minha experiência foi boa, já eu peguei todas as séries: peguei séries iniciais do ensino fundamental, alfabetização, escola particular, cursinhos de inglês (nível básico, nível intermediário...), e, também, nas escolas públicas. O ensino médio eu trabalhei com um contrato. Atualmente eu estou na educação de ensino fundamental (fundamental II), que é do sexto ao nono anos. (Patrícia)

Eu comecei a trabalhar no segundo período da faculdade, em cursos de inglês. [...] Eu fiquei dois anos no curso de inglês. [...] Estou há onze anos em escola pública. (Marcela)

No princípio, em curso de inglês. [...] Dei aula num curso pré-vestibular. [...] Depois, fiz o concurso para a escola pública, primeiro para o Estado e depois para o município de Itaboraí. (Fernanda)

Eu comecei trabalhando no curso de inglês. [...] Comecei também alguns meses depois num curso supletivo de EJA, Educação de Jovens e Adultos. [...] Depois, eu fui chamada do Estado para fazer um contrato. [...] Eu fui afetivamente chamada para o concurso. Eu tinha sido chamada no Estado e um mês depois para aqui, no município de Itaboraí. [...] Eu também trabalhei em escola particular com curso regular. (Diana)

Eu comecei um curso de inglês. [...] Eu nunca trabalhei em escola particular. [...] Eu trabalhei em curso por muitos anos. [...] Na rede pública eu estou desde dois mil e sete. (Valéria)

De forma geral, as experiências profissionais das professoras participantes são bastante vastas; envolvendo diversos contextos educacionais. Haja vista que o pré-requisito para a participação nessa pesquisa tenha sido o exercício profissional na rede pública de ensino do município de Itaboraí/RJ, seria evidente que as professoras deveriam, no mínimo, experiência e contato direto com o contexto educacional público de ensino. Das outras experiências apresentadas, essas compreendem a atuação em escolas particulares, em curso preparatório para o ingresso em instituições de ensino superior (o curso “pré-vestibular”), e em curso de caráter *supletivo* (na modalidade Educação de Jovens e Adultos).

O fato que nos chama atenção, aqui, nas declarações das professoras é a presença quase que massiva do exercício profissional realizado no contexto dos cursos privados de ensino de idiomas. Cursos de idiomas podem contribuir – e de fato, contribuem – para o *formar-se* professor de uma língua estrangeira. Nesses contextos, enquanto também aprendizes, os professores têm a possibilidade de construir conhecimentos juntamente com seus alunos e de se tornarem professores mais competentes. A utilização de uma metodologia mais “engessada” (ainda que esta possa ser própria de uma instituição qualquer), seguindo manuais e passos (*steps*) para a apresentação das lições, como geralmente ocorre nos cursos em geral, mesmo assim, pode ser bastante importante para criar e gerar nos professores, em especial os iniciantes na profissão, uma certa segurança de que eles necessitam para darem suas aulas e para desenvolverem suas carreiras como professores. Esses momentos podem conduzir os professores ao exercício da autonomia, tornando-os mais independentes e capacitando-os para que possam preparar e selecionar seus próprios materiais didáticos e aplicarem suas aulas de maneira mais competente e com segurança.

#### **3.7.4. Estratégias de capacitação**

Este item objetivou levantar quais foram as estratégias de formação realizadas pelas professoras após o término do curso de licenciatura. Perguntamos às professoras se elas haviam feito algum tipo de cursos de atualização, capacitação ou mesmo de pós-graduação após o curso de formação inicial para o magistério. As respostas apresentadas foram as seguintes:

Eu fiz um curso de capacitação para um concurso, [...] uma pós-graduação em Gestão Escolar, [...] fora os treinamentos que o curso de inglês oferece. (Karla)

Eu reingressei em uma instituição particular e fiz Letras (Espanhol). [...] Eu também cheguei a aprender chinês. [...] Além disso, eu fiz um curso de Mestrado. (Andréia)

Eu fiz um curso de Tradução [...] e tenho esses cursos livres. [...] Saindo da graduação, logo após me casei e tive filhos. Com a vida agitada você vai empurrando para frente, você pega várias turmas para ter um salário digno (o que não era para acontecer) e você se vê sem tempo para fazer uma pós-graduação de qualidade, e entre fazer uma pós para dizer que tenho, eu preferi não fazer. (Andressa)

A pós-graduação que eu fiz foi na Cândido Mendes, no Rio, e foi até por conta desse tal é valor que seria acrescentado ao salário. [...] Ia aproveitar e poder assinar como diretora de creche. [...] Eu também fiz curso de Tradução Simultânea na UERJ do Rio, só não conclui. [...] Em Itaboraí tinha a possibilidade dos encontros com os professores de inglês. (Antônia)

Eu fiz uma especialização em Mídias da Educação. [...] Além de workshops e seminários mais voltados para a área do curso [de inglês]. [...] E as formações continuadas que o município [de Itaboraí] e o Estado às vezes oferecem. (Ariana)

Eu fiz uma pós-graduação voltada para área da Educação, em Supervisão, Orientação e Gestão Educacional. [...] O mestrado, agora, eu fiz na UERJ; terminei agora, na semana passada. (Patrícia)

Eu fiz pós-graduação em Psicopedagogia. [...] e também fiz cursos livres online. (Marcela)

Eu fiz uma pós-graduação em Língua Inglesa na UERJ do Rio. [...] Com relação aos cursos de capacitação, acho que fiz quase todos que Itaboraí ofereceu e quase todos que a faculdade oferecia. (Carlotta)

Eu fiz uma pós-graduação em Linguística Aplicada a Língua Inglesa e já fiz uma outra pós-graduação também, em Gestão Escolar Integrada. (Fernanda)

Eu tentei fazer alguns cursos livres na plataforma CEDERJ online, mas mais voltados a tecnologia educacional. (Diana)

Eu fiz pós-graduação em língua inglesa na PUC. Sinceramente eu não me sinto motivada a enfrentar um mestrado igual você está fazendo. Eu acho que a Educação não merece esse tempo de estudar, de me sacrificar para isso: ganhar cem reais a mais! Seria mais por uma realização pessoal, porque ninguém merece que me abdique do tempo com os meus filhos, com a minha família, por isso. Nem os alunos merecem! Nem os diretores merecem! Nem o governo merece! Então, eu desisti! (Valéria)

Ao analisar as falas das participantes da pesquisa é fácil notar que, majoritariamente, a principal estratégia de capacitação levada em consideração por essas professoras para o seu desenvolvimento profissional é a pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Cursos de atualização, treinamentos especiais, workshops, seminários, cursos livres (presenciais e online), e, até mesmo a realização de um novo curso universitário, são percebidos como válidos



para esse objetivo. Além disso, duas das professoras entrevistadas já alcançaram a realização de um curso de mestrado em sua trajetória de formação profissional.

Em um trecho da fala da professora Andressa, a entrevistada revela sua dificuldade para a realização de um curso de capacitação:

você pega várias turmas para ter um salário digno (o que não era para acontecer) e você se vê sem tempo para fazer uma pós-graduação de qualidade, e entre fazer uma pós para dizer que tenho, eu preferi não fazer (Andressa).

Essa dificuldade particular, revelada pela professora Andressa, trouxe à tona a questão da longa jornada de trabalho dos professores e da baixa remuneração oferecida pelos seus serviços. Essa problemática faz com que professores, em busca de melhores salários, tenham que se submeter a longas horas de trabalho com diversas turmas e em diferentes instituições de ensino, em busca de um salário compatível com suas necessidades. Como se pôde observar, no caso da professora citada, esse fator foi um complicador para que ela alcançasse a realização de um curso de especialização, e, conseqüentemente, como um entreve para uma potencial melhoria da qualidade do ensino oferecido por essa professora aos seus alunos.

A possibilidade de progressão na carreira também faz com que professores busquem os cursos de capacitação. Assim como dispõe a professora Antônia, que relata ter buscado o curso de especialização “até por conta desse tal é valor que seria acrescido ao salário”.

Um outro importante destaque deve ser dado a um fragmento de fala da professora Valéria. Essa declaração – que, também consideramos como um desabafo – pode representar o sentimento de vários professores a respeito da sua carreira enquanto docentes. A professora relata:

Sinceramente eu não me sinto motivada a enfrentar um mestrado igual você está fazendo. Eu acho que a Educação não merece esse tempo de estudar, de me sacrificar para isso: ganhar cem reais a mais! Seria mais por uma realização pessoal, porque ninguém merece que me abdique do tempo com os meus filhos, com a minha família, por isso. Nem os alunos merecem! Nem os diretores merecem! Nem o governo merece! Então, eu desisti! (Valéria)

Essa fala, deveras angustiante, revela a percepção de uma professora desesperançosa, desestimulada e descrente com relação à Educação. Observamos uma fala de uma professora que chegou ao limite do esgotamento – que chega a beirar o sofrimento – emocional. Como buscar a renovação... o *reinventar*... a inovação... nessas atuais condições de desmotivação? Como

buscar a qualificação profissional, a formação continuada, enfim, a *capacitação profissional*, nessas condições? Em nossa opinião, não há como! Sem as devidas melhorias e investimentos nas condições de trabalho, de salários e da oferta de um desenvolvimento profissional para os professores, de forma geral, não há muito do que se esperar com relação a melhorias da qualidade do ensino que é realizado nas escolas brasileiras.

### 3.7.5. Percepção da relação aprendizagem teórica e sua utilização na prática educativa

Nesse tópico, desejamos conhecer as percepções construídas pelas professoras participantes a respeito da *aprendizagem teórica* que receberam em sua formação inicial e ao longo dos momentos de formação realizados ao longo do exercício profissional no magistério.

Um dos questionamentos envolveu identificar se as participantes perceberam alguma *utilidade*<sup>11</sup> naquilo que aprenderam ao longo desses momentos *formais* de aprendizagem e de formação e se, de forma objetiva, conseguiram reorientar suas práticas e transpor os conhecimentos teóricos adquiridos nessas situações de formação para as suas respectivas práticas de ensino-aprendizagem, realizadas juntamente com os seus alunos.

As respostas apresentadas foram as seguintes:

Eu acho que eles foram úteis, mas eu percebi uma falta de preparação mais para a prática. [...] Algumas técnicas aprendidas, entre aspas, são de curso e nem todas elas são muito aplicáveis no contexto que a gente vive na sala de aula, com trinta a trinta e cinco alunos. (Karla)

\*

De nada me serviu, assim, o que eu aprendi academicamente, para poder aplicar na sala de aula. [...] E falo do nível de conteúdo que a gente precisa para esse tipo de alunado: é necessário dar uma certa adaptada. [...] Mas que eu precise estudar, fazer mestrado e doutorado para fazer isso, eu não preciso. Uma pessoa também que tenha só a graduação consegue fazer. [...] O que me traz, assim, a diferença, é a experiência dos anos de magistério, de ter passado por várias realidades para conseguir compreender essa realidade que eu vivo hoje, que é uma realidade muito complicada. [...] Eu não sei como e até quando que eu vou conseguir ficar levando essa realidade que eu vivo aqui em Itaboraí e que eu vivo lá no outro contexto. [...] Academicamente, que eu precise de alguma coisa que me dê diferencial para a realizar esse trabalho, eu acho que não. Eu acho que o que eu fiz academicamente foi mais por realização pessoal mesmo. (Andréia)

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar que o termo “utilidade”, no contexto dessa pesquisa, é compreendido como a possibilidade de aplicação em sala de aula daquilo que é aprendido pelos professores através da participação nos respectivos cursos de formação.

Para a minha prática na docência, eu acredito que assim, principalmente falando do que eu tenho de mais recente que foi a especialização: eu pouquíssimo consigo aplicar, principalmente na rede pública. Eu escolhi fazer uma especialização em mídias para tentar ver se melhorava às aulas com mais dinamismo, mais coisas diferentes (trabalhar com rádio, música, tecnologia...) mas, infelizmente, eu encaro a deficiência e carência nas escolas públicas que não oferecem essa tecnologia para eu praticar o que o aprendi de teoria. Então, posso dizer que, na prática, pouco esses cursos de formação continuada ou de especialização me ajudaram para melhorar as minhas aulas. (Ariana)

A graduação ela nos mostra *como fazer*. A gente aprende a teoria, mas chegar e aplicar esse plano, numa sala, com inúmeros problemas e com alunos completamente diferentes um dos outros é um desafio, não é? [...] O Mestrado fez eu “reolhar”... ver com outros olhos a minha prática. [...] Eu também fiz um Mestrado em Educação voltado para o ensino de língua inglesa, então, eu me armei da minha prática educativa para ter mais modos e meios de trabalhar com o que a gente aprende na graduação, com o nosso *ser*: o nosso lado afetivo e o do aluno. Eu acho que foi muito válido. (Patrícia)

Tem escolas que são muito perigosas. Eu não trabalho em nenhuma desse tipo, mas foi interessante ficar a par disso na parte teórica. (Marcela)

O que eu mais aprendi nesses anos, todos de prática na escola pública, é a *adaptação*. A gente tem muita teoria, muito conteúdo, muita coisa que a gente gostaria de ensinar e que foge muitas vezes da realidade do aluno. Então, eu fui aprendendo a adaptar ao longo dos anos aquilo que dá para fazer e aquilo que eu gostaria, mas que a estrutura impossibilita, a falta de tempo não permite, ou perceber o que o aluno não quer aprender... são coisas que a gente vai adaptando ao longo do tempo. (Fernanda)

Quanto ao conhecimento prático, dentro de sala de aula, a graduação não deu muita coisa. E a gente tem as limitações de recursos da escola... já tentei aplicar algumas coisas e deu certo, algumas coisas deram certo outras não. É a tentativa e erro. (Diana)

Na rede pública não tem como! O que você aprende lá nesses cursos não tem como se aplicar para os alunos da rede pública. A gente não sente evolução neles, não tem uma continuidade do trabalho... pelo menos não do meu! O que ensino num ano, no ano seguinte eu não consigo continuar porque eles não lembram o que eles aprenderam. No curso de inglês, você consegue até aplicar uma coisa ou outra, fazer exercício, consegue fazer uma pesquisa de prática exploratória, mas na rede pública é muito complicado. Você não sente evolução nos alunos! Eu não sei o que acontece – eu estava até conversando com uma professora de ciclos iniciais para saber o que acontece com esses alunos – porque eu não sei se eles têm algum problema cognitivo: eles não conseguem evoluir! Você ensina uma coisa – a alunos que foram meus no sexto ano, por exemplo – e eu sei que eu ensinei aquilo para eles, mas eu não consigo evoluir com a matéria do sétimo ano porque eles não aprenderam a do sexto, que eu mesma ensinei! Então, como é que você vai usar coisa de pós-graduação? A gente não sabe o que acontece com eles! Eles não aprendem! (Valéria)

Partindo das falas apresentadas pelas professoras participantes sobre suas experiências, podemos constatar que em momentos de estudos realizados em ambientes formais de aprendizagem, tanto nos contextos de formação inicial como naqueles de formação continuada, não se tem contemplado, de forma efetiva, a formação e a capacitação dos docentes para a prática (ao contrário do que ocorre

com a formação teórica), para a realização do exercício de seu trabalho em sala de aula.

Na realização da revisão bibliográfica para este trabalho, nos deparamos com a obra *Questões da formação continuada de professores* (2006), do professor Paulo Géglio. Na obra citada, o autor procura identificar, além das possíveis mudanças trazidas à prática dos professores após seu contato e participação em momentos de formação continuada, quais foram as relações existentes entre a aprendizagem da teoria e a formação prática no contexto desses cursos, a partir da percepção dos professores participantes, na ocasião de sua pesquisa.

Segundo o autor, o conceito de *teoria* identificado na análise, pode ser compreendido da seguinte maneira:

Quanto à teoria, no contexto dos cursos de formação continuada, os professores a vinculam às atividades ligadas a leitura de textos, discussões, produção de relatórios, orientações, e indicações de bibliografia. Momentos, que acreditam ser de grande importância, mas que não podem suplantar o tempo destinado às atividades práticas, pois embora necessários, são considerados pouco produtivos, principalmente quando são interpretados como repetições de assuntos conhecidos e, portanto, não representam a possibilidade de aplicabilidade concreta e imediata para a sala de aula. Para os professores que pensam dessa maneira, mais importante que conceitos ou teorias de aprendizagem é a demonstração e a realização de atividades que possam ser executadas no seu contexto de ação ou que sirvam de modelo para a elaboração de outras práticas. [...] O sentido e o uso que os professores dão à teoria é o mesmo que fundamenta suas representações sobre este termo, ou seja, a teoria é concebida como verdade única e direcionadora da prática, como ponto de partida para ela. [...] Eles não conseguem vislumbrar o quanto de teoria há em suas práticas. Essa falta de percepção é derivada de um modelo logicista de conhecimento, no qual a teoria determina e prevalece sobre a prática, com a qual foi efetivada sua função profissional (GÉGLIO, 2006. p. 80)

Já com relação ao conceito de *prática*, conforme exposto pelo autor, teria como seu significado:

um ato de fazer, construir, ou realizar algo que tenha validade e utilidade concreta e imediata. A prática entendida como esse sentido adquire o conceito de conhecimento pragmático, funcional, que se estabelece pelo fazer imediato. Um conhecimento prático que deve ser cientificamente comprovado, ou seja, deve possuir um valor de aplicação. [...] Sem entender o que realmente pressupõe um ensino com base na prática, eles tendem a cobrar uma formação continuada muito mais prática, como forma de se apropriar de modelos de ensino prático, e dessa forma não conseguem compreender o verdadeiro sentido da prática, no processo de aquisição de saberes e de construção de conhecimentos (GÉGLIO, 2006, p. 81-82)

Interessante, aqui, foi perceber que, ao longo da leitura e análise da obra de Géglio (2006), percebemos que em alguns dos pontos abordados ao longo de sua pesquisa (como a percepção da relação teoria e prática, por exemplo)

apresentavam, de certa forma, uma certa semelhança com relação às falas apresentadas pelas professoras entrevistadas no contexto de nossa pesquisa, especialmente com relação à necessidade e o também desejo dessas professoras por uma formação entendida como *mais prática*, em detrimento de uma formação identificada com *teórica*, por parte tanto dos cursos de formação inicial e continuada. Essas semelhanças reveladas em ambas nos resultados trouxeram certa surpresa, em especial, com relação à compreensão da relação entre os aspectos *teóricos* e *práticos* da formação, requerida pelos professores (em ambas as pesquisas).

Nesse sentido, a respeito da relação entre esses dois aspectos que, de acordo com Géglio (2006), deve ser consolidada e construída de forma integrada ao longo desses momentos formativos, tem sido compreendida pelos professores participantes com parte de uma relação de “subordinação”. Desta forma,

o entendimento evidenciado é o de que há uma subordinação da prática à teoria, isto é, o ponto de partida é sempre o conhecimento teórico, que é visto como uma espécie de conhecimento certificado e verdadeiro. Mesmo reivindicando uma formação prática que privilegie atividades do cotidiano de suas aulas, os professores tendem a formalizar e a respaldar o conteúdo aprendido e/ou ensinado com o conhecimento científico, teoricamente estabelecido. [...] Ainda que o ponto de partida seja o trabalho prático, ele deve ser referendado, ou confirmado, pelo conhecimento preestabelecido. Uma relação na qual não está contemplada nenhuma tentativa de construir uma nova teoria, um outro conceito, ou, ao menos de verificar se aquele conhecimento de referência é verdadeiro, ou é legítimo, para a prática efetuada (GÉGLIO, 2006, p. 82).

Desta forma, conforme o autor revela, para alguns professores, por terem uma visão incorreta dessa relação (uma visão dicotomizada), não conseguem perceber a importância de que esses dois aspectos sejam desenvolvidos e trabalhados nesses momentos de formação de forma *integrada* e *conjunta*, e, por isso, questionam a existência de uma ênfase dada à *teoria* durante o seu processo de formação, seja ela inicial e/ou continuada. Assim, torna-se imprescindível que esses professores compreendam que a formação *prática* não se trata de um momento de “aplicação” dessa dita formação *teórica* recebida.

Dois trechos de falas que gostaríamos de destacar compreendem as falas das professoras Fernanda e Valéria. O primeiro trecho, exposto pela professora Fernanda, trata do esforço de adaptação dos conteúdos à realidade e às diferentes necessidades dos alunos. De acordo com a entrevistada,

o que eu mais aprendi nesses anos, todos de prática na escola pública, é a *adaptação*. A gente tem muita teoria, muito conteúdo, muita coisa que a gente gostaria de ensinar e que foge muitas vezes da realidade do aluno. Então, eu fui

aprendendo a adaptar ao longo dos anos aquilo que dá para fazer e aquilo que eu gostaria, mas que a estrutura impossibilita, a falta de tempo não permite, ou perceber o que o aluno não quer aprender... são coisas que a gente vai adaptando ao longo do tempo (Fernanda)

O termo adaptar/adaptação de conteúdo foi identificado na fala de mais de uma das professoras participantes e pode ser identificado como parte de conhecimentos práticos, adquiridos na própria prática docente (saber advindo da experiência).

Quanto ao segundo trecho, de fala da professora Valéria, apresenta a dificuldade encontrada pela professora para a realização do seu trabalho, especificamente, com relação à aplicabilidade dos conteúdos aprendidos nos cursos de formação e os obstáculos enfrentados para dar continuidade aos trabalhos realizados em sala de aula, como aplicação (e o prosseguimento) dos conteúdos anuais, por exemplo. Conforme a professora declara,

na rede pública não tem como! O que você aprende lá nesses cursos não tem como se aplicar para os alunos da rede pública. A gente não sente evolução neles, não tem uma continuidade do trabalho... pelo menos não do meu! O que ensino num ano, no ano seguinte eu não consigo continuar porque eles não lembram o que eles aprenderam. No curso de inglês, você consegue até aplicar uma coisa ou outra, fazer exercício, consegue fazer uma pesquisa de prática exploratória, mas na rede pública é muito complicado. Você não sente evolução nos alunos! Eu não sei o que acontece – eu estava até conversando com uma professora de ciclos iniciais para saber o que acontece com esses alunos – porque eu não sei se eles têm algum problema cognitivo: eles não conseguem evoluir! Você ensina uma coisa – a alunos que foram meus no sexto ano, por exemplo – e eu sei que eu ensinei aquilo para eles, mas eu não consigo evoluir com a matéria do sétimo ano porque eles não aprenderam a do sexto, que eu mesma ensinei! Então, como é que você vai usar coisa de pós-graduação? A gente não sabe o que acontece com eles! Eles não aprendem! (Valéria).

Esse trecho foi escolhido porque representa o que o esgotamento emocional, a falta de recursos e as dificuldades estruturais podem causar (e influenciar) para a percepção dos professores a respeito de seus alunos (como, por exemplo, com relação à sua capacidade de desenvolvimento cognitivo e intelectual), e para influenciar (ou não) a participação desses professores em cursos de formação continuada, os quais poderiam contribuir para a melhoria do trabalho que é realizado em sala de aula.

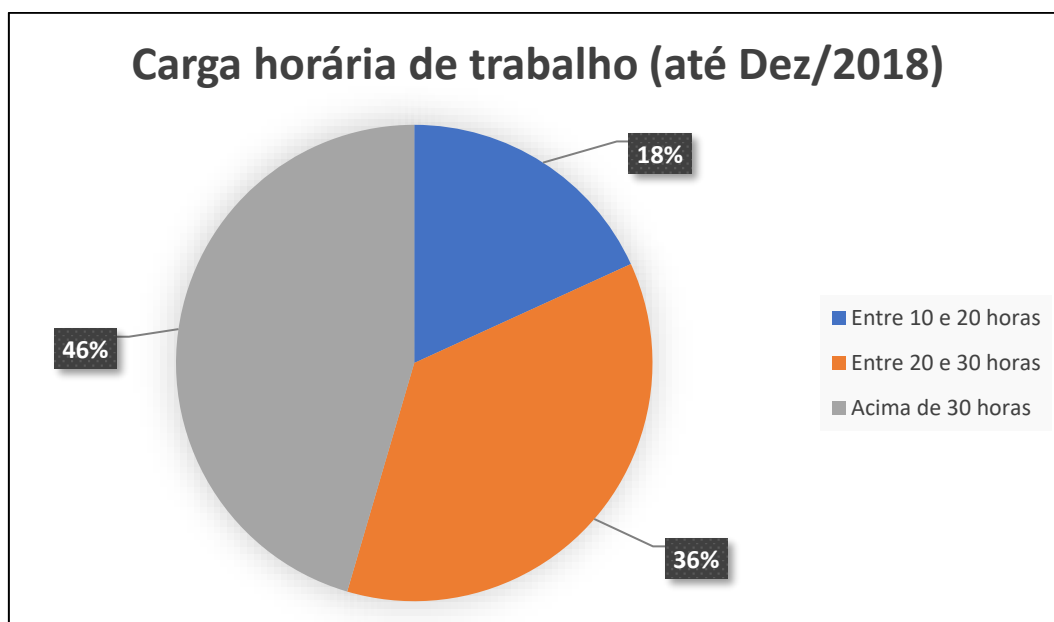
### 3.7.6. Carga horária de trabalho

Outro fator bastante importante e que influi na qualidade do processo de ensino aprendizagem em sala de aula, e, por extensão, na formação de professores, envolve o tempo total da carga horária de trabalho do professor.

Para a realização dessa análise, foram estabelecidos três períodos, conforme apresentado a seguir:

- (a) entre 10 e 20 horas;
- (b) entre 20 e 30 horas semanais; e
- (c) acima de 30 horas

A divisão nessas três categorias teve como objetivo transformar em dados numéricos, as informações disponibilizadas através da fala das professoras. As informações obtidas foram plotadas no gráfico a seguir:



Fonte: Elaboração do autor (2019)

O gráfico anterior indica que 46% das participantes (5 professoras) tem a carga horária superior a 30 horas de trabalho semanal, 36% das entrevistadas (4 professoras), estão entre 20 e 30 horas semanais, e, dos 18% restantes (2

professoras), essas têm a sua carga horária variando entre 10 e 20 horas semanais.

### 3.7.7. Deslocamento residência-escola

Tem gente que dá pouca importância para isso, mas os deslocamentos interferem muito na nossa vida, no nosso rendimento. (Marcela)

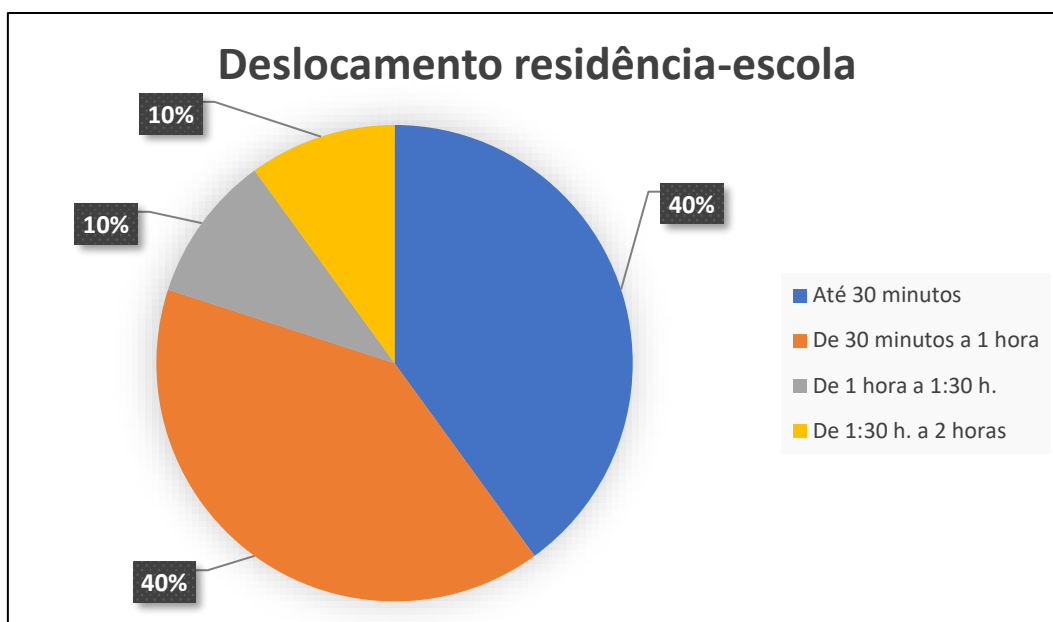
Conforme foi bem notado pela entrevistada Marcela, conhecer o tempo e a distância de deslocamento dos professores de suas residências aos seus respectivos locais de trabalho é importante para conhecer mais um dos fatores que interferem e influem diretamente no rendimento e na atuação dos professores.

Assim como foram estabelecidos períodos específicos para analisar o tempo total da carga horária de trabalho do professor também foram estabelecidos determinados períodos específicos para a realização da análise do deslocamento do professor de sua residência ao seu local de trabalho. Desta forma, foram considerados quatro períodos:

- (a) até 30 minutos;
- (b) de 30 minutos a 1 hora;
- (c) de 1 hora a 1:30 horas;
- (d) de 1:30 a 2:00 horas

As informações obtidas através das entrevistas também foram plotadas no gráfico a seguir:





Fonte: Elaboração do autor (2019)

Para esse gráfico, utilizamos, como base para as análises, 10 (dez) das 11 (onze) amostras de entrevistas realizadas<sup>12</sup>. Assim, em um total de 10 entrevistas, 40% das participantes (ou seja, 4 professoras) alegou levar até 30 minutos para realizar esse deslocamento. Outros 40% das participantes (também 4 professoras) revelou levar de 30 minutos a 1 hora nesse deslocamento. Já 10% do total de entrevistadas (uma professora) afirmou levar de 1 hora a 1 hora e trinta minutos e outros 10% (também uma professora) informa levar de 1 hora e trinta minutos a 2 horas para realizar esse trajeto.

### 3.7.8. Percepção de falhas/lacunas de formação

Outra questão que acreditamos ser importante envolve a percepção dos professores com relação às possíveis lacunas de formação identificadas durante o exercício do magistério, deixadas pela formação inicial. Nesse sentido, questionou-se as professoras participantes quais foram as competências e habilidades que poderiam ter sido construídas ou desenvolvidas, ao longo do curso de graduação, as quais, em suas opiniões, poderiam facilitar a realização de seu trabalho em sala de aula, na atualidade.

<sup>12</sup> Tal ajuste na quantidade de amostras para a produção desse gráfico se fez necessário em virtude da aposentadoria da professora Antônia, do município de Itaboraí. Como a professora já não trabalhava mais, não havia como estabelecer esse deslocamento residência-trabalho.

Das respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas, optamos por dar destaque aos seguintes trechos:

O que eu sentia em relação à universidade é que, apesar de eu ter estudado Letras (Português-Inglês), muitas aulas não eram dadas em inglês e muitos colegas não falavam inglês e achavam que na universidade irão aprender [inglês]. (Karla)

Não ter me preparado para a realidade que eu iria enfrentar. [...] Hoje, com a questão da inclusão, que no *papel* é um projeto maravilhoso – e realmente um aluno especial deve estar junto com o com o aluno dito “normal”, eles devem conviver até para que o aluno que não é considerado especial saiba lidar com as diferenças e os dois cresçam. Mas há uma lacuna aí: você não tem formação para lidar com os diversos tipos de problemas que nós temos! Hoje autistas, crianças com síndrome de Down, surdos, cegos e, às vezes, todos em uma mesma turma, e você não é preparado para essa realidade. Eu tenho na minha turma um menino esquizofrênico e eu não sei lidar com ele! A gente vai, por instinto, tentando lidar, resolver os problemas, levando as atividades. Você não é orientado a como lidar com cada problema. Alguns alunos até conseguem professor de apoio que já nos ajudam bastante, outros não conseguem. [...] Eu acho que a nossa dificuldade maior é lidar com essa realidade da inclusão e da realidade da falta de recursos para a gente trabalhar, principalmente, com a língua estrangeira. (Andressa)

Em relação às minhas dificuldades, hoje, o que eu sinto que foi falta de formação é lidar com alunos especiais (alunos com alguma especialidade física ou mental). A gente não tem preparo nenhum para lidar com eles. Hoje em dia, é muito comum lidar com autistas. Eu não tenho nenhuma turma onde não tenha nenhuma criança sem especialidade, em todas as turmas têm um dois ou mais, pelo menos, com laudo, e, um ou dois que não têm. São crianças que exigem conhecimento específico técnico do professor até para poder ministrar as aulas com esses alunos. Deficientes visuais, auditivos, autistas, todas as síndromes de que hoje a gente hoje em dia ouve falar... eu hoje sinto muita falta de conhecimento, pelo menos básico, para lidar com essa situação. Como é que eu dou aula para uma aluna que tem deficiência auditiva? Como que eu dou aula para um aluno que tem autismo ou que tem síndrome de Down? Eu não sei! E quando eu tenho, eu procuro por minha conta estudar um pouquinho para poder aprender. Nem sempre eles têm mediadores. [...] Em relação a minha prática eu tenho essa lacuna e esse buraco a gente tem! A *inclusão* na educação diz e eu concordo, eles [os alunos] têm que estar na sala de aula junto com todo mundo, mas a educação tem que preparar os professores para receber essas crianças! Se não pode preparar o professor, então tem que colocar um mediador altamente qualificado para lidar com aquela síndrome, com aquela especialidade: ser o mediador entre o aluno e professor, o que não existe! (Ariana)

Eu acho que a pior lacuna que a gente fica é com essa questão de não ser preparado para a prática. [...] Apesar da gente fazer estágio, não é a mesma coisa. Nada te prepara para estar ali, sentindo na carne, o que acontece. Não sei se isso é bom ou se é ruim, mas eu acho que deveria ter um modo novo de se trabalhar essa questão prática nas universidades. A gente fica muito preso à teoria, como eu falei, a gente consegue captar os conteúdos e quando a gente vai para o *campo*, a gente fica muito preso a isso, a planejamento, a seguir o currículo, a grade, e acaba deixando um trabalho tão rico que poderia emergir. [...] Essa lacuna, que eu acho que a graduação deveria dar um olhar a mais, é para essa questão da prática. Do como é a prática realmente: o que a gente vai encontrar lá! E, para isso, a gente infelizmente não foi preparado. (Patrícia)

A questão das disciplinas, da parte pedagógica, didática e prática de ensino, todas foram muito bem administradas. Mas eu acho que poderia ter sido melhor. (Marcela)

Eu acho que várias, mas a que mais me faz falta hoje é mais a *prática*. A parte prática ficou para o final do curso. (Carlotta)

Eu acho que a maior lacuna mesmo é a questão da prática, do desenvolver com a gente a prática. O *que fazer?* Seria dar uma noção para a gente do que acontece realmente numa sala de aula. A gente sai um pouco encantado com tudo, querendo ensinar tudo, e a gente não tem noção da realidade que espera a gente. Então, eu acho que isso faltou! (Fernanda)

A graduação fica muito presa nos conceitos gramaticais. Na prática educacional e didática, não se apresentam ferramentas, de repente, de ludicidade. De poder inserir isso, até sem estar dependendo, de repente, de uma coisa tecnológica (de um computador, de um vídeo...), de repente, trabalhar essa coisa de você *criar*... essa ludicidade. [...] Essa questão de trabalhar com o lúdico, eu acho que faltou, eu acho que falta na graduação. (Diana)

Eu acho que se preocupam muito com ensinar as teorias... tem que estudar todos aqueles teóricos! Temos que estudar sim, mas eu acho que, de repente, a gente teria que viver mais a prática. Saber como que realmente funciona a sala de aula, o que é que a gente vai enfrentar ali! Romantizam muito! Eu acho que romantizam muito a educação, o trabalho... tudo muito lindo o trabalho, é um trabalho voluntário quase, é uma vocação e não é bem isso! É um trabalho como outro qualquer e não preparam a gente para isso! Jogam a gente lá na cova dos leões sem nada e você fica ali no meio sem saber o que fazer, com turmas com alunos delinquentes, às vezes. Você sem nada, sem você se preparar para isso. Tem aquele romantismo: "você é um formador de opiniões", "você é um educador", "você vai mudar o mundo", e não é bem isso a gente vê na prática! A gente descobre que não é isso! Eu acho que falta isso na graduação: esse choque de realidade (até para a pessoa saber se é aquilo mesmo que ela quer e não depois de dez anos você descobrir que poderia ter feito outra coisa). Que, de repente, na graduação, alguém te falasse, "Oh, é desse jeito! Vamos lá ver como é que funciona!", e você, ali, decide se quer isso para você. De repente, um choque da realidade lá na graduação mudaria essa romantização, que eu acho que acaba atrapalhando muito a formação do professor. (Valéria)

A partir dos fragmentos de fala dispostos nesse item, é possível compreender que as principais lacunas de formação deixadas por seus cursos de formação inicial (graduação) estão relacionadas, de forma geral, à questão de um preparo ineficiente para as diferentes realidades enfrentadas no dia a dia dessas professoras, em suas salas de aula, nos diferentes contextos escolares em que atuam.

As lacunas descritas pelas entrevistadas envolvem os seguintes fatores: (a) a não capacitação dos professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, (b) o não desenvolvimento das habilidades criativas e lúdicas dos professores (para a produção de atividades, materiais de apoio, etc.), e (c) o distanciamento entre o ensino realizado no ambiente universitário (o discurso "teórico") e a realidade escolar concreta (a realidade "prática").

O sentimento de incapacidade para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais está presente na fala de mais de uma das professoras entrevistadas (Andressa e Ariana). Em geral, suas dificuldades estão relacionadas

às suas dificuldades (e desejos) em atender a esses alunos de forma adequada, técnica e competente. Essa dificuldade é visível na fala da professora Ariana:

em relação às minhas dificuldades, hoje, o que eu sinto que foi falta de formação é lidar com alunos especiais (alunos com alguma especialidade física ou mental). A gente não tem preparo nenhum para lidar com eles. [...] Deficientes visuais, auditivos, autistas, todas as síndromes de que hoje a gente hoje em dia ouve falar... eu hoje sinto muita falta de conhecimento pelo menos básico para lidar com essa situação. Como é que eu dou aula para uma aluna que tem deficiência auditiva? Como que eu dou aula para um aluno que tem autismo ou que tem síndrome de Down? Eu não sei! E quando eu tenho, eu procuro por minha conta estudar um pouquinho para poder aprender. [...] Em relação a minha prática eu tenho essa lacuna e esse buraco a gente tem! [...] A educação tem que preparar os professores para receber essas crianças! Se não pode preparar o professor, então tem que colocar um mediador altamente qualificado para lidar com aquela síndrome, com aquela especialidade: ser o mediador entre o aluno e professor, o que não existe! (Ariana).

Nesse trecho de fala, a professora entrevistada expõe suas dificuldades quanto a esta questão sensível para ela e demonstra particular interesse em melhorar sua capacitação para o atendimento de seus alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente, ao pleitear por um certo tipo de treinamento específico para lidar com tais especialidades.

A questão do desenvolvimento das habilidades criativas é mencionada na fala da professora Diana, que destaca a importância de haver, na graduação, uma formação que desenvolva a ludicidade dos professores.

Já a questão *compreensão da realidade escolar* pelos professores-em-formação, ainda durante o curso de formação inicial, se torna essencial, de acordo com a professora Valéria. Segundo a entrevistada sublinha:

eu acho que falta isso na graduação: esse choque de realidade (até para a pessoa saber se é aquilo mesmo que ela quer e não depois de dez anos você descobrir que poderia ter feito outra coisa). Que, de repente, na graduação, alguém te falasse, “Oh, é desse jeito! Vamos lá ver como é que funciona!”, e você, ali, decide se quer isso para você. De repente, um choque da realidade lá na graduação mudaria essa romantização, que eu acho que acaba atrapalhando muito a formação do professor (Valéria).

Para essa professora, esse “choque de realidade” se faz importante para evitar futuras frustrações com a profissão, com o trabalho de sala de aula em uma escola pública. Aparentemente, essa professora demonstra sentir que essa “realidade” foi omitida em sua graduação, em prol de visão “romantizada” do trabalho docente (talvez pelo *pensamento utópico*, próprio da educação). Na visão dessa professora, o professor-em-formação deveria ser imerso na realidade escolar, desde a realização de seu curso de licenciatura.

### 3.7.9. Percepção das principais dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de sala de aula

O trabalho diário em sala de aula envolve – e impõe – muitos desafios aos professores. Conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras participantes da pesquisa no decurso de suas vivências no magistério pode revelar fatores que impliquem na busca (ou não) por uma formação continuada.

Das dificuldades expostas pelas professoras, as principais formam as seguintes:

A dificuldade de administrar turmas muito cheias e alunos muito agitados e a gente sem recursos. [...] Mas não a gente não os têm, a gente fica muito engessado com aquela metodologia de escola do século passado. (Andréia)

Lidar com os diversos tipos de problemas que nós temos hoje: autistas, síndrome de Down, surdos, cegos, às vezes numa mesma turma, e você não ser preparado para essa realidade. (Ariana)

Com relação ao prédio da escola. Quando chove, inunda porque está desnivelado em relação à estrada, e, depois que fizeram a obra, piorou esse problema da estrutura. (Antônia).

A dificuldade é justamente a carência de tecnologia porque a gente, para ensinar uma língua estrangeira sem áudio, sem internet, sem um uma sala disponível o tempo todo e com duas aulas por semana, é praticamente impossível. (Ariana)

Uma das principais dificuldades que eu encontro é a questão dos suprimentos mínimos: a gente não tem material adequado para trabalhar uma língua estrangeira [...] e a questão multimídia também! [...] A gente também tem a dificuldade pela questão de quantitativo de alunos em uma sala e isso dificulta muito o nosso trabalho. Você tem quarenta numa sala, e aí a gente fala “nossa, mas só dez estão prestando atenção!”, é óbvio, a gente não consegue atingir a todos! Não se tem condição! São adolescentes... se despeçam, tem outras coisas chamando atenção... e a gente perde nesse sentido. A gente não consegue ser tão atrativo quanto a gente gostaria porque – a gente até tem vontade quando a gente faz um plano de aula, quando pensa em casa, a gente pensa, “nossa, vai arrebentar!”, “vai ser o máximo!” – quando chega para aplicar o conteúdo, com uma sala estão abarrotada, a gente não consegue. E a falta do material também dificulta. Eu acho que ensinar um idioma hoje está sendo melhor do que antigamente, por essa questão do advento da internet, a gente tem muito material e muitas fontes como o YouTube e o Netflix. A gente tem muitas ideias! A gente consegue trabalhar melhor! Mas eu acho que a carência – como a sua pesquisa é em torno da escola pública – de suprimentos de mínimos tenha afetado bastante. (Patrícia)

O pior é a disciplina! O pior de tudo! É a grande essa barreira para nós! Hoje em dia, para os professores, e isso é uma fala geral que o ouço dos meus colegas, é disciplina! É a questão do respeito que muitos não veem em casa: não têm um exemplo na família! Eles vêm para cá com aquela falta de respeito, não têm noção do espaço de sala de aula que dirá o interesse em aprender inglês! Para cativar esse aluno, para conquistar, a gente tem que né dar nó em pingo d'água. Então, a minha maior dificuldade é essa é a questão, de resolver tantas coisas outras em sala de aula que, às vezes, o ensino de Inglês fica como secundário. (Marcela)

A principal dificuldade eu não vou dizer que seja a disciplina, porque aqui nós temos um público bem interessado apesar de toda dificuldade. O principal problema é justamente uma deficiência no que veio antes: eles não veem o inglês como um idioma estrangeiro! Eles não têm muita noção de onde que se fala, você tem que começar do zero mesmo! Eles não têm noção nenhuma! Eles não sabem onde fica geograficamente, eles não sabem o que se faz e o que se fala nesses países, eles não sabem para que serve... eles acham que não serve para nada. (Carlotta)

As minhas dificuldades hoje estão na falta de estrutura. Às vezes o aluno não tem um material, há a falta de apoio da família, a gente está pedindo e o aluno está largado mesmo! Falta de estrutura! Às vezes a gente chega na escola e não tem o material. (Fernanda)

Eu acho que é a própria desvalorização da disciplina frente aos alunos, frente à comunidade como um todo. Infelizmente, a Língua Estrangeira, Artes e Educação Física são meio que são colocadas como, entre aspas, “submatérias”. [...] E há a falta de recursos. (Fernanda)

Falta de tudo! Falta tudo! Primeiro, falta-se educação nos alunos! Mas não é só educação! Eles não conseguem sentar, eles não sentam! Eles não falam, eles gritam! Eu não consigo fazer a chamada! Eles não se comportam! Em Itaboraí, esse ano, a gente está tendo problemas seríssimos com o comportamento dos alunos. A gente tem alguns que levam droga para escola, e isso no horário da manhã! No horário da manhã, que eu trabalho, tem aluno que vai para o banheiro se drogar, aluno o que leva bebida, aluno que agrediu professor, que quebra banheiro! Então, assim, os problemas são muitos! Eu não consigo dar aula! Eu passo mais da metade da aula pedindo silêncio! Às vezes eu sinto que eu estou ali dando aula para três, para cinco! É aquilo, você meio que “enxuga gelo”, você não consegue ensinar nada, você não consegue fazer nada, produzir nada. Às vezes você tem que ensinar o aluno a escrever, a conhecer as letras! Não conhecem letras do alfabeto! Eles não conhecem letras do alfabeto como “ípsilon” e “dáblio”! Alunos que não sabem escrever no nono ano! É um trabalho muito difícil! Você tem que ensinar o básico porque ele não sabe, você espera que o aluno saiba escrever no sexto ano e, às vezes, ele não sabe. (Valéria)

As principais dificuldades encontradas pelas professoras participantes estão relacionadas aos seguintes fatores:

- (a) gerenciamento de classe;
- (b) disponibilidade de materiais de trabalho;
- (c) atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais;
- (d) infraestrutura da escola;
- (e) disponibilidade de equipamentos multimídias e de tecnologia;
- (f) desvalorização da disciplina;

(g) (in)disciplina e comportamento dos alunos.

A questão do *gerenciamento de classe* transparece na fala da professora Andreia, a qual ressalta “a dificuldade de administrar turmas muito cheias e alunos muito agitados e a gente sem recursos.”. A entrevistada ainda menciona a sua dificuldade quanto à *disponibilidade de materiais de trabalho*. Esse fator também emerge nas falas das professoras Patrícia e Fernanda.

Os problemas relacionados à *infraestrutura escolar*, aparecem nas falas tanto da professora Fernanda como da professora Antônia, a última expõe sua dificuldade com relação à estrutura predial da escola, que é afetada especialmente em dias de chuva, em virtude de uma obra de reforma realizada com falhas de planejamento.

A falta de capacitação para o *atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais* é identificada através da fala da professora Ariana. De acordo com a entrevistada, a mesma revela não ter sido preparada de forma competente para “lidar com os diversos tipos de problemas que nós temos hoje: autistas, síndrome de Down, surdos, cegos, às vezes numa mesma turma”, e, essa falta de capacitação traz, de fato, uma sensação de insegurança o professor, que tenta, ainda que de forma intuitiva, colaborar para com a inclusão desses alunos.

Quanto à dificuldade associada à (não) *disponibilidade de equipamentos multimídias e de tecnologia*, esta é explicitada na fala das professoras Ariana e Patrícia. Conforme a professora Ariana argumenta, “para ensinar uma língua estrangeira sem áudio, sem internet, sem um uma sala disponível o tempo todo e com duas aulas por semana, é praticamente impossível”.

O fator *desvalorização da disciplina* torna-se aparente na fala da professora Fernanda. A entrevistada destaca uma desvalorização existente frente à essa disciplina, pela comunidade escolar e pelos alunos. Conforme expressa a participante, “infelizmente, a Língua Estrangeira, Artes e Educação Física são meio que são colocadas como, entre aspas, submatérias”. Essas crenças equivocadas, trazem dificuldades para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve dentro da sala de aula de língua inglesa.

Já o último o fator está relacionado à dificuldade quanto a (in)disciplina e o *comportamento dos alunos*. Esse tópico é, talvez, em nossa opinião, o mais sensível, pois está diretamente vinculado à visão que o professor tem de seu aluno. A dificuldade em lidar com a falta de comportamento dos alunos em sala

de aula é quase que uma fala unânime para quase todos os professores brasileiros. Para a nossa surpresa, no contexto dessa pesquisa, esse tópico emerge apenas na fala de duas entrevistadas, as professoras Marcela e Valéria. Para a professora Marcela, “é a questão do respeito que muitos não veem em casa: não têm um exemplo na família! Eles vêm para cá com aquela falta de respeito, não têm noção do espaço de sala de aula que dirá o interesse em aprender inglês!”. Já para a professora Valéria, esta afirma que

primeiro, falta-se educação nos alunos! Mas não é só educação! Eles não conseguem sentar, eles não sentam! Eles não falam, eles gritam! Eu não consigo fazer a chamada! Eles não se comportam! [...] Os problemas são muitos! Eu não consigo dar aula! Eu passo mais da metade da aula pedindo silêncio! Às vezes eu sinto que eu estou ali dando aula para três, para cinco! É aquilo, você meio que “enxuga gelo”, você não consegue ensinar nada, você não consegue fazer nada, produzir nada (Valéria).

Essa última fala é um relato bastante angustiante (e angustiado) de uma professora desmotivada e totalmente desacreditada na educação, assim como na utilidade de seu trabalho. Novamente, é preciso salientar que não nos cabe aqui julgá-la. É preciso ter em mente que muitos outros fatores contribuíram para que essa professora tivesse esse tipo de visão a respeito de seus alunos atualmente e, certamente, muito disso tem a ver o descaso dos governantes para com a educação pública.

### **3.7.10. Percepção do trabalho coletivo nas escolas**

O trabalho de planejamento coletivo e de trocas de conhecimentos entre os professores contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento profissional dos professores. Trata-se de um momento no qual os professores têm a oportunidades de compartilhar suas dificuldades, dar sugestões, de dar e receber apoio e suporte e de construir um trabalho conjunto, integrado e de forma coletiva.

Ao serem questionadas sobre como se davam as trocas, os projetos coletivos e os planejamentos das aulas nos contextos escolares nos quais atuavam, as professoras participantes apresentam as seguintes declarações:

Com relação ao planejamento de aula, eu preparo o conteúdo de acordo com que os alunos têm que aprender naquele ano. [...] Em relação aos meus colegas de língua inglesa, não tenho contato com todos, já que cada um trabalha em um dia separado, então a gente não consegue ter contato. [...] E as trocas com outros colegas de outras disciplinas não ocorrem muito aqui. A gente tem aqueles vinte minutinhos do recreio, então, normalmente, ou eu como alguma coisa ou eu paro



para corrigir alguma prova de outro lugar. Não se tem muito tempo de ter aquela troca. [...] Troca com os colegas ainda não rola muito não. (Karla)

Quase nada. [...] Não encontro com nenhum professor de inglês no horário em que eu estou na escola. [...] O pessoal de língua inglesa é muito difícil de ter trocas. (Andréia)

As escolas têm deixado um pouco a desejar. Os nossos encontros, às vezes, se resumem aos conselhos de classe nos quais você tem que tratar de outras questões e você não pode ter essa troca interdisciplinar. E, quanto ao planejamento, às vezes você também não consegue ter todos os colegas ou o horário bem reduzido também. Então, eu acho que essa troca não tem existido e quando existe ela não é eficaz. (Andressa)

A gente não recebe mais para fazer esse planejamento. [...] A gente usa o WhatsApp, tem o grupo da escola, a gente está sempre em contato. Tem professores de áreas diferentes que fazem trabalhos projetos em conjunto e tem vários projetos bem legais lá. (Antônia)

Tudo muito difícil por conta dessa falta de tempo que a gente tem. Eu não tenho nenhum colega que trabalha exclusivamente num lugar só, todos nós estamos aqui e em outras escolas. A gente não tem realmente um tempo para sentar e planejar juntos, fazer aula juntos, projeto junto... a escola oferece, de vez em quando, uma reunião de planejamento, mas isso é muito corrido... de trinta minutos a uma hora. A gente sente realmente muita falta de poder estar junto. [...] Quem está na escola se senta junto, quem não está, não pôde vir. Isso acontece com os conselhos, com os planejamentos... então, eu acho que fica muito defasado. [...] O outro professor de inglês dessa escola, que trabalha comigo, eu não o encontro porque ele está em dias que eu não estou e a gente não pode estar junto: se eu não estou aqui, eu estou em outra escola, e assim também o é com ele. (Ariana)

Na minha escola temos! Somos eu e mais duas professoras de língua inglesa (uma concursada e a outra contratada). A gente trabalha em conjunto quando tem algum projeto. (Patrícia)

Eu acabei pegando uma escola que é a primeira no IDEB do Município. A diretora é conhecida no município inteiro por ser bem rígida e por pegar bastante no pé tanto dos alunos quanto dos professores. Lá funciona muito bem, mas não é assim a realidade da rede. [...] A minha escola funciona muito bem: tem projeto pedagógico que todo o ano nós montamos é botamos em prática. [...] Os alunos, então, desde crianças, eles foram acostumados com esse sistema essa rigidez, então, eles estudam sim, tem semana de provas e eles se dedicam, então, lá funciona desse modo. Lá na escola funciona bem até demais! Tem gente que não aguenta ficar lá por causa da cobrança. Tem professor que não gosta. [...] Eu gosto de trabalhar lá por conta da organização e eu faço a minha parte, então, dá tudo certo. Acaba dando tudo certo, sim, e eu sou bem feliz lá. (Marcela)

É muito legal porque eu trabalho no mesmo dia da outra professora e a gente todo ano tem o projeto de show de talentos. [...] Essas trocas são muito boas, mas a gente tem pouco tempo ainda, mesmo com planejamento. Poderia ser melhor, mas eu acho que a gente precisaria ter menos turmas também para trabalhar melhor. A gente trabalha com muita turma, tem muito diário, muita coisa burocrática para fazer e para o foco principal, que é o aluno, às vezes, não se tem dado muito tempo. (Carlotta)

A gente faz planejamento nas duas escolas. A gente já fez algumas por área, já fez alguns coletivamente, e dá certo! A gente procura sempre trocar experiências eu e a Diana, que é a outra professora aqui da escola. (Fernanda)

Olha, aqui a gente não tem planejamento coletivo não! O que a gente tem, às vezes, são algumas reuniões pedagógicas que, na minha visão, não vejo como algo assim. A reunião pedagógica é mais para a coordenação e para direção passarem informes, falarem ou discutirem assuntos que eu não vejo como pertinentes da disciplina. É uma coisa mais geral. (Diana)

Não existe planejamento coletivo! Não existe troca... existem muito poucas com alguns professores que eles mesmos fazem e organizam. [...] Planejamento coletivo não existe! Quando fazem é uma coisa que, na maior parte do tempo, algum professor fica falando mal de alunos, fica reclamando da vida, mas planejar efetivamente, alguma coisa para escola, quase nunca existe. (Valéria)

De fato, o trabalho coletivo, e, por extensão, o planejamento coletivo, são reconhecidos como sendo importantes pelas professoras participantes. No entanto, a grande maioria ressalta ou a não existência desse trabalho ou um trabalho que até é realizado, porém, de forma deficitária. A principal dificuldade apresentada pelas professoras envolve o fato de não estarem em dias comuns com seus colegas de disciplina, especialmente, em virtude de trabalharem em dias diferentes e em mais de uma escola diferente. Quando da existência do que se poderia chamar de “planejamento coletivo”, esse momento geralmente é utilizado para a exposição de informes por parte das direções e/ou coordenações ou servem de desabafo para alguns professores.

Um trecho de fala que de gostaríamos dar destaque nesse item é o da professora Marcela. Com relação ao contexto da sua escola, a professora declara:

a diretora é conhecida no município inteiro por ser bem rígida e por pegar bastante no pé tanto dos alunos quanto dos professores. Lá funciona muito bem, mas não é assim a realidade da rede. [...] A minha escola funciona muito bem: tem projeto pedagógico que todo o ano nós montamos e botamos em prática (Marcela).

Apesar da professora ressaltar um certo bom funcionamento do processo de planejamento que ocorre na escola onde trabalha, saltam aos nossos olhos o fato da existência de um comando e controle de uma gestora que atua com rigidez e com uma aparente intolerância com relação tanto aos alunos (“os alunos, então, desde crianças, eles foram acostumados com esse sistema essa rigidez”) quanto aos professores (“tem gente que não aguenta ficar lá por causa da cobrança. Tem professor que não gosta”). Cabe levantarmos as seguintes reflexões: seria este o modelo de planejamento desejável? Um momento de planejamento no qual a vigilância, o controle e a imposição dos gestores estejam direcionando o projeto? Um planejamento que aparentemente “dá certo” em razão do medo, de ameaças e/ou de sanções? Um planejamento antidemocrático realizado em um ambiente de rigidez? Acreditamos que esse não seja o caminho! É preferível que se haja um trabalho conjunto, que envolva o crescimento e o desenvolvimento mútuo dos

professores, sem pressões e/ou imposições, dentro de um ambiente de construção coletiva, de fato, em que o afeto e o suporte mútuo estejam no – e sejam o – centro do processo.

### 3.7.11. Percepção do contexto de trabalho e de vivência dos alunos

Nesse item buscamos identificar o conhecimento das professoras participantes a respeito de seus respectivos contextos de trabalho (a rede municipal de educação, forma geral), o que inclui, o entorno da escola, a comunidade atendida, os aparelhos públicos disponíveis nas proximidades (praças, parques, museus, por exemplo), etc. O trabalho escolar demanda que os professores conheçam não apenas as realidades que envolvem o microcosmo de seu ambiente de trabalho (a sala de aula) assim como as diferentes realidades que circunscrevem a escola como um todo. As respostas a esse questionamento foram as seguintes:

Eu tenho conhecimento de contexto porque eu já morei em Itaboraí durante muito tempo. (Karla)

A realidade daqui de Itaboraí eu conheço muito bem porque sou moradora da cidade. Eu trabalho as escolas de polo totalmente distintos, com realidades completamente diferentes. (Andréia)

Do município, em geral, não posso dizer que eu estou cem por cento por dentro do contexto. (Andressa)

No município eu já passei por várias escolas. [...] No município eu não tenho tanto esse conhecimento porque já mudei de escola muitas vezes. [...] Estou nessa escola agora há quatro anos com a minha matrícula, mas eu também não conheço. Posso dizer que eu não conheço muito bem a comunidade, eu não moro no município! [...] Eu não moro lá, então, o que eu conheço é mais do que eu escuto falar pelos meus colegas que moram perto como que é a comunidade, como que é o alunado. (Ariana)

Eu falei sobre o quanto o território afeta – foi o que eu falei no meu Mestrado – na parte da aprendizagem. Eu situei – foi uma pesquisa que até eu mesma fiz para conhecer um pouco mais da cidade de Itaboraí – onde ela está inserida, o que ela é ela para a região metropolitana: ela é uma região periférica. Itaboraí é isso! E a escola também fica em torno de bairros um pouco periféricos e também um pouco perigosos. Muita questão de tráfico de drogas. Infelizmente, a gente não pode fechar os olhos para essa questão que tem em volta das crianças. [...] Conhecer Itaboraí, conhecer onde eu estou, essa escola, as alegrias e as tristezas que envolvem... me deu um olhar muito mais humano, digamos assim, para entender a questão do que a gente tá fazendo ali. Sejam professores de quaisquer disciplinas, é importante entender o que a gente tá fazendo ali, o que a gente pode contribuir para a vida daquele aluno, não só em aspectos de conteúdos como para a vida dele como um todo. Conseguir entender a questão do território foi muito importante! Eu estudei a linha do tempo de Itaboraí para entender, estudei também a questão da escola (quem foi o fundador, porque que a escola leva esse nome...), então, entendi, mais ou menos, o contexto no qual a escola está inserida e os alunos também. (Patrícia)

Conheço um pouco. [...] É um lugar um pouco perigoso pelo relato dos alunos, pelo que ouço, mas, ao mesmo tempo, não é tão violento assim igual outros lugares que eu posso falar por aí. (Marcela)

A gente conhece sim, mas não tanto. Como a maioria deles mora muito perto, a maioria dos funcionários mora muito perto – os professores, não, a maioria vêm de outros municípios – a gente consegue saber um pouquinho através dos funcionários. O que a gente sabe é muita carência. [...] É o que a gente percebe em comentários de aula. [...] Surgem alguns assuntos e os alunos vão contando as coisas, fora essa parte de a gente saber pelos funcionários (que conhecem a comunidade, que são daqui), nas interações com os alunos, eles comentam muito da família. (Carlotta)

Na outra escola eu já tenho bastante noção, esse é o meu décimo primeiro ano corrido, então, eu acabei conhecendo a comunidade, conhecendo o entorno, e, eu procuro sempre conversar com os alunos. Noto quando eles estão com algum problema e puxo deles. Eu acho que não adianta só eu entrar em sala e jogar o meu conteúdo em cima deles e ir embora, eu sempre procurei me envolver, às vezes, eu me envolvo até demais! Mais do que deveria! Nessa escola, eu estou aprendendo: é o meu segundo ano aqui. Eu estou aprendendo sobre o entorno, estou conhecendo a comunidade – não consigo dar conta de tudo, mas já dá para conhecer um pouco –, a estrutura familiar e a estrutura do contexto. [...] Nesse bairro, a questão da segurança é mais complicada. Tem comunidades perto e, às vezes, a gente precisa dispensar o aluno cedo porque tem tiroteio, mas, nessa rua aqui, da escola, na principal ou no acesso à pista, é mais tranquila. O problema é mais para dentro do bairro. Na outra escola, a comunidade é mais tranquila, mas sofre com problemas de saneamento e com a falta de asfalto (em época de chuva muitos alunos perdem tudo dentro de casa porque tem um rio que passa perto e as casas foram construídas perto do rio)... tem um rio perto, um valão que corta o bairro, então, a falta de estrutura, a falta de saneamento do bairro é mais complicada. (Fernanda)

Eu não conheço muito geograficamente. O local, se me deixar aqui, no meio do caminho, eu vou me perder em alguns lugares. Assim, a gente conhece... ouve falar as coisas... a gente sabe que tem determinadas localidades que não são tão distantes que tem um certo movimento de droga, essas dificuldades que a gente sabe que hoje em dia são realidades muito presentes. A gente fica sabendo, sempre tem alguém ou os próprios alunos falam “ó, tal lugar assim tá desse jeito”. Eu não conheço a fundo e a rede também, eu conheço muito pouco. (Diana)

Muito pouco. (Valéria)

A partir dos relatos das professoras, é possível notar que o conhecimento das entrevistadas a respeito de seus contextos de trabalho é aparentemente baixo e insuficiente. Em vários trechos das falas, as professoras relatam possuir pouco ou quase nenhum conhecimento a esse respeito. Já as entrevistadas que afirmam possuir esse conhecimento, ou os têm porque moram ou moraram em Itaboraí (e nas proximidades das escolas), sendo, dessa forma, um conhecimento vindo da experiência e da vivência direta naquele contexto ou porque tiveram a oportunidade de ouvir relatos de seus colegas de trabalho ou mesmo de alunos sobre aquela realidade em específico.

A fala da professora Patrícia foi muito marcante nesse momento, ao enfatizar a importância de se conhecer a importância do território na fundamentação e na constituição das escolas e das relações sociais nelas existentes. Nesse trecho a professora relata o seguinte:

Eu falei sobre o quanto o território afeta – foi o que eu falei no meu Mestrado – na parte da aprendizagem. Eu situei – foi uma pesquisa que até eu mesma fiz para conhecer um pouco mais da cidade de Itaboraí – onde ela está inserida, o que ela é ela para a região metropolitana: ela é uma região periférica. Itaboraí é isso! [...] Conhecer Itaboraí, conhecer onde eu estou, essa escola, as alegrias e as tristezas que envolvem... me deu um olhar muito mais humano, digamos assim, para entender a questão do que a gente tá fazendo ali. Sejam professores de quaisquer disciplinas, é importante entender o que a gente tá fazendo ali, o que a gente pode contribuir para a vida daquele aluno, não só em aspectos de conteúdos como para a vida dele como um todo. Conseguir entender a questão do território foi muito importante (Patrícia).

É importante, também, destacar a contribuição dos estudos realizados durante o seu curso de mestrado e que contribuíram para a percepção da professora Patrícia com relação a questões sensíveis que envolvem o seu ambiente de trabalho em particular e para que pudesse refletir sobre as conexões existentes entre essa realidade e o contexto municipal como um todo.

Um outro trecho importante a ser destacado se encontra na fala da professora Fernanda, na qual a entrevistada revela sua percepção e reflexão a respeito de duas realidades escolares existentes, localizadas em áreas diferentes, desse mesmo município. Segundo a participante:

Nesse bairro, a questão da segurança é mais complicada. Tem comunidades perto e às vezes a gente precisa dispensar o aluno cedo porque tem tiroteio, mas, nessa rua aqui, da escola, a principal ou no acesso à pista, é mais tranquila. O problema é mais para dentro do bairro. Na outra escola, a comunidade é mais tranquila, mas sofre com problemas de saneamento e com a falta de asfalto (Fernanda).

Esse *conhecimento contextual* citado nesse trecho, ou seja, esse conhecimento dessa realidade que compreende o território escolar é importante para que os professores tenham consciência do ambiente que os cerca e compreendam os reflexos dessas diferentes realidades em suas próprias salas de aula, durante o trabalho com seus alunos.

Já com relação aos contextos de vivência de seus alunos (convivência familiar, condições habitacionais, etc.) especificamente, estar sensível para conhecer e compreender os obstáculos, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos alunos pode servir de ponto de partida para a realização de um trabalho direcionado para a tentativa de superação dessas dificuldades (quando

possível), acrescentando, assim, projetos que envolvam o acolhimento e o desenvolvimento educacional desses alunos. Além disso, uma reflexão a respeito dos contextos de vivências desses alunos pode, também, evitar que professores tirem conclusões precipitadas (incluindo-se, aqui, visões preconceituosas) a respeito dos alunos, de suas respectivas culturas e de seus hábitos familiares. A esse respeito, as declarações apresentadas pelas professoras entrevistadas foram as seguintes:

Eu vou conhecendo esses alunos pouco a pouco, em sala de aula. Alguns têm parentes que têm problemas com drogas e eles até conversam comigo, tudo mais, sobre essa situação. É um pouco complicado para eles. A gente não pode esperar que um aluno venha para uma aula, se concentre totalmente, sabendo que o irmão dele foi preso ou está com algum problema com drogas e tudo mais. Eu acho muito importante conhecer o aluno! Claro que não dá para conhecer todo mundo ao mesmo tempo, mas, a cada aula, a gente conversa um pouquinho com um com outro. (Karla)

Eu acho que, pelo tempo que eu estou nessa escola, eu conheço algumas histórias do entorno aqui e histórias pessoais pelo contato com a família. (Andressa)

Eu conhecia a realidade dos alunos que moravam ali no entorno. (Antônia)

O mestrado me deu um outro olhar. A partir daí eu consegui olhar o meu aluno não só como um aluno, eu vi que se ele tá chorando na sala, se ele está revoltado, se ele não quer ou se ele quer participar, não é só porque ele não gosta daquele conteúdo ou daquela matéria, tem toda uma rede de coisas por trás disso. (Priscila)

Eu tenho muitos alunos e alguns tem irmãos que estudam lá também, então, a gente acaba conhecendo a família. Tem casos lá bem tristes, assim, de assassinato de pai na frente de filho, tem essas complicações, sim... relatos de violência, de abandono... (Marcela)

As famílias não são aquelas famílias assim de gravação de comercial de margarina, não são mesmo! São famílias boas, amorosas, mas, assim, bem diversificadas e as crianças refletem isso. [...] Na maioria dos casos, são crianças amorosas, que querem a atenção que eles não têm, às vezes, em casa... são famílias que trabalham muito para sustentar os filhos, mas não dão aquela atenção que precisam dar, e, principalmente, trabalhar junto com a escola. (Carlotta)

É bem triste a realidade dos alunos da escola que eu trabalho! Alguns vivem em situação familiar muito triste porque a maioria a família abandona, alguns não tem pai, não conhece a mãe porque a mãe largou, fica aquela de o pai largar e a mãe também largar, aí a avó quem cria... Alguns já são pais e criam os filhos do jeito que foram criados. Vivem em situação de extrema pobreza, é uma realidade bem triste! A gente exigir alguma coisa deles é complicado! A gente exige respeito deles, mas eles não têm essa noção de respeito porque ninguém ensinou isso a eles. Às vezes algum professor se exalta porque eles não nos respeitam! Eles falam alto, mas a cultura deles é essa! É uma criação diferente da que a gente teve... não tem ninguém que os ensine! Ninguém que os cobre! São crianças que ficam abandonadas mesmo, que estão ali sei lá porquê! Se fazem reunião de pais, o pai não aparece! Uma aluna passa mal, você vai levar em casa, você chega lá, tem esgoto na porta! É uma realidade, assim, bem complicada! (Valéria)

Assim como se deu em relação ao conhecimento sobre os contextos de trabalho, os recortes de fala das entrevistas também revelam um baixo grau de conhecimento a respeito dos contextos de vivência dos alunos, por parte das professoras participantes. No entanto, é visível o interesse demonstrado pelas entrevistadas com relação a dar ouvidos aos seus alunos e a estarem dispostas a ajudá-los, dentro de suas possibilidades e dos recursos disponíveis. A consciência dessas diferentes realidades pode contribuir para a compreensão das causas de determinados comportamentos e de posturas considerados como impróprios e desrespeitosos para com os professores por parte dos alunos e, também, de questões relacionadas à (não) aprendizagem. Como se pode depreender da fala da professora Karla:

a gente não pode esperar que um aluno venha para uma aula, se concentre totalmente, sabendo que o irmão dele foi preso ou está com algum problema de drogas e tudo mais. Eu acho muito importante conhecer o aluno! Claro que não dá para conhecer todo mundo ao mesmo tempo, mas, a cada aula, a gente conversa um pouquinho com um, com outro (Karla).

Nesse sentido, na percepção dessa professora, o contexto de vivência pode contribuir no desempenho e na performance dos alunos em sala de aula.

O relato da professora Patrícia enfatiza o argumento de que o curso de mestrado possibilitaria uma melhor compreensão melhor do *todo* (tanto daquelas questões que envolvem a escola, enquanto instituição, como de seus respectivos alunos). Nesse sentido, conforme a professora afirma,

o mestrado me deu um outro olhar. A partir daí eu consegui olhar o meu aluno não só como um aluno, eu vi que se ele tá chorando na sala, se ele está revoltado, se ele não quer ou se ele quer participar, não é só porque ele não gosta daquele conteúdo ou daquela matéria, tem toda uma rede de coisas por trás disso (Patrícia).

Uma observação interessante pode ser percebida através da fala da professora Carlotta, que revela um conhecimento (importante) adquirido no contexto escolar na convivência com seus alunos e com suas famílias: a percepção das novas configurações e estruturas familiares. De acordo com a professora entrevistada,

as famílias não são aquelas famílias assim de gravação de comercial de margarina, não são mesmo! São famílias boas, amorosas, mas, assim, bem diversificadas e as crianças refletem isso. [...] Na maioria dos casos, são crianças amorosas, que querem a atenção que eles não têm, às vezes, em casa... são famílias que trabalham muito para sustentar os filhos, mas não dão aquela atenção que precisam dar, e, principalmente, trabalhar junto com a escola” (Carlotta).

A visão apresentada pela professora Valéria parece divergir um pouco daquelas apresentadas pelas outras professoras entrevistadas, na medida em que essa professora é bastante enfática em suas declarações a respeito de sua concepção sobre a realidade vivenciada por seus alunos. Para a professora Valéria, essa

é uma realidade bem triste! A gente exigir alguma coisa deles é complicado! A gente exige respeito deles, mas eles não têm essa noção de respeito porque ninguém ensinou isso a eles. Às vezes algum professor se exalta porque eles não nos respeitam! Eles falam alto, mas a cultura deles é essa! É uma criação diferente da que a gente teve... não tem ninguém que os ensine! Ninguém que os cobre! São crianças que ficam abandonadas mesmo, que estão ali sei lá o porquê! Se fazem reunião de pais, o pai não aparece! (Valéria).

Ter essa crença a respeito de seus alunos, aparentemente, faz com que a professora, de certa forma, os nivele “por baixo”, baseando-se em uma preconceção da existência de uma suposta “carência” ou “falta” que esses alunos venham a possuir (a qual deve ser suprida pela escola). Como referido anteriormente, o desgaste emocional que os professores têm apresentado ultimamente podem corroborar para que esses tipos de visão passem a fazer parte do imaginário de professoras e professores brasileiros. Esse desânimo, quase que generalizado na categoria, pode ser um dos fatores responsáveis por uma descrença no efeito do trabalho que tem sido realizado nas escolas nos dias atuais.

### **3.7.12. Perspectivas profissionais futuras**

Desenvolver um projeto de formação juntamente com os professores envolve um trabalho conjunto entre todos os envolvidos (formadores, gestores, professores etc.). Para que um projeto com essas características tenha sucesso, é importante conhecer os professores participantes quanto às suas principais dificuldades e desafios enfrentados em seus respectivos contextos de atuação, além de seus interesses e objetivos de vida, em particular. Nesse sentido, justifica-se conhecer seus planos e perspectivas profissionais futuras.

Quando questionadas a esse respeito, as professoras participantes declararam:

Quero seguir como professora ainda. [...] Eu quero fazer um mestrado preferencialmente em linguística aplicada e seguir o meu rumo, mas respeitando os meus limites também. (Karla)



A minha vontade era ingressar numa faculdade de Veterinária, porque, eu vou te falar: estou muito cansada de dar aula e está cada dia mais difícil! Eu estou ficando meio de saco cheio, entendeu? [...] A violência está aumentando muito e o respeito ao professor está cada vez menor. Eles não têm família! Eles fazem o que querem! O diretor, não adianta chamar o Conselho Tutelar, porque é tudo para inglês ver! São coisas que dizem que tem, mas não existe! Você não consegue fazer-se valer do seu direito de funcionário público quando você sofre uma agressão verbal, por exemplo. Então, é aquilo, você vai levando... vai levando... e aquilo vai fazendo você ficar se consumindo, se aborrecendo... até que uma hora aquilo explode! Ou você tem um troço (porque a gente vê vários professores tendo surto, brigando, falando um monte de coisas), ou então você fica doente, como foi o meu o caso: eu já adoeci, já fiquei de licença, já voltei... Então, assim, hoje, com quase quarenta anos, eu acho muito complicado! Eu queria estar ingressando numa nova carreira. Eu tenho vontade mesmo de mudar! Eu não sei ainda... é uma ideia que eu comecei a amadurecer. (Andréia)

Na Prefeitura de Itaboraí falta um ano para eu me aposentar. Em São Gonçalo, ainda vou trabalhar mais cinco anos! Perspectivas pro futuro, depois da aposentadoria, não seria mais sala de aula! Eu trabalharia só com tradução mesmo. (Andressa)

Não pretendo parar de estudar. Eu faço Duolingo em espanhol, italiano e francês. (Antônia)

Não penso em mudar de profissão. Eu pensaria só por questões financeiras, porque, pelas horas que eu trabalho semanais, comparando com outros profissionais com formação acadêmica e toda a dedicação que a gente tem, eu acho que financeiramente eu estou muito aquém desses outros profissionais que trabalham a mesma carga horária que eu, comparando a mesma formação acadêmica. Mas, só mesmo por questão financeira eu pensaria. Não penso em mudar porque eu tenho quarenta e dois anos e eu pretendo realmente me aposentar com cinquenta ou cinquenta e um anos, e eu estou muito mais próximo dessa aposentadoria do que de um recomeço e eu gosto do que eu faço. Eu não me arrependo de ter escolhido magistério, eu lamento muito que, em tão pouco tempo – porque se eu dou aula há vinte e quatro anos é pouco tempo – ter mudado tanto! Há vinte e quatro anos atrás era bem melhor! Eu acho que foi muito pouco tempo para educação ter caído tanto de nível! Principalmente no Estado, que eu estou há quinze anos, no município, há dezesseis. Eu acho que hoje está bem pior em relação a verba de incentivo, em relação à estrutura das escolas, e, a minha perspectiva para o futuro da Educação é que seja pior! (Patrícia)

A gente sempre pensa nisso... eu gosto de dar aula, eu gosto de ensinar em inglês, eu gosto de estar em contato com os alunos, com pessoas... várias vezes tem esse questionamento... eu acho que todo professor já se questionou, ainda mais na realidade de hoje em dia que é muito diferente, assim, dos anos oitenta. Nem faz tanto tempo assim! Eu vejo professores que estão se aposentando e comentam que nos anos oitenta anos e noventa não eram assim... vem piorando... vem degradingando... ficando cada vez pior! Mas eu insisto! Eu pretendo continuar, eu não pretendo abandonar o barco não! Eu pretendo continuar lutando e vendo se melhora, fazendo a minha parte. É o que eu gosto de fazer, então eu pretendo seguir em frente. (Marcela)

Eu quero continuar dando aula, mas, como eu te disse: eu quero chegar um dia e ter uma sala totalmente temática na qual eu possa espalhar meus *posters* e que eu possa colocar o meu aluno em um ambiente, em uma atmosfera propícia para o aprendizado de inglês (o que hoje, infelizmente, não é). Você vê... a gente tem barulho, tem coisas de outras matérias espalhadas nessa sala... isso tira um pouco do foco, eu acho! Eu gostaria de ter uma sala temática! É o meu sonho, vamos ver! Eu quero continuar dando aula e vou continuar lutando para que fique cada vez melhor, espero eu. (Carlotta)

Eu já pensei sim sair da área do magistério, mas, hoje, como fiz uma pós-graduação em Gestão Escolar, a minha ambição hoje é continuar estudando na área de educação e tentar um concurso ou uma prova para a coordenação pedagógica, que é uma área que me interessa dentro da área da Educação mesmo. Eu não penso muito em sair não. (Fernanda)

No momento, eu não consigo me ver fazendo outra coisa. Eu gosto do que eu faço, apesar de todas as dificuldades, apesar de reclamar, apesar de ter vezes que dá vontade de sair correndo e largar tudo para trás! Eu gosto! Eu acho que se a gente consegue tocar e modificar um aluno na sala de aula já vale. Eu ainda acredito que a educação pode ser um caminho para alguma coisa, então, eu não me vejo fazendo outra coisa, por enquanto. (Diana)

Eu não pretendo ficar na educação muito tempo não. Eu tenho vontade, e eu estou só esperando meus filhos crescerem, para fazer outra coisa! Na educação, eu não quero fazer mais nada! Eu já vi que não acrescento mais nada na educação! Não tem mais o que fazer! Eu estou cansada porque não depende só do professor e tudo fica nas costas do professor. Ele é o grande responsável pela educação, mas, na verdade ele não é! Ele é só mais uma vítima desse sistema cruel que a gente vive aí! Não é responsabilidade minha a culpa disso tudo que está acontecendo: se os alunos não aprenderem, a culpa não é minha! Eu já vi que não é minha e eu não posso fazer muito por eles, então, o meu plano de vida é esperar os meus filhos crescerem um pouco e estudar para um outro concurso, fora da educação! Na educação, eu não aguento mais ficar quatro anos sem aumento, ter meu salário atrasado, recebendo no décimo dia útil... não aguento mais essa vida para mim, já deu já! (Valéria)

De forma geral, dos trechos de fala citados, podemos perceber que em algumas falas há o desejo de permanência na profissão docente e em outros relatos, a desistência e o desejo de mudança de carreira transparecem claramente.

As perspectivas profissionais futuras das professoras entrevistadas evidenciadas nas declarações dadas nas entrevistas envolvem desde o anseio pelo o aprimoramento e o investimento na melhoria de sua capacitação profissional ao desinvestimento na formação, a desistência da profissão, e, tendendo ao abandono da carreira.

Apesar de algumas professoras expressarem a vontade de permanência na profissão docente, o *pensar* sobre a possibilidade de mudanças, conforme identificamos nos relatos, já se fez presente em algum momento quando das reflexões por parte dessas professoras a respeito de suas carreiras e das suas necessidades particulares com relação à essa profissão.

Em outras afirmações, algumas professoras alegaram que, em virtude da proximidade de suas aposentadorias, uma mudança radical – apesar dessa possibilidade ter sido/ser cogitada, em alguns casos – nesse momento da carreira seria, de certa forma, uma atitude inviável e/ou imprudente. Assim, a decisão pelo prosseguimento na carreira, ainda que aparentemente acrescido de uma

insatisfação com relação à realidade e com as dificuldades enfrentadas atualmente pelos professores de forma geral, seria a alternativa mais lógica e provável de ser tomada por essas professoras.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato da problemática do *desgaste emocional* (e, por extensão, também profissional) ter sido evidenciado claramente nas falas das professoras Andréia e Valéria. A professora Andréia relata:

A minha vontade era ingressar numa faculdade de Veterinária, porque, eu vou te falar: estou muito cansada de dar aula e está cada dia mais difícil! Eu estou ficando meio de saco cheio, entendeu? [...] A violência está aumentando muito e o respeito ao professor está cada vez menor (Andréia).

Apesar dessa insatisfação demonstrada, a professora entrevistada enxerga algumas dificuldades (como seu tempo de carreira e sua idade, por exemplo), para realizar uma mudança mais drástica desse tipo. No entanto, a desvalorização do profissional influencia e colabora para a existência e manutenção desse mal-estar com a profissão. Mais grave ainda é o relato dado pela professora Valéria:

Eu não pretendo ficar na educação muito tempo não. Eu tenho vontade, e eu estou só esperando meus filhos crescerem, para fazer outra coisa! Na educação, eu não quero fazer mais nada! Eu já vi que não acrescento mais nada na educação! Não tem mais o que fazer! Eu estou cansada porque não depende só do professor e tudo fica nas costas do professor. Ele é o grande responsável pela educação, mas, na verdade ele não é! Ele é só mais uma vítima desse sistema cruel que a gente vive aí! Não é responsabilidade minha a culpa disso tudo que está acontecendo: se os alunos não aprenderem, a culpa não é minha! Eu já vi que não é minha e eu não posso fazer muito por eles, então, o meu plano de vida é esperar os meus filhos crescerem um pouco e estudar para um outro concurso, fora da educação! Na educação, eu não aguento mais ficar quatro anos sem aumento, ter meu salário atrasado, recebendo no décimo dia útil... não aguento mais essa vida para mim, já deu já! (Valéria).

É, de fato, desolador perceber o sofrimento e o desgaste emocional experienciados por essa professora ao ponto levá-la à um desinvestimento precoce de sua profissão e o seu desejo explícito por abandonar a profissão na primeira oportunidade possível. Não é mais aceitável que situações como essa se perpetuem e se repitam no cenário educacional brasileiro atual, mudanças quanto a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho se fazem urgentes.

### 3.7.13. Formação continuada de professores

A partir desse tópico, passamos a discutir, de forma mais específica, a percepção das professoras participantes a respeito da formação continuada de professores de forma geral, além disso, buscando-se dar ênfase aos momentos formativos desenvolvidos e viabilizados pela então Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), do município de Itaboraí/RJ.

A primeira questão a ser discutida envolve identificar e descrever o significado do termo *formação continuada de professores* na visão das professoras participantes dessa pesquisa. Nesse sentido, tem-se por objetivo verificar quais seriam suas concepções e definições sobre a temática em questão. As respostas apresentadas serão analisadas, a seguir, de forma individualizada:

Como se fosse uma reciclagem do professor. [...] A formação continuada também é importante para que a gente possa acompanhar o desenvolvimento desse aluno. [...] O professor que acha que a tecnologia é ruim, ele nunca vai aceitar ela em sala de aula. A formação continuada pode nos ajudar a entender esse contexto: de que forma a gente pode utilizar a tecnologia a nosso favor e a favor do aluno também. Então, eu acho que é necessário. (Karla)

No trecho de fala apresentado pela professora Karla, podemos observar que a formação continuada de professores é compreendida como um momento voltado para a reciclagem do professor. De acordo com o dicionário Michaelis da língua portuguesa, termo “reciclagem”<sup>13</sup> apresenta como definição “Atualização e complementação de conhecimentos proporcionados a profissionais de diversas áreas, a fim de capacitá-los para acompanhar a evolução científica e tecnológica”, mas, também, como “Coleta e utilização de produtos manufaturados descartados na fabricação de novos produtos, com o objetivo de evitar o desperdício de materiais úteis, preservar as reservas de recursos naturais e diminuir a quantidade de lixo”, que carrega em si a referência direta a processos de reutilização de materiais descartáveis e descartados; o que faz com que a utilização do termo aplicado à educação, em alguns momentos, seja criticada por alguns autores. Para a professora Karla, a formação continuada pode contribuir para capacitação dos professores em tecnologia, o que poderia contribuir para a melhoria de suas aulas e da formação de seus alunos. Além de colaborar para que o professor conheça seu contexto de trabalho de maneira um pouco mais aprofundada.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=L19jW>>. Acesso em: 31/03/2019.

Falando especificamente da prefeitura aqui, ela não tem condições de me propor alguma coisa que me acrescente como docente. Talvez a outros professores sim, mas, a mim não tem! Hoje em dia, a gente não tem tido mais as reuniões, mas, antigamente, existia algumas reuniões, então, quando era meu dia de trabalho aqui, eu frequentava aquelas reuniões. Eu não via o porquê de eu estar ali... não tinha nada, nenhuma coisa, assim, para me acrescentar, que me fosse interessante, de fazer valer o meu tempo de estar ali, e de não estar na minha sala de aula com os alunos, entendeu? [...] Estar ali para ouvir uma coisa que eu já sei, que não me acrescenta em nada. [...] Por outro lado, também, se eu vou fazer alguma coisa que me acrescente, por minha conta, às vezes, é difícil de conseguir liberação. Eu acredito que seria interesse a rede me liberar para eu poder fazer alguma coisa. [...] Eu deixei essa coisa do doutorado para lá, mas também acredito que se optasse por fazê-lo, o máximo que eu conseguiria seria uma licença sem vencimentos: a Prefeitura não me remuneraria para estar lá! (Andréia)

Quanto à fala da professora Andréia, percebemos uma visão de formação continuada baseada em projetos que proveem conteúdos, conhecimentos e habilidades que podem ser acumulados pelos professores, ao longo de sua carreira. Aparentemente, esses conhecimentos seriam adquiridos através de uma educação em contextos formais de aprendizagem. A entrevistada justifica a sua desistência de participação e adesão ao projeto oferecido pela SEMEC/ Itaboraí, por alegar que esse não a acrescentaria novidades para a sua formação, e, por extensão ao seu desenvolvimento profissional. A professora Andréia critica o fato de a Prefeitura Municipal de Itaboraí não proporcionar suporte necessário e a possibilidade de realização de atividades de formação continuada à escolha dos professores.

Eu acho que a formação continuada nos daria material para, em termos de conteúdo, para a gente estar sempre atualizado, principalmente quanto à língua. [...] A formação continuada daria a você elementos para que continuar nessa busca de uma formação melhor para atender aos alunos. [...] A formação continuada te daria o suporte para isso: para você sair da mesmice. (Andressa)

De acordo com o relato da professora Andressa, a formação continuada teria como função a atualização dos conhecimentos dos professores. Essa visão encontra críticas no sentido de ressaltar uma relação de oposição entre o conhecimento antigo *versus* o conhecimento novo (atualizado), o que pode erroneamente dar a entender que o primeiro deva ser descartado e substituído pelo conhecimento novo. Sabe-se, no entanto, que a formação dos professores é um processo que ocorre ao longo da vida e possui estágios de desenvolvimento (Cf. Hubermann, 2013). E os conhecimentos ou saberes docentes, esses são construídos no decorrer da carreira docente (Cf. Tardif, 2014).

Para mim é uma reciclagem. [...] Reciclar a forma de aplicação da língua e, até mesmo, de manter a língua inglesa “em dia”. [...] Seria uma forma de fazer uma reciclagem em relação ao estudo mesmo da língua inglesa porque se a pessoa fica seguindo aquele livrinho, acaba não indo muito à frente, fica ali, limitada. (Antônia)

Novamente a visão da formação continuada como o objetivo de “reciclagem” de conhecimentos volta a aparecer em outra entrevista, no caso, através da fala da professora Antônia. Segundo a professora entrevistada, esse momento possibilitaria aos professores sair do que a participante compreende como uma *limitação*: a ancoragem das aulas baseadas em livros didáticos e em suas orientações/ instruções. Além disso, a formação continuada permitiria aos professores o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, necessário ao exercício da profissão do professor de inglês (compreensão esta, que também poderia ser extensível aos profissionais docentes de outras línguas estrangeiras).

Eu entendo que formação continuada de professores seria para fornecer cursos e palestras para melhorar a formação da gente. [...] Eu sentia falta de conhecimentos mais práticos, eu achava tudo muito teórico. Vamos lá, me dê um conhecimento básico de LIBRAS, me dê um conhecimento básico de Braille! Tem que fazer formação continuada de coisas mais práticas! Me dá uma formação continuada sobre como usar a internet de uma forma mais prática com os meus alunos se eu tenho um laboratório (se for o caso de ter um laboratório na escola). Eu sentia que a formação continuada era muita teoria... muita teoria e os professores levavam as suas práticas para dividir, mas aquelas práticas eram muito peculiares àquela escola, àquela comunidade, àquele momento que você vivia com aquela turma... aquilo não era uma coisa que eu poderia aplicar com as minhas turmas. [...] Uma formação continuada, de um termo mais abrangente, vai ser uma formação continuada para lidar com questões que qualquer um vai poder aplicar, no dia que precisar. (Ariana)

No caso da fala da professora Ariana, uma outra visão de formação continuada é revelada: a concepção desta enquanto “cursos” (de pequeno, médio ou longo prazos), “seminários”, “palestras” e “congressos”. A formação continuada, nessa perspectiva, adquire o sentido de uma capacitação localizada em um determinado período, buscando a capacitação de profissionais e um determinado aspecto específico, em geral, versando sobre tópicos e temas generalistas, de certa forma, também homogeneizantes. Segundo a entrevistada, para que sua necessidade seja atendida, um projeto de formação continuada deveria oferecer “coisas mais práticas”, envolvendo uma capacitação para “lidar com questões que qualquer um vai poder aplicar, no dia que precisar”.

Acredito eu que deveria fazer o que a gente falou agora há pouco, de suprir essa lacuna que a graduação deixa. [...] É uma questão de reciclagem. [...] Uma troca das práticas docentes de todos os colegas. [...] Uma reciclagem para apresentar o que está em voga agora, o que, na questão do ensino, está em alta. O que a gente precisa aprender, o que a gente precisa deixar de lado... eu acho que é muito nesse sentido, o de dar uma diretriz, um norte para a questão da prática pedagógica. (Patrícia)

A partir da declaração da professora Patrícia, identificamos pelo menos três tipos distintos de modelos de formação continuada. Primeiramente, a participante menciona o modelo cuja função envolve suprir lacunas e carências deixadas por momentos formativos anteriores (como, por exemplo, uma formação em nível superior de má qualidade e/ou a falta dela). Em segundo lugar, novamente o termo “reciclagem”, já abordado previamente, toma forma em sua fala. Por fim, ao mencionar um tipo de formação continuada desenvolvido por meio de “uma troca das práticas docentes de todos os colegas”, é possível observar características do modelo de desenvolvimento mútuo de professores, de corresponsabilidade dos envolvidos no processo educacional.

Continuar o que você já começou na sua graduação na sua formação. Não devemos nunca parar de estudar. [...] Continuar estudando e aprendendo o que você começou na universidade... o que você tem de vivência na sua vida também ou na prática. (Marcela)

Nas palavras da professora Marcela, a formação continuada tem por objetivo o prosseguimento dos estudos realizados no contexto do curso de graduação (formação inicial). Apesar de a professora não mencionar como e onde essa formação deveria ocorrer, ela deixa explicitada a necessidade de um projeto que leve em consideração a vivência dos professores e a sua prática. Esse trabalho respaldado no estágio de desenvolvimento do professor é importante pois leva em consideração características individuais dos professores envolvidos.

Eu entendo de formação continuada como algo que venha a me atualizar. [...] Eu quero soluções para os problemas que a gente tem. [...] Você espera uma coisa espetacular, que venha a te trazer muita novidade e, às vezes, ficavam a chover no molhado. [...] A gente precisa de menos burocracia, eu acho, menos burocracia para que a gente possa trabalhar melhor mesmo, sabe? Focar no que é importante! (Carlotta)

Assim com o termo “reciclar” o termo “atualizar” também se faz presente em mais de uma das entrevistas realizadas, na ocasião desse trabalho. O que nos chama a atenção na fala da professora Carlotta é a sua compreensão da formação continuada como aquela provedora de “soluções para os problemas que a gente

tem”, conforme menciona. Nessa percepção, as ações e os conhecimentos desenvolvidos e compartilhados nesses momentos de formação são encarados com pacotes de soluções prontas e previamente testadas, para os problemas que possam vir a ser apresentados em um determinado contexto qualquer. Não há, dessa forma, lugar para a reflexão particularizada dos professores juntamente com os formadores para o tratamento e para a busca por possíveis soluções para as dificuldades identificadas, e que afetam, de forma direta ou indireta, o trabalho do professor.

Acho que a formação continuada é basicamente um momento de troca de experiências. A gente sempre aprende alguma coisa nova. A gente sempre tem um pouco para dividir e um pouco para aprender. É um momento de troca que a gente tem com os colegas da rede. (Fernanda)

Na fala da professora Fernanda, observamos, de forma clara, características de um modelo de formação continuada construído a partir do conjunto de participantes de um determinado contexto. Considera-se, nesse modelo de desenvolvimento profissional mútuo, que todos os participantes possuem conhecimentos e que esses conhecimentos podem ser compartilhados, desenvolvidos e evoluídos em conjunto.

É trocar ideias. Infelizmente, como a gente não tem outro momento, acaba sendo um momento para expor problemas, para mostrar e para falar do que está errado, para falar do que não acontece, e, no fim das contas, ficar a “chorar pitangas”... não se resolve nada e não se chega a lugar nenhum, essa é minha opinião. É também aprender [...] como lidar com algumas situações. (Diana)

Na declaração dada pela professora Diana, a formação continuada é também vista como um momento para se “trocar ideias” entre os pares envolvidos nesse respectivo contexto de formação. É importante frisar que, para a participante, esse tipo de formação deveria dotar os professores de capacidades para o *como lidar* com situações diversas no exercício de seu trabalho, sendo assim, também compreendida com um pacote soluções prontas para os problemas que se apresentem.

Serve para melhorar as suas práticas pedagógicas como professor na sua área específica. [...] É melhorar a prática do professor de inglês dentro do contexto das aulas dele. (Valéria)

Já para a professora Valéria, os projetos de formação continuada envolvem ações cujos objetivos tratam da melhoria das práticas pedagógicas dos



professores. Nota-se que, assim como ocorre nas falas dos professores entrevistados por Géglio (2006) em seu trabalho, a professora enfatiza que essa formação deva ser voltada para o desenvolvimento da *prática*, em detrimento do conhecimento da *teoria*.

A segunda questão dentro desse item teve como objetivo identificar como as entrevistadas percebem a importância dessa formação continuada para os professores, de forma geral, independentemente das disciplinas as quais lecionem. As respostas apresentadas foram as seguintes:

Para inserir o uso de tecnologia e para [...] rever alguns, entre aspas, teóricos e algumas técnicas para poder ensinar melhor ao aluno. [...] Eu acho que a formação continuada nos ajuda nesse sentido: o de nos aprofundarmos, principalmente, em nossos estudos sobre a língua também. (Karla)

Eu acho que ela é importante e a formação continuada deve partir da necessidade do município (e das escolas) para os temas desses encontros, para que esses não fujam da nossa realidade e das nossas necessidades. [...] Os organizadores da formação continuada deveriam sempre estar em contato com os professores para saber quais os temas que a gente precisa que sejam discutidos, quais são as nossas dificuldades e as nossas necessidades, e, para que não seja só um encontro para marcar no calendário e dizer que foi feito. (Andressa)

Contribui para uma formação em conjunto e com [...] projetos em comum, porque a gente pode trabalhar o mesmo projeto integrando várias disciplinas. (Antônia)

Seria uma coisa que eu pudesse efetivamente aplicar nas minhas aulas. Eu acho que deveria acontecer mensalmente e com frequência anual, ano inteiro, começando o ano letivo com formação continuada. Teria que ser oferecida dentro da carga horária do professor. [...] Se eu estou fazendo uma formação continuada isso é para o bem da escola, para o bem do aluno e não deve ser uma formação continuada fora do meu horário de trabalho. [...] Se me oferecer uma formação continuada fora do meu horário da escola, eu não vou poder participar. [...] Seria um curso, uma coisa mais longa. [...] Uma formação continuada de um encontro de três horas, eu acho que você aproveita pouco. Se é uma coisa de continuar... mensal, quinzenal, para o ano inteiro, você vai fazer um curso e você vai aproveitar muito mais. (Ariana)

Seria muito bom se todos fossem e se fosse uma coisa contínua continuada. [...] Estar sempre em contato com os nossos pares e seguir junto, aprender junto. A gente não se constitui sozinho... sempre tem uma troca. [...] Eu acho que deveria ter mais envolvimento da parte política nessa questão da formação! [...] A gente quer uma educação de qualidade, justa e humana. A gente tem que procurar outros caminhos! (Patrícia)

Eu acho muito importante. Eu sinto falta disso, por trabalhar tanto, sinto falta de estudar! Estudar, sentar e estudar inglês! Estudar literatura, estudar língua... qualquer coisa! [...] É continuar o que você aprendeu na universidade, dar prosseguimento e conhecer coisas novas é sempre bom! (Marcela)

A gente pode se beneficiar a partir do momento que sejam coisas concretas. Eu gosto de coisa concreta! Tudo que é teórico, é maravilhoso, importante, mas como a gente tem pouco tempo para tudo... preciso de [...] uma coisa concreta e que vá ao encontro da necessidade daquele contexto que a gente está vivendo ali naquela comunidade, naquela escola! Uma coisa concreta, realista, fora um pouco do livro e mais dentro da sala de aula. Mais experiência trocada mesmo! (Carlotta)

É troca de experiência... é o que, às vezes, abre o olhar da gente para uma coisa diferente.; [...] A gente troca e pensa junto em outras ideias que ainda não surgiram! Eu acho que todo mundo tinha que participar! (Fernanda)

Eu acho que é seria uma maneira de atualizar, de conhecer até novas metodologias, novas formas... e até para a gente poder saber lidar com o que a gente tem hoje em dia. (Diana)

É importante porque seria uma forma do professor se atualizar no que está acontecendo. [...] É alguma coisa que vai ajudar o professor melhorar a prática de sala. [...] E essa troca seria importante porque isso é o que faz educação crescer: o professor conversar com o outro e construir... construir conhecimento. A educação é feita na base dessa construção, dessa troca de conhecimentos. [...] Todo mundo divide o que sabe. [...] É apresentar um conteúdo novo. [...] Falta dinheiro para a gente pagar um curso porque a gente está paupérrimo! Falta, sei lá, disposição também para a gente querer assistir também, porque ninguém quer fazer mais nada! Está todo mundo de saco cheio da falta interesse de todo mundo! Acho que elas são importantes! (Valéria)

Ao analisarmos as falas das professoras percebemos que em sua maioria consideram a ideia de uma formação continuada como importante e relevante para o desenvolvimento profissional dos professores. Através dos relatos apresentados, identificamos os eixos que consideramos mais relevantes quanto a esse quesito. São eles:

- a) Revisão de teóricos, teorias, conceitos, concepções filosóficas, pedagógicas e ideológicas;
- b) Foco no aprofundamento de estudos;
- c) Formação conjunta e integrada;
- d) Continuidade dos projetos de formação (projetos integrados e de longa duração);
- e) Realização de trocas de experiências, de estudos colaborativos e de aprendizagem conjunta;
- f) Aprofundamento/Revisão de temas abordados na formação inicial (continuidade de estudos);
- g) Abordagem de assuntos relacionados e aplicáveis às diferentes realidades escolares;

- h) Atualização de conhecimentos específicos dos professores;
- i) Capacitação para atuar na realidade local

Para a professora Andressa,

a formação continuada deve partir da necessidade do município (e das escolas) para os temas desses encontros, para que esses não fujam da nossa realidade e das nossas necessidades. [...] Os organizadores da formação continuada deveriam sempre estar em contato com os professores para saber quais os temas que a gente precisa que sejam discutidos, quais são as nossas dificuldades e as nossas necessidades, e, para que não seja só um encontro para marcar no calendário e dizer que foi feito" (Andressa).

Na declaração feita pela entrevistada, a mesma enfatiza a necessidade de os formuladores e os formadores estarem atentos às diferentes realidades escolares existentes no município e para as diferentes necessidades dos professores participantes, sejam quais forem os tipos de projetos de formação continuada que venham a ser desenvolvidos e oferecidos aos docentes do município, independentemente das disciplinas as quais lecionem. Essa postura é necessária de ser adotada para que essa formação faça sentido para o professor.

Na terceira questão, as participantes foram convidadas a refletirem sobre como compreendem a importância de formação continuada para si próprias. Nesse sentido, as professoras tiveram a oportunidade de refletirem sobre a relevância desses processos formativos para a sua carreira e para o seu próprio desenvolvimento profissional enquanto docentes. Das respostas apresentadas, podemos verificar as seguintes declarações:

Aumentar meu patrimônio de ideias para trabalhar com os meus alunos dentro dessa nossa realidade. (Andressa)

Estar sempre entrando em contato com o que está acontecendo no mundo e fazer uma conexão com outras áreas. (Antônia)

Desenvolver a prática (Ariana)

Ela te ajuda a te motivar. [...] A formação te mostra exatamente isso: o que você está fazendo aqui, qual é o teu papel, qual é o teu valor. Eu acho muito importante e ela envolve a questão do estar sempre aprendendo. [...] Estar sempre, nesse sentido, me atualizando. (Patrícia)

Eu não acho que seja besteira ou balela, não! Ela é importante! É você estar junto com seus colegas e você trocar experiências vivências. (Marcela)

Ela é importante quando você pode realizar aquilo que aprendeu, pode concretizar aquilo ali, e ter liberdade para isso. (Carlotta)

Envolve me reciclar e perder alguns vícios... mudar algumas estratégias. (Fernanda)

Não tem mais essa coisa de formar realmente... eu acho que acaba sendo um momento de as pessoas reclamarem, de trazerem as suas angústias os seus problemas. (Diana)

Tem que ser bem interessante e tem que acrescentar em algo que vá me interessar bastante! Tem que me tirar da zona de conforto e me levar para longe do meu senso comum! [...] Como você está vendo estou bem desestimulada com a educação! [...] Várias coisas me interessam: o bilinguismo, por exemplo. [...] Eu vou não para poder melhorar a minha prática em Itaboraí ou no Estado, vou mais porque eu acho interessantes. [...] Eu sinto que a minha prática nesses lugares não adianta melhorar! Não adianta! Não tem mais o que eu fazer para melhorar ali, porque não depende só de mim, depende de outros fatores que estão além da minha pessoa! Faço o meu melhor! [...] Eu aprendendo para mim hoje, eu acho importante eu saber essas coisas. [...] A formação continuada para mim ela é importante por questões pessoais, porque o profissional hoje, o meu, tá muito limitado dentro só da rede pública. Você fica muito limitado! Você acaba se limitando muito! (Valéria)

Das falas apresentadas, podemos observar que, para as participantes, a ideia da *progressão de estudos formais* está associada diretamente à formação continuada de professores. Esse imaginário é constituído de visões que englobam posicionamentos mais próximos das propostas e concepções “tradicionais” de formação continuada. Esse argumento pode ser comprovado nos momentos os quais a professores se utilizam de palavras tais como “atualizando” (Patrícia), “reciclar” (Fernanda), “formar” (Diana) e “acrescentar” (Valéria): indícios de uma percepção de formação continuada enquanto facilitadora e/ou promotora de uma acumulação gradativa de estudos, conhecimentos, etc. Essa percepção paralelamente nos remete ao que Paulo Freire há bastante tempo chamou de “educação bancária”.

Mais uma vez daremos destaque à fala da professora Valéria, a qual nos é muito preocupante dado seu desestímulo aparente, e, conseqüentemente a sua resistência à realização de atividades de formação continuada. Conforme a professora declara, esse projeto de formação

tem que ser bem interessante e tem que acrescentar em algo que vá me interessar bastante! Tem que me tirar da zona de conforto e me levar para longe do meu senso comum! [...] Como você está vendo estou bem desestimulada com a educação! [...] Várias coisas me interessam: o bilinguismo, por exemplo. [...] Eu vou não para poder melhorar a minha prática em Itaboraí ou no Estado, vou mais porque eu acho interessantes. [...] Eu sinto que a minha prática nesses lugares não adianta melhorar! Não adianta! Não tem mais o que eu fazer para melhorar ali, porque não depende só de mim, depende de outros fatores que estão além da minha pessoa! Faço o meu melhor! [...] Eu aprendendo para mim hoje, eu acho importante eu saber essas coisas. [...] A formação continuada para mim ela é importante por questões

peçoais, porque o profissional hoje, o meu, tá muito limitado dentro só da rede pública. Você fica muito limitado! Você acaba se limitando muito! (Valéria).

Nesse trecho de fala, podemos perceber que as visões que essa professora tem sobre seu trabalho, sobre sua profissão e sobre a sua formação são influenciadas diretamente pela sua percepção (aparentemente, negativa) da realidade e das condições de trabalho e de valorização profissional oferecidas pelo município de Itaboraí e, também, pela influência de fatores emocionais. Nesse sentido, esses fatores passam a atuar como agentes impeditivos da geração de um desejo e/ou do interesse genuíno na busca pela formação continuada. Entretanto, é preciso notar que a professora diferencia um tipo de formação continuada demandado por necessidades pessoais, de outro tipo, envolvendo fatores externos ao profissional, qual seja, essa formação “imposta” ou de “ampla oferta”, de provimento pela instância educacional municipal.

Na pergunta seguinte, as professoras participantes foram questionadas, especificamente, a respeito dos encontros de formação continuada oferecidos aos professores de língua inglesa pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Nesse sentido, as entrevistadas foram convidadas a refletir sobre esses encontros e sobre quais fatores influenciaram (ou não) as suas participações nos mesmos. As respostas apresentadas, e que também serão analisadas de forma individualizada, foram as seguintes:

Até agora não tivemos essa formação continuada. Acredito que não tenha tido. (Karla)

A professora Karla, por ser uma recém-contratada na rede municipal, não teve a oportunidade de participar dos encontros de formação mencionados nessa pesquisa. Justamente como a professora menciona, os encontros específicos para os professores de inglês não estavam ocorrendo. Nesse sentido, o não comparecimento não se deu por questões como falta de interesse, falta de compromisso ou mesmo descrédito da professora, mas, por uma questão administrativa que envolve a gestão municipal da educação atualmente relacionada à *não oferta* dos encontros dos encontros de formação continuada.

O que me levou a participar é que eram no meu horário de trabalho e a direção me solicitava para estar lá ao invés de estar na escola. [...] Eu achava, assim, honestamente, encheção de linguiça. (Andréia)

Encontros de formação continuada que ocorrem no horário de trabalho do professor podem proporcionar maior adesão do corpo docente. Conforme a professora Andreia afirma, fora o fato de sua participação ter se dado por solicitação da direção de sua escola, o horário de realização dos cursos de formação continuada, que ocorreram dentro de seu horário de trabalho, permitiu a sua participação nos mesmos. Em sua fala, apesar de não haver revelado o real motivo, a entrevistada tinha uma postura de descrédito com relação à formação continuada oferecida pela Prefeitura. Essa visão negativa certamente influenciava em sua percepção quanto a utilidade desses momentos formativos para si.

Já participei. Foi mais essa necessidade que eu estou te falando, a de crescer, de trazer alguma coisa nova para minha sala de aula. (Andressa)

A necessidade de busca por uma formação mais adequada para à sala de aula – e, por extensão, aos alunos – dos dias atuais, foi fator influenciador da participação da professora Andressa nos encontros de formação continuada. Esse ponto de vista mencionado pela entrevistada está pautado na formação enquanto *atualização* de conteúdos acadêmicos, próprio da perspectiva tradicional.

Não tinham muitos professores presentes nas reuniões. [...] Fui para procurar coisas novas, conversar com pessoas da mesma área. Naquele horário que aconteciam, nem sempre era possível ir. Se a gente recebesse um valor para planejamento, para que isso ocorresse, com certeza, as coisas funcionariam melhor. (Antônia)

No caso da fala da professora Antônia, a participante ressalta o seu interesse por conhecer novidades (por exemplo, novas técnicas e metodologias de ensino) para serem aplicadas em suas aulas e a divergência de horários entre a realização dos encontros de formação e o seu respectivo horário de trabalho. A professora também destaca a ausência da maioria dos professores de língua inglesa da rede àqueles encontros – é interessante mencionar que a tentativa de desvendar, justamente, os motivos causadores dessa ausência mencionada pela entrevistada, foi, talvez, a razão principal que motivou a realização dessa pesquisa.

Outro fator importante a ser destacado na fala da professora Antônia envolve a falta de remuneração adequada e da falta de incentivos financeiros por parte da Prefeitura para com os professores que buscam uma melhor formação. De acordo com o que a professora, “se a gente recebesse um valor para planejamento, para que isso ocorresse, com certeza, as coisas funcionariam melhor”.

Sim, eu já participei de algumas. [...] A questão de tentar ter uma troca com os colegas, de saber que a gente ia encontrar pessoas que vivem a mesma realidade que eu e tentar ver se eu conseguiria tirar dali algum proveito para melhorar, realmente, as minhas aulas diante dessas dificuldades que a gente encontra. Como trabalhar com tão pouca verba, com tão pouco recurso tecnológico? Como trabalhar com crianças bem carentes que, em muitas das vezes, estão na escola só para se alimentar ou são crianças que trazem deficiências de anos anteriores? (Ariana)

A busca por alternativas de trabalho e de melhorias das aulas foram fatores relevantes para a participação da professora Ariana nos encontros de formação. Em sua fala, a entrevistada argumenta que questões como a falta de recursos tecnológicos de apoio, questões sociais que envolvem a vida dos estudantes e até mesmo questões cognitivas dos alunos, podem causar empecilhos ao trabalho dos docentes, e, por essas e outras razões, demanda-se uma formação adequada dos professores para o enfrentamento dessas dificuldades.

Uma outra questão importante, trazida na fala dessa professora, trata-se da saudável (e importante) convivência e das trocas de conhecimentos entre os pares (até mesmo de outras escolas da rede municipal), que contribuem de grande forma para com a formação mútua entre os colegas de profissão.

Sim, eu ia muito! [...] A minha escola era uma escola que liberava, mas eu já ouvi colegas dizendo que a escola não liberava, e não liberava mesmo! A diretora não abonava falta e fazia coisas assim... retrocessos que acabavam fazendo o profissional não ir. Acabavam mostrando ao profissional que aquilo era uma besteira, eles mostravam, assim, entendeu? E eu vi muito isso, escutei muitos relatos de colegas! [...] Infelizmente, atualmente, não estão ocorrendo, foi talvez por uma questão política, não sei! [...] A gente deve estar sempre se atualizando, a gente ficar parado no tempo não vai adiantar! [...] Tem a questão da atualização e o do contato com outros pares. A gente acaba descobrindo coisas junto com os outros que a gente nunca tinha parado para pensar. Então, é sempre uma troca muito importante! (Patrícia)

A fala da professora Patrícia apresenta como destaque o exercício de formação colaborativa entre os pares e da possibilidade de *atualização* de conhecimentos, possibilitados por esses encontros de formação continuada. Nesse sentido, trata-se de uma formação que se desenvolveria através do compartilhamento de conhecimentos entre os professores. Uma outra questão importante em sua declaração envolve uma certa “denúncia” sobre a existência de casos que envolviam diretores de escola que, além de não incentivarem, não permitiam aos professores a participação nos encontros de formação continuada, realizando ameaças e estabelecendo sanções contra os professores “desobedientes”. Se alguns gestores escolares – sendo os gestores aqueles que deveriam ser, talvez, os maiores interessados em ter uma equipe de professores qualificados e bem formados – não colaboram com ações voltadas para o

desenvolvimento dos professores, como possibilitar a esses professores o seu acesso a uma formação continuada adequada? Como realizar um trabalho com esse objetivo sem o apoio dos gestores e da comunidade escolar como um todo? Nesse sentido, de acordo com essa declaração, poderíamos supor que esse impedimento de participação dos professores por parte de certos gestores escolares poderia ser considerado como um dos fatores que impediam a presença dos professores aos respectivos encontros de formação.

A importância de estar junto com os colegas, até conhecer os professores da rede que você acaba não conhecendo. [...] É muito bom isso, essa troca! (Marcela)

Nesse trecho de fala, a professora Marcela, assim como outras entrevistadas, ressalta a importância da convivência e da aprendizagem mútua entre os professores. Fator, esse, que também a incentivou à participação nos encontros de formação.

Sim, já participei de vários, e eram [...] interessantíssimos. [...] Eram trocas muito específicas de como ensinar aquele tópico ou de como trabalhar uma coisa mais concreta mesmo... eu gostava muito! [...] Bem, no começo, participava porque era no mesmo dia e eu tinha que ir... depois, porque vi que realmente funcionava! Tanto eu trocava, eu expunha a minha realidade quanto eles também, os outros professores. Como em inglês pode ser muito lúdico, a nossa formação também incluía isso! A gente tinha momento de refletir sobre como você ensinaria algo, como você faria algo... e a gente tinha material... coisas bem práticas para a gente fazer. A gente ensinava um ao outro como se estivesse numa sala de aula... então, era muito legal! Não era maçante, era interessante! Pelo menos as que eu participei foram. (Carlotta)

Na fala da professora Carlotta, assim como nas de algumas outras professoras aqui citadas anteriormente, é possível perceber a notória importância do contato e da cooperação entre os professores, seja no contexto das escolas ou durante a realização de um projeto de formação continuada, esteja ele alinhado a qualquer perspectiva. O destaque em sua declaração é dado ao fato dessa professora salientar a relevância de um trabalho reflexivo realizado pelos professores participantes, na ocasião dos encontros de formação, valorizando-se uma formação oferecida e desenvolvida de uma forma lúdica, na qual se valoriza a criatividade dos professores. De acordo com Libâneo (2002),

a reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada,



se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Libâneo ressalta a importância de que o trabalho reflexivo perpassasse todas as etapas da formação docente, desde a formação inicial à continuada. A formação reflexiva, nesse sentido, ganha sentido ao possibilitar ao professor compreender a realização de seu trabalho, através de uma reflexão a respeito de suas escolhas, de suas posturas, de suas ações, em busca de um aperfeiçoamento profissional (incluindo, aqui, as capacidade e competências, mencionadas pelo autor) e da melhoria da qualidade do ensino que é oferecido aos alunos, nos contextos das escolas.

É importante frisar que a *corrente reflexiva* recebeu duras críticas ao longo dos anos, especialmente com relação à ideia de que apenas por se propiciar aos professores a possibilidades de refletirem sobre suas respectivas práticas, seria suficiente para que mudanças no cenário educacionais e melhorias no desenvolvimento profissional dos professores passariam a ocorrer. Conforme Libâneo (2002) argumenta,

a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Outra questão importante sobre a questão do *trabalho reflexivo* e a formação docente envolve uma formação associada a uma busca pela justiça social. De acordo com Zeichner,

a ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promovia memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida dos alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências (sic) políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Nesse sentido, a partir do que Zeichner afirma, unido a um trabalho de formação reflexiva, é importante que os formuladores das políticas de formação continuada incentivem nos professores um engajamento na luta pela justiça social e pela universalização do acesso dos estudantes à uma educação justa e de qualidade.

Eu participei de algumas reuniões. Bom, a princípio foi um recado da direção de que nós deveríamos participar, que era uma formação obrigatória da rede e fui para ver o que era e gostei muito! A nossa coordenadora tinha bastante experiência e era uma pessoa muito aberta a dividir com a gente o que funciona e o que não funciona, o que a gente podia melhorar. Eu gostava de estar junto para participar dessa troca mesmo! (Fernanda)

Quanto a professora Fernanda destaca em sua fala a influência positiva e a competência da professora coordenadora (formadora), responsável pela organização e planejamento dos encontros de formação continuada. Nas palavras da entrevistada, “a nossa coordenadora tinha bastante experiência e era uma pessoa muito aberta a dividir com a gente o que funciona e o que não funciona, o que a gente podia melhorar”. Dessa forma, a existência de um ambiente acolhedor, aberto ao diálogo e voltado para trocas entre os pares e para o desenvolvimento mútuo, proporcionado pela formadora, foi o fator de maior influência para a participação da professora Fernanda, como pudemos inferir de sua fala.

Sim, já participei de alguns. [...] Eu achei que seria algo interessante, então, eu fui para ver o que seria oferecido, qual seria o assunto que a gente iria debater. Em alguns tivemos até alguns momentos bem legais de troca de ideias. Como eu já falei anteriormente, acaba isso sendo sobreposto pela discussão de problemas sem soluções, sem apresentar soluções, então, eu acabei achando que não valia tanto a pena me deslocar até lá! Às vezes, perder um dia de aula, no horário da aula, ou muitas vezes era até um dia que eu estaria em outro local... entre perder um dia de trabalho em outro local para ir até lá para isso... eu acabei deixando de ir. (Diana)

Com relação à fala da professora Diana, podemos notar que a mesma sublinha a existência de assuntos do interessantes e de “alguns momentos bem legais de trocas de ideias” ao longo dos encontros de formação continuada. No entanto, essa entrevistada relata que, em certos momentos dos encontros, as discussões a respeito dos temas-objetivos da formação eram deixadas de lado, passando-se para o tratamento de outros assuntos, envolvendo o que argumenta como sendo “problemas sem soluções, sem apresentar soluções”. Nesse sentido, conforme a professora afirma em sua fala, a discussão de assuntos alheios à formação, normalmente voltados para questões generalistas, amplas e que extrapolam as responsabilidades dos professores (como questões de competência da administração pública e de políticos, por exemplo), fez com que a professora desistisse de participar dos encontros de formação continuada.

Fui a um [encontro], há uns 4 anos. [...] Os temas eram legais. (Valéria)

O trabalho com “temas interessantes” para os professores faz parte de um projeto de formação continuada e esse fator, segundo a professora Valéria, gerou nela o interesse de participação na formação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de ouvir e entender as necessidades e os interesses dos professores. Fatores os quais, em nossa opinião, refletem diretamente na adesão dos professores aos projetos de formação continuada de professores.

### **3.7.14. Ações sugeridas a serem tomadas pela Secretaria Municipal de Educação quanto à formação continuada de professores**

Para último item, buscamos identificar, juntos às professoras participantes, possíveis sugestões a respeito do que poderia ser feito por parte da Prefeitura Municipal de Itaboraí e SEMEC, que pudesse contribuir diretamente para com o desenvolvimento dessas profissionais, haja vista que elas atuam com docentes naquele município.

Assim, nesse sentido, conhecer as necessidades e os anseios dessas professoras se torna essencial para o sucesso de qualquer atividade de formação que venha a ser planejada ou implementada por parte da esfera administrativa ou mesmo com relação àquela que venha a ser realizada no interior da escola (contexto direto de exercício dos profissionais da educação).

As respostas relatadas foram as seguintes:

Inicialmente, eu acho esses órgãos deveriam estar um pouco mais presentes nas escolas, na sala de aula, ouvindo dos próprios professores sobre quais seriam as suas necessidades e as necessidades dos alunos. [...] Quais são os desafios que eles têm enfrentado em sala de aula para que eles possam, de certa forma, melhorar (Karla)

Realizar investimentos em uma formação de qualidade para o professor, não a enganação que existia! [...] Hoje, se não tem investimento, não tem formação continuada! Eu acho que seria o primeiro passo! (Andressa)

A formação continuada pode continuar sendo feita com os professores da rede porque nós conhecemos a nossa realidade! Não adianta chamar agente de editora porque eles não conhecem a realidade da gente! A formação continuada deve estar realmente dentro dessa troca... do que nós vivemos na realidade de Itaboraí. (Andressa)

Trazer autores de livros em inglês para divulgar o trabalho. [...] Eu acho que seria importante ensinar os professores a utilizar materiais extraclasse... planejar. (Antônia)

A prefeitura tem que pensar em uma formação continuada no seu sentido literário: formação continuada. Então, com cursos e palestras de forma contínua... mensal... quinzenal... e dentro da minha carga horária! [...] Devem reduzir a carga horária de sala de aula e a oferecer dentro daquela carga horária do professor. Ser remunerado

pela formação continuada. [...] Investindo na gente, mas com uma coisa mais sólida: uma coisa mais contínua e não uma breve palestra a cada dois meses, de três horas! Isso para mim não acrescenta em nada na minha na minha prática, então, eu penso que poderia ser dentro da nossa carga horária. [...] A princípio de primeiro, penso sempre nessas questões das especialidades das nossas crianças. Eu gostaria muito de poder fazer curso de Braille e de LIBRAS, assistir palestras e participar de cursos sobre introdução e conhecimento básico sobre essas síndromes, sobre psicologia da educação, sobre como lidar com violência e com drogas, como lidar com alunos que cumprem medidas socioeducativas... Eu não sei o que fazer quando eu tenho esses alunos dentro salas de aula! Eu fico realmente desesperada e perdida! Eu quero ajudar e eles precisam de ajuda! Eles têm suas especialidades! Não é a mesma coisa você dar uma aula para quarenta crianças, todas com a mesma idade, então, como é que eu lido com distorção série-idade? Isso o município não me oferece e isso eu não aprendi na faculdade! [...] Eu tive uma aluna semana passada que teve uma crise de convulsão dentro da sala de aula e eu dando aula! Eu não tenho conhecimento nenhum do que fazer, não sou médica e nem pretendo ser! Mas, por que não poderia ter um curso básico de como lidar com uma situação como essa? O que eu faço? Eu socorro ela? Tiro ela do chão? Eu chamo alguém? Eu sento ela? Eu levanto a cabeça? Enfim, conhecimento básico, igual a primeiros socorros! Coisas assim, práticas! Quando eu tenho um aluno que está cumprindo uma medida socioeducativa na sala de aula, pois cometeu algum crime, e está dentro da escola, como é que a gente lida com isso? Quais são as leis? Enfim, cursos assim, para ensinar a gente a melhorar a nossa prática. (Ariana)

Primeiramente, comprometimento das partes! Seja a parte política, seja a parte pedagógica. [...] A questão política, a vontade política, é um ponto muito forte e seria muito positivo se eles conseguissem realmente divulgar e fazer um trabalho também com a equipe diretiva das escolas. Como eu falei, tinha escola que meio que proibia, digamos assim, davam uns vetos nos professores. Se eles fossem para a formação, teria que pagar outro dia e teriam que fazer isso e aquilo... muitas outras penalidades, digamos assim. Eu acho que a vontade política para uma formação também para a equipe diretiva. [...] A escola não é um quadrado, a escola não é professor e aluno apenas: é toda uma rede de apoio que você deve ter. Ninguém trabalha ali sozinho, professor não trabalha, direção não trabalha sozinha, secretária não trabalha sozinha, merendeira não trabalha sozinha, ninguém trabalha sozinho! [...] A formação continuada é para se trabalhar o ambiente escolar como um todo e não somente a sala de aula. Deve dar uma também uma diretriz para estar atuando no ambiente escolar, no ambiente educacional como um todo. [...] Eu acho também muito válido a troca entre os próprios colegas. Fazer uma rede, uma roda de palestras ou de conversações com os próprios colegas da rede, por exemplo. [...] Para estar trocando, para estar fazendo com que a gente participe realmente dessa formação porque, como eu falei, é autoformação e co-formação o tempo todo. (Patrícia)

Primeiro, eu acho que deveria acontecer, assim, pelo menos uma vez a cada bimestre. Deveria acontecer com mais frequência e focar mesmo na nossa prática. Focar na nossa prática como vem acontecendo. Continuar com ideias com sugestões do que nós podemos fazer em sala de aula, sempre apresentando sugestões. [...] Em um local acessível, um local onde todo mundo possa chegar direitinho. Em relação ao local mesmo, não penso nada assim muito específico não. De repente, fazer a exibição de vídeos mostrando, na prática, alguma coisa, ou possibilitar a confecção de algum jogo, de alguma atividade lúdica. Eu acho interessante. (Marcela)

Oferecer algo mais prático, menos falatório, menos blábláblá. Uma coisa mais prática: como é a sua vida lá dentro? o que que você precisa? você precisa de material? você precisa de algo que vai te incentivar a melhorar e a querer melhorar sua prática? Prática! Menos burocracia! Menos “tem que ser desse jeito”! [...] Eu acho que precisa haver essa flexibilidade na cobrança por parte na secretaria e

precisa haver esse olhar particular para a necessidade de cada comunidade. [...] Eu acho que a formação continuada tem que ter um momento para que a gente repense o nosso currículo. [...] Eu acho que a formação continuada é importante para isso: para a gente reavaliar e pensar! [...] A formação contínua tem que pensar nesse aluno que não vai ter dinheiro para pagar um curso, mas ele precisa aprender inglês. [...] Eu gostaria muito que nós pudéssemos participar de oficinas, muitas oficinas como de “inglês para propósitos específicos”, como trabalhar em “inglês para propósito específicos” (nosso ESP). Como você vai trabalhar isso dentro da sala de aula. A gente podia ter esse momento de reflexão. A formação continuada poderia trazer alguém que trabalha com isso ou que já faz isso em outro município ou em um outro estado. Existem lugares em que isso já acontece! Não aqui! Poderia trazer essas pessoas, trazer a experiência deles para gente e tentar propor isso. Deixar que a gente tenha um tempo maior, de repente, mudando essa carga horária tão puxada de seis turmas que a gente tem que pegar, e, às vezes, tem que compensar em outra escola. A gente não consegue todos os tempos numa escola: isso acontece com vários professores! Diminuir um pouco para que a gente tenha tempo de realizar essa formação. (Carlotta)

Eu acho que deveriam voltar os encontros, as trocar ideias. Ouvir e participar desses cursos, eu acho que é primordial! A gente deveria ter mais acesso a cursos... a Prefeitura poderia fornecer para a gente e até mesmo liberar a gente para formação, porque, quanto mais a gente aprende a gente volta tudo aquilo que a gente aprendeu de uma forma melhor, para sala de aula. Então, quando eu saio para aprender alguma coisa é para voltar melhor para a sala, para dividir com os meus alunos e para incentivá-los a melhorar. (Fernanda)

Eu acho que a gente poderia ter algo voltado para a questão de esclarecer quanto às leis e quanto a questão dos alunos com necessidades especiais. Deveria ser um projeto que trouxesse essas informações e esse conhecimento para a gente, que é tão necessário atualmente e que a gente fica tão sem base muitas vezes. Muitas vezes a gente tem um aluno de inclusão e você não sabe como incluir aquele aluno, então, eu acho que aprender a esse respeito é uma coisa muito importante. (Diana)

Trazer alguém para poder dar palestra para a gente para mostrar como é que a gente poderia dar aulas mais interessantes... aulas com vídeo e de repente, música! Ensinar a gente, de repente, a entrar na realidade do aluno porque, de repente, falta isso também: a gente está velho e eles mais novos. Como é que você vai falar na linguagem dele? De repente, trazer uma pessoa que consiga fazer isso com a gente porque tem gente que consegue! De repente, isso de trazer a gente para a realidade do aluno... sei lá, um psicólogo, um psiquiatra. Sei lá! Alguém que ajude a gente a entrar na mente deles, de fazer-se ser interessante. Uma palestra, curso, workshop, sei lá! (Valéria)

A partir dos excertos de fala apresentados nesse item, identificamos que as principais necessidades requeridas pelas professoras participantes da pesquisa com relação à oferta de uma proposta de formação continuada por parte da Prefeitura Municipal de Itaboraí e de sua Secretaria de Educação, envolve, conforme observado, os seguintes fatores:

- (a) Maior proximidade e compreensão das necessidades dos professores, dos alunos e das escolas por parte da administração pública;

- (b) Crescimento dos investimentos públicos na formação continuada dos professores;
- (c) Uma formação continuada baseada nas trocas coletivas entre os professores;
- (d) Uma formação continuada contextualizada e adequada à realidade de cada comunidade escolar;
- (e) Reforço do ensino e da prática em Didática para os professores (planejamento coletivo, preparo de aulas, preparo de atividades e de materiais didáticos complementares, ensino de técnicas de ensino, etc.);
- (f) Uma formação continuada que seja realizada de forma frequente e *contínua*;
- (g) Remuneração adequada e incentivo à participação em cursos de formação continuada;
- (h) Liberdade para os professores decidirem e escolherem os cursos e as práticas educativas mais adequadas às suas necessidades individuais de aprendizagem;
- (i) Liberação para a participação em cursos (tanto os coletivos como os individuais);
- (j) Redução da carga de trabalho (redução de número de turmas) para a participação em atividades formativas;
- (k) Realização de cursos de capacitação para o trabalho com alunos que necessitam de recursos educacionais especiais (Curso de LIBRAS e/ou de Braille, por exemplo);
- (l) Uma formação continuada extensiva tanto à equipe diretiva como aos demais profissionais envolvidos no trabalho escolar;

- (m) Oferecimento de palestras, workshops e cursos que envolvam temas relativos ao campo educacional de forma geral, de acordo com os interesses dos professores.

Da fala da professora Karla, depreendemos que há uma necessidade, em sua visão, da presença e da parceria da gestão municipal da educação no (e como o) contexto escolar local, no sentido da busca por conhecer as realidades, as necessidades e as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia do trabalho escolar realizado juntamente com os seus alunos. Nesse sentido, conforme relatado pela participante, “esses órgãos deveriam estar um pouco mais presentes nas escolas, na sala de aula, ouvindo dos próprios professores sobre quais seriam as suas necessidades e as necessidades dos alunos”.

O interessante da fala da professora Andressa é o destaque que a professora dá a um projeto de formação continuada que se desenvolva a partir de uma troca que deve existir entre os participantes desse momento formativo. Segundo a professora entrevistada, “a formação continuada deve estar realmente dentro dessa troca... do que nós vivemos na realidade de Itaboraí”. Além da questão da construção coletiva de conhecimentos, a entrevistada destaca a importância de que os objetivos dessa formação estejam atrelados à realidade vivenciada pelos professores, envolvendo tanto o contexto mais geral do município em questão como os contextos da escola e de sua(s) sala(s) de aula(s).

Uma outra necessidade identificada está relacionada à exigência de que esse trabalho de formação continuada aconteça de forma regular e constante, quanto à sua periodicidade. Conforme propôs a professora Ariana, essa formação demandaria a realização de

cursos e palestras de forma contínua... mensal... quinzenal... e dentro da minha carga horária! [...] Devem reduzir a carga horária de sala de aula e a oferecer dentro daquela carga horária do professor. Ser remunerado pela formação continuada. [...] Eu gostaria muito de poder fazer curso de Braille e de LIBRAS, assistir palestras e participar de cursos sobre introdução e conhecimento básico sobre essas síndromes, sobre psicologia da educação, sobre como lidar com violência e com drogas, como lidar com alunos que cumprem medidas socioeducativa... Eu não sei o que fazer quando eu tenho esses alunos dentro salas de aula! Eu fico realmente desesperada e perdida! Eu quero ajudar e eles precisam de ajuda! Eles têm suas especialidades! [...] Como é que eu lido com distorção série-idade? [...] Cursos assim, para ensinar a gente a melhorar a nossa prática (Ariana).

Ou seja, uma formação focada na melhoria constante do trabalho dos professores, e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Quanto à declaração da professora Fernanda, assim com a anterior, dada pela professora Ariana, é possível observar o desejo de ambas as participantes pela realização de cursos formais de capacitação para os professores. No entanto, o destaque aqui é dado para o fato de a entrevistada propor que os gestores municipais da educação reconheçam a importância dessa formação para o desenvolvimento profissional desses professores, como para o planejamento de proposta e de formas que permitam e garantam, na medida do possível, a participação de todos os professores dessa respectiva rede de ensino, a participação nos mais diversos tipos de atividades formativas continuadas e complementares. Conforme a entrevistada dispõe, “a gente deveria ter mais acesso a cursos... a Prefeitura poderia fornecer para a gente e até mesmo liberar a gente para formação porque quanto mais a gente aprende a gente volta tudo aquilo que a gente aprendeu de uma forma melhor para sala de aula. Então, quando eu saio para aprender alguma coisa, é para voltar melhor para a sala, para dividir com os meus alunos e para incentivá-los a melhorar”. Para isso, se faz necessário que esses gestores reconheçam que investir na capacitação, na formação e no aprimoramento dos professores é um investimento que pode trazer retornos positivos para a aprendizagem dos alunos e como sendo um instrumento de valorização desses respectivos profissionais da educação.

A partir desses relatos analisados, é importante que os idealizadores das propostas de formação continuada (quando essa idealização não é construída pelos próprios professores envolvidos) compreendam que os professores precisam criar uma percepção positiva a respeito dessas ações planejadas e que reconheçam o valor dessas propostas para o seu próprio desenvolvimento profissional, sob pena de uma provável descrença dessa proposta, seja ela qual for, como se pôde observar na fala de algumas das professoras entrevistadas nessa pesquisa.

Além disso, conforme propõe Imbernón, é importante também ter em mente que quando da formulação dessas ações

não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado que influencia sua natureza (IMBERNÓN, 2009, p. 10)



Haja vista que, conforme prossegue o autor,

a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores. O tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho do ensino (IMBERNÓN, 2009, p. 42-43)

Dessa forma, como pudemos observar ao longo das falas das professoras entrevistadas e da proposição de Imbernón, para que haja um efetivo engajamento dos professores nesses processos formativos, é necessário que essa formação faça sentido para esses docentes, na medida em que esta deve ser contextualizada e fazer referência tanto à realidade escolar em questão como às diferentes necessidades específicas dos professores (tais como questões salariais e formativas, qualidade de vida no trabalho, e disponibilidade de materiais de apoio pedagógico, por exemplo) e às necessidade de seus alunos.

## Considerações Finais

Pensar em apresentar conclusões para um tema tão complexo e caro para a educação brasileira como é o da *formação continuada de professores* seria bastante ingênuo de nossa parte. No entanto, expor considerações a fim de concluir essa pesquisa se faz necessário.

Ao refletir sobre a trajetória de realização desse estudo, percebemos o quanto foi desafiador e, ao mesmo tempo, intrigante, conhecer as opiniões, pensamentos e as ideias de professores a respeito dessa atividade formativa que é realizada ao longo de sua carreira, durante o exercício do magistério.

Essa pesquisa buscou inicialmente identificar o que professores de língua inglesa pensavam a respeito dos encontros de formação continuada oferecidos no município de Itaboraí/RJ. Para esse fim, lançamos mão de uma entrevista semiestruturada e de um questionário *on-line*. Participaram dessa pesquisa onze professoras (concursadas e contratadas). As entrevistas foram gravadas com autorização das participantes da pesquisa. Em um momento seguintes, os dados obtidos através da entrevista foram transcritos, adaptados e, em seguida, analisados sob a luz das teorias as quais consideramos apropriadas para o tratamento do tema e dos fins da pesquisa em questão.

Buscando alcançar esse objetivo proposto inicialmente, algumas questões de investigação foram propostas, quais sejam: [a] quais as opiniões dos professores participantes sobre a formação continuada?; [b] quais as possíveis ações de aperfeiçoamento são consideradas válidas pelos professores participantes como "recursos" para a sua própria formação?; e [c] quais os fatores que influenciam os professores a buscar (ou não) cursos ou outros recursos para a sua formação continuada em serviço?

Com relação às opiniões das professoras participantes da pesquisa a respeito da formação continuada, os dados analisados revelaram que em sua maioria, as entrevistadas consideram que as ações de formação continuada são importantes para a sua formação e são relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, essa formação vem a adquirir diferentes funções tais como *reciclar* os conhecimentos dos professores, contribuir para a *capacitação*

*profissional*, possibilitar a *atualização de conhecimentos*, viabilizar a *ampliação dos saber docentes* adquiridos ao longa da vida profissional, *aprimorar de competências*, *suprir lacunas e carências de formação* e possibilitar *trocas de práticas/ experiências* entre os docentes e que viabilizam o *desenvolvimento profissional mútuo*, por exemplo.

Quanto às possíveis ações de aperfeiçoamento que foram indicadas como válidas pelas professoras entrevistadas como "recursos" de formação, os dados demonstram que no caso das participantes da pesquisa, de forma majoritária, a principal estratégia de capacitação levada em consideração para o seu desenvolvimento profissional é a pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Cursos de atualização, treinamentos especiais, workshops, seminários, cursos livres (presenciais e online), e, até mesmo a realização de um novo curso universitário, também foram percebidos como válidos para esse objetivo. Além disso, duas das professoras entrevistadas já alcançaram a realização de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, em sua trajetória de formação profissional. As estratégias de formação continuada aderidas pelas entrevistadas possuem um perfil conteudista, normalmente organizados e oferecidos em ambientes formais de aprendizagem (com a universidade, por exemplo), variando quanto a sua duração e objetivos propostos. Essas estratégias de formação normalmente são desassociadas do contexto e da realidade local de trabalho das professoras participantes: a escola. Nesse sentido, nos termos de Candau (2014), propostas mais alinhadas ao *modelo clássico* de formação continuada.

Já com relação aos fatores que influenciaram as professoras a buscar (ou não) cursos ou outros recursos (a exemplo dos *encontros* oferecidos em Itaboraí/RJ) para a sua formação continuada em serviço, os dados evidenciam os seguintes elementos destacados: (a) a oferta da ação formativa dentro do horário de trabalho dos professores, (b) a (des)crença com relação à proposta apresentada, (c) uma formação contextualizada e voltada para os problemas reais da escola, (d) a possibilidade de conhecer as *novidades* (tais como novas técnicas e metodologias de ensino), (e) uma remuneração adequada e com incentivos financeiros para a participação nas ações formativas, (f) a possibilidade de descobrir novas alternativas de trabalho para oferecer aulas melhores, (g) a possibilidade de trocas de conhecimentos entre os pares, (h) a viabilidade de uma formação colaborativa, (i) a disponibilidade de momentos de convivência com outros colegas de profissão, (j) a cooperação entre os professores, (k) um trabalho de reflexão realizado coletivamente, (l) uma ação formativa realizada em um

contexto acolhedor e aberto ao diálogo, e (m) o não tratamento de assuntos alheios ao tema da formação continuada e/ou do escopo de responsabilidades do professor (como funções de responsabilidade do poder público, por exemplo).

Um fato interessante de se notar é que, apesar da ausência de muitos professores aos encontros de formação continuada analisado por essa pesquisa, as professoras entrevistadas apresentaram alguns fatores que justificariam mais a participação do que a sua ausência aos respectivos encontros. Porém, dois graves motivos para a não adesão dos professores ao projeto de formação continuada disponibilizado pela Secretaria de Educação do município em questão podem ser observados, quais sejam: (a) a carga horária de trabalho (no sentido de uma formação não remunerada e que não faz parte do horário de trabalho desse professor) e (b) um projeto de formação continuada que não atenda aos interesses e necessidades desses professores.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que a adesão ou não dos professores a um determinado programa de formação continuada estaria relacionada diretamente ao encontro de alguns fatores que envolvem a elaboração e a implementação dessa ação formativa e as necessidades específicas requeridas pelos professores relatadas anteriormente.

De forma geral, o modelo utilizado para a formação continuada em Itaboraí/RJ estaria mais alinhado, como afirmamos anteriormente, a uma tendência mais voltada para a transmissão de conteúdos e realizada de forma descontextualizada do contexto local de trabalho dos professores (i.e. a escola).

Imbernón (2009) dispõe que, atualmente (e de forma paradoxal), tem-se havido uma grande quantidade de ações de formação continuada ofertadas aos professores, no entanto, são ações que apresentam resultados pouco efetivos quanto às mudanças práticas na realidade e na forma de trabalho dos professores participantes, no dia-a-dia de trabalho nas escolas. O autor propõe que os objetivos planejados para essas atividades formativas não têm sido alcançados em virtude do seu perfil *transmissor de conteúdos e uniformizante*, voltado para a formação de um professor único – o “professor médio” –, o qual, na visão do autor, não existe.

Além disso, é necessário também que o perfil do professor que se deseja formar esteja presente nas reflexões dos formuladores das ações de formação continuada. Nesse sentido, conforme afirma Candau (2011), esse professor deve ser comprometido com a educação transformadora e que seu fazer pedagógico esteja embasado na reflexão crítica da realidade que o cerca. Um professor empenhado em formar profissionais competentes e, antes de qualquer coisa,

formar cidadãos comprometidos, atuantes e transformadores das diferentes realidades que os cercam.

A formação continuada, garantida e assegurada aos professores através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), é apenas mais um dos instrumentos de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade do ensino que é realizado no ambiente escolar. Essa formação sozinha não será capaz de resolver os problemas – alguns deles crônicos – do campo educacional brasileiro. Outros fatores certamente estão envolvidos nessa conjuntura. Nesse sentido, advoga-se que a busca por solução dos problemas diretos da educação e de outros problemas sociais que extrapolam os muros da escola (mas que também influenciam o seu *fazer*) devem ser amplamente debatidos e discutidos entre as diferentes esferas governamentais e por toda a sociedade de forma geral.

O futuro da educação brasileira é um *problema* de todos nós.

## Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, D. L. de P.; BARBOZA, L. M. V. **Metodologia do ensino de ciências biológicas e da natureza**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação continuada no Brasil. in: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, Dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2017.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. in: **Educação**. Porto Alegre, dez. 2010, v. 33, n. 03, p.174-181. ISSN 1981-2582. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 27/06/2017.

\_\_\_\_\_. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 12. ed.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. 8. ed.

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

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRASIL (IBGE). **Censo demográfico**, 2000. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama>>. Acesso em: 20/01/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15/10/2017.

BRITO, C.; SILVEIRA, D. 17 mil desempregados vivem expectativa da retomada de obras do Comperj. **G1 Rio**, 15/05/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/17-mil-desempregados-vivem-expectativa-da-retomada-de-obra-do-comperj.ghtml>>. Acesso em: 21/01/2019.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. in: \_\_\_\_\_ (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 7. ed. p. 51.

CARVALHO, A. M. P. de. (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano**. São Paulo, SP: Cengage, 2017. 2. ed.

COSTA, N. M. L. A formação continuada de professores – novas tendências e novos caminhos. in: **HOLOS**, v. 3, dez. 2007. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/48/52>>. Acesso em: 15/10/2017.

DALBEN, A. I. L. de F.; GOMES, M. de F. C. (org.). **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DAVIS et alii. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez., 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/77/89>>. Acesso em: 24/06/2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>> . Acesso em 30/12/2018.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. in: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 15/10/2017.

DUTRA, C. R. S. **História**. Disponível em: <<https://www.itaborai.rj.gov.br/conheca-nossa-historia/>>. Acesso em: 21/01/2019.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, M. J. da C. F.; OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. dos. Capítulo 3 - A entrevista na pesquisa educacional. in: in: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de (org.); **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. in: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09/10/2017.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. in: **Sísifo – Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <  
http://www.unitau.br/files/arquivos/category\_1/MARCELO\_\_\_Desenvolvimento\_Profissional\_Docente\_passado\_e\_futuro\_1386180263.pdf >. Acesso em: 27/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016. 6.ed. 7. reimpr.

HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. in: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013. 2. ed.

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

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

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ITABORAÍ. **A cidade**. Disponível em: <https://www.itaborai.rj.gov.br/conheca-nossa-cidade/>. Acesso em: 16/01/2019.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? in: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

LINHARES, C. F. S. (org.). **Formação continuada de professores” comunidade científica e poética** – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARQUES, E. P. de S.; MACHADO, V. de M. (org.). **Políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. in: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 7. ed. p. 91.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: Hucitec, 2010. 12. ed.



NASCIMENTO, M. A.; CANDAU, V.M. (orient.). **A escola como espaço de formação continuada de professores**: análise de uma experiência. 1996. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: < [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?arqtese=1996-NASCIMENTO\\_M\\_G\\_C\\_A.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?arqtese=1996-NASCIMENTO_M_G_C_A.pdf)>. Acesso em: 24/06/2017.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. in: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 7. ed. p. 69.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. in: \_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1992.

NUNES, A. I. B. L. **Formação Continuada para o desenvolvimento docente**: entre discursos e práticas. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081042int.doc>. Acesso em: 15/10/2017.

OLIVEIRA, I. A. de; NETO, J. C. da M. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. in: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa e educação**. Belém, PA: EDUEPA, 2011.

\_\_\_\_\_. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. in: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 279-296.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADO, G. J. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino**: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122013-145105/publico/GUSTAVO\\_JOSE\\_PRADO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122013-145105/publico/GUSTAVO_JOSE_PRADO.pdf) >. Acesso em: 24/06/2017.

SANTOS, C. B. dos. **Formação continuada de professores e melhoria do exercício docente**. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3903/DISSERTAÇÃO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30/10/2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 23. ed.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 9. ed.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 17. Ed.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. in: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ ago. 2008.



## 6.1. Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**PROJETO:** A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ pelo olhar de seus (não) participantes

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Filipe Ferreira Martins

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, por meio deste, convidá-lo (a) a participar, como entrevistado (a), voluntário (a) de nossa pesquisa, cujo tema, objetivo e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

Essa pesquisa se propõe a compreender qual a importância da formação continuada na visão dos professores de língua inglesa do município de Itaboraí/RJ.

A pesquisa se justifica diante da importância de se promover reflexões sobre a formação continuada de professores e o acesso dos professores à essa formação.

O projeto terá como participantes professores Docente I de disciplina língua inglesa (concursados ou contratados), atuantes no segundo seguimento do Ensino Fundamental, em escolas municipais administradas pela Prefeitura Municipal de Itaboraí/RJ (PMI) através de sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Como procedimentos metodológicos, lançaremos mão de questionários e entrevistas (e respectivas gravações de áudio) para gerar dados que serão tabulados para posteriores análises e pesquisas acadêmicas e visam contribuir para a pesquisa de Mestrado que aqui se realiza.

Ao participar desta pesquisa, os sujeitos podem ser expostos aos seguintes riscos mínimos: possibilidade de constrangimento durante a entrevista; desconforto; quebra de sigilo; quebra de anonimato. E para evitar que tais riscos ocorram, sugerem-se as seguintes precauções: as respostas serão confidenciais; a entrevista e o questionário não serão identificados pelo nome do participante para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; o informante não precisará responder a qualquer pergunta se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar; será realizada a leitura do TCLE de modo a esclarecer quaisquer dúvidas em relação aos riscos de participação na pesquisa; privacidade para realizar a entrevista; garantia de sigilo; participação voluntária.

O presente documento encontra-se em duas vias, que, após assinadas pelas partes, ficará uma para o (a) participante e outra para o pesquisador.

Pesquisador: **FILIPPE FERREIRA MARTINS**  
**Mestrando do PPGE/ PUC-Rio**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC-Rio, Filipe Ferreira Martins | ffmartins@aluno.puc-rio.br | tel. (21) 99144-\*\*\*\*, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês G. F. Marcondes de Souza | mim@puc-rio.br | tel. (21) 3527-1815.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa quando assim julgar conveniente, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou constrangimento por tal decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado. Todas as informações individuais têm caráter confidencial. A apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos (as) participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima).
- b) A eventual gravação de áudio é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos.
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos e/ou avaliados por mim, de modo que minha atuação e rotina não sejam prejudicadas.
- d) O pesquisador deverá prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.
- e) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros professores poderão ser entrevistados (as).

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Itaboraí, ..... de ..... de .....

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante**

### Dados do (a) entrevistado(a):

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Codinome (opcional): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisador: **FILIFE FERREIRA MARTINS**  
**Mestrando PPGE/ PUC-Rio**

## 6.2. Anexo 2: Roteiro de Entrevista

1. O que levou você a optar por um curso de licenciatura?
2. Quanto a escolha da área de estudos, o que influenciou você a optar pelo ensino de língua inglesa?
3. Você considera ter feito um bom curso de graduação? No sentido de um curso que tenha te preparado de forma teórica e prática para a sua atuação em sala de aula? Comente a respeito.
4. Quanto tempo de experiência você possui no exercício da docência de língua inglesa? Fale um pouco da sua experiência inicial e atual (em que contextos trabalho ou trabalhou; se em escola particular ou pública; se já atuou ou atua em cursos de idiomas etc.)
5. Você chegou a realizar algum curso de atualização/ capacitação ou de pós-graduação após o término de sua graduação?
6. Você percebeu alguma utilidade naquilo que você aprendeu das teorias durante o(s) curso(s) para sua prática? Conseguiu colocar em prática aquilo que aprendeu das teorias em sua prática?
7. Qual é a sua carga horária de trabalho atual?
8. Qual é a distância de sua moradia e a(s) escola(s) em que leciona?
9. Você consegue identificar lacunas na sua formação inicial?
10. Atualmente quais são as principais dificuldades encontradas por você em suas aulas?
11. Como se dão as trocas com os colegas, os projetos coletivos e o planejamento das aulas no contexto das escolas onde você trabalha?
12. Você conhece o contexto da rede em que você trabalha?
13. Você conhece o contexto de vivência dos seus alunos?
14. Quais são suas perspectivas profissionais futuras?
15. O que você entende por formação continuadas de professores?
16. Como você observa a importância da formação continuada para os professores, de forma geral?
17. Como você percebe a importância da formação continuada para você?
18. Você já ouviu falar dos encontros de formação continuada de professores de língua inglesa oferecidos pela Secretaria Municipal

de Educação (SEMEC)? Já participou de algum?

[Se **sim**] O que levou você a participar desses encontros?

[Se **não**] Quais fatores influenciaram para que você não participasse desses encontros de formação?

19. Na sua opinião, o que poderia ser feito por parte da Prefeitura Municipal de Itaboraí / SEMEC para contribuir para a sua formação continuada, haja vista que já está atuando como professor(a) em salas de aula?

### 6.3. Anexo 3: Questionário on-line (Informações Complementares)

#### Informações Complementares

PROJETO: A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ pelo olhar de seus (não) participantes

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Filipe Ferreira Martins

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof.ª Dr.ª Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Prezado (a) Professor (a),

Dando continuidade à sua participação no projeto de pesquisa acima citado, e, em concordância com o "Termo de consentimento livre e esclarecido" por você previamente assinado, vimos solicitar o preenchimento do questionário a seguir com algumas informações complementares solicitadas.

\* Required

1. Email address \*

\_\_\_\_\_

2. Você concorda em responder o questionário a seguir? \*

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

3. Qual o seu nome completo? \*

\_\_\_\_\_

4. Qual a sua data de nascimento? \*

Example: December 15, 2012

\_\_\_\_\_

5. Telefone para contato (Celular): \*

\_\_\_\_\_

6. Qual é o seu tempo "total" no exercício do magistério (até dezembro/2018)? \*

\_\_\_\_\_

7. Em qual a cidade/estado você nasceu? \*

\_\_\_\_\_

8. Em qual mora cidade atualmente? \*

\_\_\_\_\_

9. Em qual tipo de instituição você cursou sua graduação? \*

Mark only one oval.

☐ Universidade Pública

☐ Universidade Privada

10. Qual o nome da instituição onde você concluiu a sua graduação? \*

\_\_\_\_\_



11. Em qual (quais) curso(s) você se graduou? \*

---

---

---

---

---

12. Qual é o seu maior grau de instrução atualmente? \*

Mark only one oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

13. Há quanto anos você atua (ou atuou) como docente na Prefeitura Municipal de Itaboraí (no total)? \*

---

14. Qual é (ou foi) o seu vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Itaboraí? \*

Mark only one oval.

- ☐ Servidor Concursado
- ☐ Servidor Contratado

15. Qual é o sua data de admissão na Prefeitura Municipal de Itaboraí (Mês/Ano)? \*

---

16. Você já participou de algum encontro de formação continuada de professores de inglês oferecido pela Prefeitura Municipal de Itaboraí? \*

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

☐ Send me a copy of my responses.

#### 6.4. Anexo 4: Uma das entrevistas realizadas

Data da entrevista: 08/06/2018

Professora: Arianá

Escola: Escola Municipal Pedra Bonita

Filipe: Entrevista com a professora Arianá. Bom dia, professora! Muito obrigado por me receber e por me conceder essa entrevista. Antes da gente começar, só queria falar um pouquinho a respeito desse termo que a senhora assinou. Ele basicamente está explicando os termos de confidencialidade da pesquisa e informando que em momento algum essa gravação vai ser exposta para terceiros. Outras pessoas não vão ter acesso a essa gravação. Ela apenas será utilizada para fins de estudos, tanto os áudios quanto a transcrição serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. O nome da senhora não vai ser divulgado e o termo da pesquisa está explicando melhor como é que funciona o trabalho, a questão da participação da senhora nessa pesquisa, tudo bem? Para começar, o que que levou a senhora a optar por um curso de licenciatura?

Arianá: Foi influência da minha irmã. A minha irmã mais velha já tinha feito o vestibular na época, um ano antes de mim, e eu muito imatura, tinha dezesseis anos, e tinha que escolher um curso para fazer o vestibular e não tinha muita opção. Meus pais não têm formação acadêmica e estudaram pouco então eu fui realmente influenciada por ela. Ela já estava há um ano na faculdade. A gente gostava muito de Inglês e eu resolvi fazer Letras Português-Inglês

Filipe: E quanto a escolha da área de estudo, a senhora já até falou um pouquinho, o que influenciou a senhora a optar pela língua inglesa em si e não, por exemplo, a língua espanhola ou a língua francesa?

Arianá: Porque eu já tinha inglês fluente quando eu entrei. Quando eu fiz vestibular, eu já fazia curso de inglês desde os 12 anos, então, eu gostava do idioma. Não sabia falar outro. Era o que eu mais me interessava mesmo.

Filipe: E, assim, a senhora considera ter feito um bom curso de graduação, no sentido de que esse curso tenha preparado a senhora de uma forma teórica e prática para a atuação da senhora hoje em sala de aula? A senhora poderia comentar a respeito?

Ariana: Sim, principalmente a faculdade de educação. Como a faculdade que eu fiz, a UFRJ, desmembra o bacharelado da educação, eu me formei no bacharelado. Só depois que eu fiz a faculdade de educação, que levou mais dois anos. Eu gostei muito da Faculdade de Educação e posso atribuir tudo que eu aprendi ali à minha aprovação nos concursos que eu fiz. Eu fiz concurso público acabando a Faculdade de Educação, sem me preparar em casa, e fui muito bem classificada nos concursos; todos com base na Faculdade Educação que eu tinha feito. Mais que o bacharelado, eu gostei muito da Faculdade de Educação.

Filipe: Entendi. A Faculdade de Educação, quando a senhora se refere, é a parte da licenciatura que é feita?

Ariana: Isso! Separado. Onde eu fiz as matérias de Psicologia da Educação, Sociologia, Prática de Ensino... porque como desmembrava, então, eu acabei vendo a faculdade de educação melhor do que a faculdade de bacharelado que eu fiz. [entendi]

Filipe: E, assim, a senhora pode falar um pouco a respeito da sua trajetória de estudos no campo da língua inglesa?

Ariana: Então eu comecei a estudar inglês em curso de idioma, no CCAA, quando eu tinha 12 anos. Entrei na antiga quinta série, hoje é sexto ano, e eu fiz sete anos de inglês. No terceiro ano, eu prestei o vestibular. No ano seguinte ingressei na Faculdade de Letras, fazendo inglês. Comecei a trabalhar dando aula de inglês em cursinho já no primeiro semestre da faculdade. Dou aula até hoje em cursinho. Depois que eu me formei na faculdade, prestei os concursos e comecei a dar aula em escola. O meu contato e convívio com a língua inglesa é desde os doze anos. Nunca deixei de estudar desde os doze anos.

Filipe: E, assim, quanto tempo de experiência a senhora possui o exercício da docência da língua inglesa? A senhora poderia falar um pouquinho dessa experiência inicial? A senhora já mencionou, mas, assim, falar um pouquinho a respeito dessa experiência inicial e atual, em que contextos a senhora trabalha ou trabalhou, se em escolas particulares ou apenas escolas públicas, se já atuou em curso de idiomas ou se atua (e a senhora já mencionou que atua)... a senhora poderia falar um pouquinho desse tempo experiência e quanto tempo de experiência a senhora tem? Pode falar um pouquinho a respeito dessa questão?

Ariana: Eu dou aula há vinte e quatro anos. Comecei com dezoito. Os primeiros oito anos eu só dava aula em curso. Quando eu me formei na faculdade, com uns vinte e seis anos mais ou menos, eu comecei a dar aula em escola e, desde então, eu dou aula em escolas públicas do Estado do Rio, no município de Itaboraí e no curso de idiomas, que é no CCAA mesmo, onde eu estudei. A minha experiência com o inglês são esses vinte e quatro anos dando aula [nossa!].

Filipe: E senhora, após o término da graduação, chegou a fazer algum curso de atualização, de capacitação ou mesmo de uma pós-graduação?

Ariana: Eu fiz uma especialização em mídias da educação depois da faculdade. Não cheguei a fazer mestrado nesse âmbito. Só fiz mesmo esta especialização e participo sempre (e já participei muito) de workshops e seminários, mas mais voltados para a área do curso de idiomas, além das formações continuadas que o município e o Estado às vezes oferecem [entendi].

Filipe: A senhora percebeu alguma utilidade naquilo que a senhora aprendeu durante os cursos para a sua prática? O que a senhora aprendeu de teoria lá a senhora conseguiu trazer para colocar em prática aquilo que a senhora aprendeu tanto na graduação quanto na pós-graduação?

Ariana: Na graduação, como eu falei, não... não muito, somente em relação às matérias de educação, que me ajudaram bastante na aprovação dos concursos. Os concursos (não sei como está hoje) mas na minha época os concursos cobravam muito essas questões de filosofia, de prática de ensino e de didática.

Eu acho que a faculdade me ajudou muito, mas para a minha prática docente, eu acredito que, principalmente falando do que eu vi mais recentemente, que foi a especialização, eu consigo aplicar muito pouco, principalmente na rede pública. Eu escolhi fazer uma especialização em mídias para tentar ver se melhorava às aulas, com mais dinamismo, mais coisas diferentes... trabalhar com rádio, música, tecnologia, mas, infelizmente, eu encaro a deficiência e a carência nas escolas públicas que não oferecem essa tecnologia para eu praticar o que o aprendi de teoria. Posso dizer que na prática, pouco esses cursos de formação continuada ou de especialização me ajudaram para melhorar as minhas aulas [entendi].

Filipe: Quais seriam as principais dificuldades que a senhora tem encontrado no seu dia a dia no magistério e durante as suas aulas?

Ariana: Mais especificamente falando das escolas, a dificuldade é justamente a carência de tecnologia. A gente, para ensinar uma língua estrangeira, sem áudio, sem internet, sem uma sala disponível o tempo todo onde eu possa ter um DVD, uma televisão grande... a gente tem na escola, mas tem que agendar, tem que dividir com os colegas, e as poucas aulas semanais que a gente tem... tudo isso gera muita dificuldade! Duas aulas por semana para ensinar língua estrangeira é praticamente impossível!

Filipe: A senhora, hoje, pensando a respeito da sua trajetória de formação, a senhora consegue perceber alguma lacuna, alguma falta que a senhora tenha percebido durante essa trajetória? Digo no sentido de que, quando eu falo lacuna, eu falo assim “se eu tivesse aprendido dessa forma” ou “se fosse feito dessa forma, teria me ajudado a superar esse ou aquele problema ou aquela questão”... eu falo em relação a uma lacuna de formação... se a senhora percebe se teve alguma “falta” durante a sua formação... algo que poderia ter sido feito de uma forma melhor?

Ariana: Eu não sei se é mais ou menos isso que você está buscando, mas, assim, em relação às minhas dificuldades hoje, que eu sinto que foi falta de formação, é que a gente lida muito com alunos especiais, alunos com alguma especialidade física ou mental. Isso é muito comum e a gente, eu ou qualquer colega de qualquer escola, a gente não tem preparo nenhum para lidar com

isso! Hoje em dia é muito comum os autistas (não é que não havia antes, mas, hoje eles têm os diagnósticos), eu não tenho o número, mas em Itaboraí eu não tenho nenhuma turma onde não tenha nenhuma criança sem especialidade. Todas as turmas têm um dois ou mais pelo menos com laudo e um ou dois que não têm! Estão ali, são crianças que exigem conhecimento específico e técnico daquele professor poder ministrar as aulas. Deficientes visuais, auditivos, autistas, todas as síndromes de que a gente vê hoje em dia e ouve falar, eu hoje sinto muita falta de conhecimento, pelo menos básico, para lidar com isso. Como é que eu dou aula para uma aluna que tem deficiência auditiva? Como é que eu dou aula para um aluno que têm autismo, que tem uma síndrome de Down? Eu não sei! E quando eu tenho, eu procuro, por minha conta, estudar um pouquinho para poder aprender. Nem sempre eles têm mediadores, e, quando tem, também não são mediadores formados para aquela deficiência, para atender aquela deficiência. Eu não sei se é isso mais ou menos, mas em relação a minha prática, eu tenho essa lacuna! Esse buraco a gente tem [entendi]! Porque a inclusão na educação diz, e eu concordo, eles têm que estar na sala de aula junto com todo mundo, mas a educação tem que preparar os professores para receber essas crianças! Se não pode preparar o professor então tem que colocar um mediador altamente qualificado para lidar com aquela síndrome, com aquela especialidade. Ser o mediador entre o aluno e professor; o que não existe [concordo]!

Filipe: E quanto ao seu período de trabalho, qual é a carga horária atual de trabalho da senhora, somando todos os contextos que a senhora trabalha? Seria mais ou menos o que? Umas catorze, vinte, trinta horas semanais?

Ariana: Eu não consigo somar agora, mas, com certeza, é muito mais do que isso! Eu trabalho todos os dias, de segunda a quinta, manhã tarde e noite e sexta de manhã. Eu acho que soma bastante horas aí! Umas sessenta horas por semana mais ou menos!

Filipe: E com relação à distância da moradia da senhora e as escolas que a senhora leciona, a senhora poderia falar um pouquinho respeito desse trajeto?

Ariana: De cada lugar?

Filipe: Isso!

Ariana: No Estado, eu estou muito próxima a minha residência. Hoje, porque eu fiz o concurso para Maricá, fiquei seis anos em Maricá. Era muito distante. Eu consegui uma transferência de Regional para São Gonçalo, que é onde eu moro. Hoje, eu consigo estar numa escola a menos de meio quilômetro da minha casa. O município de Itaboraí é mais distante da minha residência, mas também não é um trajeto longo, porque eu estou próxima à BR, à estrada. O acesso é em torno de quarenta e cinco minutos para chegar na escola onde eu trabalho. Na instituição privada, que é o curso de inglês, também levo em torno de quarenta minutos de distância da minha casa até o curso.

Filipe: No contexto das escolas, como é que funciona, na observação da senhora, a questão das trocas com os colegas em questão dos projetos coletivos, planejamentos de aula... a senhora poderia comentar um pouco a respeito?

Ariana: É tudo muito difícil por conta dessa falta de tempo que a gente tem. Eu não tenho nenhum colega que trabalha exclusivamente em um lugar só! Todos nós estamos aqui em outras escolas, então, a gente não tem realmente um tempo para nos sentarmos para planejarmos juntos, de fazermos aula juntos, projeto juntos... a escola oferece, de vez em quando, uma reunião de planejamento, mas é muito corrida, leva de trinta minutos a uma hora. A gente sente realmente muita falta de poder estarmos juntos porque a gente, se não está na escola dando aula, a gente está em outra escola dando outras aulas. A gente não tem como nos sentarmos juntos. A gente senta sexta-feira de onze ao meio-dia quem está na escola se senta junto, quem não está, é porque não pôde ir... isso acontece com os conselhos, com os planejamentos... eu acho que fica muito defasado por causa disso. O outro professor de inglês dessa escola, que trabalha comigo, eu não o encontro porque ele está em dias que eu não estou e a gente não pode estar juntos porque se eu não estou aqui, eu estou em outra escola, e assim o é com ele [entendi].

Filipe: A senhora conhece a rede em que a senhora trabalha? Conhece o contexto do entorno da escola e o contexto de vivência dos seus alunos?

Ariana: Olha, Filipe, assim, eu já passei no município por várias escolas e eu já tive em minha matrícula em quatro escola diferentes no Estado, só em duas, como eu falei, foram em Maricá, por seis anos. Agora eu estou nessa escola já há quase dez então eu conheço bem e acabo conhecendo melhor. No município, eu não tenho tanto esse conhecimento porque já mudei de escola muitas vezes, a que eu estou atualmente, eu já estou há quatro anos.

Filipe: Qual escola?

Ariana: É a Escola Municipal Pedra Bonita. Eu estou nessa escola há quatro anos com a minha matrícula, mas eu também não conheço muito bem a comunidade, eu não moro no município. Muito diferente da escola estadual onde eu trabalho porque eu moro muito próximo então eu conheço a comunidade. Em Itaboraí, eu não moro lá, então eu conheço mais do que eu escuto falar dos meus colegas que moram perto como que é a comunidade, como que é o alunado [uhum].

Filipe: Sobre as perspectivas para o futuro, professora Ariana? Como é que a senhora se vê? Ainda como professora, não mais professora, seguindo para uma outra área ou tentando desbravar algum outro horizonte?

Ariana: Não, não penso em mudar de profissão. Eu só pensaria por questões financeiras porque, pelas horas que eu trabalho semanalmente, se comparado com outros profissionais com a formação acadêmica e toda a dedicação que a gente tem, eu acho que financeiramente, eu estou muito a aquém desses outros profissionais que trabalham a mesma carga horária que eu, comparando a mesma formação acadêmica. Só mesmo por questão financeira eu pensaria, mas não penso. Eu tenho quarenta e dois anos então eu pretendo realmente me aposentar com cinquenta ou cinquenta e um anos (e eu estou muito mais próximo dessa aposentadoria do que de um recomeço). Eu gosto do que eu faço, eu não me arrependo de ter escolhido magistério. Eu lamento muito é que em tão pouco tempo (porque se eu dou aula há vinte e quatro anos) ter mudado tanto. Há vinte e quatro anos atrás eram bem melhor! Eu acho que foi muito pouco tempo para a educação ter caído tanto de nível! Comparando principalmente o Estado, que eu estou há quinze anos (o município dezesseis) e eu acho que hoje está bem pior em relação a verbas de incentivo em relação



à estrutura das escolas. A minha perspectiva para o futuro que seja pior [entendi].

Filipe: E mais especificamente com relação à formação continuada de professores o que que a senhora entende por esse termo?

Ariana: Eu entendo que formação continuada de professores seria para fornecer cursos e palestras para melhorar a formação da gente em sala de aula. Uma formação para a gente praticar em sala de aula. Quando eu participava de formação continuada, principalmente no município de Itaboraí, que era bem frequente até um tempo atrás, e parou, eu sentia falta de conhecimentos e mais práticos. Eu achava tudo muito teórico! Como eu falei, por exemplo, a questão dessas crianças que a gente tem com tantas dificuldades específicas. Por que não uma formação continuada para ensinar o conhecimento básico de LIBRAS? Me dá um conhecimento básico de Braille! Faça uma formação continuada de coisas mais práticas. Me dá uma formação continuada de como usar a internet de uma forma mais prática com os meus alunos, se eu tenho laboratório, se é o caso de eu ter um laboratório na escola. Eu sentia que a formação continuada era muita teoria e os professores levavam suas práticas para dividir, mas aquelas práticas eram muito peculiares àquela escola, àquela comunidade, àquele momento que o professor vivia com aquela turma. Aquilo não era uma coisa que eu poderia aplicar com a minha turma. Agora, se você faz uma formação continuada de um termo mais abrangente, vai ser uma formação continuada para aprender a introdução ao Braille, por exemplo, qualquer um vai poder aplicar no dia em que precisar [entendi].

Filipe: E como a senhora observa a importância da formação continuada para os professores de forma geral?

Ariana: Eu observo que se fosse de uma forma, como eu disse agora, que eu pudesse efetivamente aplicar nas minhas aulas, eu acho que deveria acontecer mensalmente e com uma frequência anual, começar junto com o ano letivo. Uma formação continuada teria que ser oferecida dentro da carga horária do professor. Eu sei que eu tenho que estar na escola, mas se eu estou fazendo uma formação continuada que é para o bem da escola, para o bem do aluno, essa não pode ser uma formação continuada fora do meu horário. Como eu

disse, se você me oferecer uma formação continuada fora do meu horário da escola, eu não vou poder participar porque eu estou em outra escola. Então, tem que dar ao professor a folga naquele dia para ele ir para a formação continuada. Seria uma coisa que você pratica, um curso, uma coisa mais longa... uma formação continuada de um encontro de três horas, eu acho que você aproveita pouco! Se é uma coisa contínua, mensal, quinzenal, para o ano inteiro, e você vai fazer um curso ali, você vai aproveitar muito mais!

Filipe: Para professora Ariana, o que que representa a formação continuada?

Ariana: Teoria. O que eu tenho de experiência foi muita teoria e pouca prática. Se elas voltassem eu iria pensar e avaliar se valeria a pena ir ou não.

Filipe: A senhora já ouviu falar dos encontros de formação continuada (a senhora já falou que sim) oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Itaboraí? Eu queria saber se a senhora já participou de algum?

Ariana: Sim eu já participei de algumas. Eu acho que tem uns três anos ou dois que elas pararam de acontecer de forma mais é continua, porque até uns três anos atrás elas eram, se eu não me engano, bem frequentes. Eu acho que tinha uma cada a bimestre ou uma a cada dois meses e agora, por exemplo, esse ano não teve ainda para inglês. Já estamos em junho e ainda não teve nenhuma formação continuada para língua inglesa.

Filipe: E o que que levou a senhora a participar desses encontros?

Ariana: A questão de tentar ver a troca com os colegas, saber que a gente ia encontrar pessoas que vivem a mesma realidade que eu. Além de tentar ver se eu conseguia tirar dali algum proveito para melhorar realmente as minhas aulas diante dessas dificuldades que a gente encontra como trabalhar com tão pouca verba, com tão pouco recurso tecnológico; como trabalhar com crianças bem carentes que, em muitas das vezes, estão na escola só para se alimentar; crianças que trazem deficiência de anos anteriores... Formação continuada, eu penso, teria que ser uma coisa assim “eu tenho uma coisa, uma turma de sétimo ano que não teve inglês durante o ano todo anterior, como é que a gente faz?”.

Eu penso que tem que ser uma coisa bem prática, igual a uma cartilha. Eu acho que é isso que deve ser feito, pelo menos é o que se espera que seja feito para poder ter um bom resultado.

Filipe: E no caso da das formações continuadas que aconteceram em Itaboraí? A senhora pode descrever como que elas se procediam?

Ariana: Elas eram encontros de três horas. Começavam oito e terminavam onze ou onze e meia. Todo mundo se apresentava, dizia um pouquinho da sua experiência e os palestrantes traziam um tema. Quando a formadora estava, ela trazia muitos exemplos de coisas que ela aplicava na escola (com ela com os alunos dela) e ela fazia também uma troca do a gente levava também ou alguma coisa do que a gente tinha feito ou trabalhado. Eu vi assim, era uma troca do que a gente tinha feito. Mas eu buscava um curso de formação. Eu buscava aprender coisas novas e, como eu te falei, eu via um trabalho que um colega fez e que deu certo com ele. Eu acho bacana, mas se isso tivesse vindo depois de um curso que foi dado ou aplicado e ele foi lá e aplicou aquilo baseado no conhecimento teórico que ele teve [entendi].

Filipe: E para a gente concluir, na opinião da senhora, o que que poderia ser feito por parte da Prefeitura de Itaboraí e da SEMEC para contribuir com a sua formação continuada, haja vista que a senhora está atuando hoje em sala de aula no contexto daquele município? O que é que a prefeitura poderia fazer para oferecer à senhora quanto a uma formação continuada útil na sua opinião?

Ariana: Na minha opinião, a prefeitura tem que pensar em uma formação continuada no seu sentido literário: formação continuada! Seriam cursos e palestras de forma contínua, mensal, quinzenal, dentro da minha carga horária. Eu vejo que a prefeitura deveria pegar todo seu corpo de professores de sala de aula, reduzir a sua carga horária e oferecê-la dentro daquela carga horária, e oferecer uma remuneração para essa formação continuada. Se eu dou doze tempos semanais, eu passaria a dar oito e para os outros quatro tempos semanais, eu participaria dessas formações continuadas. Se não pudesse ser semanal, que fosse quinzenal, mas dentro da minha carga horária! A prefeitura estaria investindo na gente, mas com uma coisa sólida, uma coisa mais contínua e não uma breve palestra a cada dois os meses, de três horas; isso,

para mim, não acrescenta nada na minha prática! Eu penso que poderia ser dentro da nossa carga horária.

Filipe: E o que é que a senhora considera ser um bom projeto de formação continuada?

Ariana: Então, a princípio, de primeiro, penso sempre nessas questões das especialidades das nossas crianças. Eu gostaria muito de poder fazer curso de Braille e de LIBRAS, assistir palestras e participar de cursos sobre introdução e conhecimento básico sobre essas síndromes, estudar psicologia da educação, aprender como lidar com violência, com droga, com alunos que cumprem medidas socioeducativa... eu não sei o que fazer quando eu tenho esses alunos dentro salas de aula! Eu fico realmente desesperada e pedida! Eu quero ajudar e eles precisam de ajuda. Eles têm suas especialidades. Não é a mesma coisa você dar uma aula para quarenta crianças todas com a mesma idade, como é que eu lido com distorção série-idade? Isso o município não me oferece! Isso eu não aprendi na faculdade em psicologia de educação! Na faculdade às aulas de psicologia na educação não me ensinaram a fazer isso, então se eu sou uma professora, eu tenho que ter uma orientação básica para lidar com isso. Eu tive uma aluna semana passada que teve uma crise de convulsão dentro da sala de aula eu dando aula... eu não tenho conhecimento nenhum do que fazer! Não sou médica e nem pretendo ser! Mas, por que não poderia ter um curso básico de como lidar com uma situação como essa? O que é que eu faço? Eu socorro ela? Tiro ela do chão? Eu chamo alguém? Eu sento ela? Eu levanta a cabeça? Conhecimentos básicos, igual a primeiros socorros... coisas assim práticas, quando eu tenho um aluno que está cumprindo uma medida socioeducativa na sala de aula pois cometeu algum crime, e tá dentro da escola, como é que a gente lida com isso? Quais são as leis? Cursos assim, para ensinar a gente a melhorar a nossa prática.

Filipe: Professora Ariana, muito obrigado pela gentileza de contribuir com a minha pesquisa! Obrigado mesmo por me receber e pelo carinho, viu! Obrigado!

Ariana: Nada!

Filipe: Um bom dia!

Ariana: Não precisa agradecer. Eu te desejo boa sorte na sua pesquisa, que ela possa contribuir para a educação no Brasil. Eu sou uma pessoa muito otimista e, embora, eu tenha dito que eu não acredito que melhore (eu não acredito diante das circunstâncias que estão hoje), eu gostaria que melhorasse! Com certeza eu gostaria! E é claro que é baseado nessas pesquisas, nesses estudos... tudo é realmente resultado de estudos e pesquisas! Sucesso com sua pesquisa!

Filipe: Obrigado, viu!

Ariana: Nada!