

PATRICIA THOMA ELTZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA: DESCONTINUIDADES E DESAFIOS NA
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRICIA THOMA ELTZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA: DESCONTINUIDADES E DESAFIOS NA
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 08 jul. 2008.

Prof. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – Orientadora

Prof. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – Professora da FAGED

Prof. Dra. Maria Helena Degani Veit – Professora da FAGED

Prof. Dra. Dorilda Grolli – Professora Visitante

“Descobri como é chegar quando se tem paciência e para se chegar onde se quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer.”

Amir Klink

Agradecimentos

À minha família que me acompanhou nessa caminhada com muita paciência e incentivos de persistência.

Aos meus colegas de trabalho que conviveram com minhas angústias e me incentivaram sempre.

À professora orientadora Elizabeth Krahe que foi incansável na parceria do trabalho, unindo competência e sensibilidade humana no seu fazer pedagógico.

Às entrevistadas, que disponibilizaram seu tempo e informações e, não bastando, acolheram-me de modo tão cordial e afetuoso. Sem elas não teria sido possível a realização desta dissertação.

A todos, meu muito obrigada.

*Dedico esse estudo ao grupo de pesquisa que contribuiu
significativamente para a realização dessa dissertação:*

Aline de Souza da Luz

Prof. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Hamilton de Godoy Wielewicki

Jacira Roza

Katiuci Pavei

Lizandra Pacheco da Silva

Lucia Hugo Uczack

Marilu Menezes

Marlize Rubin Oliveira

Viviane Forner

RESUMO

O foco na “Formação Continuada de Professores na Transformação da Prática Pedagógica” centraliza a presente dissertação de mestrado, analisando suas descontinuidades de seus desafios. Procuramos caracterizar e explicitar a formação continuada, bem como analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica, destacando a questão de se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor. As questões que articularam todo o processo foram enunciadas da seguinte forma: Como desenvolver a formação continuada para esse professor, para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? De que forma a formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor? Quais os entraves encontrados na realização da formação continuada? O aporte teórico embasou-se em: Alarcão, Tardif, Nóvoa, Gadotti, Hargreaves entre outros. As realidades enfocadas nesta pesquisa são duas escolas municipais de ensino fundamental do município de Sapucaia do Sul. Esse estudo utiliza o método de análise de conteúdo para os dados coletados, através de uma abordagem qualitativa, utilizando o caderno de campo e entrevistas como instrumentos na coleta dos mesmos. A formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável a formação continuada em que práticas profissionais se tornem a base da formação. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Na formação continuada, é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, o seu mecanismo de ação, que reflita sobre os fundamentos que o levam a agir. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional. Assim, este estudo é uma tentativa de contribuição para as reflexões e os estudos sobre formação continuada na busca de uma prática pedagógica significativa e com qualidade.

Palavras-chave: Formação continuada – prática pedagógica – reflexão

ABSTRACT

The focus of this master thesis on “Continuing Teacher Education within the Pedagogical Practice” is set by analyzing discontinuities and challenges. Our intent was to characterize and explicitate continuing teacher education, as well as to analyze the relationship between teacher education and pedagogical practice, with an emphasis on the issue of whether continuing education would contribute or not to transforming teacher practice. The research questions articulating the whole process were stated in this way: how to develop continuing education for the teacher assumed for this particular new time, for this new school outlined by the changes under development? In which ways can continuing education contribute for the transformation of the teachers' pedagogical practice? What kind of difficulty can be found in developing continuing education? The theoretical approach is grounded on Alarcão, Tardif, Nóvoa, Gadotti, and Hargreaves, among others. The focused realities on this research work are two public elementary schools in the city of Sapucaia do Sul. The study uses content analysis as the analytical method for the collected data, through a qualitative approach, by using field notes and interviews as data collection tools. Teacher education is a process that is not completed by the accomplishment of undergraduate (or so called initial) studies; rather, continuing education becomes a requirement under circumstances in which professional practice is assumed as a basis for education. Due to that, teacher education is a lifelong process; every moment opens up possibilities for new instances of teacher education, assuming a character of re-start, renovation, innovation of personal and professional reality, with practice becoming the mediator of the production of knowledge mobilized in the teacher's life experience and identity, getting constructed upon an interactive and dialogical practice between the individual and the collective. In continuing education it is important for practitioners to reflect upon their professional experience, their educative action, their mechanisms of action, to reflect upon the fundamentals that lead them to perform. One learns to do by doing, but also by reflecting towards a renewed and transformed action. And in this process of action-reflection-action, professional expertise is developed. Hence, this study is an attempt to contribute for reflection and study of continuing teacher education in the search for a significant and qualified pedagogical practice.

Keywords: Continuing education – pedagogical practice – reflection

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	11
2.1 Justificativa do Projeto	11
2.2 Fundamentos Metodológicos	22
3 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
3.1 Formação continuada: Legislação	35
3.2 Formação continuada e prática pedagógica	40
3.3 Formação continuada e reflexão	45
3.4 Formação continuada: descontinuidades e desafios	50
4 COLETANDO DADOS: DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS	57
5 ANALISANDO DADOS	64
5.1 Formação continuada em exercício e na rede	64
5.2 Formação continuada: vantagens e entraves	70
5.3 Formação continuada e o trabalho coletivo	76
5.4 Formação continuada e a transformação da prática	83
6 CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR	91
7 REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

Buscamos¹ através deste estudo caracterizar e explicitar a formação continuada, bem como analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica, destacando se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor.

Esperamos, através deste estudo, poder contribuir com conhecimentos e pesquisas sobre a importância da formação continuada na transformação da prática do professor para um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva buscamos sustentação teórica em Alarcão, Tardif, Nóvoa e Hargreaves, Freire, Porto, Garrido, Gadotti e outros autores pela contribuição trazida para esta temática de investigação.

As questões que perpassaram as reflexões apresentadas neste estudo são: A formação continuada contribui para a transformação do trabalho do professor? De que forma? Como desenvolver a formação continuada para esse professor, para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? E Quais os entraves que encontra na realização da formação continuada?

As realidades enfocadas nesta pesquisa são duas escolas municipais de ensino fundamental do município de Sapucaia do Sul. Esse estudo utiliza o método de análise de conteúdo para os dados coletados, através de uma abordagem qualitativa, utilizando o caderno de campo e entrevistas como instrumentos na coleta dos mesmos.

¹ Utilizaremos verbos na primeira pessoa do plural, quando o estudo apresenta construções tecidas por mim, em colaboração com a professora orientadora e grupo de pesquisa.

Apresentamos inicialmente, a justificativa do projeto de estudo com minha trajetória profissional, bem como os fundamentos metodológicos do trabalho.

Dando continuidade, está o referencial teórico que embasa este estudo, a trajetória percorrida no processo de contato direto com os colaboradores envolvidos nessa pesquisa, algumas informações acerca das realidades investigadas e as análises tecidas a partir dos dados coletados.

Os dados coletados são trabalhados em quatro sub-capítulos, sendo o primeiro: Formação Continuada em Exercício e na Rede; o segundo: Formação continuada - Vantagens e Entraves; o terceiro: Formação Continuada e o Trabalho Coletivo e o quarto e último: Formação Continuada e a Transformação da Prática.

Nas considerações para finalizar, buscamos sistematizar as grandes linhas adotadas durante a investigação, destacando que mais do que resultados a presente dissertação sinaliza a necessidade de aprofundar novas questões.

Em anexo estão as entrevistas realizadas, bem como o Termo de Consentimento livre e esclarecido.

2 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Justificativa do Projeto

O foco na “*Formação Continuada de Professores na Transformação da Prática Pedagógica*” centraliza a presente dissertação de mestrado, analisando suas descontinuidades de seus desafios. Como grupo de pesquisa, acreditamos na relevância desta temática de estudo, considerando que de uns anos pra cá temos visto a educação continuada tornar-se uma área da qual muito se fala e bastante se tem feito. É uma área, no entanto, ainda pouco analisada.

Sou especialista em Gestão e Desenvolvimento Humano e, atualmente, estou numa escola municipal de Sapucaia do Sul na função de orientadora pedagógica. Organizo reuniões pedagógicas e encontros de formação com o grupo de professores, realizo um trabalho com base no acompanhamento do processo educativo, além de assessoramento e orientação aos professores para desempenharem suas tarefas na busca de melhor resultado na aprendizagem de seus alunos.

Ao dar continuidade aos meus estudos como Pedagoga, percebo ser fundamental para a minha vida profissional a realização do Curso de Mestrado em Educação, uma vez que temos o dever de continuarmos “permanentes estudantes”, sempre em busca do novo. Escolhi a linha “Universidade Teoria e Prática”, na UFRGS, pois na mesma estudamos as funções da Universidade, das inter-relações macro e micro institucionais na produção de conhecimento e formação educativa. Preferi a temática “Formação de Professores” por tratar das possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento de professores². Com certeza, esta experiência não é alcançada com uma titulação, mas é no processo de estudos e pesquisa do Mestrado que temos maiores condições de contribuir com a qualidade do ensino e com a própria prática profissional.

² Professores: estamos nos referindo tanto ao gênero masculino quanto ao feminino.

Na minha experiência como educadora e orientadora pedagógica em escolas municipais de Sapucaia do Sul, pude observar que a formação continuada, muitas vezes, é vista como perda de tempo, por parte de alguns professores e até mesmo por parte de algumas coordenações pedagógicas. A formação continuada³ fica marcada por um momento de descarregar mágoas e frustrações, quando deveria ser um espaço de estudo e reflexão de acordo com as necessidades do grupo, com análises críticas da realidade, estabelecendo objetivos e estratégias de intervenção.

Mas, afinal, o que é formação? Nem todas as pessoas dão os mesmos significados a este termo. Para alguns, pode significar “crescimento profissional e humano”, mas para muitos outros significa “reciclagem” e “um meio para adequar os professores às necessidades do sistema” (YUS, 2001, p.22).

Quando falamos em formação, estamos tratando dos dois momentos que constituem o processo: a formação inicial e a formação continuada. No que se refere a formação inicial, ela é indispensável para o acesso ao campo profissional, mas não é suficiente para responder à dinâmica da produção do conhecimento e às exigências da carreira. Há coisas que se aprendem em situação escolar ou de sala de aula, na interação com profissionais experientes, que justificam a necessidade da formação continuada. Nesse sentido, há um reconhecimento, por parte dos professores, de que a formação também ocorre com a experiência docente. É na comparação, no apoio e nas trocas com os colegas de profissão, no ato do conhecimento sobre a relação docente-discente, docente-docente, docentes-famílias que pode ser construído um conjunto de saberes necessários à formação continuada e à prática educativa.

Considera-se que a formação do professor é processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável, a formação continuada em que práticas profissionais se tornem a base da formação. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se, a prática, a mediadora da produção do

³ Formação continuada: em serviço

conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Segundo Porto (2000, p.14) altera-se a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação, “percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria e prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas”.

A incompletude do ser humano, os limites da formação inicial e a complexidade do trabalho docente no exercício profissional tornam a formação continuada um direito e uma necessidade. Entendida como necessidade, formação continuada ocorre no campo da prática pedagógica, aproximando processos de produção do conhecimento, de gestão de problemas escolares e de ensino na e pela prática pedagógica.

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas. Pensamos que, quando os professores aprendem juntos, esta os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções.

De forma geral, as diferentes concepções de formação continuada podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira, identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas, procedimentos e recursos a partir de uma lógica de racionalidade técnica e científica, aplicados aos diversos grupos de professores. A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) associa o conceito de formação de professores à idéia de inconclusão do homem: identifica-se a formação com processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de saber ser, saber fazer e fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o

desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente. Entende-se que a formação docente acontece de maneira indissociável da experiência de vida.

Assim, acontece um triplo movimento da prática, conforme esclarece Schön (in NOVOA, 1992, p.25): conhecimento na ação (saber-fazer); reflexão na ação (pensar sobre o fazer); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer). Nesse caso, uma prática crítico-reflexiva, criativo-inovadora, autônomo-transformadora passa a se impor como condição construtiva da vida e da profissão do professor. De acordo com essa lógica, momentos de reflexões e análises sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, a sua profissão.

É com freqüência que ouvimos sobre o mito do único professor, sobre uma imagem do professor auto-suficiente e único responsável pelo ensino em uma escola local. O curioso é que essa responsabilidade é atribuída sempre quando o sistema falha, não quando tem êxito. Se o sistema funciona, é um êxito político e, se não funciona, é um problema dos professores que não se reciclaram. Isso não exime ninguém de sua responsabilidade profissional, mas é preciso não cair em reducionismos. Em nosso sistema educativo, há muitos inovadores, mas quantas vezes vimos um professor ou um grupo de professores com uma atitude muito positiva em relação à introdução de certas mudanças, porém logo encontram dificuldades diversas: a organização escolar (tempo, espaço, etc) não pode ser tocada (em grande parte porque a própria administração o impede), ou então outros companheiros não estão de acordo porque lhes é exigida mais dedicação.

Isso não significa que um profissional da educação não deva estar continuamente aberto à sua formação, mas não esqueçamos que é o sistema em seu conjunto que deve aprender por meio do estudo das complexas redes que nele atuam. Os planos de formação são dirigidos, fundamentalmente, aos professores de maneira individual, quando deveriam esforçar-se em conseguir que fossem também dirigidos às organizações escolares.

Por isso, mais importante que promover os cursinhos de formação na escola é assegurar que os professores inovadores tenham as máximas facilidades e o apoio

para realizar sua tarefa, facilitando o repasse dessas inovações ao restante dos professores. Tudo isso requer tempo e um papel mais dinamizador e menos burocrático das direções.

Duas grandes visões de formação continuada são destacadas por Yus (2001):

- a formação como crescimento: entendida como atividade profissional com valor intrínseco (valor de uso), respondendo mais às necessidades de renovação pedagógica, inovação e pesquisa educativa do que a algumas necessidades pessoais.

- a formação como adequação: entendida como uma atividade facilitada de fora, e portanto, dotada de algum incentivo alheio às necessidades profissionais, seja do tipo por méritos ou por remuneração.

Na visão de Alarcão:

O ser humano é um ser social, com um passado de saberes, um presente de atuação e uma responsabilidade pelo futuro. A humanidade tem uma história de vida coletiva. A ação dos professores, embora culturalmente determinada pelo aqui e agora, insere-se na história global da humanidade. Além disso, e não obstante a tendência que os professores manifestam para o individualismo, a organização do trabalho na escola é uma atividade coletivamente articulada, a qual implica destinos comuns, redes de comunicação e grupo de execução de tarefas. Os professores, portanto, não pode agir isoladamente (...) Nesse processo de qualificação na ação, os docentes não podem esquecer a interação com o saber construído pelos outros, seus contemporâneos ou seus antepassados, aqueles cujo pensamento apresenta referenciais teóricos que os ajudam a perceber o que fazem, por que o fazem e para que o fazem (2007 p.19).

Hoje, sabemos que, na formação, o professor aprende quando se sente tocado, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se, descobrir o outro e ser reconhecido; um saber que vá além da ação imediata e que se projete em uma atividade que o ajude a aprender consigo mesmo e, sobretudo, que o comprometa.

Tradicionalmente, a formação realiza-se pela transmissão dos que sabem (pela posição de poder que ocupam, pelas práticas que acumulam, etc) a quem se costuma colocar na posição de não saber. Outra maneira de realizar a formação é

compartilhar experiências que permitam apropriar-se das práticas de outros, porém muitas vezes descontextualizadas e desprovidas das referências que a orientam. Por isso, quando essas práticas chegam a outras salas de aula e escolas, elas não tem história, não respondem a uma necessidade e fracassam.

Essas duas perspectivas não garantem aprender, no sentido indicado por Charlot (2005, p.20) de “apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo”, ou seja, um aprender que permita reconstruir situando a própria experiência como aprendiz. Por isso, consideramos que a experiência de formação não deve vir de fora, como uma tecnologia salvadora que promete solução ou o remédio para os problemas da educação. O conteúdo e o processo da formação devem partir dos sujeitos. É a indagação sobre suas experiências significativas que lhes permite não apenas constituir-se como autores, mas também aprender consigo mesmo e com os outros.

Essa maneira de entender a formação é não apenas uma recuperação do saber acumulado em torno da formação com sentido, mas também uma resposta à crise atual da educação. Crise que se poderia resumir no fato de muitos alunos resistirem diante da forma como lhes ensinam na escola e muitos professores não quererem aprender outro modo de ensino, diferente daquele que sempre utilizaram. Por isso, pensamos que hoje, mais do que nunca, os professores precisam rever o que constitui o fundamento de sua prática e criar novos meios de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes. “Isso supõe ir além dos limites do que parece aceitável para que possamos repensar e transgredir, produzir novas narrativas e experiências de aprendizagem com sentido” (HERNANDEZ, 2007, p.10). Assim, pode-se começar a construir uma nova educação, pensando em sujeitos que estão em constante transformação para o incerto e o desconhecido.

Delors (1999) no relatório da UNESCO aponta os quatro pilares da educação:

- Aprender a conhecer: este tipo de aprendizagem tem a finalidade e o seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Enfim aprender a conhecer, antes de tudo o indivíduo deve aprender a aprender, para isso deverá até o final de sua vida estar sempre atualizado, fazer cursos de especialização da sua profissão exercitar a leitura e as pesquisas pois assim ele terá mais facilidade

para encarar as situações e com isso ser competitivo dentro da sociedade onde vive. Aprender a conhecer é o mesmo que aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas.

- Aprender a fazer: tem maior referência com a formação profissional. O indivíduo aprende e põe em prática os seus conhecimentos. A fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa pronta a enfrentar e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer, tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, não somente uma qualificação profissional.

Nessa perspectiva:

De tanto utilizarmos a expressão “aprender fazendo”, valorizamos a prática, mas não lhe damos o verdadeiro valor epistêmico que nela se esconde. Estamos habituados a atribuir à expressão “aprender a fazer fazendo” o sentido da repetição acrítica, sem a preocupação de contribuir para uma organização mental consciente e em contínua transformação. Todavia, a prática é um campo de observação e experimentação de inestimável riqueza, tendo a vantagem de não ser um laboratório artificial, mas sim um pedaço autêntico da realidade viva em que atuamos. Se a observação e a experimentação associamos a conceptualização e o levantamento de hipóteses de trabalho ou de compreensão dos fenômenos, então temos os ingrediente essenciais para o desenvolvimento do conhecimento: observação, análise, experimentação, avaliação e sistematização dos saberes (ALARCÃO, 2007, p.18).

- Aprender a conviver: para que todos possam aprender a viver juntos, e aprender a viver com os outros, a educação tem um papel importantíssimo, e um grande desafio. É aprender a viver juntos, desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências realizar projetos comuns, afirmando os valores do pluralismo e da compreensão mútua de paz.

- Aprender a ser: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, espiritualidade, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e responsabilidade pessoal.

Estes quatro pilares são um novo desafio que se coloca à formação/prática do professor. Se, por um lado, encontra ainda resistência, por outro, encontra crescente número de defensores: professores conscientes das dificuldades que precisam ser superadas, mas, também, dos ganhos e benefícios que advêm desse outro modo de perceber a pesquisa e de orientar a ação pedagógica, evidenciando possibilidades de:

- romper com o conformismo;
- superar a rotina que esvazia e imobiliza o interesse;
- desenvolver a atitude de “andar sempre de olhos abertos, vendo o mundo criticamente e reconstruindo-o pelo questionamento permanente” (DEMO, 1995, p.62);
- descobrir e produzir novos conhecimentos;
- transformar o quadro educativo-pedagógico, que passa a ressignificar a verdade, encontrando e construindo caminhos para a autonomia.

A formação tem um valor de uso, isto é, algo de que o profissional necessita para o seu trabalho e implica uma grande justificativa para o seu esforço. A formação não é concebida como “algo mais” que se acrescenta ao nosso trabalho caderno, mas como parte deste. Sua recompensa é a satisfação de um trabalho realizado e o dever cumprido, assim como os resultados obtidos.

Estamos acostumados a contemplar como único o modelo de formação baseado na existência de uma pessoa (relator, coordenador) ou entidade promotora, que esquecemos a importância da autoformação dos professores. De fato possivelmente mais relevante que a heteroformação, “em especial porque possui a força da motivação intrínseca: o professor busca soluções para deficiências ou problemas que encontra em sua sala de aula e encontra em revistas, livros, e em sua própria reflexão um caminho de solução” (YUS, 2001, p.23). Mais importante ainda é a co-formação pela qual os professores trocam idéias, materiais e experiências e, com isso, resolvem os problemas encontrados. Na realidade, esse modelo é o que deveria funcionar nas reuniões semanais ou, inclusive, em temáticas transversais.

Entretanto, nem sempre as iniciativas de formação continuada correspondem a programas, tampouco respondem às necessidades geradas no cotidiano da escola ou às inovações do campo do conhecimento. O caráter de evento ou as respostas imediatas, às vezes de natureza burocrática, quando muito, respondem às lacunas da formação inicial. A formação continuada não pode ser apenas uma resposta às críticas feitas à má-formação dos professores. É um empreendimento institucional de responsabilidade individual e coletiva.

A formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas. Entretanto, a proposta de transformar as escolas em comunidades críticas encontra obstáculos à sua concretização. Tais obstáculos dizem respeito às atitudes de resistência à mudança e à burocratização do sistema.

A fim de que a reflexão possa se enraizar, contribuindo para a compreensão dos fenômenos educativos, é preciso garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre o grupo de formadores de educadores e de professores. É preciso aceitar que o professor precisa ter mais controle sobre suas condições de trabalho, é preciso valorizar ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de modificar os contextos escolares, criando uma “comunidade crítica de professores”; é preciso, também, rever as relações entre a universidade e as escolas, reconhecendo e respeitando os conhecimentos práticos dos bons professores, vozes ainda ausentes na literatura científica sobre o ensino.

Segundo Kincheloe (1997):

A prática pedagógica é um processo interinfluyente com o mundo sociopolítico e com o cotidiano da educação e, por isso, constantemente confrontada com as condições de mudança, provocadoras de reinterpretção e reinvenção da prática do professor, explicitadas pela teorização, entendida esta como um processo tentativo de reflexão sobre a própria experiência com o objetivo de tornar-se um autor desta mesma experiência (p.30).

Por isso, a formação continuada deveria ser um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição, com: partilha de dúvidas, de inquietações, de esperanças, de descobertas, pesquisa (a partir da reflexão surge a necessidade do estudo), desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade, avaliação do trabalho e replanejamento.

Precisamos buscar a formação de um professor reflexivo. Alunos/as, professores/as, supervisores/as, enfim a escola como um todo deverá ser reflexiva. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional.

O profissional reflexivo tem a preocupação fundamental de transformar a situação em alguma direção que lhe pareça melhor recolocando o problema e considerando os fins a serem atingidos pela prática. A prática é vista como um modo de investigar, de experimentar com a situação para elaborar uma nova compreensão. Para Paiva (2003, p.50) “o conceito-chave na formação é a profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática”.

A reflexão é entendida como um modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. A reflexão consiste numa maneira de encarar e responder aos problemas vai além da busca de soluções lógicas e implica intuição e emoção. Segundo Paiva (2003, p.60) “a reflexão é vista como um processo cognitivo que poderá levar o professor a conquistar uma compreensão das razões, motivos, valores e pressões que influenciam o trabalho pedagógico”.

Visando o desenvolvimento da prática reflexiva, Zeichner (1993, p.49) sugere que:

- nos voltemos tanto para a prática, como para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação de identidades docentes e discentes

- questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas

- estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apóiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos de comunidade.

Espero, através deste estudo, poder contribuir com conhecimentos e pesquisas sobre a importância da formação continuada na transformação da prática do professor para um ensino de qualidade.

Assim, a formação continuada contribui para a transformação do trabalho do professor? De que forma? Como desenvolver a formação continuada para esse professor, para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Quais os entraves que encontra na realização da formação continuada?

Eis as questões que perpassaram as reflexões apresentadas neste estudo, firmando-se na compreensão de que formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma isolada, nem dissociadas.

Os objetivos da pesquisa foram registrados como:

- caracterizar e explicitar a formação continuada, repensando seu conceito;
- analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica;
- identificar as concepções de formação continuada;
- refletir sobre as descontinuidades e os desafios da formação continuada;
- destacar a importância da formação continuada na transformação da prática do professor para um ensino de qualidade.

2.2 Fundamentos Metodológicos

Investigar, saber transformar uma dificuldade prática numa questão de pesquisa, tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizá-la e escrever sobre ela é um aprendizado e uma conquista. Investigar as próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Por essa razão, o suporte emocional e o compromisso ético do pesquisador com o grupo são fundamentais. (GARRIDO, 2004, p.99).

Este estudo traz uma pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa para melhor compreender as realizações pedagógicas de duas escolas municipais no município de Sapucaia do Sul. Com o propósito de coletar dados e informações relativas ao tema em foco, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com equipes pedagógicas e docentes de duas escolas municipais de educação básica e com coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, Turismo e Cultura do município de Sapucaia do Sul, buscando evidenciar:

a) os desafios:

- Como desenvolver a formação continuada para esse professor, para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam?

- De que forma a formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor?

b) as descontinuidades:

- Quais os entraves que encontra na realização da formação continuada?

Embora estando ciente de que “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p.294) optou-se pelo caderno de campo e entrevistas como instrumentos da coleta da pesquisa.

O caderno de campo é bom não só para escrever, mas é bom para pensar. Pode ser redigido na forma de caderno íntimo ou com dados e informação ainda que

não a totalidade do material coletado. Mantém a ordem cronológica, como se fosse o relato de uma viagem.

Segundo Magnani (1997) ao registrar, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas não transmitem. É do confronto de teorias e visões de mundo que surgem aqueles “resíduos reveladores” dos quais o caderno de campo é o primeiro testemunho.

As entrevistas no contexto do presente estudo apresentam extrema relevância, pois se configuram como um momento privilegiado com os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e favorecem o conhecimento das realidades pesquisadas.

A entrevista é um encontro entre duas ou mais pessoas num local determinado para coleta ou troca de informações. A boa entrevista é com um sistema onde os elementos devem estar interligados entre si, operando harmoniosamente.

A técnica da entrevista caracteriza-se como um instrumento sistemático de busca de informações entre entrevistador e entrevistado. Quivy e Campenhoudt (1992) apontam os tipos de entrevistas: a) Estruturada: utiliza-se questões previamente elaboradas pelo entrevistador. Dessa forma, não há liberdade de expressão e formulação de novas questões; b) Não-estruturada: caracteriza-se como um contato amigável com o entrevistado sendo permitida a elaboração de novas questões, cujas respostas enriquecerão a pesquisa; c) Semi-estruturada: é um questionário aberto, baseado em teorias e hipóteses que interessam ao pesquisador; d) Coletiva ou Grupal: envolve pessoas entrevistadas por categorias.

Para a realização de uma entrevista tanto o entrevistado, quanto o entrevistador possuem papéis importantes neste processo. O entrevistado, precisa estar preparado intelectualmente e emocionalmente para a realização da entrevista. Já o entrevistador, deve estar atento a tudo, como: funcionamento do gravador, cuidado nas anotações e oportunidades de formulação de perguntas.

O entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro pré estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma série de

gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi dito.

Uma das formas de registro das entrevistas realizadas é a gravação que tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, por outro lado deixa de lado as expressões faciais e os gestos. O registro feito através de notas certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas, mas representam um “trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas”, pois o entrevistador já vai percebendo o que “é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando o que vem acompanhado com ênfases”, positivas ou negativas (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.37).

A presença do gravador, muitas vezes, influencia o entrevistado, sendo uma “espécie de censor de nossa espontaneidade”, pois conversar frente a um gravador, representa ao entrevistado um maior comprometimento com o seu desempenho, sua linguagem com opiniões pessoais, com a forma de expressar o seu pensamento. É importante que o entrevistado esteja ciente da presença do gravador perante o registro do seu depoimento.

O entrevistador deve procurar descontrair o ambiente, com conversas informais, esclarecendo ao entrevistado, o quanto sua colaboração é importante para a pesquisa. Não se pode esquecer de que a escolha do local para a realização da entrevista seja feita pelo entrevistado, ou em comum acordo, para que este possa contribuir de forma mais efetiva.

Segundo Sarmiento (2003) a realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. “As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as semi-razões por que se age e vive” (p.163).

O entrevistador deve estar dotado de sensibilidade de perceber, através das indicações de comportamento do entrevistado, o momento adequado para encerrar a sessão. Deve-se evitar a presença de terceiros, durante a realização da entrevista,

pois isto provoca dispersão. A entrevista deve ser comunicada ao entrevistado com antecedência, a cerca dos objetivos, tema, assunto e tempo provável de duração.

Na visão de Bogdan e Biklen:

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem (...) Faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar (...) O processo de entrevista requer flexibilidade (1994, p.137).

Na busca de preservar as identidades e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético da pesquisa, foram utilizados Termos de Consentimento, firmados e assinados com os entrevistados, participantes deste estudo, antes da entrevista.

A pesquisa baseou-se numa análise qualitativa. Refletindo teoricamente sobre a pesquisa qualitativa, resgato algumas leituras e construções feitas durante as disciplinas cursadas neste Programa de Pós-Graduação.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características da pesquisa qualitativa:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. “Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando não observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p.48).

- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais e outros registros. “Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda a sua riqueza,

respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p.48).

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: “Não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou não hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50).

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50).

Segundo outra referência:

Na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho se realiza na subestrutura dos objetos descritos. Na pesquisa qualitativa descreve-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade, etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa. Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimento sistemático que possam ser previstos, em passos ou sucessões como um escada em direção à generalização (MARTINS, 2002, p.58).

As pesquisas qualitativas são exploratórias, elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Enfim, a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e procura aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos.

Afirmam Bogdan e Biklen (1994) que numa pesquisa: a) as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo; b) os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a nossa cooperação na investigação; c) ao negociar a autorização para efetuar o estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os participantes; d) o investigador precisa ser autêntico quando escrever os resultados.

Costa (2002, p.151) apresenta algumas orientações importantes ao pesquisador como: ser um detetive e estar atento às intenções, não ter a pretensão de contar no relatório de pesquisa a verdade total e definitiva, lembrar que pesquisar é um processo de criação e não mera constatação, que o mundo não é de um único jeito e continua mudando, dialogue com suas idéias, pergunte-se constantemente a quem interessa o que está pesquisando, pesquisar exige reflexão, rigor, método e ousadia, a humildade é uma virtude, por isso não transforme seu saber em autoridade.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo, pois é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens, procurando ultrapassar incertezas e enriquecer a própria leitura.

Este tipo de análise trabalha com o conteúdo do texto, neste caso das entrevistas e do caderno de campo, estabelecendo categorias para sua interpretação, numa concepção transparente da linguagem e sem fazer relações além do conteúdo do texto.

A análise de conteúdo se constitui em um modo criativo e ao mesmo tempo rigoroso de leitura sistemática de primeiro plano do material empírico, visando atingir uma interpretação que ultrapassa os significados manifestos (CORTES, 1996, p.30).

A análise de conteúdo trabalha preferencialmente com:

a) materiais resultantes de comunicações verbais ou orais sejam eles documentos escritos, transmissões de rádio ou televisão, ou análise dos momentos de reuniões ou dos momentos do dia de trabalho.

b) materiais especialmente criados para a investigação, tais como transcrições de entrevistas ou de discussões em grupos.

A análise de conteúdos possui três grandes fases:

1) a pré-análise:

como uma organização propriamente dita. Realizando várias leituras, escolhendo documentos, formulando objetivos e elaborando indicadores ou categorias.

Organizou-se um caderno de campo com registros significativos de cursos e eventos presenciados, além de comentários próprios sobre observações feitas durante esses cursos e eventos, relacionados a formação continuada de professores.

Procuramos fazer um diálogo entre as leituras realizadas e as disciplinas freqüentadas no Programa de Pós-Graduação da UFRGS.

2) a exploração do material e tomando decisões quanto a pertinência do mesmo:

Inicialmente, realizamos a entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas do município de Sapucaia do Sul, que chamaremos de "COORD".

Os contatos com as escolas municipais (que chamaremos de Escola 01 e Escola 02), foram feitos através das orientadoras pedagógicas que cordialmente nos receberam, sendo uma em cada escola, que chamaremos de OP1 e OP2.

As entrevistas foram realizadas com quatro docentes com formação concluída em ensino superior, sendo dois de cada escola, escolhidos pelas orientadoras pedagógicas e foram denominados: P1, P2, P3 e P4.

Na busca de preservar as identidade e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético em pesquisa foram utilizados Termos de Consentimento (anexo) firmados e assinados com os participantes de estudo.

Aqui o caderno de campo, contribuiu para relembrar e recordar as experiências vividas, com registros significativos sobre formação continuada.

3) o tratamento dos resultados: buscando dados significativos e válidos:

Realizadas as entrevistas, procurou-se destacar as questões principais e suas respostas significativas. Organizou-se um painel com essas questões e respostas, procurando visualizar melhor os resultados. Feito isso, organizou-se os sub-capítulos 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

Portanto, o interesse desta pesquisa foi caracterizar e explicitar a formação continuada, bem como analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica, destacando se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor, através de uma abordagem qualitativa, utilizando o caderno de campo e entrevistas como instrumentos na coleta de dados.

3 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estamos vivendo uma crise de confiança nos profissionais de educação recém-formados, como se a formação acadêmica que é dada de pouco lhes servisse para resolver os problemas com que se deparam, apesar da evolução científica e tecnológica dos dias de hoje. A crença na aplicação de conhecimentos científicos (aprendidos nas IES⁴) não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. Sentem-se perdidos e impotentes para resolver. "É a síndrome de se sentir atirado às feras, numa situação de salve-se quem puder" (ALARCÃO, 1996, p. 14).

A maior parte das situações com que se encontram não se apresenta com uma estrutura clara e definida: cada situação é um caso único e problemático. E para essas situações problemáticas não há nada a fazer senão compreendê-las. Mas, para compreender é necessário desconstruir o problema e isso implica uma ginástica mental. É preciso dar nomes às coisas, identificá-las, estruturá-las e relacioná-las, vê-las com outros olhos, sob outros prismas.

Muitos dos cursos de formação acadêmica não prepara para as profissões: os atuais currículos são normativos e a capacidade de resolver problemas está ligada à seleção de técnicas que melhor se adaptam a uma determinada situação. O ensino da ciência aplicada é importante, quando combinado com a prática profissional, integrando a ação e a reflexão da ação. Hargreaves (2004, p. 204) reforça esta idéia ao afirmar "as mesmas estratégias não são adequadas a todas as escolas", pois são realidades e contextos diferentes.

⁴ IES: Instituição de Ensino Superior

Boaventura Santos (2005) destaca que a excessiva parcialização e disciplinarização do saber faz do "cientista" um ignorante especializado. Pensamos que o ensino da ciência aplicada é importante quando combinado com a prática profissional, integrando a ação e a reflexão da ação.

Acreditamos que os cursos de formação de professores precisam mudar o foco do ensino para a aprendizagem. Os currículos de formação não atendem as necessidades dos professores e oferecem poucas oportunidades para os alunos refletirem sobre e repensarem a prática profissional.

Por sua vez Tardif (2005) apresenta seis estruturas das interações que deveriam ser estudadas nos cursos de formação de professores. Citamos:

a multiplicidade: se refere aos eventos simultâneos ou em curto período de tempo que acontecem numa aula;

a imediatez: frente aos eventos que ocorrem sem previsão, mas que exigem intervenção imediata;

a rapidez: a leitura rápida da trama da aula que o professor tem que fazer diante dos acontecimentos;

a imprevisibilidade: frente aos acontecimentos que surgem sem planejamento ao longo da aula, que exigem flexibilidade do planejamento;

a visibilidade: frente à dimensão pública

a historicidade: diante da temporalidade das interações, regras e conteúdos.

O conhecimento não é um ato de doação, mas sim um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, em constante transformação. Para Boaventura Santos (2005), a mais importante forma de conhecimento é o senso comum, o conhecimento vulgar (trivial, comum a todos) e prático com que orientamos nossas ações no cotidiano e damos sentido à nossa vida. Pensamos que precisamos criar uma comunidade de professores que discuta e desenvolva em

conjunto seus propósitos, de modo a estabelecer um senso comum de missão em suas escolas.

A idéia de que o conhecimento é uma informação contextualizada e que a tarefa da escola é ser uma organizadora de aprendizagem, onde o professor não é um facilitador e sim complicador, um problematizador, um construtor de sentido para aprender e ensinar é reforçada por Gadotti (2001).

A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade de práticas, onde a investigação é compartilhada, a evidência é informada, a certeza situada, a responsabilidade é conjunta, a aprendizagem é contínua e o conhecimento é elaborado e não transferido. Concordamos com Hargreaves (2004), que as comunidades e/ou organizações de aprendizagem enfatizam o trabalho cooperativo, a discussão entre os profissionais, possuem foco permanente no ensino e na aprendizagem e realizam coleta de avaliações, baseadas na investigação, nos avanços e problemas.

No entanto, ensinar é conhecido como uma profissão solitária, sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. Para Fullan e Hargreaves (2000, p.25) “o isolamento permite, ainda que nem sempre produza, o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino”.

Os professores refugiam-se na sala de aula, fecham suas portas para atender às suas obrigações. Preferem trabalhar sozinhos ao invés de planejá-las com os colegas. Outro lado do fechar-se na própria concha é a relutância em dar e receber ajuda.

Na visão de Garrido (2004):

As novas práticas participativas e questionadoras chocam-se com o conformismo de professores e alunos. Tendo interiorizado uma visão de cidadania passiva, um sentimento de impotência e de descompromisso, reduzem o ato de ensinar e aprender à simples reprodução (p.94).

Vemos a docência como uma ação complexa. Não basta saber fazer. A docência exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos teóricos fundamentados. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo e a firmeza de que seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar. Na educação não há lugar para a acomodação.

O cotidiano se constitui num espaço de formação porque nele se dá a relação com o outro, com o saber e consigo mesmo. Nele transitam múltiplas e complexas negociações entre as trajetórias escolares, a formação acadêmica, as expectativas e os desejos. É a nossa maior ou menor condição de refletir sobre o nosso fazer e buscar fazer diferente que nos torna mais experientes.

Sabemos que o ensino é intencional e que ensinar é criar condições para que a aprendizagem (que é individual e pessoal) ocorra, por isso o conhecimento não é um ato de doação, mas sim um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, em constante transformação.

Ensinar é uma atividade relacional. Para comunicar e trabalhar com os outros é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Pensamos que acolher e respeitar a diversidade é tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.

Tradicionalmente, a formação do professor é uma formação dupla, incluindo dois componentes: a preparação científica numa dada área do saber, historicamente referida como formação acadêmica e a preparação profissional. Para Esteves (1993, p.42) esta formação dupla obriga a equacionar questões complexas na sua resolução: a conciliação na formação inicial com a indispensável formação profissional, base do reconhecimento da especificidade da prática docente; o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola, sede da ação docente; a articulação da formação inicial e o seu natural e permanente desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor; a relação positiva e dinâmica entre a preparação teórica e a prática.

Nóvoa (1995) destaca dois tipos de formação: a formação da profissão docente (com a idéia de pensar a formação, sendo que o fundamental é a reflexão) e a formação de professores, com a idéia de desenvolvimento pessoal (para a vida), desenvolvimento profissional (para a profissão) e desenvolvimento organizacional (para produzir a escola). A formação não se dá somente através da acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, “mas sim através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do ‘construir-se professor’ numa base dialética” (p.25).

Concepções diferentes sobre formação confrontam-se no âmbito educacional, originadas em diferentes pressupostos. De forma geral, essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira, identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas, procedimentos e recursos a partir de uma lógica de racionalidade técnica e instrumental, aplicados aos diversos grupos de professores. A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina. Nessa perspectiva, associa-se o conceito de formação de professores à idéia de inconclusão do homem: identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer e fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – *produzir a vida* – e com o desenvolvimento profissional – *produzir a profissão docente*” (NÓVOA, 1995, p.15). Entende-se que a formação docente acontece de maneira indissociável da experiência de vida.

Nessa perspectiva:

A sobrevivência de certos profissionais e até a de sua profissão estão profundamente vinculados à possibilidade de uma formação contínua. Isso tem colocado, para os centros formadores e para aqueles que hoje vêem discutindo a formação do professor, um problema novo: formar o profissional que nunca está formado (GARRIDO, 2004, p.89).

Assim, uma transformação na racionalidade que constrói a identidade docente nos currículos de formação de professores se faz necessária. Segundo Krahe (2006) as duas racionalidades que prevalecem hoje nas propostas educativas para a formação de professores são:

- a) racionalidade técnico/instrumental: nesta perspectiva a construção da identidade profissional vai se dar no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da especialidade acrescido de preparo básico em metodologias e técnicas pedagógicas, enfatizando a qualificação através do domínio da especialidade;
- b) racionalidade prático/reflexiva: aqui o trabalho docente é visto como domínio de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica; o mesmo é sujeito que percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores, inseguranças, etc (p.02).

Por isso, a formação não se conclui. Cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um recomeço pessoal e profissional, tornando a prática uma mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência do professor, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo, onde o fazer cede lugar ao saber fazer reflexivo.

3.1 Formação continuada: Legislação

Quando falamos em formação, nesta dissertação a de professores, estamos tratando dos dois momentos que constituem o processo: a formação inicial e a formação continuada. No que se refere à formação inicial, ela é indispensável para o acesso ao campo profissional, mas não é suficiente para responder à dinâmica da produção do conhecimento e às exigências da carreira. Há coisas que se aprendem em situação escolar ou de sala de aula, na interação com profissionais experientes, que justificam a necessidade da formação continuada. Nesse sentido, há um reconhecimento, por parte dos professores, de que a formação também ocorre com a experiência docente. É na comparação, no apoio e nas trocas com os colegas de profissão, no ato do conhecimento sobre a relação docente-discente, docente-docente, docentes-famílias que pode ser construído um conjunto de saberes necessários à formação continuada e à prática educativa. Além disso, o professor

precisa estar atualizado com os avanços científicos na área da educação, afinal, os conhecimentos também evoluem.

Considerando que a formação do professor é processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável a formação continuada em que reflexões sobre práticas profissionais se tornem a base da formação. Assim, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se, a prática, a mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Segundo Porto altera-se a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação, “percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria e prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas” (2000, p.14).

A formação dos profissionais da educação constitui aspecto da educação básica que tem por fim oferecer uma educação de qualidade, com um ensino baseado em valores éticos e sociais, conforme os artigos 01 e 02 da LDB/94.

A formação do professor deve ser o resultado da vivência teórica e prática, de forma que, este possa tecer alternativas para a vida cotidiana, oferecendo um aprendizado contextualizado na prática de ensino.

A garantia da qualidade na educação depende de vários fatores. Os mais significativos deles, com certeza, são os relativos à competência dos profissionais em educação. Penso que educadores bem formados constituem elemento básico para uma educação de qualidade. É indispensável a realização de programas de formação em serviço, visando não apenas a atualização e o aperfeiçoamento do professor, mas também a possibilidade de uma transformação da prática pedagógica.

A legislação brasileira sobre educação estabelece obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados para os estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício. Aqui destacaremos as seguintes legislações: LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96), Parecer 09/2001 do CNE, PNE (Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2006).

Na LDB, a formação continuada do professor recebeu destaque. Ali lemos:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação... terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão ... :

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

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas ... e de educação continuada.

Ou seja, a LDB ampliou as possibilidades para a realização de atividades de formação continuada. Porém, esta mesma lei utiliza termos como *capacitação* e *aperfeiçoamento*, que remetem à idéia de formação continuada como uma ação compensatória para professores incapacitados, ou ainda, de formação continuada apenas como complementação de uma formação inicial. Estas perspectivas, de compensação ou complementação, podem levar a uma formação superficial, descontínua, sem qualidade e sem possibilidades de transformação.

Um outro aspecto que merece destaque são as características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente conforme descritas no Parecer do CNE/CP 09/2001. São elas:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;

- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (CNE/CP 09/2001,p.03)

Para que estas atividades acima elencadas tenham êxito a legislação prevê a melhoria da qualificação profissional dos professores. Esta vai depender de políticas, segundo o Parecer do CNE/CP 09/2001, que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (p.4)

Ou seja, não basta um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Penso que atuar com profissionalismo exige do professor não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a sociedade.

Analisando o PNE - Plano Nacional de Educação - Lei nº 10172/2001 de 09 de janeiro de 2001, vemos que dá atenção especial a formação permanente (em serviço) dos profissionais de educação. Destaca que a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e que essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

Segundo o mesmo PNE, a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior.

Por sua vez o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2006) pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação, o qual apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. O PDE também pode ser apresentado como um plano executivo, como um conjunto de programas que visam a dar conseqüência às metas estabelecidas no PNE.

A prioridade do PDE, afirmada no documento, é uma educação básica de qualidade. Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior. Significa também comprometer todos os envolvidos no processo educativo em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

O PDE brasileiro atual inclui metas de qualidade para a educação básica. Dentre elas destacamos:

- PDE Escola: cada escola pública terá o seu próprio plano de ação
- Licenciatura de qualidade: projeto apoiará formação de professor da educação básica
- Nova Capes: instituição irá colaborar na qualificação de professores
- Coleção educadores: obras de mestres da educação serão enviadas às escolas

O documento escreve que o PDE busca dar conseqüência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território local, regional ou nacional.

Neste mesmo Plano, descreve-se que a formação inicial e continuada do professor exige que as universidades se voltem para a educação básica. Assim, a

melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.

Pensamos que um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é posta como urgente, estratégica e reclamando resposta nacional.

A qualificação do pessoal docente é um dos maiores desafios colocados ao Poder Público. O investimento na qualificação e na valorização do magistério é uma forma de assegurar acesso a oportunidades de exercício da cidadania bem como a melhoria da qualidade do ensino. O PDE descreve, ainda, que é importante e necessário propiciar condições adequadas de trabalho e fortalecer o comprometimento dos professores com sua função social.

Com este rápido recorrido, considerando os textos das leis brasileiras, pode-se afirmar que a formação continuada dos professores tem grande destaque, porém, quanto ao nível qualitativo dessas formações, parece ainda deixar uma grande abertura para a vinculação da formação continuada como trocas de “receitas”, metodologias e sugestões. Essas trocas também são importantes, mas a formação não deve ser apenas isso.

Reafirmamos que a formação continuada deveria ser um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição, com: partilha de dúvidas, de inquietações, de esperanças, de descobertas, pesquisa (a partir da reflexão surge a necessidade do estudo), desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade, avaliação do trabalho e replanejamento.

3.2 Formação continuada e prática pedagógica

A escola não é uma usina informatizada, nem deve ser vista como disciplinamento, domesticação ou rotina, e sim como um espaço social, de estudo e de aprendizagem. Para Tardif (2005, p.109) “a escola, como todo local de trabalho,

não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão”.

Nossas escolas precisam do crescimento e da aprendizagem que têm origem na diversidade individual e na criatividade que brota nos limites da escola e fora dela. Precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual. Devemos utilizar a união para dar origem à força e à criatividade e não para diminuir as pessoas.

Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos. Ensinar é muito mais do que técnicas e habilidades. O ato de ensinar tem relação com a natureza das decisões e dos critérios dos professores.

Segundo Freire:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (2000, p.116).

Os professores estão continuamente envolvidos na tomada de inúmeras decisões, práticas e cotidianas, para seus alunos e colegas. Enfrentar um aluno ou evitar o confronto. Deixar a descoberta da criança ir adiante ou interferir e direcioná-la. Decisões sobre disciplina, controle da sala de aula, sobre justiça no fazer pedagógico, etc. Para Fullan e Hargreaves (2000, p.55) “é a aplicação de habilidades, sabedoria e experiência acumuladas às circunstâncias específicas e variáveis da sala de aula que define o profissionalismo do professor”.

O trabalho docente é a atividade de pessoas que trabalham dando sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os gestores, etc. O trabalho docente não se limita às atividades de classe, nem às relações com os alunos. Uma característica desse trabalho é a grande diversidade de tarefas para cumprir.

O tempo de ensino e o tamanho das turmas são objetos de discussões, negociações e regulamentações, pois, “elas constituem os parâmetros básicos a partir dos quais se estimam os custos da educação e se avalia a carga de trabalho dos professores” (TARDIF, 2005, p.115).

As tarefas diversificadas dos professores como: planejamento das aulas, as aulas presenciais com os alunos, as atividades paraescolares, a avaliação dos alunos, o aperfeiçoamento, as tarefas fora das horas normais de trabalho geram no docente o esgotamento profissional, a tensão nervosa, a dúvida sobre a capacidade de continuar a exercer a profissão e a sensação de impotência.

Paiva (2003) complementa Tardif apresentando outros fatores que contribuem para a sobrecarga dos professores como: o aumento de exigências sobre o professor; a inibição de outros agentes de socialização, à medida que exigem mais do professor, outros agentes se desresponsabilizam; a mudança dos conteúdos a serem estudados, o avanço contínuo das ciências e a transformação das exigências sociais que ocasionam freqüentes mudanças curriculares; uma menor valorização social do professor; a escassez de recursos materiais e a questão da violência nas escolas. Isso tudo traz aos professores sentimentos como: insatisfação, inibição, absenteísmo, ansiedade, esgotamento, estresse, autculpabilização.

Na atualidade a docência tornou-se um trabalho mais difícil no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento de valores) e no plano cognitivo (heterogeneidade das turmas, com necessidades de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e informação, etc). O professor precisa escolher as finalidades que ele acha que deve privilegiar na ação concreta, em função dos recursos disponíveis, das necessidades dos alunos, de suas crenças e valores.

Concordamos com Freire (2000, p.103) quando afirma:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (...) O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Estudamos que a tarefa dos professores ocorre em três níveis interrelacionados:

a interpretação - professores são intérpretes do que acontece em classe, a partir das experiências anteriores, “ensinar é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre” (Tardif, 2005, p.250);

a imposição - professores impõem sentidos, dirigem a comunicação pedagógica e contribuem de modo a orientar o programa de ação em curso em função das significações que privilegiam;

a comunicação - a ação própria do professor e dos alunos, o professor comunica alguma coisa a outros, porém a comunicação não é unívoca, a mensagem é polissemântica e tem caráter parcialmente improvisado.

Variados esforços têm sido investidos no aperfeiçoamento das habilidades técnicas dos professores por meio de iniciativas de orientação de colegas e dos programas de gerenciamento de sala de aula. Para Fullan e Hargreaves (2000), na vontade incontida de provocar mudança, o desenvolvimento de quatro outros aspectos importantes do professor receberam pouca atenção. São eles: o propósito do professor (o professor como pessoa); o contexto do mundo real em que trabalham os professores; a cultura do ensino; as relações de trabalho que os professores têm com os colegas.

Na visão de Tardif (2005):

A organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões que estruturam a organização do trabalho na escola (p.48).

Capacitar o professor partindo do princípio de que ele não tem competência para o exercício profissional, ignorando os propósitos dos professores pode ocasionar resistência e ressentimentos. Os problemas em relação à mudança acabam por serem entendidos como problemas com o professor. Coordenadores, diretores, supervisores precisam respeitar os conhecimentos e as idéias que os professores já possuem e tomá-los como ponto de partida, ou corremos o risco de nos desviar de práticas valiosas que já existem, além de alienar os professores agindo assim.

Há algo a ser valorizado em quase todos eles, devemos identificá-lo, reconhecê-lo e recompensá-lo. Valorizar nossos colegas significa mais do que ser atencioso e simpático. Significa também ampliar o que valorizamos. Inovações passageiras, visões estreitas da excelência, novidades como linguagem total ou a aprendizagem cooperativa, pressupondo apenas uma maneira correta de ensinar, dividem pessoas entre especialistas e não-especialistas e criam alienação e incompetência entre os excluídos.

A formação continuada (como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar) é importante condição de mudança das práticas pedagógicas (como processo de pensar-fazer dos professores), com o propósito de concretizar o objetivo da escola. Por isso, não há formação/prática definitivas: há sim um processo de criação constante, necessariamente refletido, reorientado, reavaliado. Nessa direção, “mobiliza a mudança do ser, do seu saber-fazer, do contexto onde se situa o ser e onde se gera o saber-fazer” (PORTO, 2004, p. 15).

Este mesmo autor coloca que a formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, relacionadas ao cotidiano dos professores e das escolas, “intervindo e sendo passível de intervenção,

transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação” (2004, p.16).

Enfim, na formação continuada é importante realizar a discussão do projeto político pedagógico da escola, a elaboração de projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades da sua prática.

3.3 Formação continuada e reflexão

A formação continuada inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. E essa reflexão não se limita ao seu cotidiano na sala de aula, pois a reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo o tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas (IMBERNÓN, 2000).

Segundo Pérez Gómez (1995) a reflexão expressa uma orientação para a ação, pressupõe relações sociais, expressa e serve a interesses humanos, político, culturais e sociais, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social, é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.

Por sua vez, Garcia (1995) destaca em relação à formação/prática pedagógica reflexiva, três atitudes fundamentais: mentalidade aberta, que se define como ausência de preconceitos, de particularidades, de melindres - fatores impeditivos de considerar novas situações problemáticas e de assumir novas idéias, reconhecendo a possibilidade do erro; a responsabilidade que se refere, sobretudo, à responsabilidade intelectual, considerando as conseqüências de um passo projetado e assumindo essas conseqüências; e o entusiasmo, definido como predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina.

O profissional reflexivo tem a preocupação fundamental de transformar a situação em alguma direção que lhe pareça melhor recolocando o problema e considerando os fins a serem atingidos pela prática. A prática é vista como um modo de investigar, de experimentar com a situação para elaborar uma nova compreensão. Para Paiva (2003, p.50) “o conceito-chave na formação é a profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática”. Assim, para Magalhães:

O conceito de formação do professor reflexivo reclama do professor uma nova identidade que não mais se vincule à imagem do técnico especializado, aplicador de regras científicas, construída pela concepção moderna do homem e das instituições. Essa imagem via à falência, ao verificarmos que a ação pedagógica é também uma ação espontânea e improvisada, visto que a sala de aula apresenta situações que não são possíveis de serem captadas pelo racionalismo, pois são frutos das inter-relações subjetivas que ocorrem entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, acontecem na sala de aula desvios e conflitos, que tomam caminhos inesperados e impregnam o espaço de incertezas e complexidade (2004, p.122).

Na prática reflexiva, o profissional não depende de teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas peculiaridades e tomar uma decisão. O professor reflexivo estabelece relações entre a prática pedagógica e sua participação nos contextos sociais que afetam a sua atuação (PAIVA, 2003).

Precisamos buscar sempre a formação de um professor reflexivo. Alunos/as, professores/as, supervisores/as, enfim a escola como um todo deverá ser reflexiva. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional.

Porém lemos um alerta que afirma:

Pesquisar a própria prática revela-se, pois, mais que simples estratégia para assegurar competência: implica, de fato, mudança na forma de controle político do professorado. Constitui processo de

regulação que ocorre por meio de categorias que constroem um dado tipo de pessoa e de profissional. Visa a produzir certos modos de ver, pensar, agir e falar sobre si próprio, sobre os indivíduos e sobre o mundo. Em outras palavras, a preocupação em incentivar os docentes a se tornarem professores reflexivos não é inócua, mas expressa, mesmo, a intenção de fazer o professorado funcionar, controlar-se e ver-se de uma determinada maneira, certamente em harmonia com a atual organização do trabalho e dos sistemas educacionais nas sociedades contemporâneas. Parece, então, que a proposta que se pretendeu empregar para garantir maior reflexão, autonomia e qualidade no trabalho docente acabou sendo incorporada, com propósitos mais conservadores, nos discursos oficiais proferidos por autoridades de inúmeros países. (MOREIRA, 2001, p.48)

Educar implica fazer um ensino reflexivo, que por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor. Na formação continuada, é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, o seu mecanismo de ação, que reflita sobre os fundamentos que o levam a agir. Já que, segundo Alarcão (1996, p. 154) "a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional. Permite uma integração entre teoria e prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos".

O ensino reflexivo implica uma preocupação ativa com objetivos, conseqüências, significados e eficiência. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente avaliadores e reverem com freqüência a sua prática.

Nesse caso, "uma prática crítico-reflexiva, criativo-inovadora, autônomo-transformadora passa a se impor como condição construtiva da vida e da profissão do professor" (PORTO, 2004, p.14). De acordo com essa lógica, momentos de balanços retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que, no caso dos professores, é também produzir a "sua" profissão.

A reflexão possibilita organizar ações político-pedagógicas considerando a compreensão que se tem sobre o mundo e o poder de interferência dessa compreensão no processo de construção do sujeito. Como já vimos, Schön (1995)

faz distinções entre conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e na ação.

O conhecimento na ação refere-se ao conhecimento que se manifesta no saber fazer. São compreensões das coisas que interiorizamos e que muitas vezes nem sequer estamos conscientes de ter aprendido. Neste caso, “o conhecimento não precede a ação, mas está tacitamente encarnado nela, e por isso, é um conhecimento na ação” (PAIVA, 2003, p.51).

A reflexão na ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos ou quando pensamos enquanto fazemos algo. O processo de reflexão na ação não é necessariamente pontual e rápido. Para Pérez Gomes (1995, p.102) “a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento que mobiliza e elabora durante a sua própria ação”. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem.

A reflexão sobre a ação é confrontar o seu conhecimento acumulado com a nova situação problemática que requer capacidade de criar novas visões para entender o problema da maneira não prevista em seu conhecimento anterior. A reflexão sobre a ação possibilita a análise do conhecimento na ação e a reflexão na ação introduzidos no contexto da própria prática. Conforme Nóvoa (1995) o processo de formação crítico reflexivo implica produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

A escola reflexiva é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas os que nela ensinam ou apóiam estes ou aqueles. Para Alarcão (2001, p.15) “é uma escola que gera conhecimento sobre si própria como a escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola”.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização

e, confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros. Tendo como suposto que a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar. Considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador.

Alarcão (1996) e Magalhães (2004) destacam os níveis de reflexão:

- descrição (o que fiz?) é a descrição da ação em forma de texto. Preconiza observação e coleção de evidências e desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Na descrição da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás de cada uma das ações;

- informação (o que agir deste modo significa?) envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações. Está relacionada ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e aos sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. É procurar responder a questões como: qual o significado das minhas ações?

- confronto (como cheguei a ser assim?) é submeter-se as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir.

- reconstrução (como agir diferentemente?) relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. No reconstruir, busca-se alternativas para as ações e numa re-descrição de cada ação embasada e informada.

Nessa perspectiva:

A ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que justificam e das conseqüências a que conduz (...) não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993, p.18).

Enfim, a reflexão não consiste em um conjunto de passos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder aos problemas. Assim, a reflexão vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão.

A fim de que a reflexão possa se enraizar, é preciso garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre o grupo de professores. É preciso valorizar ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de modificar os contextos escolares, etc.

Por isso, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas. Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções.

3.4 Formação continuada: descontinuidades e desafios

A formação é, ao mesmo tempo, processo individual e social; a formação traz consigo uma dimensão educativa que requer o conhecimento que se busca. Desse modo, a formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam. Portanto, a formação continuada deixa de ser simplesmente complementação inicial, passando a contribuir para melhorar a escola, reinventando-a e redefinindo a profissão docente.

A relação entre profissionalização e formação continuada é destacada por Alarcão, afirmando que "as preocupações hoje manifestas relativamente à construção da profissionalidade docente não podem dissociar-se de teorias, modelos e práticas de formação continuada" (1998, p.107).

Nesta perspectiva, a formação continuada deve constituir uma oportunidade para o trabalho de equipe, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais para essa resolução.

As tensões e os dilemas internos do trabalho docente, apresentadas por Tardif (2005, p.80), são: a escola persegue fins gerais, mas os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores; o professor trabalha com coletividades, mas ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo; o professor trabalha em função de padrões gerais, mas ele deve considerar as diferenças individuais; o professor cumpre uma missão moral de socialização, mas ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada, pelas notas dos alunos; a escola e a classe são ambientes controlados, mas são também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores.

Pensamos que sem formação continuada não se pode imaginar um trabalho eficaz e, em consequência, não haverá uma docência eficaz. Sem essas duas, dificilmente, um educador poderá sentir-se realizado em sua profissão o que desencadeará uma queda em sua auto-estima. Sem auto-estima não se busca a formação e, sem formação continuada, a docência estará comprometida.

Abordando a questão das atitudes dos professores diante das aprendizagens em situações de formação continuada Hernandez (1998) constata algumas regularidades:

- refúgio no impossível (apesar de reconhecerem a importância de uma informação nova, os professores não reconhecem a possibilidade de sua adoção ou adequação à prática);

- desconforto de aprender (resistências ao esforço exigido pela aprendizagem);
- revisão da prática não resolve os problemas (os próprios professores consideram mais eficaz receberem “receitas” de como ensinar do que se submeterem a um processo de reflexão sobre a prática);
- aprender ameaça a identidade (medo de negar ou contrariar a própria bagagem de conhecimentos e experiências anteriores);
- separação entre fundamentação e a prática (os professores se apegam a uma falsa definição de papéis, seguindo a qual, cabe a eles a execução e à universidade a investigação e a busca de conhecimento).

Por sua vez, Freire (2000) afirma que “aprender é construir, reconstruir, construir para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Por isso, Esteves (1993, p.66) destaca a emergência de uma nova identidade do professor caracterizada por: uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornem necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre todos os parceiros interessados.

Lemos que:

Também precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto. Isso depende, em boa parte, de uma recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor. O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa (LIBANEO, 2001, p.175).

A formação continuada como o próprio nome diz, é um contínuo. A sua função não é suprir uma deficiência ou oferecer uma formação específica, mas contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Para que a formação continuada seja exercida na prática, Gadotti (2001) apresenta algumas exigências mínimas, entre elas:

1º) direito a pelo menos quatro horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre sua própria prática, dividindo dúvidas e resultados obtidos;

2º) possibilidade de freqüentar cursos seqüenciais aprofundados sobre o ensino das disciplinas ou campos de conhecimento de cada professor;

3º) acesso a bibliografia atualizada;

4º) possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela;

5º) possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais;

6º) possibilidade de publicar a experiência sistematizada;

7º) colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada escola está fazendo.

A importância de “criar, na formação continuada e no local de trabalho, condições que permitam ao professor desenvolver suas competências profissionais a partir de, através de e para a prática” são destacadas por Charlier (2001, p.93). O professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida de sua reflexão. O professor pode aprender através da prática, confrontando-se com a realidade, experimentando condutas novas e descobrindo soluções adequadas a cada situação. E por fim, o professor pode aprender para a prática, na medida em que o professor valoriza os aprendizados que para ele tem incidência sobre sua vida profissional.

Portanto, a formação continuada como direito, responsabilidade institucional e individual enfrenta grandes desafios. Dentre eles, Santiago (2006) destaca:

- a necessidade de a formação continuada vir a se constituir num programa global de formação, interinstitucional, articulado com as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores e os sistemas ou redes de atuação profissional. Essa aproximação entre os campos de formação profissional e o campo do exercício da profissão carrega a possibilidade de fazer dialogar os saberes da formação e os saberes da profissão, permitindo às instituições intercambiarem saberes e experiências úteis à formação inicial e continuada dos professores;

- a importância do programa de formação continuada ser instituído como uma construção e como resposta proposta pelo projeto político-pedagógico da escola às questões e exigências epistemológicas, políticas, culturais e pedagógicas, de modo que vá além da concepção de eventos, ou de aulas-espetáculos, ou ainda de sessões de transferência de conhecimento. Mas tomada como um processo de escuta, de estudo, de discussão e de socialização da prática pedagógica, com vistas a inaugurar ou aprofundar novos modos de seleção, organização e construção do conhecimento. Encarar a escola como o lugar da programação, da formação e da avaliação;

- a inclusão de temáticas que possibilitem a compreensão, a explicação e o trato com a diversidade cultural presente em ambientes escolares que exigem redirecionamento curricular;

- as exigências e as condições para a efetivação do programa de formação continuada ser parte do acordo do trabalho dos professores, garantido-lhes entre outras condições, o tempo institucional para a formação continuada;

- esse olhar para a formação continuada como direito, político e prática pedagógica tem implicações de ordem administrativas e pedagógica que apontam para a necessidade de um programa dessa natureza material, uma base teórica e

uma prática pedagógica que possibilitem a construção do aprimoramento profissional e a elevação de qualidade social nas escolas.

Enfim, educar implica fazer um ensino reflexivo, que por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor. Na formação continuada é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, o seu mecanismo de ação, que reflita sobre os fundamentos que o levam a agir.

A mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas. A formação continuada, parte viva e vivificante do projeto educativo da escola é, antes de tudo, uma releitura das experiências, que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores.

É possível formar profissionais reflexivos, porém é difícil, devido à falta de tradição, à falta de condições e, sobretudo à falta de vontade de mudar. Por isso, precisamos de maior comprometimento por parte dos envolvidos/as, mais empenho, responsabilidade, humildade, criatividade, energia, capacidade de renovação, trabalhar em equipe com cooperação e, sobretudo não perder as esperanças, enfim, continuar acreditando, estudando e buscando possibilidades.

Como escreve Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (2000, p.44).

Pensamos que, transformar a escola e os profissionais nela envolvidos não é fácil nem rápido, embora seja urgente. Porque trabalhar de forma reflexiva ajuda a determinar as nossas ações futuras, compreender futuros problemas e descobrir novas soluções, além de refletir sobre a postura frente ao aluno/a, aos colegas, a comunidade em geral, ao que deseja propor e ao modo de fazê-lo.

Assim, o processo de formação de professores em formação contínua não é um processo de transmissão de conhecimentos científicos, mas um local de reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações sobre o ensino e aprendizagem, sobre os objetivos que visam alcançar, sobre os conteúdos que buscam ensinar, enfim, “sobre a coerência interna de suas ações educacionais” (MAGALHÃES, 2004, p.225).

Portanto, a formação continuada procura superar a tradicional dicotomia teoria-prática, articulando, sistematicamente, fundamentos e atividades do cotidiano dos professores. Porém a formação continuada não resolverá todos os problemas, e sim amenizará as situações problemáticas e as angústias. Nesse sentido, deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daí, os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração de todos.

4 COLETANDO DADOS: DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS

A pesquisa foi realizada no município de Sapucaia do Sul, RS, que conta, atualmente, com vinte e seis escolas municipais, sendo: duas de educação infantil, uma de ensino fundamental incompleto, vinte e uma de ensino fundamental e duas de ensino médio. Possui 25.572 alunos no ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos e, 717 professores na rede municipal, incluindo especialistas (SOP/SOE).

É importante destacar que o município de Sapucaia do Sul, tem o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei Mun. Nº 2099/98, bem como um quadro de professores nomeados por concurso público. O ingresso dos profissionais da Educação se deu nos cargos definidos, conforme habilitação:

- Professor área 1 (formação mínima, nível médio, Magistério)
- Professor área 2 (habilitação em nível superior, licenciatura)
- Especialistas em Educação (formação específica em orientação educacional e supervisão educacional).

Para a realização das entrevistas, foram escolhidas duas escolas distintas, uma da periferia, com alunos bem carentes, com nível sócio econômico baixo e a outra, com alunos de classe média baixa, que tenho um carinho especial, pois lá trabalhei por oito anos.

A esta primeira escola pesquisada chamaremos de “Escola 01”⁵ se localiza no bairro Colina Verde, o bairro mais carente do município de Sapucaia do Sul. A escola possui 31 professores somados os dois turnos, 394 alunos no turno da manhã e 323 no turno da tarde, oferecendo a educação infantil e o ensino fundamental regular. Uma característica é de que muitos alunos apresentam alto índice de defasagem de idade/série.

⁵ Por questões éticas não divulgaremos o nome da escola

A escola tem como filosofia: “Integração entre direção, professores, funcionários, alunos e comunidade, visando uma educação de qualidade através do desenvolvimento intelectual e cognitivo da autonomia, auto-estima e cidadania”. E como objetivo: “Ampliar os horizontes culturais dos alunos e da comunidade, oferecendo oportunidades de desenvolvimento social e resgate da auto-estima e cidadania”. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola 01 foi construído no ano de 2006, mas a cada ano é (re)estruturado e, mesmo assim, não apresenta a linha de ação da escola.

A Escola 01 tem o projeto Qualidade⁶ que apresenta como missão: “Através da prática social e pedagógica, oportunizar aos alunos e à comunidade a possibilidade de superar suas problemáticas, tais como: defasagem idade/série, dificuldades de aprendizagem, violência, uso de drogas, despreparo emocional e evasão escolar, a fim de formar cidadãos críticos participativos e comprometidos com o bem estar social” e a visão: “Sendo um espaço socializador e referência na construção da cidadania, visa a contribuir para o desenvolvimento das habilidades, competências e crescimento pessoal, cognitivo e emocional.

O loteamento Colina Verde (da Escola 01), caracteriza-se por boa parte dos moradores ser proveniente de áreas de risco de diferentes municípios. A maioria tira seu sustento/sobrevive do trabalho informal, sem renda fixa ou então de Programas do Governo Federal.

A escolaridade da maioria dos moradores não ultrapassa as séries iniciais do ensino fundamental ou mesmo são analfabetos. Alguns se demonstram sem perspectivas, sem projetos de vida, sem conhecimentos ou interesse de investir numa busca para melhorar a qualidade de vida, vivem num círculo vicioso de violência e drogas.

No PPP da Escola 01, de onde extraí as afirmações acima, consta que os

⁶ Projeto Qualidade é um programa voltado para o estabelecimentos de melhorias comportamentais e estruturais de uma organização. Busca o aprimoramento do ser, visando o crescimento e bem estar de todos, através do comprometimento conjunto da escola e comunidade

alunos, assim como os responsáveis, convivem com agressividade, a promiscuidade, a prostituição, a drogradição, tráfico, alcoolismo, miséria, furto, aceitando com naturalidade como se fossem merecedores deste tipo de conduta.

A comunidade dispõe de pequenos armazéns que se localizam em residências. Existe apenas um mercado de médio porte e não possui nenhum outro tipo de comércio. Não existe nenhuma área de lazer e diversão.

O prédio da Escola 01 é novo e se divide em três pavimentos. No pavimento 01 encontram-se nove salas de aula, uma sala dos professores, uma sala de recursos audiovisuais, uma sala de leitura, uma sala de orientação educacional, uma sala de orientação pedagógica, três banheiros (sendo um adaptado para cadeirante), uma sala de apoio. No pavimento 02 encontram-se mais nove salas de aula, uma biblioteca, cinco banheiros, um refeitório, um bar e uma sala do auxiliar de disciplina. No pavimento 03 encontram-se uma secretaria, uma sala de direção, um laboratório de ciências, um salão de festas, um laboratório de informática com 10 computadores, uma sala de atividades múltiplas, cinco banheiros e uma pracinha.

A escola conta com um microcomputador com impressora na secretaria, uma televisão, um vídeo cassete, um retroprojeto, um episcópio, três mimeógrafos, uma máquina de escrever, um aparelho de som, quatro rádios com cd, quatro bebedouros, um refrigerador, um microondas, um cafeteira e duas guilhotinas.

Vale observar que a partir desse momento da dissertação, começa-se a utilizar a transcrição dos dados coletados para esta pesquisa específica.

No PPP 01 não existem informações quanto aos encontros de formação continuada, porém na entrevista realizada, questionei sobre “Como se dá a formação continuada na escola?” e as respostas foram:

“Duas horas de manhã e duas horas de tarde... são momentos estanques...”
(OP1)⁷

⁷ OP = orientadora pedagógica

“... a última foi bem descontraída, tivemos o grupo da educação física fazendo atividades de lazer e brincadeiras com a gente. Da outra vez, foi palestra sobre inclusão e ECA”. (P1)⁸

“...são dialogadas, se expõe situações para o grupo discutir, se vota, faz combinados. É bem participativo. Às vezes, se faz algum trabalho de algum texto, às vezes alguém leva um filme.” (P2)

A partir dos depoimentos é possível afirmar que a formação continuada aqui aparece sem a continuidade necessária: palestras, filmes isolados, fora de contexto. A formação oportuniza ao professor não só o saber em/para sala de aula. Para Neves (2007,p.03), “ele precisa conhecer as questões de educação, as diversas práticas na perspectiva histórico, sócio-cultural”. E ainda, precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e sociedade.

Valorizar a aprendizagem dos professores significa convidá-los a observar suas ações, a analisar os modos como regulam as trocas sociais, culturais, disciplinares com seus alunos e colegas. Mais do que isso, significa convidá-los a se responsabilizarem por suas escolhas e modos de atuação. O contexto de ensino, no sentido usual, também ajuda, mas é insuficiente, até pelas demandas que faz ao professor, tão ocupado com as aprendizagens de seus alunos. Além disso, valorizar a expressão pessoal do professor, suas hipóteses e pontos de vista não significa desprezar o ensinamento, as pesquisas dos especialistas e grandes autores, “mas reconhecer que elas só podem se efetivar se levarem em conta os pensamentos e as práticas dos professores” (MACEDO, 2005, p.57).

A segunda escola pesquisada chamaremos de “Escola 02” se localiza na divisa dos municípios de Sapucaia do Sul e Esteio. É a escola onde iniciei minha vida profissional, atuando como orientadora pedagógica por 6 anos. A escola possui 708 alunos no diurno: educação infantil e ensino fundamental regular e 143 alunos no

⁸ P = professor

noturno: educação de jovens e adultos com ensino fundamental.

A escola tem como filosofia: “Educar, proporcionando condições para o desenvolvimento integral do educando, visando um cidadão com espírito crítico, atuante na sociedade, capaz de construir seu conhecimento, resgatando os valores humanos, morais, éticos e de auto-estima”. E como objetivo: “Iniciar o educando na experiência da reflexão e da ação, proporcionando-lhe auto-conhecimento, identificação e integração na sociedade em que vive, a fim de que ele descubra, expresse e compreenda a responsabilidade de ser agente de transformação da sua realidade”. O Projeto Político Pedagógico existe desde o ano 2000 e, também, a cada ano é (re)estruturado e apresenta uma linha de ação que perpassa por uma pedagogia progressista libertadora, onde a forma de trabalho é mais participativa, existindo diálogo entre professores e alunos, numa relação horizontal

Possui o projeto da Qualidade e tem a missão de: “Oportunizar o desenvolvimento das habilidades necessárias, para a construção e aplicação do conhecimento na sociedade e, assim, atingindo os resultados com qualidade” e a visão de: “Ser uma escola transformadora, uma referência na construção da cidadania, formando a pessoa na sua totalidade”. Dentro do projeto qualidade, houve a implantação de salas ambientes no diurno desde 2002.

O prédio da Escola 02 é de alvenaria, possui quinze salas de aula, um refeitório, cozinha, despensa, área de serviço, sala de supervisão e orientação, biblioteca, o pátio, uma quadra de esportes, uma secretaria onde funciona anexo o almoxarifado, uma sala de professores e sete banheiros (um localizado na sala da pré-escola, outro na sala da direção, outro na secretaria e quatro para uso dos alunos).

A comunidade escolar é formada por famílias oriundas da grande Porto Alegre, predominando Sapucaia do Sul e Esteio. Os pais possuem uma escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental, o nível salarial das famílias varia de um a três salários mínimos. Na comunidade existem indústrias, casas comerciais de pequeno porte como lojas, padarias, mercados, madeireiras, ferragens, CTGs, capelas, posto

de saúde e outros. O bairro é dividido pela RS 118, a qual possui uma passarela para a segurança dos alunos e demais moradores.

Os recursos humanos são formados por 41 professores no somatório dos três turnos (sendo um professor substituto por turno), auxiliar de disciplina, Orientação Pedagógica, Orientação Educacional, zeladoras e funcionários.

Os recursos pedagógicos consistem em três mimeógrafos, um retroprojetor, um computador, uma impressora, três aparelhos de som, três televisões, dois vídeos cassetes, um DVD, mapas, livros, jogos, bolas, cordas, fitas de vídeo, cds. Os recursos não pedagógicos consistem em ventiladores, bebedouros, freezer, material de cantina, fogão, geladeira, armários, estantes, telefones, material de limpeza.

Os recursos da comunidade contam com Posto de Saúde, CTG, igreja, campo de futebol, indústria, casas comerciais, lojas, padarias, supermercados, madeireiras, ferragens, escolas.

No PPP da Escola 02, aparecem algumas informações quanto a formação continuada: *No primeiro encontro de formação continuada do ano de 2006, realizamos uma recepção carnavalesca para os professores, com confetes e colares havaianos. Neste dia, apresentamos o projeto Cidadania: prática de valores na escola para apreciação e apoio dos professores na sua realização. Os professores aceitaram com alegria e se demonstraram dispostos a colocar o projeto em ação.*

A Escola 02 desenvolveu o projeto dos Grupos de Estudos nos anos de 2005 e 2006, organizados pela orientadora pedagógica (eu) e a orientadora educacional com encontros quinzenais de duas horas, fora do horário de trabalho.

Na entrevista realizada, questionou-se também sobre “Como se dá a formação continuada na escola?” e as respostas foram:

“Trabalhamos assuntos como: avaliação, reflexão sobre o diagnóstico da escola, as dificuldades que encontramos... os professores trazem muito a questão da dificuldade de se trabalhar em sala de aula, a questão da disciplina, que nem

sempre é indisciplina mas, enfim, que vem ao encontro dos anseios dos professores”. (OP2)

“Não está voltada para a realidade que se quer ... ela devia ser voltada para a realidade do professor dentro da disciplina... é boa, mas podia ser mais específica e não tão ampla” (P1)

“... se debate, discute. É chamado pessoas para fazer palestras”. (P2)

Aqui, notamos uma discordância nas falas da professora e da orientadora pedagógica, pois a professora sente necessidade de informações mais específicas. Sabemos que as especificações das disciplinas são importantes, mas a formação continuada não pode ser só isso. Para Hipólito (2007, p.02) “a formação continuada além de reforçar os fundamentos e conhecimentos de sua disciplina, deve manter o professor constantemente a par dos progressos, inovações e exigências dos tempos modernos”.

5 ANALISANDO DADOS

5.1 Formação continuada em exercício e na rede

É importante destacar que entendemos formação continuada como um processo complexo, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos o que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma inquietação contínua com o já conhecido.

A necessidade de se manter atualizado com relação aos conteúdos é constante, a sociedade exige cada vez mais da escola e há um “abismo” entre a formação inicial e a prática pedagógica, segundo Polato (2008, p.41). Por isso, a formação continuada é tão importante, tanto em exercício (em serviço) como em rede (reunindo escolas da mesma mantenedora). Ela é útil para transformar questões do cotidiano em objetos de reflexão.

No Plano Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul, Lei 2913/06, no item 5.1.1 destacamos que:

A formação continuada dos profissionais da educação, garantida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura é indispensável e constitui programa de formação que oferece espaço de reflexão e participação dos membros do magistério, incluindo a certificação para os participantes.

E ainda que:

A formação continuada se dá através:

- Da Semana Pedagógica – organizada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com participação dos professores da rede;
- Jornada Pedagógica organizada pela equipe de cada unidade escolar, conforme Projeto Político Pedagógico
- Participação em cursos de formação em outras instituições, a critério do educador, com a liberação para este fim;
- Programas de formação para educação inclusiva;
- Programas de formação para professores da educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental;

- Capacitação de professores para a implementação do ensino fundamental de nove anos de duração.

Buscando coletar dados para a pesquisa, realizou-se a primeira entrevista com a coordenadora do Serviço de Orientação Pedagógica da rede municipal e ao ser questionada sobre “Como se dá a formação continuada na rede municipal?” ouvimos que:

“A formação continuada se dá através de momentos de formação durante o ano, previstas em calendário, onde a escola elabora e organiza as formações de acordo com a necessidade dos professores. A SMETC também oferece palestras, oficinas, em especial na Semana Pedagógica. Percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de repensarmos estes momentos de formação”. (coord)

Minha experiência como orientadora pedagógica me permite afirmar que a Semana Pedagógica, com palestras e oficinas, ocorre todos os anos no município sempre após as 17 horas, o que não facilita a participação dos professores da EJA e do ensino médio, pois estão no seu horário de trabalho com os alunos. Outros professores reclamam também por ser fora do seu horário de trabalho, já que trabalham até às 17 horas. Igualmente existem queixas dos temas escolhidos, dos palestrantes, dos oficinairos e o número de professores e especialistas participantes vem diminuindo a cada ano.

Em contraponto ao dado acima, no ano de 2003, as oficinas da Semana Pedagógica foram organizadas por professores e especialistas da rede municipal, que foram indicados e convidados a participar como oficinairos, procurando valorizar seu trabalho desenvolvido na rede. Foi um ano bem satisfatório e a presença foi significativa.

Muitas Secretarias de Educação estaduais e municipais promovem um evento de abertura do ano letivo. Infelizmente, ocorre muitas vezes de serem convidados palestrantes que desconhecem a realidade das escolas ou até das cidades em que elas estão inseridas. Mesmo assim, pensamos que essa interação com a rede é

necessária. Quanto mais trocas, maiores as chances de iniciativas proveitosas para todos.

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. Para Fusari (2001, p.21) “é preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas”, reflitam, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Nesse sentido, o calendário escolar precisa garantir anualmente (semestres, bimestres, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação continuada na rotina escolar.

A formação continuada na escola e fora dela dependem das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Segundo Fusari (2001, p.23) “não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional”.

É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade, não é uma ação espontânea, mas intencionalmente desenvolvido.

Prada (2007) destaca as características da formação continuada em serviço:

- ter em conta os conhecimentos derivados de experiência docente para confrontá-los com os conhecimentos científicos;
- ser desenvolvida na instituição com a participação de todos;
- ser um processo de formação continuada como forma de valorização dos participantes e de construção de autonomia coletiva;
- compreender que é um dever do estado para com os trabalhadores da educação e um direito exigido e assumido, garantindo condições necessárias para sua formação continuada;
- ser organizada como um eixo de transformação do cotidiano escolar, contribuindo ao desenvolvimento profissional e à construção de formas de aprendizagem que atendam as necessidades educacionais;
- ser uma forma de construção de concepções e práticas.

Nos estudos sobre formação continuada, Nóvoa (2007) destaca que há dois obstáculos principais. Por um lado, a organização das escolas não favorece a existência de tempos e de espaços para uma formação baseada na reflexão e na partilha. Por outro lado, “o trabalho docente tem vindo à desvalorizar-se socialmente e a intensificar-se de dia para dia, retirando aos professores a motivação e a disponibilidade para se envolverem em processos de formação” (p. 27).

Minha experiência me permite afirmar que quando se desperdiça tempo com atividades sem sentido, não é só o professor quem perde. O grande prejudicado é o aprendiz. Um ambiente de cooperação em que todos possam ouvir e ser ouvidos previne isso.

Para criar este ambiente, encontramos dentro das atribuições do Orientador Pedagógico⁹ do município de Sapucaia do Sul, na Lei Municipal nº 2.099, de 06/07/1998, no anexo dois que cabe a este profissional:

...participar na elaboração, execução e avaliação de projetos de treinamento, visando a atualização do Magistério; participar da preparação, execução e avaliação de seminários, encontros, palestras e sessões de estudo; coordenar reuniões específicas; estimular e assessorar a efetivação de mudanças no ensino

⁹ Orientadora Pedagógica: entendida como coordenadora pedagógica, supervisora escolar ou ainda supervisora educacional

Assim como no Projeto de Lei 132/2005, das atribuições do Supervisor Educacional consta:

VI – promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação ...

IX – planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional

X – propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço.

Por isso, cabe ao orientador pedagógico organizar e assegurar a formação continuada no ambiente escolar e que não seja um evento isolado. São as vivências em sala de aula e suas reflexões sobre elas mesmas que vão regulando as ações, além do Projeto Político Pedagógico da própria escola.

A formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas num processo constante de reflexão, orientação e avaliação. Já afirmamos aqui, que a formação continuada não se dá somente através da acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos e sim como nos afirma Nóvoa (1995, p.25) “a formação se dá através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do construir-se professor”.

Enfim, a participação em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais propiciam um enriquecimento profissional, pessoal e cultural. Pensamos que o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado dentro e fora da escola.

O importante é que se evitem os improvisos, que causam a perda de tempo, pois a cooperação, o diálogo, a reflexão e o uso adequado do tempo são necessários para organizar uma formação continuada significativa.

Como já afirmamos anteriormente a reflexão não consiste em um conjunto de passos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder aos problemas. Relembramos Perez Gomes (1995) quando afirma que a reflexão expressa uma orientação para a ação, é uma prática que

exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.

Para Freire (2000):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (p.153).

Ou seja, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inicia uma relação dialógica em que se confirma “como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história” (Freire, 2000, p.154). Enfim, escutar o outro significa disponibilidade permanente para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Pensamos que, debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra me parece algo cada vez mais importante.

O conceito de tempo quase sempre encontra-se atrelado à idéia de intervalo entre um acontecimento e outro. Administrar bem o tempo é necessário para tornar a vida pessoal e profissional mais satisfatória. Pensamos que o nosso tempo nós fazemos, ele é um recurso igual para todos.

Portanto, precisamos aproveitar bem o tempo da formação continuada, para que realmente seja significativa aos professores, possibilitando transformações na prática pedagógica. Afinal, o professor aprende quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se. Por isso, é fundamental que os professores inovadores tenham as máximas facilidades e o apoio para realizar sua tarefa, facilitando o repasse dessas inovações ao restante dos professores através do diálogo e da reflexão.

5.2 Formação continuada: Vantagens e entraves

Entendemos que a formação continuada precisa estar constituída por atividades sistematizadas que viabilizem a organização, socialização de conhecimentos, de tal forma que os professores possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Segundo Nóvoa (1995, p.25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade”.

Sabendo que na formação continuada enfrentamos alguns dilemas, mas procurando pontos positivos, nas entrevistas realizadas questionou-se quanto às facilidades neste tipo de formação, obtendo como resposta da coordenadora o que segue abaixo:

“Facilidades: autonomia para que as escolas elaborem os momentos de formação continuada ... garantindo que o momento aconteça.”

No ambiente escolar pode haver espaço para choro e queixas que aliviam a tensão cotidiana. Pensamos que, a queixa deve se transformar em alternativas para enfrentar as adversidades, só reclamar leva a mais mal-estar, precisamos agir.

Na visão de Macedo (2005):

A vida na escola, nos termos que se configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais insuficientes, obsoletas ou inaplicáveis. Para isso, temos de nos tornar profissionais e superar a crítica vazia e externa, a queixa, a culpa, a ingenuidade e o amadorismo (p.44).

Ou seja, é necessário fazer o trabalho a partir dos reais problemas da escola. A partilha das dificuldades encontradas no trabalho, tem grande relevância, assim

como as práticas de sucesso, pois podem despertar novas iniciativas. Momentos de descarregar mágoas e frustrações são importantes. O fato de saber que o colega tem problemas semelhantes é um alívio, mas não se pode parar por aí, precisamos avançar, analisando criticamente a realidade, estabelecendo objetivos e estratégias de intervenção.

Por sua vez, outras respostas significativas quanto às facilidades ou vantagens da formação continuada na perspectiva de mais entrevistadas foram:

“Facilidades: a coesão do grupo” (OP1)

“Facilidades: união de esforços no planejamento e execução dos mesmos”
(OP2)

Estas posições são enfatizadas por Prada (2007) quando aponta que a formação continuada é aquela desenvolvida mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes.

Citamos agora dois comentários importantes, obtidos nas entrevistas:

“Facilidades: são as questões de chamar pessoas de fora para fazer palestras que traz materiais novos, sugestões para a gente trabalhar” (P4)

“Facilidades: o fato de ocorrer na escola, durante o horário de trabalho” (P2)

A prática de formação continuada no cotidiano da escola, apresenta muitos pontos positivos, todavia a saída dos professores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora. Acreditamos que o deslocar-se é importante por vários motivos: tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, pode ser muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho.

Ao serem questionados quanto às dificuldades na realização da formação continuada, afirmaram:

“Dificuldades: a falta de entendimento das equipes e dos professores do que é realmente formação continuada e a utilização com qualidade destes momentos... falta objetivo e conteúdo “. (coord)

A experiência como orientadora pedagógica me permite afirmar que as formações continuadas desenvolvidas no ambiente escolar ocorrem com muita superficialidade, sem muita qualidade, pois falta um trabalho de debate, discussão das necessidades da própria escola; de oportunidades possíveis para a melhoria das situações ocorridas no contexto da escola; enfim, falta a reflexão sobre a prática, a crítica sobre a experiência. Sendo o trabalho do professor um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação orientada para objetivos (envolvendo a reflexão) e o de ser uma atividade adequada a situações, encontramos em Libâneo (2006) a crítica para além da reflexão:

A escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social... Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo (p.76).

Pensamos que a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, “além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (Libâneo, 2006, p.76).

Portanto, mais que uma reflexão da prática, é preciso uma reflexão crítica sobre a prática, uma reflexão crítica compartilhada, procurando instaurar nas escolas uma prática de gestão baseada em significados compartilhados e buscando soluções e valores comuns.

Seguindo com os exemplos encontrados:

“Dificuldades: atingir o maior número de professores possível...(OP2)

Na perspectiva da afirmação acima Pimenta (2002) escreve que a formação inicial e continuada deve ser compreendida não como um custo/despesa, como normalmente é tida por todas as partes envolvidas no processo, mas deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. Portanto, um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

Pensamos que a idéia de aprender por si mesmo não implica necessariamente aprender sozinho, nem que o professor deixe de ter um papel importante e até mesmo decisivo, por vezes. Para Warschauer (2001, p.129) trata-se de compreender o papel que exerce “o aprendente ao desenvolver uma atividade de reorganização dos dados ou na elaboração de uma representação, atividade ela mesmo depende de fatores cognitivos ou afetivos”.

Na visão de Freire (2000):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Deve revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade (p.110).

Portanto, o professor precisa estar comprometido com sua tarefa de educar, precisa estar comprometido com sua própria formação continuada. Mesmo se a formação continuada for bem realizada, discutida e refletida, sem comprometimento do professor não teremos transformações na sua prática pedagógica.

Afirmou uma entrevistada :

“Dificuldades: a insatisfação de todos em relação a formação ... tu não te informa de nada... não tem nada que te chame a atenção... um tédio. Acho que tinha que ser feito de outra forma, por área... como já realizamos em outros momentos”
(P3)

Queremos aqui, enfatizar que não basta ter o espaço de formação continuada. Ele precisa ser bem utilizado. Caso contrário, esvazia-se, tornando-se mais uma rotina burocrática. A escola consegue o espaço, mas este vai se tornando maçante, muito descolado do cotidiano e das questões que precisam ser revistas e transformadas.

Sabemos que a formação continuada é necessária. Para Zabalza (2007) se pensamos formação continuada somente como receber alguns cursos ou assistir a alguns congressos sobre temáticas educacionais, esse tipo de formação não é suficiente para a mudança de postura do professor. Se entendemos formação continuada como “participação dos professores em propostas de trabalhos coletivos com outros colegas, que os levam a revisar suas próprias práticas docentes e a buscar alternativas para as ações que estejam funcionando mal, então poderíamos dizer que é suficiente” (p.48).

Pensamos que a formação continuada deveria propiciar oportunidades nas quais o aprender a aprender fosse estimulado, além de oportunidades de pesquisa e oportunidades que possibilitem alegria na escola, ao invés de ser um espaço de frustração, alimentando angústias vividas pelos professores.

Um dado importante da pesquisa diz respeito à falta de tempo, que apareceu em muitas das respostas sobre as dificuldades

“Dificuldades: muitas vezes não conseguimos trocar... falta de tempo (OP1).

“O mais difícil é o tempo... ideal seria um dia todo para isso, mas é difícil” (P1)

“Dificuldade é o tempo escasso... é um complicador.... (P2)

O elemento tempo é determinante em vários sentidos. Para Prada (2007, p.4) “enquanto a história de cada pessoa determina sua identidade, o que tem sido, o que é e o que continua a ser”. O espaço de tempo de encontro das formações continuadas tem variáveis de quantidade, frequência ou periodicidade que podem

ser cadernos, semanais, mensais e isso interfere nas relações das pessoas e por conseguinte na constituição do coletivo como tal.

Ou seja, a escola deve parar de perder tempo. Estudar não é perder tempo. Acreditamos que qualquer instituição que necessita se inovar, precisa parar e pensar nas possíveis mudanças. A formação continuada é um momento para o resgate do coletivo, desenvolvendo atitudes de cooperação.

É comum dividirmos o tempo em passado, presente e futuro. Um fato que ocorra agora, daqui a um segundo já é passado e o futuro está por vir. Pensamos que cabe a nós, aprender a utilizar o tempo como recurso valioso que facilitará a realização de tarefas principalmente na vida profissional, fazendo com que nossas atribuições possam ser desempenhadas sem provocar desgaste físico e emocional.

Gadotti destaca as teses de Paulo Freire sobre o ato de aprender:

Aprendemos a vida toda. Não há tempo próprio para aprender... aprender não é acumular conhecimentos... o importante é aprender a pensar... é o sujeito que aprende através de sua experiência... aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa... é preciso tempo para aprender e para sedimentar informações. Não dá para injetar dados e informações na cabeça de ninguém. Exige-se também disciplina e dedicação (2003, p.117).

Nesta perspectiva mais outro comentário importante:

“Dificuldades: poucos espaços para a troca... “Eu acho que deveria ter mais tempo para os professores se organizarem, se reunirem, até pode ser por afinidades, por áreas afins para debater, discutir e trabalhar a interdisciplinaridade... precisa tempo para se juntar com outros professores. O que acontece: a gente tem os períodos vagos, mas não combina, não dá certo com outros professores.” (P4)

Para Nóvoa (2007, p.27) “experiências mais interessantes de formação continuada estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão”. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Enfim, o que dá sentido a formação

continuada é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir.

Algumas condições que favorecem a formação continuada nas escolas são apresentadas por Warschauer (2001):

- Colocar as práticas em questão: é refletir sobre elas, buscando sua compreensão. É questionar o sentido do que estava para ser feito, assim como das técnicas que foram utilizadas em sua realização.

- Descobrir o sentido formador de toda prática: é valorizá-la simbolicamente, não se restringindo a seu valor de uso. A prática não é somente produção e trabalho, ela é relação ativa ao mundo humanizado, valorizando, portanto, as práticas dos outros e suas aspirações.

- Deixar a presença se manifestar à situação: significa esperar a presença do outro, criando uma situação de acolhida e de acompanhamento da experiência na tensão entre seu passado e seu futuro.

- Encontrar situações de uma interpelação mútua: é encontrar e cultivar situações e modalidades de interpelação mútua para sair de si mesmo e encontrar as coisas e os outros na totalidade de sua existência

Portanto, se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como “atores autônomo de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2003, p.24).

5.3 Formação continuada e o trabalho coletivo

“O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” segundo Nóvoa (2002, p. 23). Para ele, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A troca de experiências e a partilha de saberes, para o mesmo autor: “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1995, p.26). Por isso, o trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar se revelam importantes. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorece, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola.

O trabalho interdisciplinar evita que os professores conduzam seus trabalhos isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas eficazes, surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas.

Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, isso sugere que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) nos diz que:

Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

A proposta prático-reflexiva propõe-se a levar em conta esta série de variáveis do processo didático, aproveitando, buscando, onde o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido a afirmação de uma entrevistada:

“Cada um faz seu pedacinho... a troca é muito pequena entre os colegas... tem que trabalhar ainda em função desse individualismo que tem que deixar de existir na escola” (OP 2)

Observa-se que sugere que o professor não pode agir isoladamente na sua escola. Para Alarcão (2007, p.44) “é neste local, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”. Porém, se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexões individuais e coletivas.

Para Tardif, a solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece “estar no coração dessa profissão” (2005, p.64).

Os professores constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Segundo Nóvoa não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. “O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e prepara um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (2000, p.31).

Nessa perspectiva:

As relações entre os professores remetem a todo um jogo sutil de delimitações e negociações dos respectivos papéis nas interações concretas dentro de um estabelecimento. Cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos: mas há também um papel público na coletividade de trabalho e na escola. Essa coletividade comporta aspectos formais - encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc - e informais -conversa na sala dos professores, troca de idéias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc (Tardif, 2005, p.183).

O fundamental é a possibilidade de um desenvolvimento profissional individual e coletivo, que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e “para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio” (NÓVOA, 2000, p.30).

Continuando o trabalho de coleta de dados da pesquisa foi formulada a pergunta: Há espaços para compartilhar experiências entre os colegas? Existe trabalho coletivo?

Algumas respostas recebidas são analisadas a seguir.

“Existe, tem espaço e eu percebo... tem esse interesse que é primordial” (OP1)

“Em alguns momentos sim... justamente nestas formações e nas reuniões pedagógicas... no período de planejamento, mas a troca é muito pouca. Elas até trocam, mas muito material. De sentar, refletir, planejar junto, quem vai fazer o que, não ocorre”. (OP2)

Lendo as afirmações, pensamos que o isolamento profissional limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores.

Quando há momentos de conversa e atividades coletivas, os profissionais e suas ações ficam mais fortalecidos. Minha experiência permite afirmar que quem tenta fazer algo diferente sozinho acaba não tendo o respaldo dos colegas ou a orientação dos mais experientes. A troca de informações se torna prioridade no dia-a-dia da escola, surge em cada um o sentimento de que suas idéias são úteis para a produção social. Dessa forma, a prática pedagógica também é enriquecida e os alunos só tem a ganhar.

O trabalho conjunto é a forma mais poderosa de colaboração. O trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivo e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar.

Para Fullan e Hargreaves (2000) “o efeito mais importante da colaboração entre os professores é seu impacto sobre a incerteza do trabalho que, quando

enfrentada sem ajuda pode diminuir demasiadamente o seno de confiança de um professor”. O principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência.

Outros comentários significativos para a mesma questão:

“Bom, a gente tem esse espaço quando há essa formação, porque do contrário é difícil. O horário de planejamento é nosso, para corrigir trabalhos, daí não tem como” (P1)

“Basicamente na sala dos professores, no intervalo que dá pra conversar um pouco... não chega a ser coletivo, mas há uma troca de materiais, de idéias” (P2)

Na perspectiva acima, a legislação municipal de Sapucaia do Sul, no Plano de Carreira, Lei Municipal Nº 2.099 de 06/07/1998 em seu artigo 25 determina:

Art. 25. Serão destinados 20% (vinte por cento) da Carga Horária do Professor que estiver atuando no período do dia às Atividades Docentes Diferenciadas.

Parágrafo único. São consideradas como atividades docentes diferenciadas aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Apesar desta lei, muitos professores ficam sem essa carga horária para planejamento devido às substituições freqüentes de colegas ausentes. Esta constatação recebe confirmação nas respostas a seguir:

“Não. Porque tu passa substituindo e tu não tem tempo para falar com teu colega... é bem complicado” (P3)

“Não. Falta espaço... As substituições tem sido em grande número o que atrapalha também”. (P4)

No ano de 2007, o prefeito concedeu 10% desta carga horária para o planejamento fora do ambiente escolar. A experiência me permite afirmar que isso não contribui para o planejamento, pois a maioria dos professores mora em outros municípios, a função do planejamento acaba se perdendo ainda mais. Além disso também não contribui para a presença e participação de todos na formação continuada, como leremos a seguir:

“É o período de planejamento fora da escola. Então o pessoal, lógico, entre tu optar em ficar na formação que talvez seja bem quebrada e ir para casa (RISOS), fazer compras, fazer unhas ou planejar que seja. O pessoal sai, porque aquele momento é rico, um momento quase que único. Então o pessoal sai e aí também quebra o momento de formação continuada” (OP1).

Alguns professores faltam às formações, assumem outros compromissos justamente no horário da formação continuada, além do planejamento à distância concedido pelo Prefeito Municipal, que favorece estas saídas. Pensamos que isso também tem relação com a burocratização da formação continuada, se não for um espaço bem utilizado e aproveitado, com possibilidades de reflexões (individuais e coletivas) e discussões, os professores não vão modificar sua postura passiva e desinteressada.

Professores que aprendem consideram o planejamento de um modo diferente do usual. Muitas vezes, o planejamento reduz-se à ficha que preenchemos no começo do ano letivo e que colocamos na gaveta e esquecemos. Na atual perspectiva, o planejamento é indissociável de tudo o que se faz, corrige, amplia e modifica ao longo de todo ano.

Logo, ensinar supõe ao mesmo tempo considerar-se como um aluno que deseja aprender. Para Macedo (2005) uma coisa é o processo de exteriorização, é o professor dando aula; outra coisa é o processo de interiorização, o professor refletindo sobre sua prática e se dando oportunidades de aprendizagem para ensinar melhor.

Nessa mesma questão, os professores da Escola 02 lembraram os grupos de estudos, trabalho realizado em 2005, do qual os professores participavam voluntariamente, se reunindo fora do horário regular, para estudar. Esse trabalho teve início com temas sugeridos pelos próprios professores e no ano seguinte eles decidiram realizar algumas leituras para um debate coletivo. A atividade era coordenado por mim – representando o SOP (Serviço de Orientação Pedagógica) e pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional).

Os professores comentaram sobre a grande contribuição dos grupos de estudos no seu crescimento pessoal e profissional. Seguem exemplos:

“Contribui sim. Até aquele livro que a gente leu... aquilo me ajudou muito... mas isso não foi na formação continuada, foi no grupo de estudos... que te deixa amplo e vai lá quem quer... acho muito mais válido que a formação que tu é obrigada a fazer”
(P3)

“O grupo de estudos contribuiu bastante, com certeza... nós fazíamos leitura de livros que contribuíram e fizeram com que nos aperfeiçoássemos e fôssemos atrás de novas teorias, novas tendências, na área da educação que é importante.” (P4)

A experiência e as leituras nos mostram que a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. É nesse contexto que também ganham força os círculos de estudo e os grupos de discussão sobre temas candentes (ALARCÃO, 2007, p.58).

Nesta perspectiva, Esteves (1993, p.66) aponta algumas características da formação continuada:

Uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o acto de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados.

Enfim, o entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações “são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras” (FUSARI, 2001, p.29).

Pensamos que as escolas são espaços de escuta por excelência: escuta dos objetivos políticos do Estado, escuta dos objetivos sociais e educacionais dos pais e da comunidade, mas também dos projetos dos professores e dos outros atores educativos, e também, escuta dos anseios e das aspirações dos alunos.

Portanto, cabe ao professor tomar para si sua própria formação contínua, seja através de estratégias individuais ou coletivas, pois o poder da formação pertence àquele que se forma e este o fará a partir da lógica de seu próprio percurso individual, partilhando espaços e experiências.

5.4 Formação continuada e a transformação da prática

Vemos na formação continuada uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino, uma tentativa de resgatar o professor carente, devido a ter sua profissão tão desgastada em nossos dias. Para Freire (1991, p.58) “ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Vincular a experiência pessoal do professor com a escola, a aprendizagem escolar e o sentido que isso tinha em sua família é fundamental. Alguns professores de hoje são os mesmos alunos de ontem e não se esquecem de sua professora, de sua escola e do lugar que isso representava em sua família e em seus projetos futuros. Para Macedo (2005, p.38) “pode ser que sua forma de atuar em sala de aula repita velhos padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser ouvidos e analisados em um contexto apropriado para isso”.

Nesta perspectiva:

Embora seja verdade que os alunos passam muitíssimo tempo, durante sua vida escolar, sentados nos bancos da escola primária e secundária (cerca de 15.000 horas, em média, no Ocidente), não esqueçamos que se trata de um tempo continuamente entrecortado por permanências ainda mais longas fora da escola e durante as quais ficam sujeitos a enorme diversidade de influências (Tardif, 2005, p.67).

Ou seja, muitos professores ensinam da maneira como aprenderam. Há um distanciamento entre as teorias que o professor aprende na universidade e sua prática em sala de aula. Acredito que a formação de professores é um processo complexo de apropriação crítica e criativa dos conhecimentos científicos.

Sabemos que reflexão significa enxergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar. Então, “refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado” (Macedo, 2005, p.32).

Muitos professores repetem o mesmo currículo de seus antecessores, passando aos seus alunos conhecimentos que em nada servem para a vida social, profissional e pessoal. O dia não reserva tempo para a leitura, estudo, preparação das aulas. Afirma Hipólito (2007, p.02) que “os cursos propostos geralmente aos sábados ou em horários impossíveis, não atraem o professor que, ao menos, nos fins de semana, quer ficar com sua família e muitas vezes com os cadernos e provas para corrigir”.

Entretanto, o profissional do futuro terá como principal tarefa aprender, ser criativo e inovador. Há mais de uma década Alonso (1994) desenhou o perfil do novo profissional:

Torna-se um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático; Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado (p.06).

Por sua vez, Schön desbrucha-se sobre o aprendizado do profissional e define-se nas interações com a prática. Afirmou que o profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Assim, em seu local de trabalho, o professor aprende na ação.

O professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão, segundo Charlier (2001), seja sua própria prática ou a de seus colegas. O professor pode aprender através da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um que pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor pode aprender para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre sua vida profissional.

Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas. Implica saber que refletir para agir significa assumir, na prática, o raciocínio e o espírito do projeto, significa valorizar o planejamento da ação e utilizar a avaliação como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu.

Mas, afinal, a formação continuada contribui para a transformação da prática?

Nesta pesquisa as respostas a esta questão foram, na sua maioria, afirmativas, como comprovam os textos abaixo:

“A formação continuada contribui para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, é impossível falar em qualidade da educação, sem falar da formação do professor, questões que estão interligadas. A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e dos momentos que a escola oferece de formação e deve integrar-se no dia-a-dia da escola, tendo como referência a prática docente e o conhecimento teórico.” (coord)

Contribui sim...as oficinas... trazem idéias, trabalhos diferentes para aplicarmos com os alunos e compartilhar” (P4)

Vemos que é importante constituir contextos de aprendizagem ou desenvolvimento das competências e habilidades dos professores para a melhoria de sua prática docente nos termos em que isso se coloca hoje. Para Macedo (2005, p.37) tais contextos de aprendizagem para os professores são: “sala de aula, a relação com os colegas, pais e comunidade, a relação pessoal com os livros, computador, leitura e escrita, participação em palestras, cursos e seminários, a realização de pesquisas e projetos educacionais”.

Outras afirmações das depoentes foram:

“Contribui sim, claro... a gente fica sabendo coisas que desconhecemos... e outras coisa também”. (P1)

“Contribui mais em nível de esclarecimentos de algumas questões... em menor medida, a questão pedagógica... questões de disciplina, relacionamento professor aluno... vai um pouco da troca de experiências, mas não só no momento de formação continuada mas do todo”. (P2)

Na análise de situação semelhante às declaradas acima, Popkewitz (1992) afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alteração, implica na compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

a) o contexto propriamente pedagógico: formado pelas práticas cotidianas.

Este contexto define as funções dos professores.

- b) o contexto profissional dos professores: que, quanto coletivo, quanto grupo, elabora um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc), produzindo um saber técnico que legitima suas práticas.
- c) o contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos importantes.

Portanto, no desenvolvimento profissional há que se realizar ações em âmbitos diferentes. Ações e programas de formação têm de acontecer, nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Para Sacristán (2000, p.77) trata-se de um programa com quatro grandes campos:

- o professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula
- o professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor
- o professor participando e alterando as condições da escola
- o professor participando na mudança do contexto extra-escolar.

Por isso e para isso é necessário que os professores reflitam criticamente. As informações são importantes para a sabedoria. Porém, para Alarcão (2007, p.59) “só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação”.

Nesta dimensão de uma possível mudança uma resposta dada foi muito significativa:

“Em alguns momentos, essa prática até contribui. Mas em outros não, pois ainda vivemos na escola um momento individualista” (OP2)

Para Macedo (2005, p.38) “o desafio da prática docente, nos termos em que se define hoje, supõem que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula com seus alunos e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns”. Ou seja, um outro contexto de aprendizagem do professor é a própria

comunidade escolar composta pelos colegas, pais, alunos, vizinhos e amigos da escola.

O citado autor valoriza os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre suas ações, atitudes, sentimentos, praticados durante a aula. “Trata-se de aprender a refletir sobre uma atuação em termos de sua regulação do que deve ser corrigido, do que se confirma, do que pode ser melhorado” (MACEDO, 2005, p.54). Uma condição fundamental para fazer regulações é saber observar o que está ocorrendo em nós, em nossos alunos, nos objetos, etc.

Também resposta significativa ao nosso trabalho é a seguinte:

“A formação contribui sim se for da forma correta... contatar com pessoas de fora, com antecedência conseguimos nos organizar... os professores ficam felizes momentaneamente, que para alguns aquele assunto interessa, para outros nem tanto, mas que não atingem o grupo o quanto deveria atingir.” (OP1)

Aqui fica claro que há falta de planejamento na formação continuada por parte da equipe pedagógica, além de não reconhecer as reais necessidades dos professores. Sabemos também, que nunca atingiremos a totalidade do grupo num encontro apenas, por isso a continuidade do trabalho na formação continuada se faz tão importante.

Estudamos igualmente que o aperfeiçoamento profissional é um projeto pessoal que implica uma relação do professor consigo mesmo, seja em termos de tempo, de espaço e de realização de tarefas. Para Macedo (2005, p.38) “estudar, escrever, fazer pesquisas na internet são formas pessoais de aperfeiçoamento”. Nesta visão a afirmação de entrevistada:

“A escola oferece apenas momentos de formação continuada do professor, mas o professor deve ser consciente que este espaço não é suficiente para uma mudança” (coord)

A possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação inicial, a habilidade de busca, interesse e motivação para prosseguir constituem motores importantes no assumir da formação continuada.

Para uma das orientadoras pedagógicas a transformação da prática em sala de aula é pequena. Disse que:

“Faz a formação, mas o retorno em sala de aula é pequeno... Se faz a formação em função da carga horária que o professor tem direito” (OP2)

Nesta dimensão a legislação brasileira não determina uma carga horária específica para formação continuada. Na LDB aparece no artigo 67, inciso II:

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

I -

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

Como já vimos, Hypólito (2007) escreve que a formação continuada realizada apenas nos fins de semana é impraticável, pois todos merecem descanso e lazer e não se pode exigir uma semana inteira de trabalho. Já a formação continuada em serviço implica em alterações da rotina da escola: diminuição de dias letivos, dispensa de alunos e outros acertos para obter a participação da maioria. Nesta afirmação, concordamos em parte com a autora, pois pensamos que ao invés de diminuirmos os dias letivos, poderíamos aumentar os dias trabalhados dos professores, segundo o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Sapucaia do Sul, Lei Municipal Nº 2.028 de 27/11/1997, que diz no seu artigo 105, inciso I:

Art. 105. Após cada período de doze meses de vigência, da relação entre o Município e o servidor, terá este direito a férias, na seguinte proporção:

I - trinta dias corridos, quando não houver faltado ao serviço mais de cinco vezes;.

Além do Plano de Carreira, Lei Municipal Nº 2.099 de 06/07/1998 que no seu artigo 26 diz:

Art. 26 - Os docentes em exercício de regência de classe nas Unidades Escolares gozarão anualmente quarenta e cinco (45) dias de férias, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a trinta (30) dias por ano.

Enfim, uma política de formação contínua consubstanciada em um programa composto por vários projetos, desenvolvida por uma Secretaria de Educação, delegacias de ensino e escolas, precisa discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo.

Para realizar esse tipo de programa é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa. Dizendo de outra maneira, “algumas atividades de formação em serviço são obrigatórias para os professores, principalmente quando vinculadas ao desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola” (FUSARI, 2001, p.24).

Assim, a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas. A formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências, que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores. Logo, na formação continuada é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, o seu mecanismo de ação, que reflita sobre os fundamentos que o levam a agir.

6 CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Ao tecer as considerações finalizando este estudo, pretendemos apontar alguns procedimentos realizados até o momento, pois como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992) as conclusões de uma pesquisa devem fazer uma breve retrospectiva das grandes linhas adotadas durante a pesquisa e as considerações de ordem prática.

Retomando as questões centrais do estudo:

a) os desafios:

- Como desenvolver a formação continuada para esse professor, para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam?

- De que forma a formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor?

b) as discontinuidades:

- Quais os entraves que são encontrados na realização da formação continuada?

Para compor esta pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, foi feita uma revisão de literatura buscando diálogo com diversos autores, especialmente, Alarcão, Tardif, Nóvoa, Hargreaves, Freire, Porto, Garrido e Macedo. Através de leituras realizadas durante o período de frequência às disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, cumprindo os créditos necessários do curso e, a partir de aprofundamentos em leituras específicas sobre o tema em foco, foi possível construir o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. Contudo, sabemos que quanto mais nos lançamos em estudos sobre um assunto, mais percebemos sua complexidade. Portanto, os apontamentos apresentados neste

trabalho se configuram como recortes tecidos por mim, em colaboração com a professora orientadora e o grupo de pesquisa.

Na continuidade, em pesquisa nas duas realidades educacionais/ escolas, foram feitos contatos e entrevistas semi-estruturadas com os orientadores pedagógicos, que posteriormente indicaram os professores com ensino superior completo a serem entrevistados. Realizamos, também, entrevista com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Turismo e Cultura do município de Sapucaia do Sul, além da utilização do caderno de campo com os registros significativos vividos durante o estudo. Coletadas as informações necessárias, foram construídos quatro sub-capítulos de análise buscando refletir sobre as falas dos envolvidos nesta pesquisa, embasando-as teoricamente.

A seguir, o quadro com minhas análises:

Objetivos da pesquisa:	Respostas às questões:	Referencial teórico utilizado
Caracterizar e explicitar a formação continuada, repensando seu conceito;	Como vê a formação continuada do professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam?	4.1 Formação continuada em exercício e na rede Autores: Nóvoa, Prada, Fusari.
Analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica;	Como se dá a formação continuada na sua escola? Há espaços para compartilhar experiências entre os colegas? Existe trabalho coletivo?	4.3 Formação continuada e o trabalho coletivo Autores: Schon, Nóvoa, Alarcão, Macedo, Hargreaves e Fusari.

Objetivos da pesquisa:	Respostas às questões:	Referencial teórico utilizado
Refletir sobre as descontinuidades e os desafios da formação continuada;	Quais as dificuldades e facilidades na realização da formação continuada? A formação continuada contribui para o seu trabalho, professor (a)? De que forma?	4.2 Formação continuada vantagens e entraves Autores: Nóvoa, Libâneo, Pimenta, Freire, Zabalza, Tardif, Warschauer.
Destacar a importância da formação continuada na transformação da prática do professor para um ensino de qualidade	A formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor? De que forma?	4.4 Formação continuada e a transformação da prática Autores: Macedo, Freire, Alonso, Popkewitz, Sacristan, Alarcão e Fusari.

Em análise dos dados coletados foi possível constatar que a formação continuada contribui para a transformação da prática do professor se for bem planejada e se estiver de acordo com os interesses e necessidades dos professores. Contribui positivamente, se a formação continuada possibilitar momentos de oficinas, palestras, integração, estudo, reflexão, debate e troca de vivências.

Começamos a dizer que a formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional do professor. Não basta a formação inicial. Segundo Hargreaves (2004) nenhum programa de formação inicial pode se equiparar, em eficácia aos programas de formação prática. Hoje, esta idéia se converteu em um princípio básico da formação em todos os âmbitos e por isso se fala tanto em “aprendizagem ao longo da vida”.

Podemos afirmar que no Brasil, a formação docente é assunto nacional. Não pode se restringir a ações dispersas e pontuais. É essencial prever tanto o aprendizado inicial para exercer a profissão como a atualização constante. Os

professores precisam de qualificação, tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento. A formação inicial deve passar por reformulações profunda. É preciso desenvolver a habilidade de pesquisar, refletir e unir teoria e prática de maneira satisfatória.

A um bom professor não basta preparar uma boa aula. É preciso que ele tenha claro o papel dessa aula no processo de aprendizagem que os alunos estão vivenciando. É preciso que essa aula leve em conta o real estado dos conhecimentos prévios dos alunos. É preciso que o professor conheça seus alunos em suas diversidades culturais, sociais e pessoais. É preciso que o professor tenha condições de adaptar suas decisões aos acontecimentos particulares que ocorrem a todo o momento quando estamos conduzindo a aprendizagem de 30 a 40 alunos ao mesmo tempo.

Ao professor não basta ter um bom plano de aula para aplicar com a sua classe, ou suas classes, quando se trata de um professor especialista, de Língua Portuguesa, de História ou Educação Física. Mais do que um bom plano de aula, os professores precisam ter competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem. Ou seja, precisam saber como trabalhar com os erros dos alunos, como problematizar o conteúdo com o propósito de colocar em dúvida uma convicção equivocada, avaliar o conhecimento inicial e fazer regulagens permanentes em suas atuações para orientar, da melhor forma possível, as aprendizagens de seus alunos.

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se re-elabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, seus saberes teóricos e seus saberes da prática. Possibilita, ainda, que o professor atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores.

Quando falamos em prática, deve-se ressaltar a importância de o professor desenvolver a competência para tomar sua própria atuação como objeto de reflexão, tornando esse processo um componente fundamental de sua contínua formação profissional. Como processo permanente de formação profissional, implica uma preocupação cotidiana de leitura do contexto, no qual as ações pedagógicas são propostas, bem como das aprendizagens que os alunos desenvolvem em função dessas propostas. A leitura e reflexão são necessárias para que o professor tenha condições de avaliar permanentemente suas ações, tomando decisões sobre a melhor forma de intervenção para que o trabalho pedagógico caminhe na direção dos objetivos da educação.

Há aspectos da profissão que podem ser aprendidos através da formação continuada: como facilitar a aprendizagem de grupos concretos; como realizar um trabalho coordenado com os colegas; como tirar o máximo de proveito dos recursos do meio ambiente; como ir aproveitando os nossos pontos fortes e como neutralizar nossos pontos fracos; como definir estratégias de cooperação com as famílias, etc. Enfim, há muitas coisas que, ainda que possamos aprendê-las teoricamente na formação inicial, somente na prática é possível aprendê-las efetivamente. “Aí se inclui como aprender a conhecer o terreno e adquirir as competências para seu manejo eficaz” (ZABALZA, 2007, p.49).

Acreditamos que a ética tem de orientar o trabalho: o educador que age e pensa bem mostra comprometimento com a prática. Afinal, o professor é referência marcante para seus alunos.

Dentre as dificuldades apontadas pela pesquisa, encontramos: o tempo escasso; a pouca troca; a pouca mudança na prática do professor e o individualismo

dos professores. Dentre as facilidades apontadas encontramos: a realização da formação continuada no horário de trabalho e na escola; a possibilidade de oficinas bem como trocas de vivências. Os momentos de troca referidos apareceram mais quando no período de planejamento e no recreio, porém as excessivas demandas de substituições de colegas ausentes e o pouco tempo para trocas aparecem como dificuldades, já destacadas no sub-capítulo 5.3.

Na docência é preciso estar sempre comprometido com princípios morais e éticos, próprios de uma cidadania fundada na liberdade, na justiça, na solidariedade e na igualdade, conforme legislação brasileira, destacada no sub-capítulo 3.1. A educação precisa ser um empreendimento coletivo e, para isso, necessitamos estar dispostos a descobrir em conjunto a relação dos fatos cotidianos com a história. E, claro, continuar a aprimorar nossos conhecimentos e renovar sistematicamente o modo de trabalhar com os alunos. Pensamos que acabar com o isolamento na sala de aula é extremamente importante, pois não é possível resolver os problemas da educação brasileira sem que se ouça o docente.

Nesta perspectiva Nóvoa (2007) sugere a formação continuada como: estudo de cada caso, sobretudo, dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança. E, segue afirmando que:

É preciso ter coragem para começar. Uma primeira conversa com o colega, o início de reuniões de trabalho com outros professores, a criação de uma cultura de partilha, a organização de sessões de reflexão... e pouco a pouco ... nada se resolve de um dia para outro. Mas é preciso começar. Não embarquemos na primeira moda. Não andemos numa roda-viva à procura daquilo que só conseguiremos encontrar dentro de nós e num diálogo profissional com os nossos colegas. É da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores (p.31).

Ou seja, a atividade docente não pode ser concebida como uma atividade simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim como uma atividade

complexa e singular, que envolve “os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade” (ALARCÃO, 2007, p.19).

Outro aspecto constatado através da pesquisa indica que a formação continuada precisa ser *também* por áreas específicas, precisa ser também no horário de trabalho, precisa ser na escola e também na rede municipal. Destacamos que formação continuada não é uma coisa ou outra, são os dois, por isso, o grifo na palavra também.

Realmente, se sente perdido quem espera ou oferece respostas prontas, quem solicita ou proporciona roteiros ou modelos para serem seguidos, quem está acostumado ou acostuma os outros a obedecer normas sem questioná-las e de repente se encontra com alguém que não tem a resposta, que não proporciona o modelo, que costuma questionar. Está perdido quem simplesmente se acomoda sem procurar construir seu caminho (PRADA, 2007, p.06).

A formação continuada é necessária e capaz de produzir uma real transformação do pensamento e da atuação profissional e conseqüentemente a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas depende da atitude de cada indivíduo, pois agir com profissionalismo é algo que, inevitavelmente, tem uma dimensão pessoal que não se pode desconsiderar.

Enfim, a formação de professores e a qualidade de ensino depende cada vez mais do comprometimento com a profissão docente. Para Nóvoa (2007, p.26), “a base para um programa de formação de professores vem da partilha de conhecimentos, no estudo de casos de práticas pedagógicas”. Neste sentido, teorias e práticas se unem para uma melhor reflexão e compreensão entre a escola e o profissional de educação.

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Por isso, a formação continuada deve ser um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição, com: partilha de dúvidas, de inquietações, de esperanças, de descobertas, pesquisa (a partir da reflexão surge a

necessidade do estudo), desenvolvimento da atitude de cooperação e coresponsabilidade, avaliação do trabalho e re-planejamento.

A formação, segundo Imbernón (2004), assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam, para poder conviver com a mudança e a incerteza.

As exigências mínimas sugeridas por Gadotti (2001) continuam sendo grandes desafios na realização da formação continuada: direito a pelo menos quatro horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre sua própria prática, dividindo dúvidas e resultados obtidos; possibilidade de freqüentar cursos seqüenciais aprofundados sobre o ensino das disciplinas ou campos de conhecimento de cada professor; possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela; possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais.

Ao final desse trabalho, procuramos não trazer todas as respostas, mas indícios significativos e valiosos para discussões futuras. Pois, esse trabalho não se encerra aqui, há a necessidade de maiores investigações quanto à realização da formação continuada. Pensamos que seria necessário mais tempo de estudo, para maiores observações, ou ainda, para a realização de um grupo focal sobre o tema objetivando reflexões coletivas, ou seja, realizando na prática a formação continuada com um grupo de professores e/ou orientadores pedagógicos.

Nessa perspectiva, esta dissertação de mestrado, mais do que resultados, sinaliza a necessidade de aprofundar novas questões desencadeadas no processo investigativo de construção. Significa a aceitação do caráter de provisoriedade do conhecimento, movidos pelo paradigma da dúvida que nos impulsiona a qualificar nossa ação. Estejamos abertos e prontos para pensar, prontos a reler o que foi lido, questionar e duvidar. Como nos afirma Freire (2000), o necessário é duvidar e não ter certeza.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização. In: VEIGA, Lima Passos (org). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____, Isabel. *Escola reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Isabel. Os questionamento do cotidiano docente. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano X, nº40, p.16-19, nov-jan. 2007.

ALONSO, Myrtes. *Uma tentativa de redefinição do trabalho docente*. São Paulo: 1994.

BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. [s.l] : [s.n], 2001.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. 2006. Disponível em:<: <http://www.mec.gov.br/pde>>. Acesso em 30 mar. 2008.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. IN: PAQUAY, Leopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l]: [s.n], 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. *Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. IN: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2001.

FREIRE, Madalena. A formação permanente. IN: FREIRE, Paulo. *Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido*. Novo Hamburgo: FEEVALLE, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. IN: MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada*. São Paulo: Papirus, 2004.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na sociedade do conhecimento: Educação na Era da Insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano X, nº40, p.08-11, nov-jan. 2007.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano I, nº4, p.8-13, fev-abr. 1998.

HYPÓLITTO, Dinéia. *Repensando a formação continuada*. Disponível em:<
<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view>>. Acesso em 28 nov. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nilza Maria Campos Pelanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *Autonomia, reflexão e formação de professores*. ANPED SUL. Jun. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista Educar*, nº17, Curitiba: Editora da UFPR, p.153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. *Revista Sexta-feira*. São Paulo, nº 01, mai. 1997.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. IN: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. *O professor e sua formação*. Disponível em:< <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/100/42/1/3/>>. Acesso em 28 nov.2007.

NOVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, Antonio (org). *Profissão Professor*. 2ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____, Antonio. Formação de professores e qualidade de ensino. *Revista Aprendizagem*. Pinhais: Melo, p.25-31. 2007.

PAIVA, Edil de (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor. IN: NÒVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. IN: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2001.

POLATO, Amanda. Remédios para o professor e a Educação. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, p.38-45. Abr, 2008.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. IN: MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada*. São Paulo: Papirus, 2004.

PRADA, Luis Eduardo. *Entrevista sobre Formação continuada*. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista.pdf>> Acesso em nov.2007.

POPKEWITZ, Thomaz. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Quixote, 1992.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. *Manual de investigação em ciências sociais*. Portugal: Gradiva, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NOVOA, Antonio (org). *Profissão Professor*. 2ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização*. Revista CONSTRUIRnotícias. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp>> Acesso em mar.2006.

SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAPUCAIA DO SUL. Lei Municipal nº 2.028, de 27 de novembro de 1997. Fica instituído o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Sapucaia do Sul. Disponível em: < <http://www.ceaam.net/spc/>> Acesso em 30 mar.2008.

SAPUCAIA DO SUL. Lei Municipal nº 2.099, de 06 de julho de 1998. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo Quadro de Cargos e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.ceaam.net/spc/>> Acesso em 30 mar.2008.

SAPUCAIA DO SUL. Lei Municipal nº 2.913, de 13 de dezembro de 2006. Estabelece o Plano Municipal de Educação.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, Nadir, et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.77-92, 1995.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WEFFORT, Madalena Freire. Sobre o processo de formação do educador. *Revista Em foco*. Petrópolis: Vozes, nº 00, out. 1994.

ZABALZA, Miguel. A formação continuada é suficiente para a mudança de postura do professor e conseqüentemente melhoria do aprendizado dos alunos? *Revista Aprendizagem*. Pinhais: Melo, p. 48-49. 2007.

ZAGO, Nadir, et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

YUS, Rafael. Formação ou conformação dos professores? *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano IV, nº17, p.22-26, mai/jul. 2001.

ANEXO 01**FORMAÇÃO CONTINUADA: DESCONTINUIDADES E DESAFIOS NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

Patrícia Thoma Eltz

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

- 1 - Qual sua formação? Há quanto tempo és professor(a)?
- 2 - Como se dá a formação continuada na sua escola?
- 3 - Há espaços para compartilhar experiências entre os colegas? Existe trabalho coletivo?
- 4 - A formação continuada contribui para o seu trabalho, professor (a)? De que forma?
- 5 - Quais as dificuldades e facilidades na realização da formação continuada?
- 6 - Para finalizar, tens alguma questão que queres retomar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS:

- 1 - Qual sua formação? Exerceu regência de classe? Por quanto tempo?
- 2 - Como vê a formação continuada do professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam?
- 3 - Como se dá a formação continuada na sua escola?
- 4 - O que é trabalhado nas formações continuadas da sua escola?
- 5 - Há espaços para compartilhar experiências entre os colegas? Existe trabalho coletivo?
- 6 - Quem planeja e organiza as formações continuadas?
- 7 - Quais as dificuldades e facilidades na realização da formação continuada?
- 8 - Na sua opinião, a formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor? De que forma?
- 9 - Para finalizar, tens alguma questão que queres retomar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- 1 - Qual sua formação? Exerceu regência de classe? Por quanto tempo?
- 2 - Como vê a formação continuada do professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam?
- 3 - Na sua opinião, a formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor? De que forma?
- 4 - Como se dá a formação continuada na rede municipal de ensino?
- 5 - Quais as dificuldades e facilidades na realização da formação continuada?
- 6 - Para finalizar, tens alguma questão que queres retomar?

Anexo 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Colega:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA: DESCONTINUIDADES E DESAFIOS NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES" buscando caracterizar e explicitar a formação continuada, repensando seu conceito, bem como analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica, destacando se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em fita cassete e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas para uso da pesquisa e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Patricia Thoma Eltz – 51 81299448

Elizabeth Krahe – 51 3308 3944

Anexo 03**DECLARAÇÃO**

Eu _____ declaro
que fui esclarecida sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma
clara e detalhada que concordo em participar da entrevista.

DATA: ____/____/2007.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)