

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS EXPERIENTES: ENTRAVES E INVESTIMENTOS

*Amarildo Gomes Pereira\**

*Prefeitura Municipal de Bauru-SP*

<https://orcid.org/0000-0003-2278-1963>

*Rosa Maria Moraes Anunciato\*\**

*Universidade Federal de São Carlos*

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

## RESUMO

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, norteadada na abordagem qualitativa, focaliza o desenvolvimento profissional de professoras experientes inseridas em um processo formativo viabilizado pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no segundo semestre de 2017 e em ambos os semestres de 2018. Para a escrita deste artigo, analisamos as narrativas produzidas no decorrer da formação ofertada no período citado. Os resultados evidenciam que as participantes se deparam com grandes desafios para desenvolver o trabalho docente e investirem em seu desenvolvimento profissional. Não obstante as condições de trabalho desfavoráveis, elas encontram tempo e disposição para manter-se em processo de formação por meio de estudos individuais, participação em cursos e realização de segunda graduação, especialização e pós-graduação. Diante desses fatos, compreendemos que os programas de formação precisam levar em conta as necessidades formativas da docência em diferentes fases da carreira e as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar dos professores, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, e no auxílio na superação dos entraves para investirem no próprio desenvolvimento profissional.

**Palavras-chaves:** Desenvolvimento docente; Condições de trabalho docente; Formação de professores.

## ABSTRACT

### TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EXPERIENCED TEACHERS: BARRIERS AND INVESTMENTS

This work, part of a doctoral research, guided by a qualitative approach, focuses on the professional development of experienced teachers inserted in a training

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Diretor de Escola Municipal em Bauru, SP. E-mail: [amarildog@27@gmail.com](mailto:amarildog@27@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação. Professora titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, SP. Email: [rosa@ufscar.br](mailto:rosa@ufscar.br)

process made possible by the Teaching Learning and Development Network (ReAD), from August 2017 through December 2018. For the writing of this article, we analyzed the narratives produced during the training offered in the mentioned period. The results show that the participants are faced with major challenges to develop their teaching work and invest in their professional development. However, even with the unfavorable conditions and work, they find the time and willingness to remain in the training process through individual studies, participation in courses and completion of second graduation, specialization and post-graduation. Given these facts, we understand that training programs need to take into account the training needs of teaching and the implications that work has on the teacher's personal/family life, contributing to the acquisition of new knowledge, and helping to overcome barriers to invest in their professional development.

**Keywords:** Teacher development; Teaching working conditions; Teacher training.

## RESUMEN

### DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE DOCENTES EXPERIMENTADOS: BARRERAS E INVERSIONES

Este trabajo, parte de una investigación doctoral, guiada por un enfoque cualitativo, se enfoca en el desarrollo profesional de docentes experimentados insertos en un proceso de formación viabilizado por la Red de Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo (ReAD) desde julio de 2017 hasta diciembre de 2018. Para la redacción de este artículo, analizamos las narrativas producidas durante la formación ofrecida en el período mencionado. Los resultados muestran que los participantes se enfrentan a grandes desafíos para desarrollar su labor docente e invertir en su desarrollo profesional. Sin embargo, aún con las condiciones y el trabajo desfavorables, encuentran el tiempo y la disposición para permanecer en el proceso de formación a través de estudios individuales, participación en cursos y realización de segundo grado, especialización y posgrado. Ante estos hechos, entendemos que los programas de formación deben tener en cuenta las necesidades formativas de la docencia y las implicaciones que tiene el trabajo en la vida personal/familiar del docente, contribuyendo a la adquisición de nuevos conocimientos, y ayudando a superar las barreras para invertir en su desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Desarrollo docente; Enseñanza de las condiciones de trabajo; Formación de profesores.

## Introdução<sup>1</sup>

O desenvolvimento profissional docente compreende a aprendizagem da docência que tem início nos primeiros anos de vida escolar,

perpassa a formação acadêmica e se estende por toda a carreira profissional. Nesta perspectiva, o exercício da docência e a formação docente são duas dimensões inseparáveis. Assim, a necessidade de aquisição de novos conhecimentos é um componente necessário

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética e, no momento da realização da inscrição e cadastro, os participantes da ReAD foram informados e convidados a assinar o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

na vida profissional de todos os professores, independentemente de seu tempo de atuação. Os que se encontram no início da carreira ou os que já possuem um longo tempo de atuação, necessitam de formação contínua (MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA; GAMA, 2014).

É importante destacar que os professores são profissionais que desenvolvem seu trabalho muitas vezes em condições precárias e, também, é de quem se espera, mesmo em meio a tudo isso, um ensino de qualidade e a resolução dos problemas da educação e da sociedade, (GATTI, 2003; SOUZA, 2008; AQUINO, 2009; NOGUEIRA, 2012; JACOMINI, PENNA, 2016; VENCO, 2019).

Considerando a necessidade de formação permanente e a realidade da educação pública, que possuiu um cenário desfavorável ao trabalho e ao investimento à formação contínua, e que o processo de ensino e aprendizagem requer buscas constantes por novos conhecimentos, questionamos: por que, em que condições e por quais meios as professoras experientes participantes de uma rede de aprendizagem colaborativa *online* investem em seu desenvolvimento profissional?

Esta investigação é parte de uma pesquisa de doutorado<sup>2</sup> que teve como foco o desenvolvimento profissional de professores experientes<sup>3</sup> inseridos num processo formativo viabilizado pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)<sup>4</sup>. As ações de formação foram desenvolvidas na Plataforma Moodle,

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Portal dos Professores da UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>). O Portal dos Professores da UFSCar surgiu como um programa de apoio à extensão universitária (REALI; MIZUKAMI, 2017) configurando-se como uma plataforma com o objetivo de desenvolver atividades de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

Desde 2016, a ReAD realizou ações formativas com vistas a fomentar o desenvolvimento profissional docente de professores experientes (PE), professores iniciantes (PI) e Licenciandos de Pedagogia (LI) por meio do intercâmbio *online* desses participantes, configurando-se em comunidade de aprendizagem colaborativa virtual. Seu objetivo é proporcionar o desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. As ações formativas da ReAD no 2º semestre de 2017 e nos 1º e 2º semestres de 2018, fonte de dados deste trabalho, foram planejadas de modo a serem realizadas de forma individual (leituras, elaboração de narrativas escritas e de plano de ensino), utilizando-se da ferramenta “tarefa” e de forma coletiva (fóruns de discussão), utilizando a ferramenta “fórum”. Nos fóruns de discussão, os participantes foram distribuídos garantindo-se a diversidade nos grupos. Assim, em todos os grupos de discussão tivemos professores experientes, iniciantes e estudantes.

## Desenvolvimento Profissional Docente

As atividades formativas desenvolvidas pela ReAD ancoram-se em princípios sobre formação de professores inicial e continuada, compreendendo o desenvolvimento profissional docente como preconizado por estudiosos tais como Imbernón (2002), Marcelo (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Oliveira e Gama (2014).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente apresenta as seguintes características: o professor é entendido como

2 Tese de doutorado de A. G. PEREIRA, intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ”. Universidade Federal de São Carlos, 2021.

3 Para esta pesquisa, os docentes com mais de dez anos de exercício na função foram considerados professores experientes.

4 Criada como ação de uma pesquisa colaborativa intitulada “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente. Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Edital Universal 01/2016. Coordenação Prof.ª Dr.ª Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar e pós-graduandos do PPGE-UFSCar). Aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021).

sujeito que aprende de forma ativa ao longo da carreira com base na análise e reflexão crítica, de forma colaborativa, sobre suas experiências profissionais e está implicado com a construção de sua identidade e da transformação do ensino e da cultura escolar tendo como ganho a aprendizagem dos alunos.

Oliveira-Formosinho (2009) concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de ações centradas nos professores inseridos em um processo de estudos, análises e reflexão crítica, individual e em grupos, sobre sua prática pedagógica e trabalho com vistas à aquisição de conhecimentos e capacidades profissionais. O professor é visto como profissional e como pessoa em sua totalidade, assim, devemos valorizar seu contexto de atuação como também suas crenças, suas concepções e sua história de vida. Os estudos e momentos reflexivos desencadeados de forma colaborativa visam promover mudanças educativas, a melhoria das práticas docentes em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Nas definições trazidas por Marcelo (2009) e Oliveira Formosinho (2009), destacam-se a valorização do contexto de atuação docente, a reflexão crítica sobre as práticas ou experiências docentes e as ações coletivas como caminhos para aquisição de novos conhecimentos, tendo como fim a melhoria na prática docente para aperfeiçoar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Oliveira e Gama (2014) analisam o processo reflexivo desenvolvido em um contexto de interações entre grupos colaborativos e atestam seu potencial para a aquisição de novos conhecimentos, novas formas de pensar e de exercer a docência. De acordo com essas autoras, o desenvolvimento profissional docente é potencializado por ações formativas que viabilizem e estimulem o exercício “permanente da reflexão crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 208).

A reflexão crítica sobre as práticas proporcionadas nos grupos colaborativos, com vistas à aquisição de novos conhecimentos, à transformação da prática docente e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, são alguns dos princípios nos quais se assentam a formação desenvolvida pela ReAD. Suas ações formativas consideram o contexto de atuação docente, valorizam os conhecimentos, saberes e experiências dos participantes, bem como, suas necessidades e interesses.

Reconhecendo a atuação docente e suas experiências profissionais e a escola como *lócus* de trabalho e formação, Imbernón (2002) chama a atenção de que, além da formação contínua, as condições de trabalho em que o professor está inserido precisam ser garantidas para que ocorra o desenvolvimento profissional docente. Assim, a melhoria na prática de ensino e, em consequência, o ganho para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, passam também pela melhoria nas condições de trabalho docente.

O desenvolvimento profissional docente é compreendido como um caminho necessário para a aquisição de novos conhecimentos e melhoria no trabalho docente, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, bem como da organização da unidade escolar e da sociedade. Contudo, há de se considerar os impactos que as condições humanas e materiais de trabalho têm sobre esse desenvolvimento, podendo limitar as contribuições para a transformação na prática docente e, em consequência, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em termos das condições de trabalho docente, como veremos a seguir, as pesquisas apresentam um cenário pouco favorável para que os professores consigam investir em formação.

### **Condições de trabalho docente: alguns apontamentos**

Os professores são profissionais que estão imersos em contextos sociais, políticos e culturais e exercem fortes influências sobre a vida

pessoal e profissional (GATTI, 2003). Segundo a autora, esses fatores influenciam o modo como os docentes compreendem a educação: o ensino, seu papel profissional, as práticas, suas escolhas etc. Algumas pesquisas trazem dados para compreendermos em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho e participam de formação continuada.

No que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho, em pesquisa desenvolvida com professores que atuam em escolas públicas, Souza e Leite (2011), apontaram que os professores se deparam com situações que são impactantes ao seu trabalho, tais como:

Baixos salários, superlotação das salas, a dupla jornada, a falta de tempo, exigências sociais, falta de recursos materiais, os problemas sócio familiares dos alunos, multiplicidade de tarefas, a falta de valorização do trabalho realizado, a burocratização e rotinização, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos, a violência na escola, a necessidade de aumentar a renda, o trajeto frequentemente longo entre casa e inadequação do espaço físico, perda de autonomia, os movimentos repetitivos, insegurança quanto à demissão, insuficiência de carteiras, e ocorrências frequentes relacionadas a agressões, salários em atraso, perda da identidade, necessidade de permanecer em pé durante toda a aula, imagem errônea da opinião pública sobre o professor, novas exigências de qualificação, como polivalência, qualificação técnica, sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, inclusão de alunos especiais e o assédio moral, atender pais e alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação, os deslocamentos entre os locais de trabalho, etc. (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1112)

Focalizando a questão dos baixos salários, em estudos desenvolvidos por Faria e Rachid (2015, p. 167) para compreender a jornada de trabalho de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, verificamos que 59% dos professores entrevistados trabalhavam em mais de uma escola e 16,9% em mais de duas. Apontou, ainda, que um número elevado de alunos por professor, “sendo que 21,1% tinha entre 301 e 450 alunos e 18,9%, entre 451 e

600 alunos”. Ou seja, para aumentar seus ganhos, muitos professores acabam assumindo uma carga maior de horas trabalhadas, o que, por sua vez, culmina em maiores demandas, compromissos, afazeres, etc.

Venco (2019) analisa a chamada *uberização*<sup>5</sup> do trabalho docente nas formas de contratação, pela rede estadual paulista, dos professores da educação básica comparadas com as condições de trabalho dos Ubers. Nesse trabalho, aponta que os trabalhadores “quase-uberizados representam, em média, ao longo do período analisado, 50% do total de docentes na rede estadual paulista” (VENCO, 2019, p. 14). A rotina de trabalho do professor é marcada pela quantidade e variabilidade das disciplinas que precisam ministrar, pela não fixação em uma só escola, por uma remuneração que depende da elevada quantidade de horas de trabalho, pela sobreposição do individualismo sobre a coletividade, entre outras características.

Em pesquisas anteriores, Souza (2008) e Aquino (2009) apontaram que as condições de trabalho docente fazem com que as dimensões espaço (escola e moradia) e tempo (trabalho e lazer) se integrem convertendo a primeira dimensão em extensão da segunda. Aquino (2009) identificou que o espaço e tempo reservados para o descanso e lazer são invadidos por atendimento de demandas do trabalho. Para realizar o planejamento e a preparação das aulas e a correção de atividades, trabalhos ou provas, muitos professores utilizam a própria casa e, em alguns casos, os momentos de lazer e passeio familiares. Aponta ainda que o tempo gasto com demandas do trabalho varia de quatro a oito horas, podendo ocorrer

5 Motoristas da Uber são caracterizados pelo “trabalhador just in time”, adaptado da expressão “colaborador just in time”. São motoristas amadores, permanentemente avaliados pelos usuários, que disponibilizam seus serviços no aplicativo, sem contrato e sem direitos para transportar passageiros a custos inferiores que os praticados por taxistas. Ademais, além de precisarem estar disponíveis, os que desempenham essa atividade estão sujeitos a intensificação do trabalho, marcada por longos períodos laborais, com vistas a lograr rendimento suficiente à sobrevivência. Essa exacerbação da individualização no trabalho desencadeia processos graves de esfacelamento dos coletivos profissionais (VENCO, 2019, p. 14).

durante a semana, principalmente à noite ou aos finais de semana. Souza (2008) avalia que essas atividades realizadas fora da escola são um trabalho não remunerado e conclui que o exercício de ensinar é um trabalho contínuo, sem interrupções, que perpassa o tempo dos afazeres domésticos, dos filhos, do lazer e do descanso.

Faria e Rachid (2015) apontam que, de um total de 95 professores entrevistados, 72,6% enfrentam conflitos trabalho-família. Os problemas, que têm origem no ambiente de trabalho, acabam repercutindo na vida familiar e influenciando a vida pessoal e profissional do professor. Esse fato é apontado por Lapo e Bueno (2003) como um dos motivos de abandono do magistério, ou seja, frente à dificuldade de conciliar vida familiar e trabalho, muitos profissionais acabam abandonando a carreira docente.

Nogueira (2012) destaca que os problemas elencados são potencializados pela falta de investimento público, apoio institucional e de reconhecimento profissional, além de serem tratados como situados e que, para sua resolução, espera-se que o professor crie suas próprias estratégias para superação. Frente a isso, o professor se vê solitário, desamparado pelo poder público, fato que faz crescer “a penosidade, degradando simultaneamente as condições de saúde psíquica e física dos trabalhadores” (METZGER, 2011, p. 13).

Somado à falta de investimento para melhores condições de trabalho e falta de apoio institucional, comumente são atribuídos aos professores a responsabilidade de solucionar os problemas que surgem tanto na educação como na sociedade por meio do ensino. Ou seja, são responsabilizados para solucionar os problemas da educação e da sociedade e não possuem o reconhecimento social, político e econômico pelos serviços prestados. Ou seja, não são dadas as condições adequadas para realizarem seu trabalho. Os investimentos na educação e na valorização do trabalho do professor têm se limitado aos discursos e pouco

se tem avançado nesse sentido (JACOMINI; PENNA, 2016).

Esses elementos demandam das políticas e dos formadores um olhar atento para a educação envolvendo todos os elementos que a compõem e para os profissionais que nela atuam, considerando as implicações ou impactos que as condições de vida e trabalho têm sobre seu processo formativo.

Considerando essa realidade da educação pública, que por um lado possui um cenário desfavorável ao trabalho e ao investimento na formação contínua, e por outro, requer das docentes buscas constantes por novos conhecimentos, questionamos: em que condições e por quais meios quatro professoras experientes investem em seu desenvolvimento profissional?

## Metodologia

Como apresentado anteriormente, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado voltada a analisar por que, em que condições e por quais meios professoras experientes participantes de uma rede de aprendizagem colaborativa *online* investem em seu desenvolvimento profissional. Destacam-se os investimentos pessoais (de tempo, dedicação etc.) e as limitações impostas pelas condições de trabalho docente para o processo formativo com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Utilizamos como fonte de dados narrativas produzidas por quatro professoras experientes que participaram da formação ofertada pela ReAD e entrevistas narrativas, realizadas entre dezembro de 2018 e março de 2019.

As professoras são identificadas por nomes fictícios e possuem os seguintes perfis: 1) Gisele: 36 anos de idade, cursou graduação em Arte, Pedagogia, especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Comunicação, está há 16 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos finais e ensino médio, e possui 54h de carga horária semanal de trabalho; 2) Simone: 45 anos de idade, cursou graduação

em Pedagogia e especialização em Educação Especial, está há 15 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos iniciais, e possui 24h de carga horária semanal de trabalho; 3) Marina: 47 anos de idade, cursou graduação em Pedagogia e especialização em Educação, está há 24 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos iniciais, e possui 44h de carga horária semanal de trabalho; 4) Micaela, 43 anos de idade, cursou graduação em Pedagogia e Letras, Especialização em Gestão Escolar e

Mestrado em Educação, está há 14 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos iniciais, e possui 45h de carga horária semanal de trabalho.

A escolha das participantes de um total de 47 participantes é justificada pela observação de suas interações nas atividades, ao fato de ter concluído com êxito no mínimo três módulos da ReAD. Gisele e Micaela participaram de cinco módulos temáticos, e Simone e Marina de três, conforme indicação no quadro 01.

**Quadro 01:** Participação nos módulos temáticos

Professores	Letramento digital: conhecendo as bases da ReAD e seus participantes	Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão.	Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino	Familiarização ao AVA e discussões sobre a docência; Reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão	História e Geografia	Geometria no Ensino Fundamental I
Gisele	X	X	X	X	X	
Simone				X	X	X
Marina				X	X	X
Micaela	X	X	X	X	X	

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Esclarecemos que o primeiro pesquisador atuou como tutor durante a realização da formação desenvolvida na ReAD, no contexto de produção dos dados, no qual esteve em estreita interação com as participantes da pesquisa por meio do diálogo, fornecendo orientações, tirando dúvidas e fornecendo apoio e *feedbacks*.

Em termos de procedimentos metodológicos, a pesquisa foi norteadora na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por se tratar de uma perspectiva que aglutina diversas estratégias de investigação. A produção de narrativas, tomadas como instrumento de produção de dados e investigação em pesquisa qualitativa, foi adotada por permitir ouvir as vozes dos professores, conhecer suas histórias e culturas, seus pensamentos sobre a realidade e a produção de conhecimentos (CUNHA, 1997;

GALVÃO, 2005). Existem diferentes formas e expressões de narrativas, como explica Barthes (2011, p. 19), ela se apresenta pela “linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias”. Ou ainda pela “combinação de textos, imagens, animação” (VALENTE, 2005, p. 27), ou “sons, imagens, animações, gráficos, hiperligações, etc.” (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2012, p. 194). Independente da forma como ela é expressa, seu conteúdo comunica conhecimentos, compartilha experiências, saberes, concepções, sentimentos entre outros atributos, cujos acessos e análise contribuem para conhecermos e compreendermos aspectos da vida humana e profissional. Foram produzidas narrativas de vida, de formação e narrativas das práticas no ambiente online da ReAD.

Também tomamos como fonte de dados as entrevistas narrativas. Trata-se de um “tipo de entrevista (não estruturada) que visa estimular o sujeito a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). De acordo com Ferrarotti (1972, p. 44), elas possibilitam conhecermos aspectos gerais da sociedade a partir de um indivíduo que é “a síntese individualizada e ativa de uma sociedade”. As entrevistas narrativas das quatro participantes contemplaram as suas experiências vivenciadas durante os três semestres em que participaram da ReAD<sup>6</sup>.

Os dados coletados por meio das narrativas após atentas leituras foram organizados codificados inspirado em análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O processo de interpretação dos dados se deu por meio da articulação entre o problema e o objetivo da pesquisa, o conteúdo das narrativas – dados empíricos – e a base teórica, amalgamados por meio das inferências dos pesquisadores em processo que será explicitado a seguir, cuja sistematização buscará responder aos objetivos desta investigação. Em cada item analisado, buscamos apontar os achados da pesquisa nas narrativas das participantes demonstrando como dialogam com os referenciais teóricos do estudo, assim como quando apontam novas compreensões ou pontos a serem melhor investigados. Organizamos e delimitamos a análise dos dados nas categorias: a jornada e as condições de trabalho; compreensões sobre o investimento no próprio desenvolvimento

profissional; motivações para a participação em formação *on-line*.

## Condições de trabalho docente e seu impacto no investimento em formação contínua

O desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo de aprendizagem que tem início nos primeiros anos de vida escolar, perpassa pela formação inicial e se estende por toda a carreira docente. Ideia que nos leva à admissão da indissociabilidade das dimensões, exercício da docência e formação, ou seja, a necessidade de se adquirir novos conhecimentos é intrínseca ao trabalho de todos os professores, dos que estão iniciando, bem como dos que já possuem um longo tempo de atuação. Além disso, as condições em que a maioria dos professores, principalmente de escolas públicas, exercem sua profissão têm impactos negativos ao investimento e estudos permanentes. Os professores se deparam com o grande desafio de conseguir organizar seu tempo para dar conta dos compromissos familiares, das demandas do trabalho e investir em formação.

Diante dessas proposições, analisamos como quatro professoras experientes investem em formação contínua. Para isso, escolhemos como caminho a análise das implicações que as condições de trabalho quanto à organização do tempo para dedicação em estudos e formação.

### A jornada e as condições de trabalho

Os estudos que tratam sobre as condições de trabalho docente – Souza (2008); Aquino (2009); Souza, Leite (2011); Nogueira (2012); Faria, Rachid (2015); Jacomini, Penna, (2016); Venco (2019), entre outros – apontam que, no Brasil, os professores desenvolvem seu trabalho em condições muito desfavoráveis. Entre os motivos dessa avaliação, são descritas as viagens para se deslocar até o local de trabalho, salas com excesso de alunos, ambientes sem

6 A realização das entrevistas narrativas teve início em dezembro de 2018, com o envio do convite a sete participantes, e foi concluída em março de 2019 após um percurso que passou pelo aceite das participantes, combinados, informações, acertos e realização da pesquisa culminando com a transcrição das mesmas. Assim, as entrevistas com Gisele e Micaela foram realizadas de forma presencial num espaço cedido por uma instituição pública; com Simone e Marina, as entrevistas foram realizadas por telefone celular. Todas as entrevistas foram gravadas com o aparelho de celular e transcritas posteriormente na íntegra. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro de questões pré-estabelecidas cujo critério para sua elaboração foi o problema e os objetivos da pesquisa de doutorado.

ventilação adequada, falta de recursos materiais, violência, baixos salários, sobrecarga de compromissos, tempo reduzido para descanso etc. Além de lidar com as condições desfavoráveis na escola e no trajeto para o trabalho, precisam utilizar o tempo de descanso nos finais de semana para prepararem atividades, corrigir provas, cumprir com os compromissos escolares, etc. Além disso, frequentemente são responsabilizados pelos fracassos da educação escolar e, em boa medida, pelos problemas que a sociedade enfrenta.

As condições de trabalho identificadas nas pesquisas citadas são evidenciadas nos relatos analisados, nas quais destacam-se a falta de investimento na educação, faltam recursos humanos e materiais, apoio técnico, acúmulo de cargos culminando em demandas tais como a necessidade de deslocamentos, maior tempo para participação em reuniões semanais etc.

A falta de investimentos na educação é denunciada por Marina que enxerga esse problema como a falência do próprio sistema educacional da rede pública, uma vez que os investimentos públicos na educação não têm garantido condições dignas de trabalho afetando, principalmente o ensino destinado à clientela menos favorecida sociocultural e economicamente (MARINA, Tarefa – 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

Esse fato é evidenciado também no relato da Gisele, a qual aponta da falta de infraestrutura e de recursos humanos (profissionais habilitados para tal, como agentes cuidadores, professores especializados em educação especial, profissionais da saúde) e materiais, além da falta de capacitação profissional como um dos entraves para o desenvolvimento do ensino que envolve a educação especial e inclusiva. Segundo ela, estes apontamentos “[...] são exemplos de dificuldades que acabam atropelando nosso trabalho fazendo-nos ‘rebolar’ e ‘rebolar’ cada vez mais para garantir um ensino de qualidade para todos [...]” e que diante de tal situação o professor sente-se angustiado e indignado, daí o sentimento de impotência e negação ao alu-

no.” (GISELE, Fórum – 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

A falta de investimentos culmina, entre outras coisas, na inexistência de recursos humanos e materiais, convertendo-se em grandes dificuldades para o professor exercer seu trabalho (SOUZA; LEITE, 2011). Diante da necessidade de cumprir seu papel e das condições desfavoráveis, o docente é tomado por sentimentos negativos quanto à capacidade de conseguir atingir os objetivos do ensino, promover a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, principalmente os alunos público-alvo da educação especial. Tais sentimentos acabam invadindo o espaço de descanso e lazer, como relatado por Gisele. “Dias e dias chego destruída (física e mentalmente) em minha casa, tentando buscar o resto de resiliência que me cabe para desligar da tomada e viver a minha vida.” (GISELE, Tarefa – 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

Os sentimentos expressos por Gisele são reveladores do quanto o exercício da docência extrapola o tempo e o espaço da escola e invade a vida pessoal e familiar dos professores. O retornar para a casa, após um longo dia de trabalho, não significa o fim da jornada de trabalho, ela continua na forma de afazeres tais como preparar atividades, planejamento, corrigir provas, como foi identificado por Souza (2008) e Aquino (2009), ou fazendo com que leve para casa os sentimentos de frustrações e angústias, o que torna a vida do professor envolta por problemas advindos do trabalho, como apontado por Metzger (2011).

As análises indicaram também que as condições de trabalho das professoras são impactadas pela questão da violência em sala de aula. Nos relatos de Gisele “Já vi aluno vazar o olho do colega com o ferrinho do elástico da pasta do material escolar, desmaiar, convulsionar, desfalecer [...]” (Tarefa – 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017) e Micaela “[...] às vezes eu sentia muito medo, principalmente quando estava na escola onde havia adolescentes assistidos, sentia pavor. Houve uma escola em

que éramos obrigados a dar aula com a porta trancada porque havia infratores” (Tarefa – 2.1 Início da docência: memórias e expectativas, 2017). Fica evidente que esses problemas afetam o trabalho docente, criando um ambiente de tensão muito desfavorável ao desenvolvimento do ensino. Tais situações levam os professores a quadros traumáticos, causam-lhes sentimentos de medo, desmotivação e, em muitos casos, levam ao abandono da profissão ou a adoecimentos (SOUZA; LEITE, 2011).

O acúmulo de cargos, que culmina em demandas tais como a necessidade de deslocamentos, necessidade de maior tempo para participar das reuniões etc., são evidenciadas nos relatos da Gisele que conta ter que trabalhar até em cinco escolas diferentes, atender até três mil alunos concomitantemente e preencher 33 diários; Simone teve que trabalhar em dois municípios, prepara atividades à noite, e Micaela, por ter dois contratos, tem que dedicar duas noites para participar de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs).

O impacto dessa realidade, dupla jornada (doméstica e profissional) e do acúmulo de cargos, na vida e trabalho do professor é explicitado por Souza e Leite (2011), que destacam o cansaço físico, a falta de tempo para descanso, os estudos e o lazer – o que foi relatado por Gisele, que manifestou a dificuldade de se desligar do trabalho quando chega em casa. Mesmo longe da sala de aula, o professor continua em exercício da profissão, como descrito por Souza (2008), pois o trabalho docente extrapola o espaço da sala de aula e avança no tempo e no espaço do descanso e da vida social e familiar. Esse fato faz com que o professor permaneça em permanente exercício da docência, visto que as demandas da profissão se intercalam com os afazeres da vida doméstica, no formato de planejamento de aulas ou preparando material ou corrigindo exercícios, redações ou provas.

Para dar conta de tudo que a profissão exige e dos compromissos familiares, os professores precisam de grande empenho para organizar

seu tempo para realizar estudos e investir em formação contínua.

### Compreensões sobre o investimento no próprio desenvolvimento profissional

Quanto ao investimento no próprio desenvolvimento profissional, embora enfrentem condições desfavoráveis, as professoras procuram encontrar tempo para se dedicarem à formação contínua. Essa dedicação foi expressa por meio da realização de estudos individuais, participação em cursos (presencial e a distância) e realização de pós-graduação *lato sensu*.

Esse investimento na formação aparece na análise das informações contidas nos perfis: Gisele e Micaela possuem duas graduações, uma especialização e mestrado, Simone e Marina possuem uma graduação e especialização. Além de forte compromisso com o aperfeiçoamento por meio de investimento em uma segunda graduação e pós-graduação, as participantes revelaram que a dedicação aos estudos individuais é parte integrante da atuação docente. Dizendo de outra forma, elas compreendem a formação contínua como uma necessidade do exercício da docência.

A realização de estudos individuais é tema discutido por Oliveira-Formosinho (2009, p. 238) que os define como uma concepção na qual “os professores aprendem sozinhos de forma autônoma e mais isolada por meio de leituras, de pesquisas, de estudos, e experimentando novas e diferentes estratégias de ensino, etc.”. Segundo Hobold (2018), para os professores ampliarem seus conhecimentos que estejam em conformidade com suas necessidades e interesses realizam estudos individuais por meio de pesquisas em livros e revistas, sites da internet, observação informal da prática de outros docentes, entre outras fontes.

No caso das participantes da pesquisa, as análises revelaram que os estudos individuais empreendidos pelas professoras estão ligados às exigências impostas pelo exercício da docência e pelos próprios cursos de formação

que realizam. Na compreensão das professoras tanto o exercício da docência quanto a participação em cursos que requerem tempo de dedicação em estudos individuais.

No que se refere à necessidade de estudos individuais ligados ao exercício da docência, na entrevista narrativa, as quatro participantes apontam para os desafios do desenvolvimento do ensino, especificamente a necessidade de elaboração de planejamento anual ou semanal para atender demandas e necessidades específicas, como por exemplo atendimento de estudantes público-alvo da educação especial.

Eu destino meio período por semana, às vezes dois, depende da demanda, como eu falei, meu trabalho é de estudo o tempo todo [...] agora mesmo eu estava estudando, estava pesquisando para o meu trabalho, para meu planejamento, o que pretendo trabalhar ao longo do ano (GISELE – Entrevista Narrativa).

[...] quando a gente está planejando, quando planejo pra semana, é um estudo individual [...] Olha, como eu trabalho muito com Educação Especial, tenho sala do ensino fundamental e atendimento individual eu procuro ler algo que tem relação com essas criança (SIMONE – Entrevista Narrativa).

[...] às vezes eu preciso atender um determinado aluno, numa determinada situação e aí eu vou pesquisar. Principalmente quando se trata de um aluno especial [...] em diversos tipos de necessidades especiais e aí eu tenho que buscar e não fico sossegada enquanto eu não consigo atender aquela criança (MARIANA – Entrevista Narrativa).

Agora estou lendo para [elaborar] um artigo sobre autismo. É uma busca minha. (MICAELA – Entrevista Narrativa)

As necessidades advindas do atendimento de alunos público-alvo da educação especial impõem grandes desafios a todos professores, independentemente do tempo de carreira docente. Para desenvolver um ensino que contemple todos os alunos, o professor precisa investir em formação que lhe permita melhor compreender e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses

alunos. A elaboração de atividades adaptadas para atender às necessidades desses alunos foi apontada de modo específico por Simone, Marina e Micaela como justificativa para investimento em estudos individuais.

Além das justificativas apresentadas, Marina também dedica parte do tempo a pesquisas e leituras voltadas para alfabetização de alunos cuja defasagem de aprendizagem é evidente. “Eu gosto de alfabetizar. Assim, estar com um aluno de 5º ano, ele não sabe ler e nem escrever, para mim é como se ele estivesse no 1º ano, eu vou trabalhar o individual com ele. Então eu procuro muito sobre leitura e escrita.” (MARINA – Entrevista Narrativa).

Enfim, o investimento em estudos individuais para a aquisição de conhecimentos, de acordo com os relatos apresentados pelas participantes justifica-se pelas necessidades impostas pelo desenvolvimento do ensino, tais como elaborar planejamento que atendam demandas e necessidades específicas de seus alunos, seja por questão de pertencerem à educação especial, ou por defasagem de aprendizagem.

As justificativas apresentadas pelas professoras para se dedicarem a estudos individuais com fins a contribuir para o desenvolvimento de práticas que atendam às especificidades e necessidades dos alunos, é referendado por Aguiar (2013), cuja pesquisa aponta que 83% dos entrevistados revelaram se dedicarem a estudos individuais devido ao comprometimento com o ensino. A preocupação das professoras em pautar suas ações e práticas em estudos é forte indicativo do compromisso que elas possuem com a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Nesse caso, elas possuem uma concepção de educação de qualidade descrita por Moreira, Anunciato e Viana (2020, p. 151), que compreendem como “inclusiva e equitativa em todos os níveis de escolaridade e para todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, etnia, incluindo pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens”.

Além dos investimentos em estudos individuais, os relatos das participantes trazem que elas se dedicam parte do tempo na realização de formação desenvolvida nas modalidades presencial e remota.

Tomemos como exemplo Marina, a qual relata que sua dedicação aos estudos permanentes teve início com a formação inicial e seguiu ao longo da carreira docente por meio da realização de cursos, especializações etc. Ao concluir a formação inicial, fez da aprendizagem contínua uma prática incorporada ao exercício da docência, no qual aprender e ensinar se materializou na sua concepção de trabalho docente. Também aponta elementos reveladores de aspectos do exercício da profissão no que se refere à necessidade de concomitantemente organizar o tempo para atender as demandas do trabalho e dos compromissos familiares. “Eu sempre estou fazendo algum curso, mas com casa, filhos, esposo e trabalho não dá pra ficar muito tempo, né.” (MARINA – Entrevista Narrativa).

Quanto à aplicação em formação contínua, Micaela revela que, embora tenha uma vida pessoal e profissional imbricadas com muitos compromissos, organiza os estudos em períodos mais longos. Procura distribuir sua participação em cursos ao longo do ano, evitando assim sobrecarga de compromissos. Nesse relato, encontramos também as justificativas pelas quais investe em formação, dentre elas estão o surgimento de novas demandas da educação, por exemplo, a necessidade de se compreender melhor tema ligado à Educação Especial, ou quando se depara com assuntos ou temas em que não possuem formação específica. “Agora estou terminando um sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas [...]” (MICAELA – Entrevista Narrativa). Esses casos, segundo ela, convertem-se em motivação para a realização de formação, que podem ocorrer por meio da participação em cursos e especialização.

A participante Micaela revela o que Souza (2008) e Aquino (2009) apontaram em suas pesquisas: o tempo e espaço da casa é utilizado como extensão do tempo e espaço do trabalho. “Eu deixo domingo para isso. No domingo, geralmente eu estou ali em casa, eu começo a organizar minha semana de aula e faço os meus cursos EaD [...]” (MICAELA – Entrevista Narrativa).

Esse tempo de trabalho docente não remunerado (SOUZA, 2008) fica evidente no relato da Micaela quando diz que o domingo é reservado também para organização da semana de trabalho e dar conta dos compromissos dos cursos que realiza. Como já afirmamos em outro momento deste texto, os afazeres da profissão permeiam toda a vida doméstica fazendo com que o professor permaneça em constante exercício da docência, mesmo após o término das aulas.

Os investimentos em estudos ficaram evidentes também nos relatos da Gisele “Estudo sistemático para curso de pós-graduação eu dedico um período por semana para isso e se possível mais [...]. É fundamental por que se não você não aprende, não renova sua prática.” (Entrevista Narrativa); e Simone, que diz “Sempre fui uma professora que gostava de pesquisar e procurar entender as deficiências. Com o passar dos anos me especializei em Educação Especial.” (Fórum – 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Para Gisele, as justificativas para tais investimentos centram-se na necessidade de se compreender e renovar a prática docente; Simone valoriza a formação contínua enquanto necessidade intrínseca ao exercício da docência e, de forma mais específica, às demandas da educação especial e inclusiva. Seus relatos destacam: estudos semanais, estudo sistemático, atualização permanente, investimento constante em cursos, realização de curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* etc.

Em síntese, existe uma conformação entre as quatro participantes quanto à necessidade de investimento em formação contínua, assim

como quanto ao fato de as condições de trabalho terem implicações para a realização de estudos.

### Motivações para a participação em formação on-line

Diante dos desafios impostos pelas condições de trabalho, para investir em formação contínua na modalidade presencial, a formação *on-line* tem sido adotada como uma alternativa que melhor atende às suas necessidades. Esse fato é evidenciado nos relatos das quatro participantes, como segue.

Então é assim, procuro fazer um EaD e um presencial. No semestre passado (2º semestre de 2018) não consegui fazer curso presencial, mas fiz dois em EaD [...] (MICAELA – Entrevista Narrativa).

É uma vantagem muito importante, porque ela permite flexibilização de estudo. Você vai se organizar no seu tempo. Permite o acesso (à formação) de pessoas menos favorecidas. É um acesso fácil, uso de celular, Tablet, computador... É num tempo e espaço que você determina [...] (GISELE – Entrevista Narrativa).

[...] você vai procurando fazer as atividades no tempo que você tiver você organiza seu próprio tempo, é lógico que tem as datas certinhas para entregar, porém, você vai fazendo no seu tempo e isso eu acho maravilhoso. (SIMONE – Entrevista Narrativa).

A formação *on-line* é importante principalmente por causa do tempo. Eu me organizo do meu jeito aos finais de semana para realizar as atividades (MARINA – Entrevista Narrativa).

Dentre as características dessa modalidade, apontadas pelas professoras, o que melhor contempla suas necessidades é a autonomia dada ao participante; a possibilidade de flexibilização e de organização do tempo; o acesso facilitado por meio de aparelhos diversos, de qualquer localidade; a universalização de conhecimentos e a riqueza de participar de discussões com pessoas de diferentes realidades, cultura e procedência.

Considerando que essas professoras têm suas vidas e trabalho envoltos de muitos compromissos, a possibilidade de organizar o

tempo de acordo com suas demandas faz com que a formação *on-line* seja vista como mais apropriada para aqueles que precisam conciliar família, trabalho e formação.

Assim, podemos afirmar que, diante de tantos desafios enfrentados pelas professoras, a formação virtual tem se constituído o melhor caminho; no entanto, como revela Gisele, mesmo com as possibilidades de flexibilização oferecidas pela formação *on-line*, nessa modalidade as condições de trabalho também impõem dificuldades para a organização do tempo e cumprir as tarefas e atividades recebidas: “os desafios acabam impedindo que eu participe de forma mais ativa [...]. Às vezes não faço no tempo certo, quando vejo já passou o dia.” (GISELE – Entrevista Narrativa).

Essa revelação é um indicativo de que as condições de trabalho desfavoráveis têm implicações na participação em formação também na modalidade em EaD. Ou seja, a organização do tempo por parte do professor é uma necessidade imprescindível para o investimento em formação contínua, seja na modalidade presencial ou à distância. Com isso, compreendemos que as condições de trabalho desfavoráveis impactam no investimento em formação contínua, seja qual for a modalidade.

Contudo, embora a existência destes fatores, as participantes buscam investir em formação contínua. Frente a esse fato, buscamos verificar quais as motivações para as participantes investirem em formação *on-line*. Somente a possibilidade de o participante poder organizar sua formação de acordo com suas necessidades e demandas seria a única justificativa?

A esse respeito, as análises dos relatos escolhidos indicaram alguns elementos: o gosto pelo estudo; o comprometimento com o trabalho docente; a curiosidade; a satisfação em aprender algo novo; o compartilhamento de conhecimentos e de experiências; o sentir-se bem; as necessidades impostas pelos desafios diários; e a preocupação com o aprendizado do aluno. Assim, os investimentos em estudos estão ligados à prática enraizada ao processo

de formação ao longo da carreira. Trata-se de profissionais que desenvolveram a atitude de articular os estudos e a profissão. Estudar não é entendido como um fardo em suas vidas, mas com algo prazeroso e necessário.

Além dessas, outras motivações foram identificadas nos relatos das professoras experientes, tais como as questões que envolvem a Educação Especial e Inclusiva, aos desafios cotidianos do ensino, às realidades novas, aos temas transversais e ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Quanto às necessidades ligadas à Educação Especial e Inclusiva, Gisele, Micaela e Simone manifestam suas dificuldades com o tema e justificam as necessidades de aprofundamentos.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei enquanto educadora foi a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Devido a isso, senti a necessidade de me aprofundar mais em relação a esse tema tão urgente e importante.

A formação inicial dos professores parece não sanar todas as dúvidas diante de um assunto tão complexo, por isso um estudo mais aprofundado sobre o tema é fundamental para alicerçar a conduta do mesmo em sala de aula. Sem dúvida, a educação especial e inclusiva é um grande desafio para nós, docentes (GISELE, Fórum 2.2. – Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Então estou tendo muito aluno autista e eu fui fazer uma especialização para aprender um pouco mais [...] sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas (MICAELA – Entrevista Narrativa).

Já vivenciei como professora do Ensino Fundamental experiências de inclusão em sala de aula. No início da carreira achei muito difícil, tive muitas dúvidas, não tive apoio, não tinha recursos pedagógicos adequados para a deficiência. Porém, sempre fui uma professora que gostava de pesquisar e procurar entender as deficiências. Com o passar dos anos me especializei em Educação Especial (SIMONE, Fórum – 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

A inclusão escolar faz emergir uma nova realidade que os professores de um modo geral não se veem seguros para trabalhar com as novas demandas. A pouca preparação recebida na formação inicial e necessidade de garantir a aprendizagem de todos os alunos faz com que os professores invistam em estudos de aprofundamento. A necessidade de se aprofundarem em conhecimentos ou de compreender melhor um determinado tema provocou nas professoras, inquietações e necessidades de adquirir novos conhecimentos. Sem possuírem conhecimentos suficientes para desenvolver um ensino inclusivo e sem poder contar com uma estrutura favorável e com o apoio de especialistas, as professoras buscam aperfeiçoar seu trabalho, investindo de forma mais específica em formação.

O comprometimento com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todos os alunos também é apontado pelas professoras como necessidade formativa. Essa preocupação fica evidente nos relatos da Simone, da Marina e da Micaela.

Eu sempre procuro me atualizar, novas informações, novas ideias, procuro uma forma melhor de ensinar, porque às vezes penso – o aluno não está aprendendo, mas a gente tem que pensar na nossa prática também... uma forma diferente, ouvir novas opiniões, ver o que está acontecendo. (SIMONE – Entrevista Narrativa).

Ela (a criança) está dentro da escola, ela veio aprender algo, então eu não posso deixar ela de lado, eu tenho que procurar, aí eu vou atrás, pode ser no computador, pode ser num livro, pode ser com um colega, de alguma forma eu procuro uma maneira de ajudar esta criança (MARINA – Entrevista Narrativa).

Então foi o que eu falei – tudo depende da turma. Para mim o que motiva muito a buscar conhecimentos, são eles. É a realidade! (MICAELA – Entrevista Narrativa).

Por meio das análises, identificamos que o desafio enfrentado no processo de ensino e aprendizagem também é indicado como justificativa para o investimento em formação. Dentre os desafios, foram apontadas as parti-

cularidades das classes que são assumidas em cada ano, cada nova turma requer do professor o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado nas especificidades e nas necessidades específicas da classe. É o que revelam Micaela e Marina:

A cada ano uma sala de aula é de um jeito, num ano o projeto que desenvolveu deu certo, no outro ano com aquela clientela que é diferente, não dá. [...] tem ano que você consegue que a maioria sai lendo e outro não. A cada ano é de um jeito e a metodologia tem que ser outra” (MICAELA – Entrevista Narrativa).

[...] eu preciso aprender todos os dias porque todos os dias nós temos desafios. Por exemplo, concluí agora... estou com uma turma há três anos e outra há dois anos. Só que no ano que vem a mesma turma que eu estava este ano eu posso encontrar dificuldades dentro de algum conteúdo com alguma criança, embora ela seja minha ela pode não estar conseguindo aprender um pouco mais... é um desafio que preciso através dos cursos sanar isso, é o que eu faço. (MARINA, Fórum – 2.2 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018)

As justificativas manifestadas pelas professoras encontram respaldo em Orsolon (2011), para quem as particularidades e as necessidades de cada turma exigem que o professor analise e reflita sobre sua prática, que reveja a metodologia adotada, que planeje ou replaneje as atividades, pois, muitas vezes, as escolhas que geram resultado positivo em uma turma não conseguem o mesmo efeito em outra turma. Ou, como descreve Christov (2009), a realidade muda e os saberes sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre.

Concluindo, a concepção das participantes quanto a sua formação contínua, estando vinculada com a preocupação com a aprendizagem dos alunos, vai ao encontro do conceito de desenvolvimento profissional, estabelecido por Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009), autores para quem toda ação formativa deve ter, como finalidade, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Essa forma de conceber a educação e a consciência profissional é de grande importância à concretização

de uma escola inclusiva e de uma educação de qualidade, entendida como aquela que atende à diversidade e promove a justiça social. (MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020).

Ainda, os relatos evidenciaram que as professoras experientes possuem um compromisso com a educação e com a aprendizagem de todos os seus alunos. Tal compromisso é “fundamental para a promoção da mobilidade social, na medida em que apenas a elevação do capital cultural, humano e social das populações [...] que rompem com ciclos de pobreza e de baixas aspirações, melhorando suas condições econômicas e sociais.” (MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020, p. 151).

As análises das narrativas de professores experientes mostram que os programas de formação precisam levar em conta as necessidades formativas da docência em diferentes fases da carreira e as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar dos professores, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, e no auxílio na superação dos entraves para investirem no próprio desenvolvimento profissional.

## Considerações finais

Analisamos as narrativas de quatro professoras experientes que foram produzidas no decurso da realização das atividades propostas na formação ofertada pela ReAD no 1ºS/2017 e 1º e 2ºS/2018 e entrevistas narrativas para compreender as razões e por quais meios essas profissionais que atuam há mais de dez anos na docência buscam a formação contínua. As narrativas mostram um cenário complicado em que as professoras parecem vencer uma corrida de obstáculos contra as precárias condições de trabalho. As participantes se deparam com grandes desafios para desenvolver o trabalho docente e investirem em seu desenvolvimento profissional, principalmente por possuírem acúmulo de cargos, dupla jornada, grande quantidade de compromissos, tempo reduzido para realização de estudos.

De um modo geral, o elevado tempo de experiência na docência para as quatro professoras não configura uma fase de acomodação intelectual, passividade ou desistência da carreira. Em vários momentos, as professoras relataram a necessidade de estar em constante busca por novas aprendizagens, como um meio para melhor desenvolver seu trabalho.

Embora tenham suas vidas e trabalho impactados pelas condições de trabalho desfavoráveis, estão motivadas pelo compromisso com a profissão docente e buscam encontrar tempo e disposição para manter-se em processo de formação constante. Para isso, investem em formação por meio de realização de estudos individuais, participação em cursos (presencial e a distância), e realização de segunda graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*. Ainda que essas professoras precisem organizar o escasso tempo para dar conta das demandas pessoais/profissionais – e para investirem em estudos individuais ou por meio da participação em cursos (presencial ou a distância) – elas concebem a ReAD como um importante espaço de estudos, reflexões, trocas e de aprendizagens de cunho pessoal/profissional.

As participantes não se reconhecem como professoras que possuem todos os conhecimentos necessários para o exercício da docência, mas como profissionais que precisam se colocar em busca constante por novos conhecimentos. O professor, para elas, precisa aprender ao longo do tempo, como defendido pelos teóricos citados nesta pesquisa.

A compreensão de seu desenvolvimento profissional como uma necessidade intrínseca ao exercício da docência é expressa pelas professoras por meio dos relatos sobre suas necessidades frente ao trabalho docente, que é marcado por desafios diversos. Diante das necessidades frente ao processo de ensino/aprendizagem, precisam empreender pesquisa e estudos de forma contínua.

Com base nas reflexões apontadas ao longo deste trabalho e diante do arcabouço teórico-

metodológico apresentado, evidencia-se que as quatro professoras assumem seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo, com vistas a promover aprendizagens e desenvolvimento de todos os alunos. Esse é um pensamento sobre Educação que está de acordo com a concepção de Educação de qualidade, que, entre outras coisas, defende uma Educação equitativa, inclusiva e que possibilita o acesso ao conhecimento de todos os alunos – independentemente de sua classe social, etnia, dificuldades de aprendizagem – possibilitando a todos a ascensão social com base na apropriação da produção cultural da humanidade. Assim, podemos afirmar que as professoras mantêm compromisso não somente com a aprendizagem de todos os alunos, mas com uma sociedade melhor para todos, na medida em que lutam pela inclusão e pelo acesso de todos à cultura.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. R. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.
- AQUINO, L. L. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual do ciclo I do ensino fundamental. 2009, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Piracicaba, São Paulo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Ed., 1994.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Narrativas Digitais na Formação Inicial de Professores: Um Estudo Com Alunos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 27, abr. 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24260>>. Acesso em: 08

jul. 2023.

CHRISTOV, L. H. da S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 47-60.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFW9jhWp6WNhZcgQpwJn/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162-177, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/issue/view/4>. Acesso em: jan. 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-129.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Rev. Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 31 jan. 2020.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latinoamérica. **Educador**, n. 30, p. 15-25, 2002. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educador/article/view/20761>. Acesso em: 31 jan. 2021

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, maio/

ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa contexto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAPO, F. R. E BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARCELO, C.: Desenvolvimento profissional docente passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 31 jan. 2021.

METZGER, J. L. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 36, n. 123, p. 12-24, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/sFQXNqMczRPqMwCVctcdm4z/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, v. 33, n. 109, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/76812022/Qualidade\\_da\\_na\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_narrativas\\_de\\_professoras\\_sobre\\_o\\_trabalho\\_docente](https://www.academia.edu/76812022/Qualidade_da_na_educa%C3%A7%C3%A3o_narrativas_de_professoras_sobre_o_trabalho_docente). Acesso em: 28 fev. 2021.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out-dez. 2012 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432014000100018](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100018). Acesso em: 31 jan. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem**

profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ORSOLON L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 17-26.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 11, p. 706-723, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v11n3/1982-7199-ree-11-03-706.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SOUZA, A. N. de. As condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil-França. In: V, 7. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em: [http://estrado.fae.ufmg.br/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf](http://estrado.fae.ufmg.br/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf). Acesso em: jun.2020.

SOUZA, A. N. de.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos

professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 232 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, 2019, n. 35, Sup. 1: e00207317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

*Recebido em: 20/03/2023  
Aprovado em: 05/07/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.