

Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 173-198.

UM ESTUDO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HUMAITÁ-AMAZONAS

Elizia Peres Celestino¹
Eliane Regina Martins Batista²

RESUMO

Nos últimos anos formação de professores vem se constituindo um dos temas mais discutidos no âmbito nacional, acentuando-se mais ainda com a implementação de políticas de formação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, principalmente no que tange a formação dos profissionais da educação que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. As políticas estabelecidas asseguraram aos docentes a formação, onde Estados e Municípios se organizaram para implantar tais políticas visando à formação em nível de graduação destes profissionais, para que a determinação legal fosse cumprida. Diante disso, verificamos a importância de realizar esta pesquisa para analisar as políticas nacionais para a formação docente, e também, conhecer quais foram às políticas adotadas pelo município de Humaitá, descrevendo os desafios enfrentados pelos professores. A metodologia adotada assumiu a abordagem qualitativa (Severino, 2007), efetivada através da pesquisa de campo, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram à entrevista e a observação (Gil 1987). Sendo assim, pudemos concluir que apesar dos percalços e dificuldades enfrentados por estes profissionais da educação, o município de Humaitá atendeu em parte a determinação legal imposta pela LDB Nº 9.394/96, concretizadas através dos programas PEFD e PROFORMAR oferecendo à formação em nível superior a maioria dos docentes das séries iniciais da educação básica da zona urbana e rural.

Palavras-chave: Políticas de formação. Curso de Pedagogia. Formação de professores em Humaitá.

A STUDY OF THE POLICIES ON THE FORMATION AND ITS IMPLICATION ON TEACHERS FORMATION IN HUMAITÁ - AMAZONAS

ABSTRACT

In recent years teacher education has constituted one of the most discussed topics at the national level, accentuating even more with the implementation of training policies through the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394/96, especially regarding training for education professionals working in the early grades of elementary school. Established policies assured the teachers training, where states and municipalities have organized to implement such policies to training at the graduate level for these professionals, so that the legal requirement would be fulfilled. Thus, we see the importance of conducting this research to examine national policies for teacher training, and also to know what were the policies adopted by the municipality of Humaitá describing the challenges faced by teachers. The methodology took a qualitative approach (Severino, 2007), carried out through field research, the instruments used

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá/AM. E-mail: eliziaperes@bol.com.br.

²Professorado Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá/AM, Universidade Federal do Amazonas. E-mail: anne_tista@hotmail.com.

for data collection were the interview and observation (Gil 1987). Thus, we concluded that despite the setbacks and difficulties faced by these education professionals, the municipality of Humaitá partly met the legal determination imposed by LDB No. 9.394/96, achieved through PEFD and PROFORMAR programs offering training in higher level to most teachers of the lower grades of basic education in urban and rural areas.

Keywords: training policies. Pedagogy course. Teacher training in Humaitá.

Introdução

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996, a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passa a ser uma obrigatoriedade fazendo com que os municípios dentro do prazo de dez anos (1996 a 2006) realizassem a formação dos docentes em nível de graduação. Visando cumprir a determinação legal, estados e municípios, iniciaram a celebração de convênios com as universidades com o intuito de realizar a formação de professores atuantes na rede de ensino público, proporcionando-lhes acesso ao ensino superior.

Conhecer o trajeto pelo qual caminhou a formação de professores, bem como, as políticas públicas adotadas para essa formação, é essencial para que compreendamos o processo de desenvolvimento que essa profissão tão importante passou e até hoje busca ainda melhorias para que estes profissionais tenham condições mais dignas para com a profissão que exercem.

Em busca de analisar as questões referentes à formação de professores das escolas públicas foi pertinente à realização desta pesquisa, sobretudo, porque a formação docente é uma temática em destaque desde os anos de 1980. Por isso, também, nos propomos a investigar como se efetivou a formação de professores, especificamente, para as séries iniciais do ensino fundamental, no município da Humaitá/Amazonas, visando contribuir com novas reflexões, para que o processo de formação universitária não se realize de forma aligeirada, mas articulada com os conhecimentos científicos e a reflexão da prática, possibilitando ao professor uma revisão constante de sua atuação em sala de aula.³

Apesar do aumento das notas o IDEB³ do município de Humaitá nos últimos anos, 2,4 (2005) 3,3 (2007), e 3,5 (2009), a formação de professores ainda requer pesados e incansáveis investimentos. Esta constatação nos permite afirmar que muito ainda precisa ser feito para que os profissionais da educação tenham uma formação

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, resultados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

digna e adequada, tendo em vista que, para atuar na docência os professores precisam ter domínio teórico e prático de seu campo de atuação em nível de graduação.

Estes dados nos motivaram a investigar se o município investiu na formação universitária, revelando assim, que não se alcançou o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, em que a formação dos profissionais para atender a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria ser realizada em cursos de graduação. Verifica-se que ainda há sérias defasagens neste campo.

Entretanto, apesar de poucos investimentos na formação, muitos estados e municípios atenderam a determinação legal, proporcionando a graduação dos professores em serviço. Mas, apesar da conclusão da formação em nível de graduação, o resultado da aprendizagem dos alunos ainda é precário, apresentando dificuldades de leitura, escrita e matemática. Esses apontamentos nos conduziram ao seguinte questionamento: Será que a formação em serviço, teria ocorrido de forma aligeirada e, conseqüentemente, resultaria na má qualidade do ensino?

Não queremos dizer que toda a responsabilidade recai sobre os professores, há outros fatores, mas reconhecemos que o compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem, o planejamento, organização e avaliação do trabalho pedagógico é da alçada dos docentes.

Estes apontamentos motivaram a realização desta pesquisa, para que pudéssemos verificar como se realizou a formação dos professores, em específico da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para compreendermos como a formação pode está relacionada às dificuldades apresentadas na docência, e conseqüentemente na educação.

Por entendemos que a educação escolar precisa está comprometida com a formação integral dos alunos, reconhecemos a relevância de investigar como se desenvolveu a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, e se obtiveram as condições necessárias de estudo para construir significativamente os conhecimentos necessários para exercer a docência.

Para realizarmos esta pesquisa partimos do seguinte objetivo geral: analisar as políticas nacionais adotadas para a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. E embasados neste, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Conhecer quais foram às políticas adotadas pelo município de Humaitá para formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental; Verificar o percentual de

professores formados do quadro efetivo em relação à determinação legal; Identificar quais os cursos de formação em serviço oferecido pelo município para os professores das séries iniciais do ensino fundamental; Descrever como se desenvolveu a formação dos professores e que desafios enfrentaram neste processo.

A pesquisa foi delimitada no município de Humaitá, sobre a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, e foi realizado em uma escola localizada na zona norte do município.

Humaitá está localizada na zona geográfica do Vale do Madeira, no sul do Estado do Amazonas, a uma distância via terrestre aproximadamente 600 km da capital Manaus. Conhecida como a terra da Mangaba⁴ e por ser a única cidade localizada a margem esquerda do Rio Madeira⁵ (ALMEIDA, 2005). Tendo como seu fundador o comendador José Francisco Monteiro, impondo como data da sua fundação o dia 15 de maio de 1869, na qual seu nome foi dado em homenagem à vitória dos brasileiros na batalha de Humaitá na guerra do Paraguai (ALMEIDA, 2005; TORRES, 2007).

1. Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, que conforme Severino (2007) refere-se a um conjunto de metodologias envolvendo diversas referências epistemológicas onde são analisados diversos documentos. Para aprofundar os conhecimentos necessários acerca da formação dos professores realizamos uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (1989) se constitui principalmente de livros e artigos científicos. Foram estudados os documentos disponíveis e impressos como: livros, artigos, teses, leis, decretos entre outros.

A pesquisa de campo nos auxiliou na obtenção de dados necessários em relação às políticas municipais para a formação de professores, os cursos e quantos professores cursaram a graduação. Pois, de acordo com Severino (2007) na pesquisa de campo o sujeito participa da pesquisa no ambiente em que trabalha e sua participação deve ser feita de forma natural em que ocorrem os fatos.

⁴ A mangaba é um fruto originário do Nordeste que foi adaptado facilmente nos campos naturais do município devido às condições naturais propícias. Sua produção chegou a ser grande no passado, motivo pela qual Humaitá passou a ser chamada Terra da Mangaba.

⁵ Humaitá já foi uma das cidades mais conhecidas do Brasil, pelo fato de ter possuído a quinta biblioteca mais importante.

Os instrumentos que nos auxiliaram na pesquisa foram à observação e a entrevista. A observação nos permitiu a compreensão do processo de desenvolvimento da formação dentro da realidade dos professores do município de Humaitá. Além da observação utilizamos à entrevista, amparados na perspectiva de Gil (1989) ao afirmar que esta é uma forma de interação social, de diálogo assimétrico em que o pesquisador vai à busca de colher os dados e o sujeito se apresenta como fonte de informação.

A entrevista foi realizada com 10 (dez) professores que atenderam aos seguintes critérios: ser professor da rede municipal de ensino; ter feito curso de graduação em serviço; ser professor da Escola Municipal Flor de Lis⁶; estar atuando na docência das séries iniciais no ano de 2011; possuir experiência na docência das séries iniciais há pelo menos de 05 a 10 anos.

Estes critérios foram elaborados em estreita relação com os objetivos da pesquisa, pois necessitaríamos analisar as políticas nacionais e municipais adotadas para a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, privilegiamos os docentes que realizaram a formação em serviço, compreendendo o período proposto pela legislação de 1996 a 2006.

Após observações feitas do cotidiano dos professores optou-se por elaborar o seguinte roteiro no qual identificamos o perfil dos docentes, em seguida aplicamos a entrevista, com as seguintes questões: Porque escolheu essa profissão? Você sabe informar quais foram às políticas adotadas pelo município de Humaitá para a sua formação? Você fez a graduação antes ou depois de estar exercendo o magistério? Como se efetivou o processo de formação em nível de graduação? Quais os desafios enfrentados por você no processo de formação? Você acredita que o curso de graduação ofereceu formação suficiente para enfrentar os desafios da sala de aula? Por quê? Após a formação em nível superior, quais os cursos de formação continuada foram oferecidos pelo município? Você participou de cursos de formação continuada que não foram oferecidos pelo município? Esses cursos eram do seu interesse?

Essas questões foram essenciais para a análise das políticas e do processo de formação dos professores em serviço da rede municipal de ensino.

⁶ Nome da flor que representa o curso de Pedagogia, dado para resguardar a identidade da escola.

2. Formação de professores em debate

Pensar a formação de professores dentro da história da educação brasileira significa construir uma visão mais detalhada de como se desenvolveu essa profissão, bem como, os possíveis percalços enfrentados durante décadas por todos aqueles que estavam envolvidos nesta tarefa.

Nos últimos anos as inquietações em torno de alcançar uma educação de qualidade têm sido a preocupação de todos os indivíduos. E esse objetivo requer não somente um trabalho árduo e coletivo de todos os interessados, mas, sobretudo condições para a sua realização, formação acadêmica e continuada para seus profissionais, valorização salarial, materiais e recursos para o desenvolvimento do processo de ensino, assim como uma escola com estrutura física adequada.

Entre os diversos fatores que influenciam o oferecimento de um ensino de qualidade, o foco se direciona especificamente para a formação de professores, que tem sido o cerne de intensos debates envolvendo a formação inicial, continuada e até a ausência de formação específica para o exercício da docência.

Além disso, há professores no Brasil que possuem somente a formação mínima estabelecida pela legislação, para exercer a docência nas séries iniciais, este por sua vez não domina os conhecimentos científicos para fundamentar sua prática, necessitando de formação em nível de graduação.

A formação dos profissionais da educação, também, deve possibilitar uma formação mais humana capaz de desenvolver no indivíduo a cidadania, oportunizando assumirem-se como seres sociais e históricos que pensam, se comunicam, criam e transformam sonhos (FERREIRA 2006; FREIRE, 1996).

Neste sentido, nos ancoramos em Freire (1996) quando salienta que é preciso o professor fazer uma reflexão crítica sobre sua própria prática, sendo quase uma exigência da relação entre teoria e prática. Essa prática quando crítica se torna conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente.

Deste modo, a formação permanente dos professores nada mais é que um momento fundamental para a reflexão crítica, refletindo sobre sua prática de ontem e hoje que poderá redimensionar a de amanhã. Pensar e agir certo faz parte de uma prática

docente crítica, onde envolve um movimento intenso, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Por isso, é fundamental compreender as políticas definidoras da formação docente, e sua aplicabilidade na prática, além disso, é importante destacar que mesmo com graduação, os professores precisam está em constante formação, pois o cotidiano da docência é complexo necessitando que todos estejam em constante processo de formação.·.

2.1. Quem são os professores da pesquisa?

Através da análise e interpretação, procuramos não somente organizar os dados, mas relacioná-los ao problema e aos objetivos da pesquisa, a fim de entender e comparar os diferentes significados do processo formativo, descritos e interpretadas à luz de referenciais teóricos estudados.

Os sujeitos que aceitaram participar da foram dez (10) professores que atuam na educação básica, em específico nas séries iniciais do ensino fundamental, assim, elaboramos o perfil destes professores para apreendermos a constituição da profissão docente.

Quadro 1: Perfil dos Professores

NOME	IDADE	GÊNERO	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO
Ana ⁷	35	F	Casada	Normal Superior ⁸	Cursando Gestão Escolar	12
Dalila	35	F	Casada	Normal Superior/Matemática	Educação Infantil	11
Sara	40	F	Casada	Normal Superior/Geografia	-	14
Ester	40	F	Casada	Normal Superior	Educação Infantil	10
Rute	45	F	Casada	Normal Superior/História	-	15
Mirian	43	F	Casada	Normal Superior	Psicologia Escolar	20
Davi	58	M	Solteiro	Geografia	-	27

⁷ Os sujeitos foram nominados com nomes bíblicos para resguardar o anonimato.

⁸ Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, a maioria dos professores da Zona Urbana do município de Humaitá possui formação em nível superior em contrapartida ainda há um percentual significativo de professores que lecionam na zona rural que ainda não possuem a graduação.

Daniel	36	M	Casado	Pedagogia	Cursando Gestão escolar	12
Paulo	34	M	Solteiro	Normal Superior	Psicologia Escolar/Psicopedagogia	12
José	39	M	Solteiro	Normal Superior	Cursando Gestão escolar	14

Fonte: Pesquisa de campo – 2011.

Os sujeitos estão na faixa etária dos 34 a 58 anos, sendo 06 (seis) professoras e 04 (quatro) professores, dos quais 07 (sete) são casados. Percebemos que há mais mulheres do que homens atuando na docência, diante disso, podemos ressaltar a importância da mulher no mercado de trabalho (SCHOLZE, 2006). Contudo, é importante destacar que nem sempre a mulher recebeu a mesma consideração que os homens. Inclusive as primeiras escolas normais criadas foram destinadas especificamente ao gênero masculino e quando esta teve oportunidade de estudar, o currículo destinava-se a uma formação reduzida e diferenciada, contemplando o domínio de trabalhos domésticos.

Foi somente com o passar dos anos que sua participação na profissão docente cresceu significativamente, Tanuri (2000) esclarece que houve um delineamento sobre a participação do gênero feminino no ensino brasileiro, pelas constantes discussões, muitos defendiam que a educação das crianças deveria ser concedida as mulheres. Enquanto, para outros o magistério feminino também foi apresentado como solução ao problema de mão-de-obra para a escola primária na época do Brasil colônia, pouco procurada pelo elemento masculino, em vista da reduzida remuneração que já vinha desde essa época, acontecendo assim, uma “feminização” precoce do magistério, sendo responsabilizada pelo desprestígio social e pelo baixo salário da profissão docente.

Em relação ao tempo de serviço os (as) professores (as) são experientes, pois já estão há mais de dez anos no magistério e certamente vem enfrentando muitos desafios ao longo do caminho. Huberman (2007) analisa o ciclo de vida dos professores através da carreira, o seu desenvolvimento é assim uma série e não um processo de acontecimentos, para alguns pode ser linear, para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade.

O autor continua esclarecendo que é importante conhecer o ciclo de vida profissional dos professores, seus estádios de vida em sala de aula, desse modo estabeleceu fases na vida do docente que são: entrada na carreira, fase de estabilização,

a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, o desinvestimento.

Compreendermos ser necessário analisar o ciclo de vida dos professores com base, nos anos de carreira, na tentativa de compreender seus questionamentos, anseios e interesses, de acordo com a definição de Huberman.

Verificamos que Ana, Dalila, Sara, Ester, Rute, Mirian, Daniel, Paulo e José estão na faixa de 10-20 anos de carreira docente, encaixando-se dentro de 7-25 anos, na qual ocorre a fase de diversificação, ativismo ou questionamento.

De acordo com Huberman (Idem) na fase de diversificação os professores lançam-se, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, forma de agrupar os alunos. Os professores que se encontram nesta fase são os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas e reformas que surgem na escola.

Entretanto, o que observamos é que existe uma diversificação, quando esta se refere às alterações (disposição dos alunos), mas pouco em relação ao material e modos de se trabalhar em sala de aula. Outro ponto a destacar, é que há professores realmente motivados, mas também, há aqueles que encontram dificuldades para realizarem as atividades, talvez por isso não se envolvam tanto nos trabalhos institucionais. Mas, como enfatizou o autor, as fases não são estáticas, o que não impedem os docentes de vivenciarem outras.

Já Davi se encontra com 27 anos de experiência docente, com 25-35 anos de carreira, ou seja, na fase de serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo. Nesta fase, de acordo com Huberman (Idem), os professores evocam uma grande serenidade em sala de aula, são menos sensíveis ou menos vulneráveis a avaliação dos outros, além disso, o nível de ambição desce que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta.

Há também, nesta fase, o distanciamento afetivo frente aos alunos, podendo surgir da diferença entre as gerações, ou seja, do aluno que é novo e o professor que já tem uma certa idade, dificultando assim o diálogo entre as diferentes gerações, e portanto, das diferentes subculturas. Outro ponto a considerar nesta fase é que os professores são rezingões, reclamam ou queixam-se dos alunos, das atitudes, da política educacional, dos seus colegas mais jovens, dos pais dos alunos.

Neste sentido, Perrenoud (2000) diz que o profissional docente precisa analisar e enfrentar situações complexas do cotidiano, em conjunto, com os demais profissionais da escola e não simplesmente queixar-se do sistema, dos pais, dos alunos ou de tudo que impeça a realização de um bom trabalho, precisa-se antes de tudo parar de se lamentar e começar a agir para mudar a realidade. Pois, como já dizia Freire (1996) mudar é difícil, mas não é impossível, não importa qual seja o trabalho que estiver envolvido precisamos nos comprometer e tentar mudar aquilo que não está correto.

Ainda a respeito deste assunto Gonçalves (2007) enfatiza que o professor passa por dois momentos de crise, primeiro foca os primeiros anos da carreira até que ele decida definitivamente pela profissão docente e, o final da carreira, quando o não investimento se faz de forma amarga, ocorrendo várias lamentações contra os alunos, pais, colegas e a escola se transformando em uma quase obsessão, acompanhado pela impaciência e desejo incontrolável da chegada da aposentadoria.

Esses aspectos apresentados por Huberman e Gonçalves se assemelham a alguns percebidos na pesquisa, pois há pouco envolvimento do docente com os alunos e, também, com as atividades escolares, ou seja, não se verificou a preocupação com a aprendizagem muito menos de manter na relação professor/aluno respeito e confiança. Talvez a desvalorização salarial e tantos outros fatores possam ter influenciado para que esta fase surgisse trazendo como consequência o sonho pela aposentadoria.

Com relação à formação em nível de graduação constatamos que 08 (oito) professores possuem graduação no Curso Normal Superior, 01 (um) em Geografia e 01 (um) em Pedagogia. Essa situação evidencia que há um docente que não possui graduação na área específica para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. Isto pode acarretar a compreensão que qualquer profissional da educação pode exercer a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, desvalorizando ainda mais a profissão docente.

O art. 62 da LDB é bem claro ao afirmar que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A esse respeito Saviani (2009) relata que a nova LDB 9.394/96 traz de volta os institutos superiores de educação para efetivar a exigência da formação universitária nos

cursos normais e, assim, acabam emergindo como instituições de segunda categoria que passam a promover uma formação mais barata e acelerada, por meio de cursos de curta duração.

A preocupação com a formação docente é expressada por Tanuri (2000) ao enfatizar que, a formação universitária, continua a ser um desafio para todos os professores, pois apesar da LDB estabelecer como norma essa formação em nível superior, nos cursos normais, faz-nos acreditar que a formação mínima permanecerá por mais alguns anos, já que se passaram mais de dez anos e ainda existem professores em Humaitá com essa formação.

Diante disso, é imprescindível pensar a formação a partir dos elementos necessários para que os docentes possam atuar com segurança e compromisso no processo educacional, articulando o conhecimento, a prática e a experiência em prol de uma educação melhor.

Este ponto é lamentado por Libâneo (2000), pois, é uma pena que muitos professores nem sequer dispõem destes requisitos de formação geral, habilidade de raciocínio flexível, visão estratégica, competências necessárias para dominar procedimentos tecnológicos e que degradam cada vez mais essa profissão. Infelizmente, a atividade docente é um tipo de trabalho em que convivem práticas marcadas pela precariedade profissional e improvisação, por essas e muitas outras condições de trabalho e salário, o professor parece que acaba se

Sendo assim, exigem-se inovações curriculares para que os professores tenham oportunidade de conhecer novos saberes, que nem sempre tiveram condições para fazê-lo, já que um curso aligeirado que não proporciona ao professor pensar sua própria prática, deixa de contribuir para formar professores mais reflexivos (LIBANEO & PIMENTA, 1999).

Pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para que haja um maior investimento no desenvolvimento profissional dos professores, já que a democratização do ensino passa pelas suas mãos precisa-se haver uma melhor articulação que envolva não só a formação inicial, mas a continuada.

Nestes termos é essencial que se pense uma formação mais humana e cidadã que objetive formar um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, mas que

também dê condições para que este possa desenvolver estas competências (FREITAS, 2002).

Os professores, exceto três, possuem pós-graduação, em nível de especialização *lato sensu*, nas áreas de Gestão Escolar, Educação Infantil, Psicologia escolar e Psicopedagogia. A formação continuada é relevante para a compreensão do processo educativo e da docência.

Nesse sentido, concordamos com Imbernón (2009) defendendo que a formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores, pois nem sempre os professores estão diante de situações pré-definidas.

Porém, é preciso refletir, também em que condições se desenvolveram esta formação, conforme Gatti (2008), problemas concretos na educação trouxeram iniciativas chamadas formação continuada que passaram a ser realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, visando o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Por isso, a formação precisa ser contínua e encarada como processo, pelos professores, pelos gestores e, também pelos sistemas de ensino, que precisam valorizar e apoiar o aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

2.2. Os desafios da formação e profissão docente

Para aprofundarmos nosso estudo realizamos a entrevista com os professores, através das questões/perguntas, onde buscamos conhecer os caminhos da formação e da profissão docente em uma escola pública do município de Humaitá/Amazonas.

Em relação à escolha da profissão docente, 90% dos entrevistados responderam que a escolheram por falta de alternativa, pois precisavam trabalhar e na cidade era a única opção de um melhor emprego já que na época era uma das profissões mais valorizadas e, 10% afirmaram que se deu através de uma experiência em sala de aula. Como pode ser percebido neste fragmento da fala de Ester⁹, ao afirmar que: *“Escolhi essa profissão pela questão financeira e até mesmo por falta de opção, pois precisava*

⁹ As falas dos sujeitos estão em itálico, diferente das citações dos autores.

trabalhar para sustento de minha família. Porém, com o passar do tempo, fui gostando do meu trabalho e hoje não me vejo longe do magistério”.

Torres (2007) nos lembra que historicamente a profissão de magistério já teve um status bem destacado no Brasil onde havia um prestígio e uma valorização do professor e atraía inúmeras pessoas para essa profissão.

A profissão docente já foi reconhecida pela sociedade em que muitas pessoas ingressaram na profissão, entretanto, com o passar dos tempos começou a ser desvalorizada, com baixos salários, inadequada formação, dentre outros fatores que acarretaram a proletarização¹⁰ da profissão docente.

Na fala de Ester se confirma, também, o que Gonçalves (2007) defende, pois na escolha da profissão concorrem fatores de ordem material, profissional e econômica em que uns predominam mais que outros, sendo todas, frutos das condições individuais e circunstanciais em que cada um se encontra.

Quanto ao questionamento a respeito das políticas adotadas pelo município de Humaitá para a formação destes profissionais, todos os entrevistados acreditam ter sido uma política pública do governo que através do programa de formação docente visaram formar professores que estavam atuando em sala de aula, atendendo uma solicitação do Ministério da Educação e posta pela LDB.

Podemos confirmar essa situação na fala de Ana quando responde que *“Foi o programa de formação docente, atendendo a solicitação do MEC, na qualificação profissional docente”*. Enquanto que Sara esclarece um pouco mais dizendo que *“o curso foi pago pela prefeitura e pelo governo do estado, para que todos os profissionais tivessem a oportunidade de cursar uma graduação”*. Verificamos que os profissionais têm uma significativa informação a respeito das políticas públicas adotadas para sua formação em nível de graduação, já que na época houve também uma grande divulgação a respeito do oferecimento do ensino superior.

E foi em busca de cumprir às exigências imposta pela nova LDB N° 9.394/96 que o município de Humaitá representado, tanto pelo poder público Estadual como

¹⁰ Para Contreras (2002) a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia.

Municipal colocou em desenvolvimento um Programa de Plenificação Pedagógica¹¹, promovido pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas, que passou a oferecer o ensino a distância, formando inúmeras turmas do curso Normal Superior, priorizando os professores que já estavam atuando em sala de aula e a Universidade Federal do Amazonas que ofereceu a graduação no curso de Pedagogia, priorizando os professores das esferas estaduais e depois municipais (TORRES, 2007).

Verificamos que as instituições que ofertaram os cursos são universidades públicas, instituições imprescindíveis para formar professores. Mas, nem sempre isto ocorre, na maioria das vezes são realizados convênios com instituições particulares que pouco estão comprometidas com esta formação.

Com tal atitude é notável que a formação oferecida em serviço para a maioria dos professores da rede pública passa a ser um negócio lucrativo nas mãos do setor privado. E deixa de ser uma política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. Freitas (2002, p.149) evidencia a precarização desses cursos de formação:

A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação estaduais e municipais a estabelecer convênios com universidades para formar, a distância, os professores leigos, via TV ou outros programas.

Essa formação oferecida em serviço contemplou a todos os profissionais da nossa pesquisa, sendo que todos cursaram a graduação logo depois que adentraram na profissão docente, efetivada no período de férias (julho, janeiro e fevereiro), em dois anos e meio, através do Proformar I¹². É possível identificar essa informação na fala de Daniel, “quando iniciei a docência, logo em seguida comecei a fazer o curso de graduação em nível superior, realizado no período de férias”. Esta informação revelou-se contraditória, pois alguns professores afirmaram que estudaram dois anos e meio, ao analisar o histórico escolar, confirmamos que se desenvolveu em três anos.

¹¹ Não conseguimos ter acesso a este documento devido à nova gestão administrativa não possui-la em seus arquivos, conforme informações coletadas os documentos passados de uma gestão para outra talvez sejam queimados ou jogados fora, buscamos aprofundamento em obras e informações dos entrevistados.

¹² Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

Por isso é preciso pensar em um sistema de formação de professores que supõe uma reavaliação das concepções pedagógicas que norteiam os objetivos, os conteúdos, os métodos, e as formas de organização do ensino para as possibilidades de transformação da educação e da sociedade. Pois as transformações nas práticas docentes só acontecerão quando o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, da sala de aula e da escola como um todo (LIBÂNEO, 2009; LIBÂNEO & PIMENTA, 1999).

O percurso dos professores na graduação pode ser considerado um marco importante, pois possibilitou a formação necessária para exercer a docência. Esta formação ocorreu em lugares, cursos e momentos distintos. Isto pode ser observado na fala de Davi que se formou em Geografia: *“passei pelo processo do vestibular em Humaitá e fui estudar em Manaus, pois na época havia três vagas para o município resolvi fazer e passei, fui estudar em Manaus no período das férias de julho, janeiro e fevereiro e no prazo dois anos concluir minha graduação para complementar a licenciatura curta de Estudos Sociais que já possuía”*.

Daniel se graduou em Pedagogia na cidade de Iranduba/AM, as vagas foram oferecidas aos professores que já estavam atuando na docência pela Universidade Federal do Amazonas, sob responsabilidade da Faculdade de Educação que implementou através do Programa de Interiorização da Graduação o Programa Especial de Formação Docente - PEFD.

A Universidade Federal do Amazonas iniciou seu trabalho no município de Humaitá em 1997, através de convênios com a rede pública estadual e municipal de ensino, implementando cursos modulares, visando à formação de professores. Os primeiros cursos a funcionarem foram os cursos de licenciatura em Matemática e Letras – Língua Portuguesa, em seguida os cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia¹³, Ciências Biológicas e Ciências Agrárias (BATISTA, 2010).

¹³ O curso de Pedagogia em 2000 habilitava para trabalhar apenas com o magistério de 1ª a 4ª série possuía um total de 2.250 horas e mais 135 horas de créditos obrigatórios, concluídos em 03 (três) anos, composta pelas seguintes disciplinas: Filosofia da Educação I, Introdução a Sociologia da Educação, Introdução a Pedagogia, Metodologia do Trabalho Científico, Língua Portuguesa I, Sociologia da Educação I, Filosofia da Educação II, Introdução a Psicologia Educação, Antropologia e Educação, Dinâmica de Grupo, Metodologia da Pesquisa em Educação, Política Educacional e organização do Ensino Básico, Educação Indígena, Psicologia da Educação I, História da Educação I, Sociologia da Educação II, Iniciação a Pesquisa e Prática P. I, Metodologia da Leitura, Psicologia da Educação II, História da Educação II, Iniciação a Pesquisa e Prática P. II, Expressão Cultural e Educação, Educação Especial Fund. Press. E O., Legislação do Ensino Básico, Educação na Região Amazônica, Política Pública e Educação, Iniciação a Pesquisa e Prática P. I., Comunicação, Educação e Tecnologia, Didática Geral, Teoria e Prat. Do Ens. da Língua P., Teoria e Prat. Do Ens. de Cienc. e M., Teoria e Prática da Educação Infantil, Planejamento e Avaliação do Ensino, Organização do Trab. Pedag. e G. E., Estágio Supervisionado I – Prat. M., Escola, Currículo e Cultura, Teoria e Prática do Ensino de H. e G., Teoria e Prática da Alfabetização, Estágio Supervisionado II – Prática de M.

Constatamos que o PEFD, também, se expandiu para vários municípios do Amazonas, inclusive para Humaitá, em 2000 a UFAM publicou o edital para seleção dos egressos do curso de Pedagogia para aos professores da rede municipal de ensino (através de convênio com a prefeitura), oferecendo 50 (cinquenta) vagas, mas que foram ampliadas para 55 (cinquenta e cinco).

O curso funcionou em Humaitá no período de férias, por módulo, sob a coordenação da professora assistente Maria Eliane Monteiro de Miranda, inicialmente a turma estava composta por 55 (cinquenta e cinco) alunos, mas concluíram a licenciatura 52 (cinquenta e dois).

Os outros (Ana, Dalila, Sara, Ester, Rute, Mirian, José e Paulo) também passaram por um processo de vestibular onde as vagas eram somente para professores em exercício e através da Secretaria de Educação Municipal com convênio efetivado com a Universidade do Estado do Amazonas ofereceu aos professores a formação em nível de graduação com o curso Normal Superior, fazendo com que todos os professores iniciassem os estudos no período de férias, oito horas por dia de segunda a sábado.

Confirmamos esse fato na fala de José, *“fizemos o vestibular e depois a Secretaria de Educação Municipal, ficou responsável por efetivar nossa matrícula no curso Normal Superior, passando a fazer a graduação no período de férias de segunda a sábado 8 horas por dia, fora que tínhamos que fazer os trabalhos extra-classe”*.

Sabemos que o curso Normal Superior¹⁴, representou uma oportunidade para os professores dos 60 municípios e a capital do Estado do Amazonas, através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação – Proformar, da Universidade do Estado do Amazonas que, implantou o ensino presencial mediado pela TV, na qual a Fundação Getúlio Vargas foi à responsável, sendo adaptadas as condições regionais, com o custo mais baixo e com maiores benefícios.

¹⁴ Esse programa foi implantado em Humaitá a partir de 2002, com um curso de 03 (três) anos que habilitava para trabalhar com Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 2.855, mais os créditos exigidos de 148 e atividades complementares de 200, composta pelas seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Antropologia e Educação, Comunicação e Expressão, Metodologia do Trabalho Científico, Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Fundamentos de Educação Infantil, Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Pesquisa Prática Pedagogia I, História da Educação, Psicologia da Educação II, História e Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos, Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Profissional I, Ciências Naturais na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Ambiental, Didática I, Estágio Profissional II, Teorias e Práticas da Educação Infantil, Metodologia do Desenvolvimento da Pesquisa, Didática II, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Saúde e Educação, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia, Teoria e Prática da Educação Especial, Currículo e Ensino Básico, Políticas Públicas e Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica II – TCC, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, Educação Indígena, Avaliação Educacional, Atividade Acadêmica Científico – Cultural, Trabalho de Conclusão de Curso TCC, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Naturais, Estágio Profissional III.

Para Barbosa & Ramos (2008) este novo curso que teve início em 2001 se apresentou com o desígnio de tomar como ponto de partida a realidade das escolas públicas para a elaboração das atividades curriculares a serem realizadas, que se pautou nos fundamentos filosóficos do curso e da Universidade do Estado do Amazonas, tornando um desafio possível e factível, fundamentado no tripé: recursos tecnológicos, pessoal devidamente qualificado e procedimentos didáticos específicos, criando, assim, a ambiência comparável as salas de aula do curso presencial.

Segundo os autores, o desenvolvimento destas ações resultou em um trabalho coletivo nas práticas educacionais multidisciplinares referenciadas nas relações escola e comunidade, que passou a promover um aprendizado como ato em processo de formação. Assim, foram inauguradas, no Amazonas, novas práticas pedagógicas destinadas á formação superior dos professores das escolas públicas, utilizando-se do Sistema de Ensino Presencial Mediado, ofertando para os 60 municípios e a capital do Amazonas um quantitativo de 9.345 professores em pleno exercício acadêmico de formação. E no dia 30 de julho de 2005 realizou-se a Colação de Grau de 7.150 alunos das turmas espalhadas no interior.

As iniciativas realizadas pelo município resultaram na formação de muitos docentes. De acordo, com os dados da Secretaria de Fazenda e Administração de Humaitá¹⁵ (2011), há 432 professores atuando na docência na zona urbana e rural, e destes 154 são professores que ingressaram através de processo seletivo simplificado, e ainda 278 professores efetivos, dentre os quais 142 são formados em Normal Superior, 71 em Pedagogia, 05 em Ciências, 05 em Geografia, 10 em Língua Portuguesa, 11 em Matemática, 02 em História, 01 em Língua Inglesa, 02 em Educação Física, e 29 possuem o Magistério (ensino médio).

Dessa maneira, constatamos que as políticas adotadas pelo município ainda precisam alcançar estes profissionais da educação que necessitam ter acesso a formação em nível superior. Portanto, ainda há que se investir na formação docente para se alcançar o proposto pela LDB¹⁶. Com relação às instituições que assumiram este

¹⁵ Estes dados foram autorizados pelo Gabinete do Prefeito Municipal de Humaitá.

¹⁶ De acordo com o artigo 62 da LDB: § 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. [...] § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

compromisso, é primordial articular as dimensões de ensino com as práticas, pois é necessário que os professores analisem seus fazeres para redimensioná-los.

Ressaltamos que esta iniciativa reforça a necessidade de pensar a formação de professores com currículos adequados, verificando as peculiaridades regionais e estruturais dos municípios e das instituições de ensino superior. Em contrapartida há cursos que são aligeirados e com currículos reduzidos, por isso não podemos deixar de questionar que há modelos de formação efetivados em serviço que podem desconfigurar a profissão de professor. Esse retrocesso é pontuado por Kishimoto (1999, p. 67), ao enfatizar que as ideias “gestadas e abandonadas no início deste século são recuperadas pela legislação atual, pela assimilação inadequada de modelos estrangeiros com reflexos na formação profissional”.

E ainda é ressaltado por Tanuri (2000) ao falar das políticas de formação docente, salientando que as falhas ocorridas no seu oferecimento, acabaram por configurar a ausência das esferas governamentais em deixar de dar a devida importância à carreira do professor que acabou por aumentar cada vez mais a desvalorização social desta profissão.

Logo, é essencial que os cursos para formação de professores ofereçam uma formação mais humana oportunizando o indivíduo a se assumir como ser social, histórico e cidadão capaz de se comunicar, criar e transformar a realidade (FERREIRA 2006; FREIRE, 1996).

Em relação aos desafios enfrentados no processo de formação, os professores entrevistados pontuaram os seguintes entraves: durante os quatro anos não gozaram mais de férias, estudavam dia e noite, sábado e domingo, deixavam suas casas e família para se dedicar a faculdade, dificuldade em concretizar o trabalho de conclusão do curso, acúmulo de atividades em sala de aula, dificuldade em assimilar os conteúdos teóricos, por serem aulas via satélite, dificultava a interação direta entre professor e aluno para que muitas dúvidas pudessem ser esclarecidas acarretando assim, segundo eles um desgaste físico e mental de todos.

Destacamos o relato de Rute sobre essa situação, “*as dificuldades foram muitas, dentre elas ir a faculdade pela manhã e a tarde, não ter férias, deixar casa, família e se dedicar mesmo a faculdade tudo era muito difícil mais consegui vencer e superar todos os obstáculos*”.

Vale salientar que o sentimento que manifestaram os docentes demonstra a situação de “sofrimento” pelo qual passaram para alcançar esse sonho, por isso é fundamental considerar o ato docente como um fenômeno concreto para que o processo de formação seja pensado para além do espaço acadêmico e das políticas de Estado, visando o bem estar do professor assim como, seus saberes, que trazem a marca de suas experiências pessoais (LELIS, 2001; SAVIANI, 2009).

Estes são apenas alguns dos desafios enfrentados pelo professor, pois Gonçalves (2007) salienta que, com a função de ensinar conhecimentos específicos e diversificados aos educandos, organizar o trabalho na sala de aula, estabelecer relações com as famílias, ser educador, manter a disciplina e também promover a animação de atividades escolares, acaba gerando no docente um desgaste físico e mental, dentre tantos outros problemas que afeta de forma preocupante o trabalho deste profissional.

Além disso, Soratto & Pinto (2006) analisam as relações de trabalho envolvendo os fatores externos e dizem que estes estão ligados as relações interpessoais, na qual exerce uma grande influência no nível de carga mental do trabalhador e com certeza no caso do professor, o número de turnos em que trabalha, de disciplinas, de escolas, de alunos e a família vão contribuir significativamente para a um aumento da carga mental.

Quando perguntamos aos sujeitos se a graduação ofereceu formação suficiente para que pudessem enfrentar os desafios da sala de aula. Dalila descreveu, “*sim, os professores eram mestres, ensinaram bons exemplos, mas o professor precisa ser criativo, ser pesquisador e criar mecanismos para enfrentar os desafios da sala de aula, o curso te dar ferramentas para que possa criar e recriar metodologias para ensinar*”.

Enquanto que Ana, Daniel, Sara, Davi, Ester, Rute, Mirian, José e Paulo pontuaram que não, a formação oferecida no curso não ofereceu subsídios suficientes para resolver as problemáticas da educação principalmente em sala de aula. Acreditam que na faculdade durante a formação se imagina que é fácil ser educador, as teorias e correntes filosóficas mostram solução para tudo. Mas, quando se depara com a realidade dentro da sala de aula, descobre que a graduação apenas lhe mostra o caminho, a prática é que vem prepará-lo. Isto é percebido na fala de Ana, que ressalva, “*não. Porque não é suficiente para resolver as problemáticas na educação principalmente dentro da sala de aula*”.

Nesse sentido, Schön (2000) considera que, nos últimos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas, pois, as zonas indeterminadas da prática: incerteza, singularidade e conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica e, na maioria das vezes, não podem ser resolvidos, apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. Em razão disto, os profissionais da educação não se sentem preparados para atuar em zonas incertas da prática.

Batista (2010) concorda com Schön (2000) em que no trabalho docente, muitas vezes, uma situação problemática se apresenta como um caso único, e cabe ao professor resolvê-lo a sua maneira, não havendo um padrão para a sua resolução, ou seja, uma determinada situação que acontece na sala de aula pode ser única e, assim, transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, portanto, não pode ser tratada como um problema instrumental a ser resolvido através da aplicação de uma determinada regra, registrada em seu estoque de conhecimento profissional. Os acontecimentos, situações e episódios que acontecem em sala de aula não constam em manuais.

Verifica-se que mesmo com graduação na área específica, a formação em nível superior, não ofereceu suporte necessário aos professores para responder a tantos desafios na docência, pois esta é uma construção histórica e social, não se constituindo como momentos estáticos, mas dinâmicos.

Analisando a formação de professores, Silva (2006) diz que ao adentrar na profissão docente se viu a frente de muitos obstáculos e que sua experiência anterior, como professora, ajudaram a enfrentá-los, essa nova experiência também lhe proporcionou observar na época, como curso em que se graduou estava estruturado de forma fragmentada e desconexa da realidade.

Neste entendimento, Gonçalves (2007) relata que no início da profissão aqueles que alegarem falta de preparação para a docência, estarão oscilando entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real e o entusiasmo da descoberta de um novo mundo, que acarreta em uma vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a carreira.

O desafio que se coloca na formação de professores “reflexivos” envolve reconhecer que estes devem exercer juntamente com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, devendo assumir funções de liderança nas reformas escolares. Isto

significa também que a produção de novos conhecimentos não deva ser papel exclusivo das universidades e sim, precisa-se reconhecer que as experiências que trazem os professores, poderão contribuir para o conhecimento sobre as práticas de ensino (ZEICHNER, 2008).

Em relação aos cursos oferecidos pelo município de formação continuada, houve uma contradição de informações. Em que 50% dos participantes disseram não ter sido oferecido nenhum curso de formação continuada pelo município ao longo destes anos. Esse fato pode ser analisado na descrição de José, *“não houve nenhum curso oferecido pelo município de formação continuada, que eu me lembro não”*.

Talvez isso aconteça pela falta de responsabilidade dos estados e municípios, pois se o Estado não investe satisfatoriamente nem mesmo na escolarização básica de seu quadro docente, não irá se preocupar em qualificá-lo melhor com cursos de especialização (TORRES, 2007).

Entretanto 50% dos professores descreveram que o município ofereceu vários cursos dentre eles: o pró-letramento falando sobre a alfabetização, leitura, a utilização de jogos e outros materiais concretos para trabalhar com os alunos, reescrevendo o futuro dentre outros.

Observamos esse feito na fala de Ester *“os cursos oferecidos pelo município foram relacionados à alfabetização, utilização de jogos e outros materiais concretos para trabalhar com os educandos em sala de aula”*.

Segundo Libâneo & Pimenta (1999), a articulação entre a formação inicial e continuada, deve estar estreitamente ligada ao contexto de trabalho, possibilitando os professores, pensar as disciplinas com base no que pede a prática. Ainda a formação continuada precisa ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articulando-se com a formação inicial, onde os docentes terão a oportunidade de irem às universidades apenas para uma reflexão mais aprimorada sobre a prática.

Na entrevista ressalvamos ainda a formação continuada do professor, queríamos saber se estes continuaram a fazer cursos de especialização ou outros que não foram oferecidos pelo município, enfocando se tais eram de interesses dos profissionais. Apenas Davi diz não ter continuado a frequentar cursos de especialização.

Conforme Lelis (2001) com baixo prestígio socioeconômico, a jornada dupla ou tripla de trabalho do professor acaba por repercutir sobre seu cotidiano, acarretando na

ausência em atividades sociais e culturais e até em uma formação continuada. Talvez, isso justifica o posicionamento dele em não investir na sua formação.

Já Ana, Daniel, Sara, Dalila, Ester, Rute, Mirian, José e Paulo disseram que após a graduação continuaram fazendo cursos, alguns já concluíram a pós-graduação, paga com seu próprio recurso, enquanto que parte deles estão ainda concluindo a especialização, segundo eles devido à crescente cobrança para que o profissional se atualize, visando também, o aumento no salário. Já que para aqueles que têm especialização e trabalham na esfera municipal há um aumento significativo no seu ordenado.

Para ilustrarmos esse fato verificamos a fala de Paulo, que cursou duas especializações além de participar de outros cursos, *“sim, tenho especialização em psicologia escolar e a psicopedagogia e continuei participando de outros cursos”*. E Mirian *“sim tenho duas pós-graduação uma em psicologia escolar e a outra em psicopedagogia, mas ambas foram pagas por mim”*.

Libâneo (2009) observando a questão da formação salienta que as iniciativas de formação continuada, geralmente oferecidas na forma de “treinamentos”, vêm sendo criticada pela rigidez curricular e metodológica dos cursos e o desligamento da prática, por isso é necessário que repensemos o oferecimento da formação aos docentes, já que a formação com qualidade oferecida aos alunos depende da formação de qualidade dos professores.

É importante salientar que, esses cursos de formação, precisam considerar os docentes e suas necessidades reais, as quais podem se configurar nas atividades de ensino, relacionamento com a comunidade, com os alunos e a gestão escolar. Além disso, os cursos de formação precisam ser pensados em parceria, ou seja, rede de ensino, escola, cursos e professores, para que seja realizado um trabalho colaborativo e participativo, que tenha sentido para o professor e para a instituição na qual ele exerce a docência.

Ainda Perrenoud (2000) lembra que quando a formação contínua não é obrigatória, muitos professores tendem a escapar e viver simplesmente com os conhecimentos da formação inicial e sua experiência pessoal precisa-se fazer com que todos participem constantemente de uma formação continuada e se possível por vias que não reforce a ideia de que lá nada aprendem.

Portanto, a formação do professor precisa estar amparada ainda nas ideias de Freire (1996) quando diz que ensinar exige que o professor tenha consciência da importância que tem o ato de educar, que através de suas ações poderá transformar a realidade para melhor. Ensinar também exige que entendamos que somos seres condicionados, mas não determinados, que é possível ultrapassar esse condicionamento, nos revestindo da armadura do compromisso, da humildade, da ética reconhecendo que a educação transforma e nós, enquanto professores podemos realizar essa façanha.

Considerações finais

Os pontos discutidos devem ser tomados como ancoragens para a reflexão sobre situações que merecem maior aprofundamento e análise, mostrando ainda que este tema precisa-se ser mais debatido na medida em que venha contribuir para uma formação mais humana e emancipatória, sem deixar de levar em conta que o professor é um ser social, político e histórico, que pensa, que sente e que pode ajudar na transformação da sociedade.

As políticas públicas nacionais e municipais ainda possibilitaram a análise de fatos significativos na formação docente, oportunizando o conhecimento de acontecimentos referente às políticas adotadas em nível municipal para a formação destes professores que se dedicam a essa profissão, tão relevante para a vida das pessoas.

Podemos afirmar que apesar dos entraves e dificuldades enfrentados pelo professores, o município de Humaitá através dos convênios com as universidades públicas usando os programas do PEFD e PROFORMAR, chegaram perto de cumprir a determinação legal posta pela LDB 9.394/96 oferecendo a formação universitária à maioria dos seus docentes (zona urbana e rural) da rede pública de ensino, que estavam atuando em sala de aula, dentro do prazo de 10 anos, mas ainda é necessário oferecer a formação a todos os profissionais.

Esse olhar para profissão do mestre, nos fez refletir, ainda sobre suas inquietações e experiências que necessitam ser vistos, também, como ponto de análise e junto com os saberes científicos ganhem força no debate nacional, em prol de melhorar a educação, especificamente a do município de Humaitá.

É claro que muito ainda precisa ser feito, pois os professores não podem viver somente com experiências de sua formação inicial, até porque o fazer docente é

complexo exigindo um entendimento mais amplo da educação, por isso a relevância da formação continuada.

Verificamos que o percurso da graduação pode ser considerado como de angústias e incertezas pelo qual estes profissionais passaram, assim como o sofrimento físico e mental, para que conseguissem a tão sonhada graduação sem deixar de estar atuando em sala de aula, tendo que muitas vezes se submeter a condições precárias de estudo em busca de não perder a oportunidade de possuir o nível superior.

Sendo assim, as análises aqui expostas poderão conduzir a realização de novos debates e de novas pesquisas em que se busque uma nova forma de compreender o longo processo de formação docente que se desenvolveu na história da educação brasileira, bem como, as políticas instauradas para essa formação para que haja um comprometimento maior com estes profissionais possibilitando o atendimento das suas necessidades.

Enfim, concluímos que há uma real necessidade de que mais pesquisas sejam feitas em Humaitá, para que as experiências dos professores, assim como seus anseios, sejam entendidas, também, como ponto de reflexão e discussão, visando melhorar o processo de formação docente.

Referências

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá:** documentos históricos de Humaitá 1869 a 1970. 2. ed. Porto Velho: [s.d.]. 2005.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência no Ensino Superior:** Histórias de Formação de Professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM. Manaus: UFAM, 2010. Dissertação de Mestrado.

BRASIL, Constituição da República Federativa do: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 41 ed. Atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html>. Acesso em: 31 ago. 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Nabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez. 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 27

n. 97. p. 1341-1358, set/dez. 2006. Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br/html](http://www.cedes.unicamp.br/html)>. Acesso em: 10 set. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002, Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br/html](http://www.cedes.unicamp.br/html)>. Acesso em: 10 set. 2010.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época).

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 17, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** Vol.20 n.68, Campinas Dec. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (coleção polêmicas do nosso tempo).

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. Burnout e carga mental no trabalho. In: CODO, Wanderley (cordenador). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÇHOLZE, Lia. Narrativas de si: Um olhar feminino nas histórias do trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Ago, Nº 14, 2000.

TORRES, Iraíldes Caldas. **Humaitá: ecos de um povo**. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas. Editora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br/html](http://www.cedes.unicamp.br/html)>. Acesso em: 10 set. 2010.

Recebido em 05/7/2013. Aceito em 15/10/2013.

Contatos: E-mail: eliziapcel@gmail.com e anne_tista@hotmail.com