

VALDÊNIA DA SILVA BOÍBA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES
RESSIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE –
UM ESTUDO DE CASO**

Orientadora: Professora Dra. Maria Eduarda Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2015

VALDÊNIA DA SILVA BOÍBA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES
RESSIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE –
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores no curso de Mestrado em Ciências da Educação conferida pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Orientadora: Professora Dra. Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2015

EPÍGRAFE

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

Paulo Freire

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus todo poderoso, por ter permitido mais essa conquista na minha vida.

Aos meus filhos Ágata e Victor, incentivadores e fortalecedores dos meus ideais, enquanto mãe e mulher.

Àqueles que me deram à vida: Odete da Silva Boíba e Francisco da Costa Boíba.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo milagre da vida, pela iluminação divina e bênçãos que recebo todos os dias.

Aos professores, pela mediação das novas descobertas no curso de Mestrado.

Aos professores da Escola Eriberto Jasper, pelo apoio e colaboração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto, agradeço pelo compromisso assumido e incentivo.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram nesta caminhada.

RESUMO

Este estudo, com o título “Formação continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso” tem como objetivo geral analisar as transformações na prática docente frente aos cursos de formação continuada dos professores que atuam na Escola Estadual de Ensino Médio Eriberto Jasper. E como objetivos específicos verificar a relação entre a formação continuada e o discurso dos profissionais frente a estas formações, buscando identificar os saberes ressignificados; identificar que transformações ocasionadas pela formação continuada que consideram importantes para sua prática pedagógica; e a forma que estes saberes interferem na atuação/formação do docente. O procedimento metodológico consistiu-se em um estudo de caso qualitativo, tendo como sujeitos de estudo os professores do Ensino Médio da Escola Eriberto Jasper. O levantamento dos dados deu-se a partir de observação direta, questionário fechado e visitação. 100% dos professores da amostra declararam que a formação continuada é imprescindível para uma boa atuação dos mesmos em sala de aula. Em relação às contribuições dos cursos de formação na prática docente dos questionados, 87% destacaram que os cursos serviram para a aquisição de melhores entendimentos sobre a atuação do professor, o aprimoramento dos conhecimentos, além de possibilitar o aperfeiçoamento de métodos e técnicas pedagógicas. Dessa forma, o estudo permitiu concluir que na visão dos professores, a formação continuada docente é fundamental para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica em meio a uma sociedade que exige uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais.

Palavras-chave: Formação de professores, práticas pedagógicas, saberes ressignificados.

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

ABSTRACT

This study, entitled "Continuing education: knowledge reinterpreted in teacher education - a case study" has the general objective to analyze the changes in teaching practice across the courses of continuing education of teachers who work at the State High School Eriberto Jasper. And aimed at verifying the relationship between continuing education and professional discourse against these formations, seeking to identify the resignified knowledge; identify what changes occasioned by the continuing education they consider important for their practice; and how they interfere with the performance knowledge / training of teaching. The methodological approach consisted on a qualitative case study, taking as subjects of study, secondary school teachers of the School Eriberto Jasper. Data collection took place from direct observation, closed questionnaire and visitation. 100% of teachers in this study stated that continuing education is essential for a good performance in the same classroom. Regarding the contributions of training courses in teaching practice of the respondents, 87% highlighted that the courses served to acquire better understandings about teacher performance, improve knowledge, and enable the improvement of educational methods and techniques. Thus, the study concluded that in view of teachers, teacher continuing education is critical to the improvement of their teaching in the midst of a society that requires an education committed to social change and social transformation.

Keywords: teacher education, pedagogical practices, resignified knowledge.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Análise da Situação Problema.....	12
1.2. Delimitação do Objeto De Estudo.....	14
1.3. Justificativa	14
1.4. Objetivos	17
1.4.1. Objetivo Geral	17
1.4.2. Objetivos Específicos	17
2. REVISÃO DA LITERATURA	18
2.1. Contexto Teórico sobre Formação de Professores	18
2.2. Formação Continuada de Professores	26
2.3. Formação Continuada no Brasil	35
2.4. Licenciatura na Formação Docente	44
3. TRILHAS METODOLÓGICAS	53
3.1. Caracterizando o Município de Tailândia	53
3.2. Escola Estadual de Ensino Médio Eriberto Jasper	55
3.3. Método de Pesquisa	58
3.4. Os Sujeitos da Pesquisa	59
3.5. Coleta de Dados	61
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1. Analisando as Questões de Investigação	64
4.1.1. Necessidade em Participar de Formação Continuada	64
4.1.2. Relação Entre Formação e Qualidade de Ensino	65
4.1.3. Transformações Ocorridas a Partir das Formações	67
4.1.4. Contribuição dos Cursos de Formação	69
4.1.5. Formação Continuada e o Desenvolvimento profissional	70
4.1.6. Competências e Habilidades através dos Cursos de Formação	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS..	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	85

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ERIBERTO JASPER.....	86
APÊNDICE II: CARTA AO DIRETOR.....	90

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Entrada da Cidade de Tailândia	53
Figura 2: Vista frontal da Escola Eriberto Jasper	55
Figura 3: Grupo de Professores	60
Figura 4: Grupo de professores	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos professores de acordo com a necessidade em participar de formação continuada.....	64
Gráfico 2: Distribuição dos professores que relacionam qualidade de ensino com a formação continuada	66
Gráfico 3: Distribuição dos professores que ressaltam as transformações ocorridas a partir das formações	67
Gráfico 4: Distribuição dos professores que destacam as contribuições dos cursos de formação continuada	69
Gráfico 5: Distribuição dos professores que evidenciam a importância das formações no desenvolvimento profissional...../	70
Gráfico 6: Distribuição dos professores que ressaltam sobre competência e habilidades através das formações.....	76

1. INTRODUÇÃO

1.1 ANÁLISE DA SITUAÇÃO PROBLEMA

A formação continuada dos profissionais da educação, realizada através de cursos, oficinas, palestras dentre outras possibilidades, tem realmente contribuído para aquisição de suporte teórico e prático para o desenvolvimento de habilidades e competências da profissão docente, proporcionando a ressignificação das práticas e dos saberes para atuação como docentes na contemporaneidade?

São inúmeros os desafios, porém o professor não deve cruzar os braços diante da diversidade de conhecimentos que o mundo globalizado apresenta, e sim buscar mecanismos que favoreçam a construção de conhecimentos, articulado com o processo de mudanças que se fazem presente na sociedade pós-moderna. Segundo Hengemühle (2010, p. 19), “Forma-se um outro referencial teórico em que se apresentam novos conceitos sobre como o ser humano aprende, como se motiva e que didática é necessária para responder aos anseios da pessoa”. Desta forma, os alunos a cada dia trazem para escola vivências de um mundo complexo, de um mundo marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por tantas outras transformações tecnológicas e científicas. Os alunos quando saem das escolas, precisam ter habilidades e competências para enfrentar os desafios tanto pessoais como profissionais desse novo contexto. Diante disso, a atuação do professor precisa mudar.

Sabe-se que o mundo contemporâneo requer habilidades e conhecimentos que constituem fatores primordiais para a inserção do homem na sociedade. O papel do professor é um dos componentes de grande importância para que isso ocorra satisfatoriamente. Percebe-se na história da formação dos professores, que em curto espaço de tempo houve uma evolução no seu papel, diante das exigências para o seu exercício. Nesse contexto, surge a necessidade dos docentes em buscar novas práticas pedagógicas que leve em conta a ressignificação dos conteúdos e o exercício de metodologias que dinamizem suas práticas pedagógicas e que, segundo Paulo Freire (2014, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação do docente precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de enfrentar um processo de esvaziamento de sua função social. Se antes o professor não sentia

necessidade de refletir sobre seu saber, seu saber fazer, hoje precisa não só dessa reflexão, mas também refletir coletivamente. O professor que pensava que sua formação inicial o deixava “pronto” para exercer sua função, agora precisa cada vez mais atualizar seus conhecimentos. Assim, emerge a preocupação em conhecer como o ser humano aprende. Fica evidente, cada vez mais, que somos motivados quando algo provoca o desejo da busca e quando esta busca tem sentido para nós. Segundo Bertrand (2001, p.137), “uma ferramenta só tem sentido se existir em uma situação que permita o seu uso e apoiar-se na história das suas utilizações”. Provocar esse sentido, portando, compreende respeitar as várias dimensões humanas – a social, a histórica, a cultural... – que caracteriza cada pessoa humana como ser único. De acordo com Bertrand (2001, p. 60), “todas as pessoas são únicas”, pois cada um tem a sua história, o seu modo de ser e fazer. Isso não deve ser esquecido na educação.

No entanto, a formação continuada, não se faz antes da mudança de conceitos do educador que deve ser o primeiro responsável por sua ação educativa e que segundo Freire (2014, p. 89) “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Daí a necessidade de refletir sobre as seguintes questões:

1. Que transformações são percebidas pelos professores em sua prática pedagógica diante aos cursos de formação continuada?
2. Que saberes os professores vem adquirindo com os cursos de formação?
3. De que forma esses saberes interferem em sua atuação/formação?

Para Imbernón (2011, p. 44) “a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara”. Dessa forma, se faz necessário refletir sobre o processo de formação continuada e a atuação desses profissionais no ambiente educacional diante de uma sociedade que se transforma a cada dia e que tem exigido um profissional com competência em sua prática pedagógica, comprometido com uma educação de qualidade, e na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade contemporânea.

Mais do que nunca, é o momento de transformação, resgatar e ressignificar os saberes adquiridos, o professor precisa se comprometer com as alterações em seu trabalho, e a

promoção dessa melhoria só poderá ocorrer no momento em que se tem a compreensão dos problemas existentes, para que assim, possa ser descoberta direções a serem seguidas. Nesse sentido, ao realizar um trabalho voltado à formação de professores, têm-se a convicção de que se está contribuindo de alguma forma, para uma educação de mais qualidade.

1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a reflexão acerca dos cursos de formação, os saberes contextualizados nestes cursos, tomando por base a importância e necessidade destas formações para a atuação docente dos profissionais que atuam no Ensino Médio na E.E.E.M. Eriberto Jasper no Distrito Palmares, município de Tailândia-PA-Brasil.

1.3 JUSTIFICATIVA

Formação Continuada: Saberes Ressignificados na formação Docente foi um tema escolhido com o objetivo de refletir sobre as transformações ocorridas na prática pedagógica dos professores frente à construção de novos conhecimentos através dos cursos de formação continuada dos profissionais que atuam no Ensino Médio na E.E.E.M. Eriberto Jasper. A mesma está localizada na Rua Bacuri S/N na localidade denominada Distrito Palmares, município de Tailândia-PA-Brasil.

É uma escola do meio rural, sendo a única no Distrito de Palmares que atende a Educação Básica a Nível Médio. Tendo como entidade mantenedora 3ª URE-Abaetetuba-PA. Foi fundada no dia 20 do mês de agosto do ano 2007.

O Corpo Docente em 2014 é formado por quinze professores atuando nas disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, todos com formação e qualificação profissional para atuação nas áreas do conhecimento para que foram designados.

A formação continuada dos profissionais de educação tem sido nos últimos anos, um mecanismo de grande importância, e não pode ser concebida apenas como um meio de acumular cursos ou conhecimentos, e sim desencadear mudanças significativas na prática educativa. Assim como defende Francisco Imbernón (2011, p. 18), “um dos objetivos de toda formação deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente”. Através da formação continuada, os docentes podem, além de refletir sobre temas e resolver problemáticas relacionadas à sua atuação/formação, também rever seus conceitos sobre a educação como um todo. Fazer uma análise e pesquisa sobre este tema permite refletir sobre as práticas pedagógicas e saberes dos profissionais da educação para atuação como docentes na contemporaneidade.

Paradigmas são quebrados na história da humanidade e o profissional da educação precisa acompanhar a evolução. O professor inserido neste contexto de mudanças é obrigado a redirecionar sua formação, visando atender a atual conjuntura. Verifica-se que desde 1996 quando foi aprovada no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) , Lei 9394/96 a discussão sobre a formação do professor ficou mais acirrada, fazendo com que muitos dos profissionais da educação caminhem em busca de uma qualificação ou formação.

No entanto o educador deve primeiramente conscientizar-se de que não detém todos os saberes, e que necessita de informação, de aprender a aprender e acompanhar os avanços da modernidade que a cada dia estão mais rápidos, nesse sentido Hengemühle (2004) destaca:

“Observa-se que o processo de formação sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades do mundo atual. Exige-se, desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes (mais flexível e respeitando princípios democráticos), ao invés do que ocorria até a metade desse século (XX), quando tal processo tinha um cunho totalizante (baseado na rigidez e no autoritarismo).” (HENGEMÜHLER 2004, p. 133)

Perrenoud (2002, p.104) salienta que “A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a

formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e reflexiva.” Neste sentido de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição importantíssima para o desenvolvimento da ressignificação dos saberes adquiridos, além de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações nos conteúdos, nas estratégias, recursos, repercutindo positivamente nas relações estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Percebe-se que a função da escola e as práticas pedagógicas dos professores vêm sendo constantemente questionadas no contexto atual. A sociedade se transforma. Os meios de produção exigem novo modelo de formação. As redes de comunicação levam informações ao mesmo tempo, a lugares nunca atingidos. O acesso às informações em transformação começa a provocar inquietações nas pessoas, como nunca visto antes. Imbernón (2011, p. 37) salienta que “nas próximas décadas, a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento”. Portanto, o conhecimento é pouco diante de um novo contexto mundial. Na escola, algumas perguntas não se calam mais: Professor, o que é isso? Por que aconteceu isso? Por que estamos aprendendo isso?

Segundo Hengemühle (2010, p.19) “o modelo de educação entra em crise”. Os professores, com suas práticas tradicionais não conseguem responder a essa natureza humana que, sempre mais se manifesta. Limitados em sua formação, entram em conflito. Os profissionais da educação no desejo de ser um profissional cada vez mais competente, procuram buscar novos saberes para a sua profissão, e a própria exigência do mercado os levam a estar nessa constante busca de conhecer novas teorias, e este processo faz parte da construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, e possibilite uma reflexão da prática educativa (NÓVOA, 2002; PERRENOUD, 2002).

Portanto, os profissionais da educação devem tomar essa postura desafiadora para que alcancem de fato uma formação que possibilite aos mesmos, uma reflexão e logicamente mudanças em suas práticas pedagógicas.

Foi com base nessas concepções que busquei desenvolver esta pesquisa na E.E.E.M. Eriberto Jasper, procurando perceber que saberes vêm sendo adquiridos, de que

forma esses saberes interferem na atuação/formação e quais são as transformações ocorridas na prática pedagógica dos professores atuantes no Ensino Médio da escola através da formação continuada.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as transformações ocorridas na prática docente frente aos cursos de formação continuada.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Verificar a relação entre a formação continuada e o discurso dos profissionais frente a estas formações, buscando identificar os saberes ressignificados.
- Identificar através dos discursos dos profissionais de educação que transformações ocasionadas pela formação continuada consideram importantes para sua prática pedagógica.
- Verificar de que forma os saberes adquiridos através da formação continuada interferem na atuação/formação do docente.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. CONTEXTO TEÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade hoje mais do que nunca exige uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais. Compreender e conviver com a complexidade da vida na Pós-modernidade traz expectativas preocupantes para as pessoas. As transformações aceleradas, a perda dos referenciais, a incerteza da vida e a crise do sentido existencial por que passa o homem nesse momento, entre outros, tem provocado reflexões sobre o sentido do ser e estar no mundo. Para enfrentar essas turbulências, que a cada dia vêm ocorrendo com maior frequência, as instituições educacionais necessitam de fortalecimento interno; de adequar-se a nova realidade global, seus dirigentes devem ter uma visão moderna, envolver todos, independente do nível funcional, na participação da missão, objetivos e problemas, além de formar professores motivados, responsáveis por uma educação de melhor qualidade. Na opinião de Hegemühle (2010, p. 56) “se muda a sociedade, se evoluem os referenciais que orientam a compreensão do mundo, da vida e, conseqüentemente, do próprio ser humano, há a necessidade de atualizar, também, as teorias da educação.”

A natureza do professor, dependeu ou depende, precisamente, dos contextos históricos, com suas ideologias, que refletem quais pontos dessa natureza estariam presentes na sua formação, assim, a profissão de professor surge, em dado momento histórico, como resposta às exigências postas pela sociedade e se transforma, adquirindo características que possam responder às novas demandas dessa sociedade. Essa forma de ajuste leva ao caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Todavia, a identidade do professor se constrói partindo da significação social da profissão e da revisão constante desse significado. Dessa forma, Silva (2008) afirma:

“Nesse contexto, o profissional, formado por uma escola contextualizada e repensada numa dimensão globalizante, não deve ser mais aquele indivíduo apenas detentor de um saber e especialista em áreas específicas. Precisa necessariamente desenvolver qualificações e competências que possam contribuir, intervir e mudar a sociedade para melhor, atendendo as suas demandas e expectativas”. (SILVA, 2008, p. 32)

Vários autores insistem em que não há aprendizagem significativa se não houver a motivação do sujeito, se o conteúdo não for útil (Freire, 1997), ou, ainda, se ele não tiver sentido para os alunos (Morin, 2000), nas salas de aula. Todavia, nas atuais práticas pouco mudou em relação ao passado.

De tempos em tempos, vão surgindo novos referenciais que buscam orientar as práticas pedagógicas mais qualificadas. Na opinião de Popper e Eccles (1995, p. 70), “possuímos uma curiosidade inata geneticamente fundamentada e um instinto de exploração do nosso meio ambiente físico e social. Em ambos os casos, somos ativos solucionadores de problemas”.

Contudo, a sociedade se transforma rapidamente. Os meios de produção exigem um novo modelo de formação. As redes de comunicação levam informações, ao mesmo tempo, a lugares nunca antes atingidos. As pessoas, precisamente as crianças e os jovens, não são mais pessoas de um lugar restrito. Tornam-se pessoas do mundo. Percebe-se que o que conhecemos é pouco diante do mundo que se abre aos nossos olhos e que segundo Alves (2011, p. 12) “a urgência em articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da escola, com suas sedimentações de saberes sistematizados, torna-se absoluta, inadiável”.

A competência humana é fundamental para lidar com o nível de transformações que se apresentam, pois não se tem um guia completo dos caminhos a seguir. O sucesso do ano anterior não é garantia do sucesso futuro, portanto, as instituições educacionais devem estar sempre atentas para as mudanças que estão ocorrendo no ambiente externo e que estarão impactando na realidade da escola. Além disso, os professores precisam estar preparados para tomar decisões não planejadas, para enfrentar as mudanças imprevisíveis, que certamente, farão a diferença diante de um novo contexto mundial.

Assim, analisar quais as transformações que ocorre na prática pedagógica dos professores atuantes no processo educacional através da formação continuada, é de fundamental importância, visto que a formação do professor tem sido alvo de várias críticas. Somos criticados pelas nossas más formações e por apresentarmos uma prática pedagógica idealista e alienada.

De acordo com Alarcão (2004), “o professor é, hoje, fundamental para ajudar a navegar no turbulento mar de informação”. Nesta sociedade que, por ser do conhecimento, necessita de aprendizagem e que, por ser globalizante, requer a compreensão da identidade individual. Segundo o autor:

“Nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação. Estas duas atividades congregam pensamento e ação, têm uma direcionalidade e um sentido ciclicamente reconstruído e captado e constituem-se como motor de desenvolvimento de um projeto”. (ALARCÃO, 2004, p. 12)

É importante considerar a necessidade de inovações na área educacional, a busca pela qualidade de ensino e a necessidade de formação do professor, principalmente porque ele precisa dar conta de formar pessoas responsáveis pela vida em sociedade. Hoje não basta mais somente a formação inicial, ela precisa ser complementada, pois as mudanças que vem ocorrendo no contexto social e tecnológico tornam o mercado de trabalho, cada vez mais exigente tanto para os professores quanto para os alunos. Para Rios (2001, p. 70) “Somos, então, remetidos à necessidade de refletir sobre o que se qualifica como bom. [...]. O que se considera bom ou mau tem um caráter histórico. Por isso mesmo, é preciso perguntar criticamente: de qual educação se fala quando se fala numa educação de qualidade?”

Nessa perspectiva, a autora afirma que:

A educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Ao definirmos assim a educação, nos reportamos à categoria da “substância”. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo. (Rios, 2001, p. 74)

É necessário que as formações objetivem atender à realidade das instituições, pensando em alternativas que auxiliem os profissionais a qualificarem sua atuação. Se não

houver essa mudança continuaremos com professores que talvez muito sabem na teoria, mas deixam a desejar em suas práticas pedagógicas. Segundo Imbernón (2009, p. 27) “somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes mudam suas crenças e atitudes de forma significativas”. Libâneo expressa à ideia de que:

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. (LIBÂNEO 2011, p. 13).

A reflexão da prática docente contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos e vem possibilitar a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. Contudo, Pimenta (2005) afirma que “o saber não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, e recontextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão”. Nesse sentido, Imbernón (2011) ao analisar a formação continuada de professores entende que é necessário desenvolver uma perspectiva acerca dessa temática. Na sua visão:

(...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz por que se faz. (IMBERMÓN, 2011, p. 47).

Para Freire (1996, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Contudo, um professor reflexivo só pode ser formado através de uma prática reflexiva. “Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer.” (Perrenoud, 2002, p. 18). Dessa forma, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica de professores é de fundamental importância para a produção de novos conhecimentos.

De acordo com a visão de Alves (2011, p. 41), “tomar a prática vivida pelos alunos como o ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que precisa ser feito, e bem feito, pelos professores de nossas escolas”. Pois segundo a autora, apesar de tal discurso esteja sempre presente no meio acadêmico, ainda é insatisfatório sua aplicação. “Alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não entenderam suficientemente bem, e outros, ainda, não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso”. (Alves, 2011, p. 41).

Na visão de Veiga (2008) é necessário compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que prepare o professor a enfrentar questões fundamentais que possam surgir na escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão-crítica, tornando-se o centro de uma formação continuada e que resultará em uma aprendizagem significativa tanto para o professor quanto para o aluno. Dessa forma, entende-se que as práticas pedagógicas estão articuladas ao contexto social em que a escola se apresenta, na medida em que ela é um dos segmentos sociais do seu meio e processando o ato de educar, formando a ação educativa como intencional.

Outra característica básica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática e etc. (VEIGA 2008, p. 14)

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite aos professores desenvolver-se, construir as relações que os levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e dos alunos e associar tudo isso à suas trajetórias de pensamento e de estímulo, daí a importância da reflexão sobre a prática pedagógica num contexto determinado. Nesse contexto, Imbernón, (2011) afirma que:

“A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho.” (IMBERNÓN, 2011, p. 57)

De acordo com Nóvoa (1992) é necessário que se reconheça as deficiências que existem nos atuais cursos de formação continuada, e para proporcionar mudanças educativas é

preciso desenvolver projetos que ajudem a “produzir a vida do professor” procurando resgatar suas histórias, experiências e seu saber. Além disso, não podemos perder de vista que a formação universitária é um processo complexo, pois se é verdadeiro que o domínio de conhecimentos e de habilidades técnico-científicas são exigências indiscutíveis, também é verdadeiro que essa formação não pode reduzir-se somente a isso. Nesse sentido, Alves (2011, p. 70) salienta que “a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas”. É necessário que se compreenda a importância da formação política, pedagógica, reflexiva do aluno, ou seja, a compreensão da dimensão de cidadania da Universidade, de sua inserção numa determinada sociedade.

Como bem destaca Nóvoa (1992):

“A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA 1992 p. 25).

É importante compreendermos também que a escola é um *lócus* privilegiado da formação continuada, pois é um espaço que por meio de um trabalho coletivo a prática docente pode tornar-se objeto de análise crítica. Todavia, para uma significativa transformação da realidade escolar, é necessário que a escola seja o foco do processo, refletindo suas ações, repensando sua realidade e transformando-se sempre que for necessário. É importante que todos que integram a comunidade escolar façam parte desse processo. Pois essa participação coletiva propõe aos participantes um papel ativo e consequentemente a responsabilidade de dar continuidade a tal processo de transformação. O ato de ensinar e aprender devem ser apresentados a partir das impressões, dos desejos, das necessidades de um grupo. Freire (1996, p.36) neste sentido orienta ao afirmar que “é preciso ver com outros olhos” o ato de educar-se com o outro.

O professor precisa ver a escola como não somente onde ele ensina, mas o lugar onde ele também aprende a exercer a sua profissão e que segundo Lima e Gomes (2012):

“Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não só sobre a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos -na forma de trabalho coletivo-, analisar os contextos de produção de ensino e da aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos da moda, ressignificando-os, são atributos de um(a) profissional capaz de dar novas respostas às situações hoje demandadas por estas instituições e pela sociedade”. (LIMA & GOMES, 2012, p. 194)

O trabalho docente e a formação de professores devem estar interligados, na medida em que o sucesso do trabalho depende principalmente de uma boa formação, que correspondam às exigências e expectativas da sociedade. Desenvolver um trabalho docente que corresponda a tais ideais sociais requer do professor uma ampla visão sobre as constantes mudanças educacionais, todavia o professor deve estar em constante formação continuada que o faça refletir sobre as informações e práticas, que o levem a entender a produção do saber, tornando sua prática educativa mais significativa. Tardif (2002) defende que o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Nesse contexto, podemos perceber que a relação entre atuação e formação docente estão intimamente ligados na medida em que o tipo de relação que se articula, que se institui na sua trajetória de qualificação, ocorre a produção e reconstrução dos significados de sua profissão e identidade do ser professor.

Percebe-se que o profissional de educação que não acompanha a evolução dos conhecimentos fica impossibilitado de desenvolver sua prática com eficácia, considerando tamanha exigência por parte do sistema e enquanto sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem são capazes de intervir e construir neste processo, uma vez que o mesmo está interligado com os diversos meios de informações, o que de certa forma, acentua seu conhecimento de mundo. Diante desse contexto Nóvoa (1992) afirma que “as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo,

para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação”. Pimenta assinala que:

Há uma necessidade de ressignificar a didática para a elaboração de novas teorias, metodologias e práticas docentes, construindo conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores no sentido de transformar as condições de ensino. (PIMENTA 2000, p.20)

Entretanto é um erro pensar que, ao terminar uma formação escolar, estamos acabados e prontos para atuar na profissão docente. O constante refletir sobre a sociedade atual, leva-nos a considerar o processo de formação docente como um ato contínuo, pautado no constante refletir sobre o cotidiano escolar, da sala de aula e nas mudanças que ocorrem na sociedade sendo o professor um agente dentro desse processo, principalmente porque ele é o agente condutor do processo educativo na escola. Nesse sentido enfatiza Libâneo (2011, p.40) que “os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento”.

No processo de formação podemos ter a oportunidade de vivenciar e trocar experiências que vão colaborar para a nossa mediação na educação. A mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida como apenas acumulação de conhecimentos não subsistem mais. Segundo Perrenoud (2002) o profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que este desvio é normal, não tem relação com sua incompetência, nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecia. Nessa perspectiva, Behrens (1996) ressalta:

(...) espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência de (teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos

massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. (BEHRENS, 1996, p.229).

No processo de formação, portanto, o professor deve modificar suas atitudes diante das constantes transformações ocorridas na sociedade, deve buscar continuamente o conhecimento, pois ao produzi-lo torna-se ora objeto, ora sujeito. Os professores críticos estão sendo desafiados a repensar sua prática pedagógica em sua conexão com as relações entre educação e sociedade técnico-científica-informacional. Como diz Pimenta (2012, p. 86) “o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas”. Dessa forma, ele traça um caminho contínuo, possuindo assim, diferentes modos de analisar as verdades encontradas, elaborando e reelaborando conceitos, sua prática de ensino e métodos de acordo com a realidade de seus alunos. O percurso de formação do professor deve tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando assim, privilegiar apenas os saberes das universidades mais também privilegiar os saberes que emergem das práticas cotidianas nas escolas. Portanto, uma verdadeira transformação na prática pedagógica do professor, é fundamental a necessidade de repensar suas diferentes práticas em diferentes aspectos, levando em conta as atuais transformações econômicas, políticas e culturais na educação e no ensino.

2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada do professor configura-se por ser um processo tanto abrangente como também complexo, e deve ser realizado no decorrer da vida profissional do docente. Podendo ser compreendida como um desafio relacionado com o futuro da educação frente às mudanças que ocorrem no mundo a cada dia e a todo o momento. Dessa forma, a formação continuada deve ser entendida como um processo onde os saberes e práticas

pedagógicas vão sendo ressignificados, proporcionando a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, além de favorecer o repensar de sua ação docente. Imbernón (2011, p. 19) assina que “a formação assume um papel que vai além do 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 e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”.

É necessário que se compreenda que a formação contínua deve ser vista numa perspectiva de constante reflexão sobre a prática do ser professor assim como o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática. Assim, “é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida” (Libâneo, 2011, p. 93). Diante de uma sociedade em constante transformação, os aspectos que permeiam a identidade docente vêm se consolidando a partir da prática e formação de um professor que atue profissionalmente, de forma significativa e de maneira transformadora.

O cenário mundial a todo o momento é influenciado por mudanças drásticas, seja no campo da ciência e tecnologia, remetendo as instituições educacionais à prática de novos padrões de valores e de comportamento, enfrentando desafios e quebrando paradigmas necessários à sua manutenção no mercado de alta concorrência e competitividade. Diante desse cenário a formação continuada se tornou tema de estudo de muitos autores e têm ganhado grande importância nos tempos atuais, principalmente por procurar acompanhar as transformações mundiais. Intensificou-se na década de 80, e com o tempo foi assumindo modelos diferenciados, desde cursos rápidos até programas mais extensos e em modalidades diversas. Tal formação é institucional, requerendo dos profissionais uma abertura a novas ideias, decisões e habilidades, tendo uma visão de que todos podem ser capazes de se aperfeiçoar diante de oportunidades de aprendizado em todas as idades e em vários contextos, tanto na vida profissional quanto em atividades não formais. É importante compreender que a formação continuada faz parte de lutas pela escolarização básica de qualidade e que envolvem todos.

Dessa maneira a formação profissional de um professor é um processo que deve acompanhar sua vida tanto pessoal quanto profissional e deve implicar na construção de

práticas pedagógicas inovadoras, influenciando assim, um professor comprometido com uma educação de mais qualidade.

Marin (1995) apresenta alguns termos relacionados com a formação continuada de professores que são encontrados com mais frequência nos discursos dos profissionais de educação e nos espaços escolares. São eles: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

De acordo com a autora, o emprego do termo reciclagem não é adequado para a educação, pois o mesmo sempre esteve presente em outras áreas de conhecimento, entretanto, adquiriu uma conotação negativa devido também ter sido associado à expressão ‘reciclagem de lixo’. Segundo a autora:

(...) a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (MARIN, 1995, p. 14).

Já o termo treinamento, na visão da autora é uma expressão que significa adestrar em qualquer ramo da atividade do profissional, para torná-lo apto ao exercício de uma atividade ou função. Quanto ao termo aperfeiçoamento, o mesmo se torna inatingível quando se refere ao ser humano, pois significa aprimorar, aproximar da perfeição.

Em relação ao termo capacitação, de acordo com a autora significa tornar capaz e parece ser mais adequada com a ideia de formação contínua, uma vez que, o professor para exercer sua função necessita ser capaz e adquirir competências e condições de desempenho próprias de sua profissão.

Referente aos termos: educação permanente, formação continuada e educação contínua, são a maioria das vezes empregados como sinônimos, contudo, cada um deles abrange especificidades próprias, além de incluir a contextualização em relação ao seu uso.

Dessa forma, podemos perceber que os termos utilizados para designar a formação contínua, segundo estudos sobre tais modelos, está relacionado com o contexto histórico em que a sociedade está inserida.

O exercício da prática pedagógica e o treino que se adquire no dia-a-dia da ação docente poderiam ser suficientes para transformar o professor em um formador excepcional, mas isso se a escola fosse estável. Dessa forma, a escola poderia continuar mostrando-se da seguinte maneira: um professor em sala de aula, alunos, carteiras enfileiradas e quadro-negro, entretanto o trabalho docente é feito em contextos inéditos, diante de públicos que estão em constante transformação e que de acordo com Imbernón (2011, p. 109) “é preciso desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas alternativas que permitam desvelar o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização.” Alves (2011, p. 29) salienta que “Se a escola já foi proclamada como a instituição que preparava os fortes e lutadores para encontrar a sua vocação de “ser alguém na vida”, [...] é preciso perguntar: Para que prepara a escola atualmente?” Daí a necessidade de repensar uma formação contínua, o que mostra o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelo compromisso com a formação estão ancorados em competências que exigem atualização, adaptação às condições de um trabalho em constante mudança. Ainda para Alves (2011):

“Não se trata de colocar no preparo e na atuação do professor a solução dos problemas que afligem nossas escolas. As raízes desses problemas se encontram na sociedade mais ampla, e relação entre formação docente e sucesso da escola não pode ser vista mecânica e ingenuamente. Assim, a construção de uma escola de qualidade, centrada nos interesses e necessidades dos alunos das camadas populares, evidência do compromisso com um projeto educacional a ser desenvolvido com esses alunos, envolve a luta pela revitalização dos cursos de formação de professores”. (ALVES, 2011, p. 53)

De acordo com Perrenoud (2000), devemos entender por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e, sobretudo, de reafirmar permanentemente, pois competência não é apenas executar bem, mas refazer-se todo o dia e, ao construí-la, essa não permanecerá adquirida por inércia. Dessa forma, quando docentes fazem parte de instituições educacionais, estes discutem, analisam as possibilidades e limitações, exigidas pelos novos paradigmas, ou pela legislação educacional. Assim, alerta Perrenoud (2000, p. 155) ao dizer que “a formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias”. Contudo é por meio de exercícios constantes da prática, da formação

continuada, que algumas competências se conservam e novas são adquiridas sempre para atender às transformações que se operam no mundo do trabalho. Nesse sentido, Imbérnon, (2011, p. 16) afirma que “a aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionalmente pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”.

Compreendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem ou vice-versa, a formação também é um processo que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana relacionando-se com a ideia de construção do ser humano. No caso dos professores, esses se desenvolvem principalmente no contexto das instituições em que trabalham, criando relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Assim, espera-se que a formação contínua contribua tanto com a manutenção como com a criação e alteração das relações estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.

Na visão de Formosinho (2009, p. 147) “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação contínua dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas”. Visualiza-se, assim, que a atuação do professor no contexto atual, envolvendo seu campo de formação é ampla e complexa, destacando-se como necessidade não somente a compreensão de como são formados, mas também a tomada de consciência de sujeitos em constante aprendizagem e que nas relações sociais estabelecidas, formam pessoas, profissionais e cidadãos.

Freire (2014) defende a ideia de que “ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno – aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo”. Segundo o autor:

O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige

de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético. (FREIRE, 2014, p. 46)

Os professores, como seres ligados intimamente aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora educadores, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte do tempo. E é nesse contexto, e a partir dele, que os docentes formam-se; em termos freirianos, leem o mundo. Dessa forma, a análise de seu espaço escolar é importante para compreendê-lo e fazer o confronto com outras realidades, pois ler o mundo significa ter conhecimento que fundamentem essa leitura. Além disso, as diferentes situações de sala-de-aula podem possibilitar e podem motivar uma reflexão do professor acerca do ato pedagógico, ampliando, ainda, a percepção dos problemas, das limitações e possibilidades de sua prática, levando-o a construir ações, estratégias e conhecimentos, de forma a responder às exigências que a realidade apresenta. Conforme Canário (2009, p. 11) “a reflexão sobre a ação refere-se à análise que o professor faz dos processos e das características da sua própria ação, no momento em que ele se distancia da prática do cotidiano”. Dessa forma, o professor deve reconstruir a sua prática pedagógica a partir da reflexão da sua própria ação.

Zeichner (2007, p. 55) refere-se à distinção entre aprender a ensinar e começar a ensinar. Diz ele: “Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar”.

Os professores em exercício constroem novos conhecimentos, ideais e práticas, mas também é a partir dos saberes que já possuem é que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades e habilidades. Essa construção é contínua e não fica restrita a uma instituição, ou a um curso de formação, ou apenas a sala de aula, pois os professores como seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida.

Hengemühle, 2010, destaca que:

Quando olhamos para as teorias tradicionais da educação, segundo as quais o professor era um detentor de conhecimentos herdados e tidos como verdadeiros e o aluno um receptáculo e repetidor dos mesmos, e quando nos fixamos na realidade atual, percebemos que esse sujeito de hoje já não consegue mais conviver e ser agente dentro dessa sociedade que se foi desenvolvendo. (HENGEMUHLER, 2010, p. 57)

A formação continuada deve ter também como uma de suas características principais a capacidade de reflexão em grupo, procurando buscar sempre um equilíbrio das ações e a resolução de decisões sobre o ensino, diante das informações que são lançadas a todo o momento; o que ajudaria tornar o ser em transformação, em uma pessoa reflexiva e de pensamentos independentes capaz de se adaptar a mudanças. Explica Zeichner (2007, p. 119), “hoje não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes, e sem que se avaliem, regularmente, os aprendizes e seu grau de realização”. Assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação teórica e prática é o diferencial que conduz, dialogicamente, a própria relação em direção a uma nova práxis e o exercício da docência apreendido como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do docente.

Nesse sentido, a formação continuada e a reflexão da prática docente tornam-se importantes e necessárias para o aprimoramento e transformação das ações pedagógicas, pois apesar dos muitos estudos acerca dessa temática ainda são insuficientes para tentar diminuir as lacunas da formação docente, o que se pressupõe como fundamental a criação de espaços de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica dos professores. Assim como bem afirma Imbernón (2009):

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender a complexidade na qual vive e que o envolve. (IMBERNÓN, 2009, p. 97)

A educação escolar deve ser intencional num processo contínuo de construção. Na pós-modernidade as reflexões se voltam sempre mais para a compreensão da realidade, e com a elaboração de saberes e técnicas é que surgiu um interesse renovado na prática educativa.

Entretanto, é a partir desta época, que a presença dos professores se tornou mais intensa na educação. Houve a introdução de novas técnicas pedagógicas, novos métodos de ensino e a ampliação do currículo escolar. Dessa forma, a formação continuada de professores passa a ser vista como uma valiosa ferramenta que auxilia os docentes no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos para o desenvolvimento e transformação de suas práticas pedagógicas. Todavia, o exercício do ensino como prática secundária dificultou-se, a docência então se transformou num trabalho sendo assunto para especialistas deixando de ser uma atividade secundária. Os professores mesmo que sem a intencionalidade tiveram que assumir a tarefa de valorizar a educação. Diante disso, afirma Imbernón (2011, p. 115) “Não é de admirar que nos últimos tempos não apenas o professor, mas também as instituições educacionais passem uma sensação de desorientação que faz parte da confusão que envolve o futuro da escola e o grupo profissional”.

Um aspecto fundamental para a melhoria do processo educativo no ambiente de trabalho é o desenvolvimento dos professores, dos alunos, e demais funcionários, pois somente assim ocorrerá a melhoria contínua desse processo em que todos estão envolvidos, almejando o mesmo objetivo. Dessa forma, a formação continuada, deve proporcionar um espaço de estudo, de aprendizagens compartilhadas, de parcerias entre os docentes, para a reconstrução do saber, onde coletivamente, venham a ter a oportunidade de questionar, refletir, problematizar, trocar experiências e repensar suas práticas pedagógicas. E quem participa desse processo tem a característica de querer saber sempre mais, na ânsia de aprender para compartilhar. Nesse sentido, Imbernón (2010) alerta:

A formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar um espaço de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 93)

Segundo Feldmann (2005), é tarefa e responsabilidade do professor ser o mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades apresentadas pelos alunos. E este processo de mediação só será possível tendo como base uma formação docente pautada em princípios interativos, tomando como referência as dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional.

A prática pedagógica docente acontece como consequência dos saberes adquirido tanto na formação superior (universidade) como também nas experiências pessoais adquiridas durante toda a vida. Vale ressaltar que o desenvolvimento profissional do docente, ultrapassa as fronteiras da instituição escolar, pois a formação contínua exige que este docente, seja um agente socializador, capaz de interferir positivamente na realidade social.

Dessa forma, podemos visualizar a amplitude e a complexidade que envolve a formação e a atuação dos docentes na atualidade, destacando-se como necessidade não apenas a compreensão de como eles são formados, mas a tomada de consciência do reconhecimento de si próprios como sujeitos em constante aprendizagem que, nas relações sociais estabelecidas, formam e se formam enquanto seres humanos, profissionais e cidadãos. Ressignificar os saberes docente necessita estar articulado com a realidade que enfrentam e vivenciam em sua prática pedagógica, como maneira de tornar o processo ensino-aprendizagem algo significativo para ele e seus alunos.

Diante desse contexto, compreende-se que a formação de professores tem um papel preponderante. De acordo com Hengemühle (2010,p. 195) o professor necessita conhecer o processo histórico para ressignificar os conhecimentos, desde a sua origem, procurar compreender os problemas e as situações que deram origem ao conhecimento, pois assim o professor poderá visualizar situações e problemas em que ele será significativo na atualidade. Segundo o autor “durante a formação, o futuro professor precisa aprender a historicidade dos conhecimentos com os quais irá trabalhar e, durante o exercício da profissão, necessita, constantemente, investigar o conhecimento e ressignificá-lo”.

Veiga & Amaral (2002, p. 138) “rejeita a tentativa da redução dos professores a meros técnicos, preparados para executar as ideias passadas por outros ou preparados com as melhores maneiras de transmitir um determinado corpo de conhecimentos”. Mesmo porque as práticas pedagógicas tradicionais diante do novo contexto educacional, não funcionam mais. Vivemos um novo modelo de educação, onde a sociedade exige profissionais com competências e capazes de acompanhar as mudanças.

Ser professor no século XXI, portanto, remete a reflexão de se rever posições do que seja educar no contexto atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de construir alternativas para os desafios que lhes são apresentados. E que as

diferentes situações em sala de aula possam possibilitar e motivar a uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando assim, a percepção dos problemas, das limitações e de suas práticas, encaminhando o docente na construção de ações e estratégias, de forma a atender às exigências que a sociedade atual exige. Implica em ter um domínio maior das informações que circulam, transbordando os limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas. É necessário estar comprometido com a permanente construção do ambiente escolar e de sua dinâmica, compartilhando e compreendendo de forma histórica o espaço onde atua, assim como seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas de vida. Dessa forma, os professores precisam tomar consciência da importância da formação continuada para sua prática pedagógica, como um importante requisito da contemporaneidade educacional que vivencia mudanças nas formas de conhecimento.

2.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Para compreendermos a formação continuada, é necessário lançar um olhar à história da educação brasileira fazendo uma análise de sua trajetória refletindo sobre aspectos que fundamentaram a atividade docente. Todavia, a formação continuada sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de atualizar suas práticas pedagógicas e de manter uma educação que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados.

As primeiras menções de formação docente são datadas do século passado. Após a Revolução Francesa, os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” trazem em seu bojo a educação para as massas e, por consequência os primeiros cursos para formação docente nas “escolas normais”, cujas trajetórias foram frágeis até a obrigatoriedade da instrução primária em 1870. De acordo com Tanuri (2000):

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – (Bastos, 1997) – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores. (TANURI, 2000, p. 63)

Estudos de Salviani (1997) ressaltam a primeira preocupação em termos de qualificação foi com os professores para a educação inicial, por volta do século XVI. Eram tomadas em vários lugares do mundo, iniciativas relativas à formação de professores das séries iniciais. Somente no século XVII, é que foram implantadas as primeiras escolas normais na Alemanha e Hungria. Segundo Raeli e Mizucami (2009) “foi no século XVIII que a divulgação do ideal de universalização da educação pelos filósofos da ilustração, a criação da imprensa e a consequente expansão da produção escrita levaram ao surgimento de um perfil de indivíduo considerado mais inovador e determinante para um aumento da demanda por educação”.

Segundo Alvorada-Prada (2010):

Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas reformas fossem implantadas na América Latina, era estratégico “capacitar recursos humanos” em todos os níveis, principalmente no nível educacional. (ALVORADO-PRADA, 2010, p. 372)

Nas décadas de 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que industriais e tecnológicos. E foi nesse contexto, que a formação de professores foi se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas, para em seguida ser demandada e adquirida pelos próprios docentes, inclusive sendo comprada do próprio Estado.

Pimenta (2012) ressalta que:

Também o Instituto de Pesquisas Pedagógicas (INEP), órgão do governo federal criado e dirigido por Anísio Teixeira, realizará importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores realizada então nas Escolas Normais de Ensino Médio. Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos. (PIMENTA, 2012, p. 35)

De acordo com Salviani (1997) “o século XIX, a democratização do ensino, em especial nos países desenvolvidos, era uma realidade. Neste período datam as primeiras Escolas Normais do Brasil, que correspondiam na época ao nível secundário, e posteriormente ao ensino médio”. A partir do início do século XX as Escolas Normais continuam a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil.

[...] o acesso à escola passa a ser considerado como um direito de todo cidadão e, como tal, um dever do Estado. O cumprimento desse dever assume, no final do século XIX, a forma da organização dos sistemas nacionais de ensino, entendidos como amplas redes de escolas articuladas vertical e horizontalmente tendo como função garantir a toda população dos respectivos países o acesso a cultura letrada traduzido na erradicação do analfabetismo através da universalização da escola primária considerada, por isso mesmo, de frequência obrigatória [...] Foi somente após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário. (SALVIANI, 2000, p.2).

De acordo com Silva & Rizzo (2012) o final dos anos 20 até o atual momento, a preocupação com a formação de professores vem se construindo e se afirmando. Segundo o autor, a reestruturação do ensino superior na década de 1930, no final dos anos 60 e no início da década de 70 trouxe várias implicações para a formação de professores. O surgimento do Curso de Formação Pedagógica, em 1934 e a sua desvinculação das Faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras e a criação dos Institutos e Faculdades (Lei nº 5.692/71) são uma expressão das implicações dessas reformas no campo de formação de professores.

Na década de 60, algumas Secretarias de Educação começaram a organizar cursos de aperfeiçoamento profissional para os professores com o intuito de buscar uma melhoria nas escolas. A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus no início dos anos 70 e a consequente reforma das Secretarias de Educação dão início à promoção de diferentes ações de treinamento e capacitação profissional. Mas todo o processo de aperfeiçoamento profissional de educação fica atrelado ao processo de implantação da Lei 5.682/71, que se faz por meio de uma intensa legislação federal e de inúmeros pareceres. Em relação ao conteúdo formativo, Libâneo (2011) ressalta:

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamentos interpessoal, dinâmica em grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27-n. 109. AEC do Brasil).

A lei 5.692/71 trouxe novas questões referentes à formação de professores: o reconhecimento da necessidade de formação específica em cursos específicos; a definição de um patamar ideal em termos de formação; a instituição de um novo modelo de formação, a licenciatura curta; as mudanças de natureza do curso de formação de nível médio, Curso Técnico de Magistério; a criação de novas modalidades de formação em decorrência do estabelecimento de áreas de conhecimento, gerando alterações nas matrizes curriculares; o reconhecimento da necessidade de formação continuada.

A lei 5.692/71 apresenta dois aspectos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória e a generalização do ensino profissionalizante em nível médio. Com relação ao segundo aspecto deve-se assinalar que o mesmo não atendia aos interesses de nenhum segmento social, fato que levou a uma reinterpretação da Lei 5.692/71 pela Lei 7.044/82.

Sobre um cenário democratizador da sociedade, e sob o amparo de uma nova Carta Constitucional, em 1988, coloca-se a necessidade de se discutir uma nova legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que começa a ser discutida em 1988, entretanto, só é sancionada em 1996.

No término dos anos 80, com o final do período da ditadura militar, várias reformas educacionais ocorrem no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação. A Constituição Federal de 1988, resultado da luta por uma “educação básica de qualidade”, (artigo 206, inciso V), estabelece a obrigatoriedade de ingresso do magistério através de concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais de educação.

Em Tailândia, em 1990 acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, marco para elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir os problemas do sistema educacional mundial.

Por volta dos anos 90, no Brasil, viveu-se um momento de inúmeras reformas, tendo a escola e a sociedade que se adequarem às novas exigências impostas pela globalização. Esse período caracteriza-se pelas mudanças rápidas, imprevisíveis e turbulentas. O conhecimento, a tecnologia, tudo é muito volátil, é preciso responder de forma contundente e rápida a essas transformações. A difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português António Nóvoa, trazendo textos de vários autores, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora. Nesse sentido, Pimenta salienta que “considerando a riqueza da colaboração de ambos e suas qualidades como intelectuais e pesquisadores, nos perguntamos o porquê da admiração dos educadores brasileiros por eles”.

A qualificação do professor exigido pela sociedade inclui mudanças na concepção filosófica da educação resultando na reestruturação do ensino brasileiro através da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº Lei 9394/96, que contempla nos artigos 61 a 67, que a formação dos profissionais de educação está definida em três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, para formação de professores de educação básica; a pedagógica, destinadas aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua, que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

O papel da formação em serviço é destacado no artigo 61, inciso I (Lei nº 9394/96), ao prescrever que “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, sem definir princípios e procedimentos para que os Estados e Municípios organizem os processos de formação contínua. No artigo 67, inciso II, a Lei prescreve ser responsabilidade dos sistemas

de ensino valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes por meio dos planos de carreira o aperfeiçoamento profissional continuado e pelo artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, define que os municípios serão os responsáveis primeiros pela formação em serviço.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de Dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 24 de Dezembro de 1996, é considerada o marco inicial do período de reformas na educação brasileira. Ficou determinado segundo a Lei que, para atuar na educação básica, era necessário possuir nível superior em Licenciatura ou normal superior. A Lei vem sofrendo alterações conforme seja necessário.

Pensar a respeito do professor como ser concreto necessita que nos remetemos ao seu mundo de atuação. Devemos nos aproximar da realidade nos dias atuais e confrontarmos-nos com um numeroso leque de desafios. Diante das propostas da LDB 9394/96, referente ao processo de formação continuada do professor, se faz necessário entender que a formação deve ser acompanhada da reflexão sobre as dimensões pessoais e profissionais do professor na sociedade atual, estamos diante de um novo paradigma vigente, diante de uma sociedade que busca respostas. Demo (1997, p. 95), argumenta que mais do que os avanços que a LDB/96 trouxe e dos benefícios que o país usufruiu, usufrui e usufruirá, o importante é compreendermos que por trás desse processo existe um grave problema estrutural que prejudica nosso desenvolvimento enquanto nação, pois “a nova lei, infelizmente, confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira”.

A LDB estabelece como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e estipula como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “graduados ou formados por treinamento em serviço”, apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

O PNE (Brasil, 2001, p. 95), trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

“É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constantes os bons profissionais do magistério [...] 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 busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior” (p. 40).

“Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos” (Portal do MEC, 2000), o Ministério da Educação e Cultura cria em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica formada por Universidades e Centros de pesquisa para desenvolver projetos na área de formação continuada de professores.

A formação de professores tem assumido, de acordo com a tendência de cada época, diferentes nomenclaturas: reciclagem, treinamento capacitação, aperfeiçoamento e por último, formação contínua. Mas existem estudos que apontam que a educação continuada não deve ser considerada uma formação que se restringe a ações pedagógicas, e sim em um processo contínuo de desenvolvimento profissional do processo de valorização da reflexão e da coletividade. Sobre esta orientação, Nóvoa (1995), acrescenta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Assim, essa aprendizagem deve se expressar pela ressignificação do processo educacional e das práticas de ensinar, considerada como fontes de saberes experimental. É necessário conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua formação docente. Para que os mesmos não sejam considerados apenas como consumidores de conhecimentos ou meros executores de tarefas, pois o ato formativo, requer do professor não somente uma reflexão sobre si, mas também a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Em relação à qualidade na formação do docente. Francisco Imbermón (2011) afirma que:

Se quisermos falar de qualidade, primeiro teremos de analisar o que mudou nestes últimos vinte anos que repercuta na formação e no ensino: a mudança de perspectiva e de tempo; a mudança do condutivismo para o cognitivismo; a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais; os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito; a transformação no binômio formador formado em um triângulo cujo vértice é composto por um artefato; a formação deixou de ser vista apenas como domínio de disciplinas científicas ou

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

acadêmicas para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática. (IMBERNÓN, 2011, p.101)

No discurso sobre a formação de professores, é comum privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes. Em oposição a esse discurso, é necessário realizar processos formativos dando importância à trajetória do docente. No artigo 206, por lei é garantido o acesso de todos à educação, a Constituição federativa do Brasil de 1988 em vigor aos docentes e a valorização da sua profissão, determina que:

Art. 3º - O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

VII – Valorização do profissional da educação escolar; (BRASIL 2002, p. 40-41).

Esse amparo da Lei garante aos docentes o direito à educação ligada ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana e à qualificação profissional, entretanto, o ideal das políticas atuais é que várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, faculdades integradas e institutos superiores) assumam o compromisso em relação às formações continuadas de professores.

Assim, pode-se perceber que no final dos anos 80 e início dos anos 90 foram desenvolvidas várias pesquisas a respeito da educação brasileira com foco no reconhecimento do docente como autor e gestor de suas práticas educativas e dos saberes pedagógico. Esse conceito identifica “os docentes no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (Nóvoa, 1992, p. 15).

De acordo com Hengemühle (2010) certo é que:

Como ocorre na maioria das atividades humanas, também a educação e as práticas educacionais sempre estiveram sistematicamente imbricadas com as “verdades” e o desenvolvimento apresentados pela ciência, em especial com os conhecimentos produzidos em relação ao ato de aprender e de ensinar. As concepções que levavam aos modelos de compreensão do mundo e do próprio homem também foram às concepções que serviram de referência à educação. Portanto, assim como o paradigma da ciência está imbricado com o ser humano, igualmente o estão os paradigmas educacionais. (HENGEMÜHLER, 2010, p. 52)

Nesse contexto Antunes (1998, p. 102) afirma que o professor deixa de lado a responsabilidade de ser um ensinador de coisas para se transformar em algo como um fisioterapeuta mental, animador da aprendizagem, estimulador de inteligências que emprega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatórias. Nessa perspectiva, é importante perceber que o professor está inserido no contexto de sua própria formação, num processo de ressignificação dos saberes em confronto com sua prática vivenciada.

Com base nesses pressupostos, espera-se que o docente de hoje seja um sujeito capaz de produzir saberes, com base no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre principalmente da reflexão de sua prática diante de situações vividas na sala de aula e para as mesmas precisa adotar posturas pedagógicas concretas e significativas. Dessa forma, percebe-se a clareza de que refletir sobre a formação do professor termina levando-o a fazer uma análise desta formação, aliada a relação entre teoria e prática, como elementos fundamentais deste processo. Percebe-se então que é por meio da formação continuada que os professores e consequentemente a educação se aprimora, pois o momento histórico não é o mesmo, a sociedade não é a mesma, não podendo a escola ficar para trás.

Na opinião de Arouca (1995, p. 8) “cabe redimensionar a atual prática docente fundada em aula, memorização, cópia; se a educação de qualidade deve ser construtiva e participativa, o aluno não vem à escola ou à universidade para ser objeto de aprendizagem”. Diante do exposto, podemos concluir que a formação dos profissionais como pessoas e cidadãos nunca deixou de ser uma tarefa complexa a ser desenvolvida pela universidade. Todavia, essa complexidade não pode ser vista como um obstáculo impossível de ser superado, e sim, ser vista como um desafio a ser enfrentado. Pode-se concluir também que o processo de formação contínua surgiu com o propósito de apoiar e aprimorar a prática pedagógica do professor, e principalmente deve ser transformadora das atitudes do professor diante desse novo contexto educacional, sendo de fundamental importância que envolva todos os docentes da instituição de trabalho, para que assim possa contribuir positivamente e de forma eficaz para uma educação de mais qualidade.

2.4. LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Mesmo entendendo que a formação docente se constitui a partir de um conjunto de influências, como a história de vida, a formação superior, as experiências profissionais e a formação contínua, é necessário também ressaltar o papel da universidade neste processo de construção da identidade docente, bem como a sua formação continuada.

Segundo Imbernón (2009, p. 90) “um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil (e, em alguns lugares, inclusive, arriscado)”. A marca do tempo em que vivemos é a competitividade e a mesma não mais permite ao profissional, para garantir o emprego, ter conhecimentos restritos às disciplinas convencionais. Vivemos numa sociedade de informação, é a era da tecnologia, das comunicações; as fronteiras deixam de existir e o mundo passa a ser um mercado único e global; o capital financeiro deixa de ser o recurso mais importante e o conhecimento torna-se a principal riqueza. “O professor deixa de lado a responsabilidade de ser um ensinador de coisas para se transformar em algo como um fisioterapeuta mental, animador da aprendizagem, estimulador de inteligências que emprega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatórias.” (Antunes 1998, p. 102). A qualidade e a velocidade das informações são fundamentais à competitividade econômica. A dependência de mão de obra qualificada, as novas tecnologias de informação e de comunicação contribuem para o aumento da produtividade, mas também são incubadoras de novos serviços onde à educação assume lugar de destaque.

Dessa forma, a economia baseada no conhecimento exige cada vez mais profissionais como condição de criatividade no uso da informação, uma vez que quanto mais elevado for o nível do profissional, maior será a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos processos de reciclagem a que a nova economia exige.

Os novos desafios da sociedade contemporânea exigem qualificações cada vez mais elevadas, as necessidades educacionais da sociedade moderna ampliam-se a cada dia. O importante agora é a capacidade desenvolvida para enfrentar as mudanças que são constantes, o aprendizado deve servir para encarar os desafios que se colocam no dia a dia. Diante desse cenário, cresce a importância das universidades. A responsabilidade das mesmas com a

formação das pessoas não pode se restringir a apenas formar o cidadão para o exercício de uma profissão. Isso não é suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho. O novo contexto em que vivemos exige muito mais do que isso, exige um compromisso com a produção e com o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidade de adequar-se às novas mudanças. Diante disso, Colom (2004) define a escola do futuro:

Será a verdadeira escola para a vida se, graças à sua informação multivariada e constante, for capaz de dotar-se de capacidade antecipatória, de tal maneira que a utilização da informação sirva para novas ordens, a fim de enfrentar com êxito e eficácia situações futuras que, pela informação manipulada, se veem como previsíveis. (COLOM 2004, p. 178)

Contudo, a universidade, além de ser um espaço de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também uma instituição que deve formar profissionais que possam ser capazes de refletir sobre sua prática, abertos a cultura, preparados para atuar e influir sobre a realidade onde vão atuar, com uma visão crítica da realidade e com perspectivas de mudanças. Ainda para Alves (2011):

A universidade deve ser pensada não como uma instituição onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação que correspondam a seus interesses, às suas aspirações e também à imagem que eles têm de busca da vida social e de seu papel na sociedade. (ALVES 2011, p. 61)

Atualmente, tornou-se comum, no meio acadêmico, a discussão sobre os rumos da universidade brasileira no contexto das grandes mudanças que se fazem presentes na sociedade moderna. Desde a década de 60 vislumbra-se uma expansão da demanda universitária, ligada às mudanças demográficas, culturais e políticas do período, colocando em xeque o tradicionalismo das universidades. Novas demandas surgem a cada dia e são apresentadas pela sociedade para as universidades. O século XX se caracteriza por transformações rápidas, trazendo novas diretrizes, que devem assumir a educação superior. A relação entre a universidade e a sociedade atual tornou-se de grande importância nos debates sobre o que ensinar, como ensinar e quais os conteúdos capazes de instrumentalizar o aluno na resolução de problemas.

Bertrand (2001, p. 162) oferece uma reflexão sobre a função do educador diante desse modelo de educação: “o papel do educador consiste em dialogar escolhendo casos concretos e propor instrumentos com os quais o indivíduo se forma e aprende a falar a si mesmo do seu mundo”. Isso nos faz pensar a nova formação dos professores, e, também à formação dos seus formadores. Assim, como bem afirma Freire (1997, p. 52) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção.”

No entendimento de Libâneo e Pimenta (1999), a democratização do ensino passa pela formação docente, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras, o que tem apontado para a importância do investimento profissional dos professores. Os autores afirmam que o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização indenitária e profissional dos professores. Também nesse sentido, Bertrand (2001, p. 111) oferece mais uma importante contribuição quando diz que “[...] se aprende mais uma teoria estudando-a menos e praticando-a mais”. Essa parece ser uma boa sugestão para os docentes, muitos dos quais levam à sala de aula textos teóricos excelentes, passam tempos falando dos conhecimentos teóricos e, na sua prática – são modelos que eles mesmos criticam.

Dessa forma, as Instituições Superiores necessitam deixar de ser apenas um simples espaço de transmissão e de aquisição de conhecimento, e transformar-se no *locus* de construção e produção de saberes, em que o aluno possa atuar como sujeito da aprendizagem, dessa forma, as universidades estará atendendo as exigências da sociedade moderna.

Conforme Masetto (1998), os cursos superiores e as faculdades no Brasil surgiram a partir da necessidade de formação de professores. “A universidade deve ter o compromisso com a formação para a docência, pois isto é essencial para o exercício da maioria das atividades na área educacional”. (BICUDO e SILVA JÚNIOR, 1996, p. 39). Severino (2001) ressalta que se espera dos cursos de formação de professores que dotem seus profissionais de perspectivas de análises, que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinarmente.

De acordo com Freitas (1999), as universidades constituem-se no locus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e no Ensino Superior. Masetto (1998) também concorda com essa ideia ao relatar que o processo de aprendizagem e o cultivo da consciência crítica são os objetivos centrais dos cursos de graduação.

Alves (2011, p. 60) alerta que “o saber que a universidade produz não pode ser visto como algo mágico, algo dado, sem história. Trata-se de um saber produzido historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens.” Dessa forma, entende-se que a função formadora da universidade é uma de suas finalidades e engloba todas as outras.

Segundo Libâneo (2011), “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético, moral e também a necessidade de dividir responsabilidades com outros agentes sociais”. Os professores possuem conhecimentos e habilidades específicas adquiridas durante o período de formação. Todavia, a caracterização da profissão docente está relacionada à ideia de educação como um processo que se constrói na sociedade, que globaliza toda a sociedade e envolve também a história da vida do profissional.

Demo (1999, p.2) afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, o educador deve impreterivelmente saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, o professor será quem saberá reconstruir conhecimento com qualidade formal e política. (DEMO 1999, p. 2)

Nóvoa (1992) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Analisando a dimensão pessoal, afirma que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores aprimorar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p.23).

Na compreensão do autor, os percursos da vida do professor implica valorizar seu trabalho de reflexão sobre suas práticas e experiências coletivas na sua formação. A teoria fornece pistas de leitura, mas o adulto retém aquilo que está ligado à sua experiência. É importante que o professor revise sistematicamente suas atividades, buscando identificar a fundamentação teórica que embasa sua prática, o que propicia a transformação e a ressignificação de sua ação pedagógica. Como afirma Imbernón (2011, p. 108) “a qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo”.

As Licenciaturas foram criadas no Brasil, nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Ao longo dos anos a crítica dos educadores às fragilidades existentes aos cursos de Licenciatura foi veemente. O tradicional esquema aplicacionista de formação (3+1), em que os três primeiros anos da graduação são dedicados ao estudo dos conteúdos específicos do curso e o quarto ano seria destinado à “formação pedagógica”. Por decorrência, formar professores é tarefa exclusiva dos docentes da área de educação, desde que químicos, biólogos, linguistas ou historiadores se ocupam da formação dos bacharéis. Todavia, tal esquema é merecedor de reparos fundamentais, uma vez que dicotomiza teoria e prática desvinculam as disciplinas de conteúdo das pedagógicas e distancia a formação das questões colocadas pela prática docente na escola. Isto exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores (Parecer CNE/CP Nº 009/2001 – BRASIL, 2001).

Com base nessa concepção estereotipada de formação de professores, que acabou por se generalizar, muitas Licenciaturas foram se transformando em cursos inócuos, pois, em confronto com a realidade social e escolar, boa parte dos ex-alunos acabava por apontar que “a teoria na prática é outra”. E é nesse contexto frágil e de dicotomias que ao longo do tempo tornaram secundários os cursos de Licenciatura, num país que tem o fracasso escolar um de seus traços sociais mais tristes.

Após muitas polêmicas e a produção de inúmeros documentos, o MEC institui, em 2002, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena” (Resolução CNE/CP01/2002), contempladas pela Resolução CNE/CP 02/2002 que estabelece e padroniza duração e carga horária para os cursos de Licenciatura no Brasil, exigindo reformulação curricular para todos os cursos, em prazo exíguo, ignorando a trajetória de cada curso e instituição.

Segundo Steinhilber (2006, p. 19), o que diferencia o curso de graduação do curso de licenciatura, são especificidades na formação do acadêmico, “com aprendizagens, nas áreas de conhecimentos e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem”. Entretanto, na visão do autor, não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição ao termo “bacharelado” tem causado inúmeras confusões e gerado apreensão no meio acadêmico, entre os futuros profissionais da área, no que se refere a quem poderá atuar em qual espaço.

Nas instituições de Ensino Superior, em especial nas particulares e nas faculdades isoladas, é a racionalidade técnica que predomina nos programas de preparação dos professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura. Um modelo alternativo de formação docente que vem atraindo um espaço cada vez maior é o chamado modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, o docente é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Dessa forma, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos são, constantemente, gerados e modificados.

Em virtude da necessidade urgente de se habilitar os professores que estão em sala de aula, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação. Nesse contexto, a prática, que deve se ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem ser

contabilizadas nos cursos de licenciatura pelos profissionais em exercício, diminuindo significativamente a carga horária dos cursos de formação, e com certeza, prejudicando a qualidade de tais cursos.

Além disso, uma universidade pública deve assegurar sua autonomia mediante a produção de conhecimento e não deve reduzir seu projeto acadêmico ao mero cumprimento de exigências legalistas, considerando decisiva a construção de um projeto de reestruturação curricular fundamentado na trajetória do trabalho de reflexão e ao avanço epistemológico e político da área de educação.

Referente à discussão Bacharelado e Licenciatura, a concepção de alguns autores evidencia que na tradição brasileira não se tinha o esclarecimento da Licenciatura como campo de especialização para o trabalho escolar, mas identificava o profissional como generalista e o Bacharelado, como uma especialização.

Segundo Zabalza (2004), o ensino superior vem passando por um momento de mudanças no que se refere a sua estrutura, posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade. O papel da universidade como criadora da ciência está sendo reformulado. Essas mudanças vêm acompanhadas de novos paradigmas que atendem a essa nova realidade de formação. E alguns estudos apontam que os professores do ensino superior têm pouca preparação específica para o exercício da docência neste cenário (ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Os profissionais bacharéis ou licenciados recebem formação diferenciada de acordo com a especificidade de sua profissão e direcionam-se a um campo de atuação de acordo com sua história, seus valores, desejos, motivação e, principalmente, de acordo com sua formação. Subjacente a isso, infelizmente a universidade brasileira nunca teve na formação de professores um núcleo de preocupação central, até por que grande parte dos cientistas acreditava que ensinar é uma espécie de “descoberta pessoal”, possibilitada por um “dom” ou uma capacidade individual que cada um desenvolve naturalmente, a partir do aprofundamento no domínio teórico dos conhecimentos acadêmico-científicos. Outra parte dos acadêmicos partilhava a concepção de que formar professores se reduz a treinar ou doutrinar um técnico que executará a tarefa de aplicar em aula um método ou uma técnica de ensino elaborada por especialista.

Mizukami *et al.* (2002) diz que não existe até o momento teoria que explique de forma coerente e abrangente a aprendizagem profissional de professores. As pesquisas dos dias de hoje voltadas para o conhecimento do professor abrangem ampla variedade de referenciais conceituais que implicam diferentes formas de conceber a profissão na construção e produção do conhecimento.

É fundamental pensar ainda a formação de um professor que possa compreender os fundamentos das ciências e tenha uma visão ampla dos saberes. Para tanto, o profissional deve realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área.

Além disso, é importante investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que tenha sido formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática pedagógica. Dessa forma, é fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Alarcão (1996) em suas reflexões analisa que existe uma falta de confiança nos profissionais recém-formados, pois a formação a que são submetidos nas Instituições de Ensino Superior é inadequada. Tendo como o princípio de que aprendem a tomar decisões e a aplicar conhecimentos científicos em situações-problema, como se estas constituíssem a resposta para todos os entraves da vida cotidiana. Assim, mais tarde, na prática, ao se depararem com as inovações, percebem a dura realidade de que não foram preparados para lidar com situações novas, uma vez que nem as teorias e nem as técnicas aplicadas fornecem soluções adequadas.

Alves aponta alguns pontos que estão dificultando à universidade o exercício de suas funções. Dentre eles a autora destaca que:

A universidade está em crise por ter uma estrutura de poder centralizadora e conservadora; pela falta de competência profissional de muitos dos que nela trabalham e pelo seu descompromisso em fazer valer os interesses mais fundamentais da sociedade. (ALVES, 2011, p. 64)

Além dos pontos citados, a autora ressalta também a falta de estabilidade orçamentária, o descompasso entre as pesquisas produzidas nas universidades e as exigências científicas, tecnológicas e culturais do país, a fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa. Segundo a autora “tais entraves agravam-se ainda mais com a falta de visibilidades de informações, conhecimento da efetiva alocação de verbas entre as diferentes unidades de uma mesma universidade”. De acordo com a autora “Recuperar a credibilidade da universidade é tarefa difícil e exige tempo. Exige que se penetre na instituição e se examine concretamente quais são as saídas em face das dificuldades e dos problemas existentes”.

As exigências do mercado e as necessidades advindas de uma nova sociedade pós-moderna lançam novas questões, novos contextos que estão fortemente interligados à figura do professor e a sua formação, sendo necessário desse profissional o desempenho de papéis que não eram talvez esperados na sua formação tradicional. Nesse instante, devem ser abandonados os valores e as crenças antigas, e ser assumidos novos padrões de comportamento. O desafio de mudar expõe os professores a riscos e erros, que somente após a prática e os novos experimentos, observar-se-á a eficácia das novas atitudes.

Formar professores não é uma tarefa simples, e não serão medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão solucionar os problemas que se apresentam nas licenciaturas. Além disso, a falta de valorização dos professores, os salários baixos, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões que assolam o nosso país e que afetam diretamente a formação docente no Brasil. Os principais problemas dos cursos de licenciaturas somente serão resolvidos, com a implantação de medidas drásticas na atual condição do profissional da educação.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

3.1 CARACTERIZANDO O MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA

Figura 1: Entrada da Cidade de Tailândia



Fonte: <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/pa/tailandia> (acesso em 05/07/2014).

Tailândia é um município brasileiro do estado do Pará. Localizado a 260 quilômetros da capital de Belém, faz parte de mesorregião do Nordeste Paraense. Faz fronteira com os municípios de Acará, Tomé-açu, IPIXUNA DO PARÁ e Moju. Possui uma área de 4.480,37 km quadrado. O município possui, segundo a previsão do IBGE de 2013, mais de 90.500 habitantes. Teve sua emancipação política em 10 de maio de 1988.

Além de sede do município, Tailândia possui algumas Vilas e Povoados: as Vilas de Bom Jesus, Nossa Senhora Aparecida, Aui-açu, Betel, Cristo Rei, Palmares, entre outras.

A Secretaria Municipal de Educação-SEMED, gerencia a área educacional do município de Tailândia, nos níveis de Educação Infantil e Fundamental, executando todas as etapas da política municipal de educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos. Tem como Secretária de educação Maria Conceição da Silva Medeiros. Chefia a Secretaria de Educação desde janeiro de 2013.

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

O município de Tailândia possui 80 escolas que atende o pré-escolar, 70 escolas que atende o nível fundamental e 03 escolas Estaduais de Ensino Médio.

O Distrito Palmares, município de Tailândia, antes denominado de Vila Palmares, nome dado em alusão à paisagem que circundam a Vila por todos os lados: as palmeiras de dendê, das quais se extrai o óleo de palma e o de palmito, está localizado à margem da Rodovia PA 150, km 67. O lugar começou a surgir no início da década de 1990. Sendo fundado como Vila em setembro de 1994, tendo como articulador da fundação o vereador Francisco José da Costa Boíba. E faz limites com uma grande empresa que tem como atividade econômica principal o cultivo de dendê (Grupo Agropalma).

O Distrito Palmares possui pouco mais de 9.000 habitantes. E tem apenas uma escola que atende o ensino infantil (Creche Francisco Camilo Sobrinho), uma escola que atende o ensino fundamental (Escola Municipal São Felipe) e uma escola que atende o ensino médio (Escola Estadual Eriberto Jasper).

3.2. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ERIBERTO JASPER

Figura 2: Vista frontal da Escola Eriberto Jasper.



Fonte: A autora, abril 2014.

O Governo do Estado do Pará, no uso das atribuições que lhes são conferidas, e considerando a necessidade de assegurar o ensino em todo o estado, favoreceu ao Distrito de Palmares (anteriormente denominado Vila de Palmares), o processo de aprendizagem do Ensino Médio aos alunos da região, construindo nessa localidade no ano de 2007, o prédio escolar para funcionamento do Ensino Médio denominado Escola Estadual de Ensino Médio Eriberto Jasper.

A implantação do nome da escola se fez devido o Prefeito da época, o Sr. Paulo Liberte Jasper (popularmente “Macarrão”) tomar a iniciativa de homenagear o seu pai (in memoriam), o Sr. Eriberto Jasper.

É uma escola do meio rural, sendo a única no Distrito de Palmares que atende a Educação Básica a Nível Médio. Tendo como entidade mantenedora 3ª URE-Abaetetuba. Funciona como anexo da E. M. E. I. E. F. São Felipe atendendo alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Foi fundada no dia 20 do mês de agosto do ano 2007, beneficiando ainda mais os alunos da região, posto que, além de atender aos alunos do Ensino Médio, que funcionava no horário da noite, passou a atender também a partir de 2008, aos alunos da rede municipal.

Ressalvamos que nos anos de 2003 a 2007 a escola atendeu alunos do Sistema Modular de Ensino Médio funcionando na a Escola São Felipe. A partir do mês de agosto do ano de 2007 passou a funcionar atendendo alunos do Ensino Médio a nível regular atrelada a E. E. E. M. São Francisco de Assis situada no meio urbano do Município de Tailândia-PA.

Assim, a primeira modalidade ofertada foi o Grupo Especial de Ensino Modular-GEEM, que entrou em vigor na data de 08 de setembro de 2003. Em 2004, como era previsto, houve o aumento de mais uma turma (de 2º Ano). Logo, havendo a cada ano, o aumento sucessivo do número de turmas.

Nessa trajetória, o Ensino Médio deixou de ser modular, tornando-se regular uma vez que já havia quatro turmas em funcionamento de aula. Porém a escola funcionava como Anexo I da Escola Sede São Francisco de Assis, como já dito, localizada no meio urbano, Município de Tailândia.

No ano de 2008, a escola já continha seis turmas. Em 2009 passou para sete, e em 2010 e 2011 contavam-se oito turmas. Ressalta-se que não houve mais turmas nestes anos porque a escola somente possuía oito salas de aulas.

Aos dias 02 de agosto do ano de 2011, ocorreu o desmembramento da Escola Eriberto Jasper, deixando de ser anexo da Escola São Francisco de Assis.

No mês de abril do ano de 2012, a escola passou por uma reforma geral envolvendo pinturas, reparos e ampliação em virtude do numero de alunos que vem aumentando consideravelmente.

Hoje contamos com mais quatro salas de aula edificadas, somando-se em doze. Todavia, das doze salas de aula, onze funcionaram com turmas no ano de 2012. Além dessas salas, existem duas salas, respectivamente para uso de mídias e biblioteca, ainda não sendo equipadas para tal.

A área do terreno não construído é ampla, requerendo arborização e construção de uma quadra de esporte. É murada. Contém gradeamento nas suas dependências, possui rampa

de acesso à pessoa cadeirante. Está bem conservada, e, nesse sentido pode ser considerada de boa estrutura, e grande porte.

A cada ano vem se buscando melhorias na educação ofertada na escola. Existem muitas dificuldades a serem sanadas, e sobre tal, fomenta-se um trabalho voltado à superação de todos os entraves existentes na dinâmica de funcionamento escolar.

Atualmente encontra-se autônoma no que diz respeito ao seu processo educativo em todos os seus aspectos não mais vinculados a Escola São Francisco de Assis. Entretanto, aguardando deferimento de documentação de autorização e funcionamento de cursos, logo, estando paritariamente vinculada à escola citada no que concerne à expedição de documentação escolar.

O Corpo Docente formado por 15 professores atuando nas disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, todos com formação e qualificação profissional para atuação nas áreas do conhecimento para que foram designados.

Possui ao todo 12 turmas, sendo todas do Nível Ensino Médio. Atualmente, a escola funciona em dois turnos: Tarde e Noite por não haver demanda para o turno manhã.

A demanda de alunos atendidos é na maioria trabalhadores das Empresas Locais: AGROPALMA, BIOVALE, AGRO EXPORT. A demanda de alunos concentra-se em 20 % sendo moradores do Distrito de Palmares; 35 % da Vila Turi-Açú; 44 % da Vila Israel; 1 % da Comunidade “Borba Gato”; sendo necessária a utilização de transporte escolar para vinda à escola e volta às suas comunidades, exceto os residentes na Vila de Palmares considerando-se minoria.

Esses alunos e suas famílias pertencem à classe média e baixa, pois são trabalhadores nas empresas locais, possuindo bens materiais provindos do próprio labor nessas empresas e por serem proprietários de estabelecimentos comerciais nesta localidade.

Os alunos do turno da tarde são adolescentes e da noite são já pais e mães de famílias que respondem por seus atos, entretanto há uma demanda de 39 % de alunos nas turmas do 1º e 2º Anos inclusive alunos de menor idade devido estarem no Programa Jovem Aprendiz. Que é um programa concedido pela Empresa AGROPALMA oportunizando aos alunos experiências de emprego em horário oposto ao que estudam. E 38 % dos alunos matriculados estão em maioridade atingida.

A comunidade escolar no que envolve os pais e mães de alunos é participativa e a relação é harmônica, não existindo vastidão de casos requerentes de encaminhamentos e procedimentos envolvendo rede de serviços para resolução de problemas, pois se procura resolver junto às famílias na base do diálogo e com algumas ações escolares, por exemplo, situações de atritos entre alunos o que já ocorreu, mas em pouquíssima escala. A escola está pertinente ao Projeto Conviver que é uma iniciativa da SEDUC, tendo havido uma capacitação e elaboração de ações voltando-se a realidade da escola. Acreditamos que este projeto contribuirá bastante para essa questão da convivência humana.

Neste ano letivo de 2014 foram matriculados 560 alunos distribuídos em 12 turmas.

3.3. MÉTODO DE PESQUISA

Para esta pesquisa optei por realizar um estudo de caso qualitativo que de acordo com Yin (2010) e Gil (2009) “é um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma pesquisa detalhada e profunda”.

Segundo Bogdam e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto com o do pesquisador e a situação estudada; enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. A pesquisa qualitativa exige o contato direto com o ambiente de pesquisa, no caso, a escola e os professores, tanto na observação, na coleta de dados e principalmente na análise dos dados, na tentativa de adentrar mais profundamente no tema em evidência, considerando que os objetivos propostos demarcam um espaço de investigação e ao mesmo tempo exigem uma aproximação da realidade a ser estudada.

A pesquisa constituiu no levantamento de informações e estudo a respeito da formação continuada dos profissionais da educação.

Foram observados aspectos referentes aos cursos de formação, os saberes contextualizados nestes cursos, tomando por base a importância e necessidade destas formações para a atuação dos docentes.

3.4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa em referência foi desenvolvida no Distrito Palmares, município de Tailândia-PA, tendo como sujeitos 100% dos docentes da educação básica a nível médio da Escola Eriberto Jasper. Para traçar o seu perfil o questionário aplicado compunha de uma parte inicial na qual foram registrados os dados de identificação. Com base nestes dados é possível conhecer um pouco os informantes da pesquisa conforme é explicado a seguir.

O corpo docente é formado por 15 docentes, com regência na E.E.E.M. Eriberto Jasper. Dos pesquisados, 09 (nove) são do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. Quanto à idade dos informantes, 06 (seis) apresenta a idade de 20 a 30 anos, 05 (cinco) de 30 a 40 anos, 03 (três) de 40 a 50 anos e apenas 01 (um) tem acima de 50 anos. Em relação ao tempo de formação dos professores, mais de 50% é bem jovem tanto na idade quanto no tempo de formação a nível superior. Dentre eles 09 (nove) tem de 02 a 05 anos de formados, 02 (dois) 06 a 10 anos, 03 (três) tem de 11 a 15 anos e somente 01 (um) tem de mais de 16 anos de formação. Quanto ao tempo de atuação na E.E.E.M. Eriberto Jasper, a maioria, ou seja, 10 (dez) dos informantes atuam desde 2013, 03 (três) atuam a partir de 2012, 01(um) atua a partir de 04 anos e 01(um) desde 2009. . Todos possuem licenciatura e atuam nas disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, todos com formação e qualificação profissional para atuação nas áreas do conhecimento para que foram designados.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

Figura 3: Grupo de Professores



Fonte: A autora, abril 2014

Figura 4: Grupo de professores



Fonte: A autora, abril 2014.

3.5. COLETA DE DADOS

As fontes coletadas de dados utilizadas foram: observação direta; questionário fechados; visitação.

Foram consultados autores que contribuíram no que se refere à temática da pesquisa, tais como Imbernón (2011), Hengamühle (2010), Freire (1997, 2014), Nóvoa (1992), Libâneo (2011), Perrenoud (2002), Nilma Alves (2011), Pimenta (2012), entre outros.

A observação direta é um apropriado recurso para esse trabalho, permitindo o acesso ao cotidiano da comunidade-alvo, facilitando a incorporação do pesquisador no local e a percepção do mesmo sobre determinadas atividades que se desenvolvem por meio das relações sociais entre os membros da comunidade estudada. Referente a esta pesquisa, foi realizada visitação pela pesquisadora aos professores na E.E.E.M. Eriberto Jasper e observado o interesse e o empenho dos informantes em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Antes da aplicação dos questionários, os informantes foram orientados sobre os passos da pesquisa e sobre os procedimentos. Em seguida os questionários foram entregues aos participantes, sendo determinado um prazo para a entrega para que assim a pesquisadora desse prosseguimento à pesquisa.

O questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter o levantamento de informações. Tendo sido entregue diretamente, através de formulários aos sujeitos para serem respondidos, visando explicar e esclarecer os objetivos da pesquisa. Para Marconi & Lakatos (2009, p. 5) o questionário é “um instrumento para recolher informação”. Portanto, é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito as pessoas. De acordo com as autoras o questionário deve ser elaborado de modo que as perguntas sigam uma ordem lógica; a redação das perguntas deve ser apresentada em linguagem simples e compreensível ao informante; as formulações das perguntas devem não possibilitar a interpretação dúbia e não induzir a resposta; todas as perguntas do questionário devem estar relacionadas aos objetivos da pesquisa e visando responder à problemática definida no trabalho.

O questionário entregue contém treze perguntas fechadas, relacionadas com os saberes adquiridos e as transformações ocorridas através da formação continuada de professores. As

mesmas foram formuladas com as características de serem claras e precisas, para possibilitar uma única interpretação.

O passo seguinte à coleta dos dados foi à análise dos mesmos, os quais constituíram o centro da pesquisa. Segundo Marco Antonio F. da Costa e Maria de Fátima Barroso da Costa (2011), “Dados são algarismos, palavras, sinais, gestos, silêncios, entre outros, ou suas combinações. Geralmente não possuem significado próprio, apenas quando estão contextualizados, ou seja, transformados em informação”.

De acordo com Rudio (2006), o processo de análise de dados compreende o trabalho que o pesquisador irá realizar com os dados colhidos durante sua pesquisa. Dessa forma, o pesquisador partiu para trabalhar com o material reunido. Esta fase exigiu alguns procedimentos como: classificar as informações, organizá-las e interpretá-las. A técnica adotada para a coleta, análise e interpretação dos dados foi à aplicação de um questionário com perguntas fechadas dispostas em um questionário a ser respondido pelos sujeitos da pesquisa e que segundo Vieira, (2009), questionário “é um instrumento de coleta de dados, aplicado quando se quer atingir certo número de indivíduos”. Podendo ser estruturado com perguntas abertas e/ou fechadas.

Os dados foram analisados em diversos momentos da pesquisa, não deixando de verificar a pertinência das questões levantadas, procurando confrontar os princípios teóricos do estudo com as informações pesquisadas durante o trabalho.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A formação 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 e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN 2011, p. 15)

As diferentes formas de pensar e repensar a teoria e a prática é que movem a constante discussão entre estudiosos que compõem o cenário educacional, alimentando o processo de construção da teoria e da história da educação.

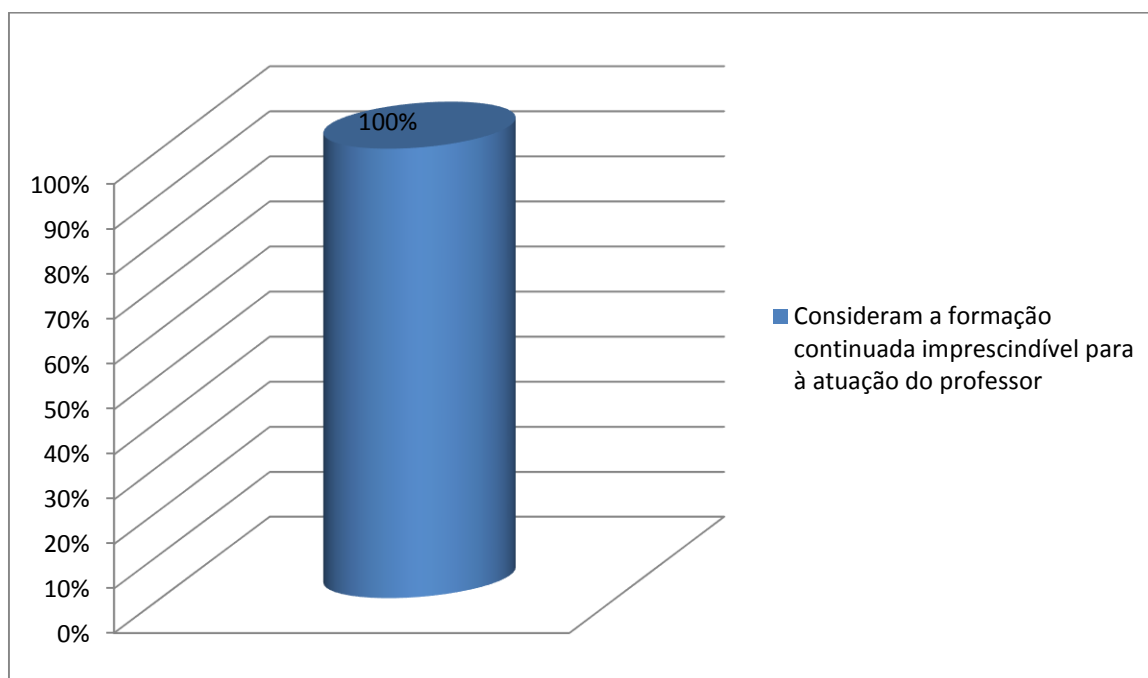
Todos os docentes questionados possuem Licenciatura na área em que atuam. E na opinião dos mesmos, a formação contínua é de fundamental importância para o aprimoramento tanto pessoal, cultural como também profissional, pois os profissionais da área de educação, segundo eles, “devem-se manter-se atualizados, não devem parar no tempo, uma vez que tudo muda a todo o momento”. A sociedade não é a mesma, o contexto histórico não é o mesmo, e assim a escola também não pode ficar para trás. Há uma necessidade de ressignificar a didática para a elaboração de novas teorias, metodologias e práticas docentes, construindo conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores no sentido de transformar as condições de ensino. (Pimenta 2012, p. 20)

Com base nesta concepção e procurando refletir sobre os saberes adquiridos nas formações de professores, em que eles interferem em relação à prática docente e as transformações que ocorrem nesta prática frente aos cursos de formação é que o presente capítulo apresenta a pesquisa realizada com os professores da Escola Estadual Eriberto Jasper.

4.1 ANALISANDO AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

4.1.1 NECESSIDADE EM PARTICIPAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Gráfico 1: Distribuição dos professores de acordo com a necessidade em participar de formação continuada.



Fonte: Dados coletados em campo (2014)

Dos professores questionados quatorze já fizeram algum tipo de formação e apenas um deles está concluindo em 2014.

Dos questionamentos feitos, pode-se observar nos discursos dos professores o interesse em formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade da qual fazem parte. Em princípio os professores responderam acerca da importância das formações continuadas para a prática pedagógica docente. Considerando a leitura do gráfico, observa-se que todos eles (100%) consideram que a formação continuada é imprescindível para à atuação do professor em sala de aula, e ainda complementaram que “ao longo dos anos, as funções da escola vem

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

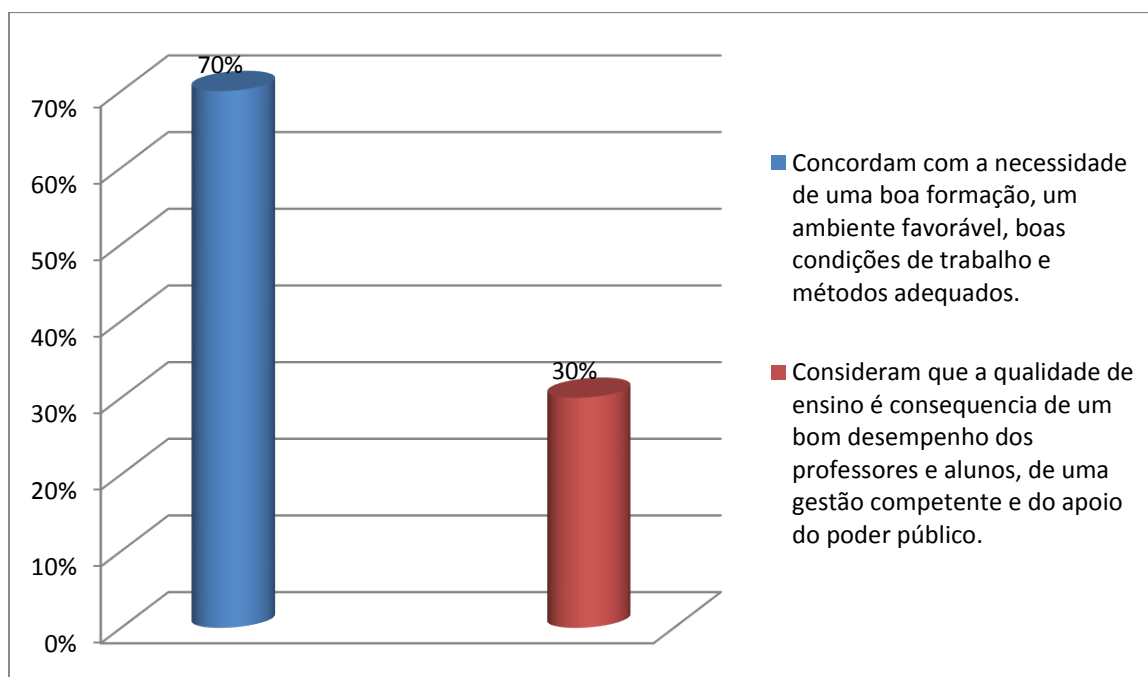
mudando a cada dia, são atribuídos novos objetivos a esta e o docente deve atualizar-se para suprir as exigências da atual sociedade”. Os depoimentos relatam que a importância está em além de aperfeiçoar as práticas do docente para seu trabalho, também o leva a está buscando cada vez mais o conhecimento, além disso, segundo eles, “as formações devem contribuir para um currículo voltado à realidade do aluno e assim garantir uma educação de mais qualidade”.

Percebe-se em todos os discursos dos docentes questionados o comum interesse em participar de formações continuadas com o objetivo de melhorar tanto seus conhecimentos quanto sua atuação em sala de aula.

Imbernón (2011, p.17) afirma que “ cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe”. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. O autor mostra nesse parágrafo que a formação para ser significativa e útil, deve se adaptar à realidade diferente do professor. Dessa forma, o professor terá mais facilidade em por em prática os conhecimentos em sala de aula ou ambiente de trabalho.

4.1.2 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

Gráfico 2: Distribuição dos professores que relacionam qualidade de ensino com a formação continuada.



Fonte: Dados coletados em campo (2014)

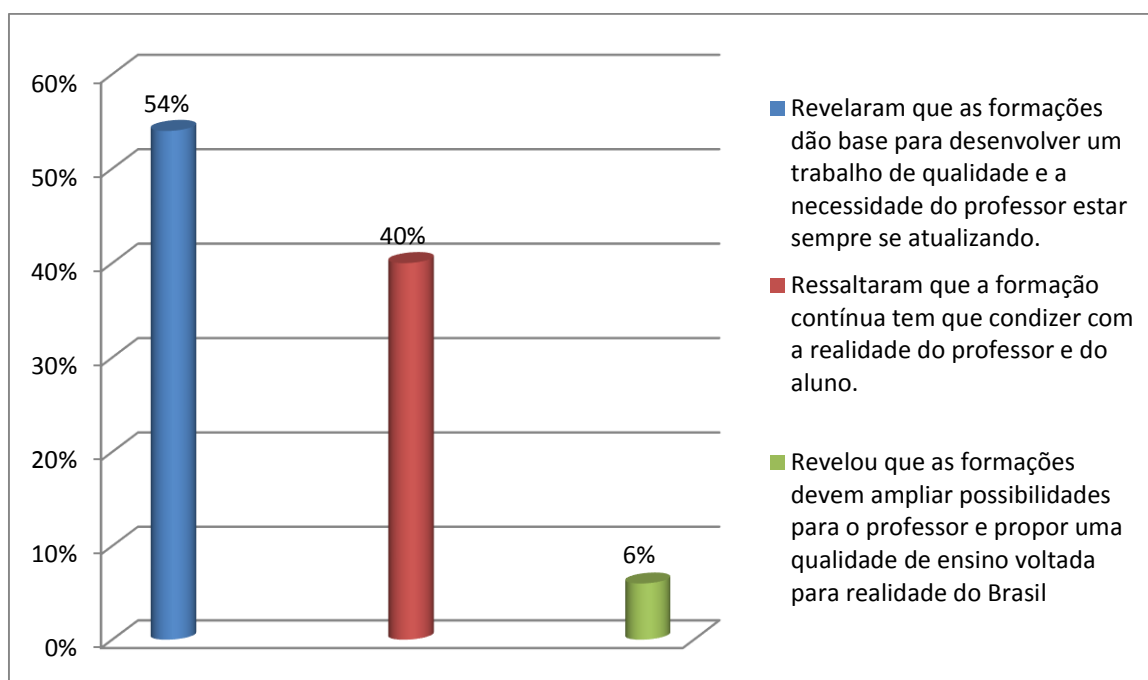
A concepção da maioria dos professores (70%) sobre a relação entre formação e qualidade de ensino, concorda que é necessário, além de uma boa formação contínua, ter um ambiente favorável e boas condições de trabalho, incluindo métodos adequados para serem aplicados com os alunos em cada situação diversificada. 30 % deles consideram que a qualidade de ensino, além de depender de uma boa formação, também é consequência de um bom desempenho dos professores e alunos, de uma competente gestão escolar e do apoio e auxílio do poder público.

A partir da análise em questão é possível perceber as perspectivas dos docentes em ter uma gestão que os auxilie e um poder público que os apoie em seu percurso de trabalho. Isso vem nos mostrar que a qualidade do trabalho de qualquer profissional depende sim, de muitos fatores, mas principalmente dele mesmo, que precisa estar comprometido com sua formação, e se preocupar em investir na sua qualificação profissional para que na falta de recursos apropriados e condições diversas, encontre soluções que favoreçam a realização de seu trabalho com qualidade.

Para Libâneo (2011, p. 44) “o professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar”. Todavia, o repensar a concepção da formação dos professores, objetivava até um tempo atrás, a capacitação destes através da simples transmissão de conhecimentos, com o intuito de que aprendessem, mas tal concepção vem sendo substituída pela abordagem que analisa a prática que este profissional vem desenvolvendo, tendo em vista a temática do saber docente, a busca de conhecimento para os professores, considerando os saberes utilizados em um trabalho de mais qualidade.

4.1.3 TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS A PARTIR DAS FORMAÇÕES

Gráfico 3: Distribuição dos professores que ressaltam as transformações ocorridas a partir das formações.



Fonte: Dados coletados em campo (2014)

Questionados sobre que transformações que ocorrem na prática pedagógica através da formação continuada, a maioria (54%) revelou que a formação contínua são cursos, entre outros, mais aprofundados que dão base para desenvolver um trabalho de melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário o professor procurar estar sempre se atualizando para que assim, tenha a capacidade de estar interagindo com os conhecimentos de seu alunado, que se diferencia a cada momento com a rapidez das informações. 40% dos questionados ressaltaram que a formação continuada de professores tem que condizer tanto com a realidade do professor como também do aluno, devem ter um olhar interdisciplinar, e oferecer conhecimentos que sirvam de embasamento para o exercício de sua carreira, tornando-o um profissional capaz e seguro. E 6% revelou que as formações devem além de ampliar as possibilidades do docente em relação ao trabalho, também devem propor uma

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

qualidade de ensino voltada a realidade do Brasil. Segundo eles, deve-se ter a responsabilidade de formar um indivíduo social, crítico, moral, e ético e não se deter apenas ao desenvolvimento cognitivo, mental e intelectual.

Percebe-se que a concepção dos professores que fundamentam tais respostas é a de que a formação continuada deve oferecer conhecimentos voltados à realidade em que se vive, e assim prepará-los melhor para o processo de ensino-aprendizagem, dando capacidade aos mesmos de diante de situações complexas, conflitivas e instáveis que caracterizam a atividade docente, desenvolverem métodos, análises e investigação da realidade prática de ensinar.

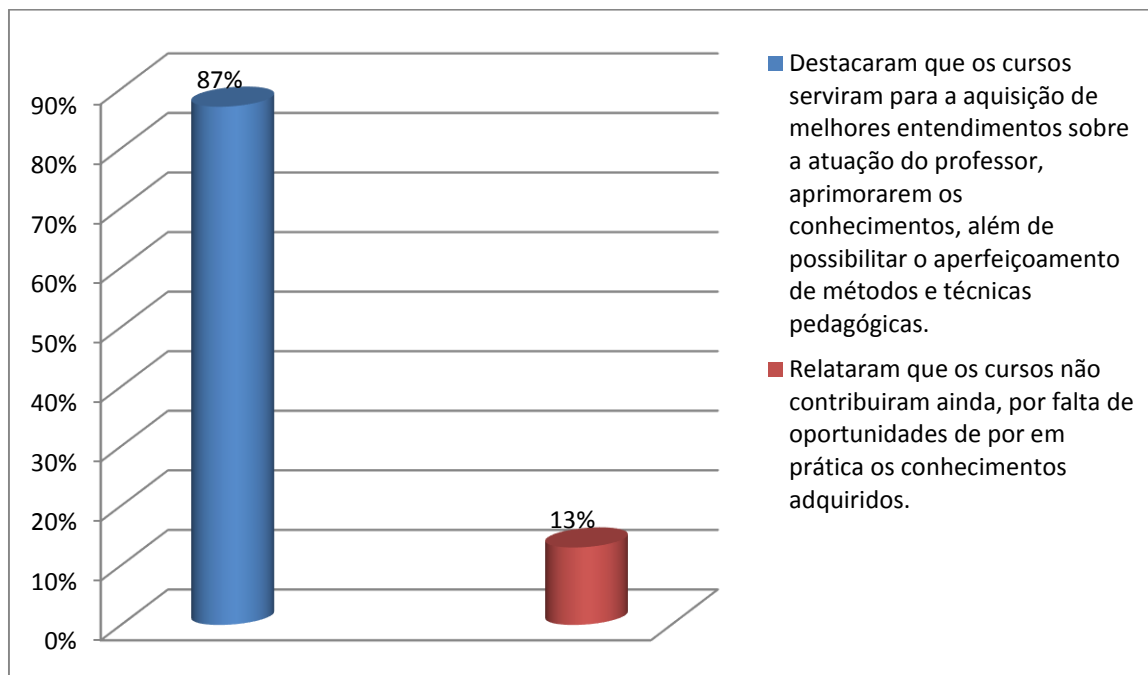
Nesse sentido, Libâneo (2011, p.29) diz:

Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula. (LIBÂNEO, 2011 p. 29)

Contudo, a promoção dessa melhoria só ocorrerá no momento em que se procure compreender os problemas existentes, para que assim, possam ser encontradas direções a serem seguidas.

4.1.4 CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Gráfico 4: Distribuição dos professores que destacam as contribuições dos cursos de formação.



Fonte: Dados coletados em campo (2014)

Dentre as contribuições dos cursos de formação na prática docente dos questionados, foram destacados pela maioria (87%) que os cursos serviram para a aquisição de melhores entendimentos sobre a atuação do professor em sala de aula, assim como à aprimorarem os conhecimentos, e também possibilitaram o aperfeiçoamento de métodos e técnicas pedagógicas, beneficiando não só a eles, mais principalmente aos alunos. Segundo os mesmos, os cursos favorecem o aprender a estar aberto para o novo, além de levar o docente a criar métodos de facilitar o entendimento do aluno.

Sabemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) respalda a necessidade de investimento na formação contínua de professores, propondo-lhes atualização nas diversas áreas de ensino, entretanto o que se pode notar é que existem políticas centradas na qualificação do docente, não oferecendo condições e muito menos valorização do profissional de educação. De acordo com Alves (2011), “se as instituições de ensino superior, as universidades, é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade”. A autora ainda afirma que:

Valdênia da Silva Boíba

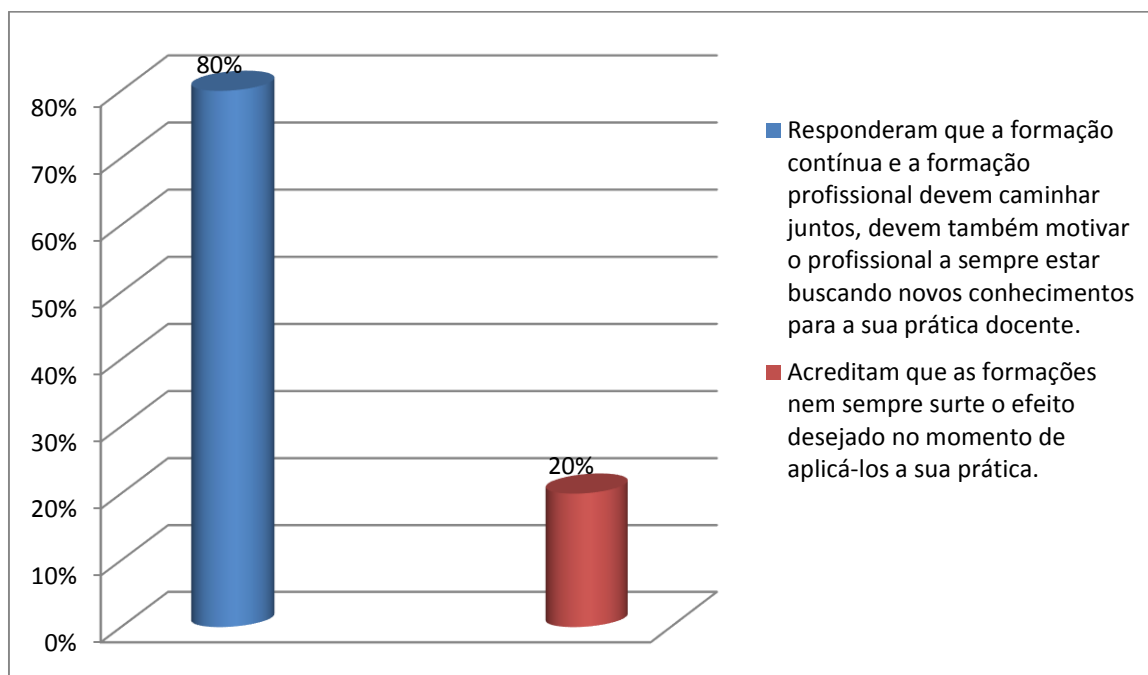
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

Devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer, ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos. (ALVES, 2011, p. 58)

Dos questionados, 13% restantes disseram que em sua visão os cursos não contribuíram ainda, pois a escola em que trabalham até o momento não conseguiu colocar em uso os recursos tecnológicos, uma vez que a formação que participaram foi relacionada à utilização dos mesmos. Dentre eles, alguns relataram que também não conseguiram desenvolver os conhecimentos adquiridos na formação que participaram, pois sua formação foi referente à Educação Especial, e em seu ambiente de trabalho ainda não houve nenhum caso de aluno especial.

4.1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Gráfico 5: Distribuição dos professores que evidenciam a importância das formações no desenvolvimento profissional



Fonte: Dados coletados em campo (2014)

Nota-se que há um consenso entre os respondentes com relação à formação continuada e a sua prática pedagógica. 80% deles responderam que a formação contínua e o desenvolvimento profissional devem caminhar juntos, uma vez que a contribuição das formações capacita os professores no processo de ensino aprendizagem e soma às experiências do docente tornando-se, portanto, de fundamental importância. Perrenoud (2000, p. 178) afirma que a profissionalização não avançará se não deliberadamente estimulada por políticas concentradas no que diz respeito à formação de professores a seu contrato, à maneira como prestam conta de seu trabalho ao estatuto dos estabelecimentos e das equipes pedagógicas.

Dos 80% respondentes, alguns deles acrescentaram que além do que foi citado acima, as formações podem também motivar o profissional a continuar buscando novos conhecimentos que são tão necessários à sua prática docente. No entanto, os 20% restantes acreditam que mesmo que o professor participe de formações continuadas procurando aprimorar seus conhecimentos, nem sempre surte o efeito desejado no momento de aplicá-los à sua prática. Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 37) afirma que:

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 2011, p. 37)

Diante das constantes transformações ocorridas nos últimos séculos foi necessário que toda instituição educativa “que tivesse a função de educar”, mudasse radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, adaptando-se às enormes mudanças que sacudiram o mundo. Segundo Imbernón (2011), a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que quase se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática.

Valdênia da Silva Boíba

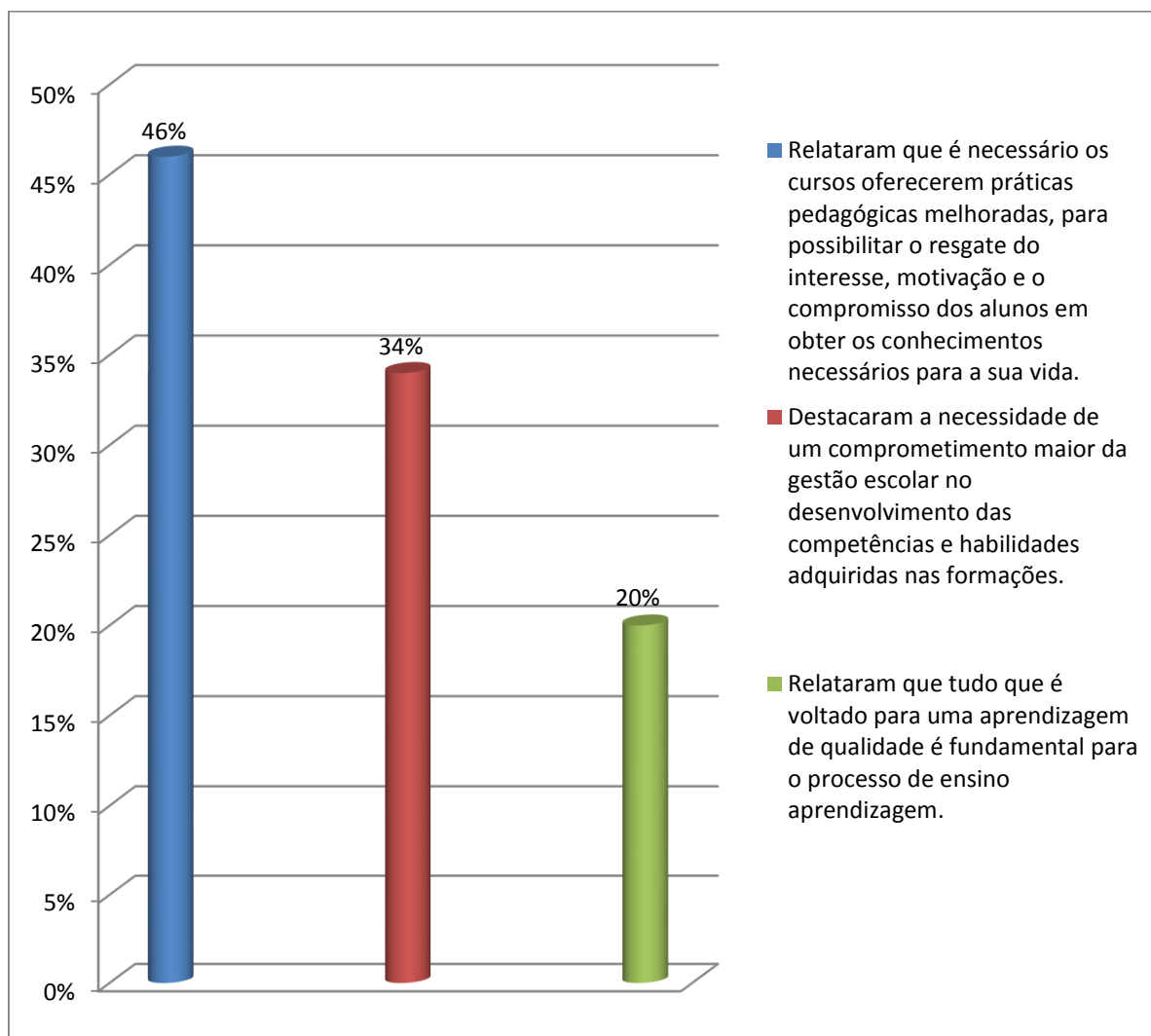
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

Ainda nesse sentido, Imbernón, (2011, p. 47) afirma também que “... A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”. Portanto, ser professor no século XXI, requer uma urgência de se reverem posições do que seja educar, de forma a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para os desafios que lhes são colocados no dia-a-dia.

Com certeza são muitos os desafios, mas o professor não deve ficar de braços cruzados diante de tantos conhecimentos que o mundo atual apresenta, e sim procurar mecanismos que venham a favorecer na construção do conhecimento. É de fundamental importância que ele se conscientize que um de seus papéis, talvez um dos mais importantes é procurar ser além de um cooperador saber ser também um estimulador das descobertas de seus alunos.

4.1.6 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ATRAVÉS DAS FORMAÇÕES

Gráfico 6: Distribuição dos professores que ressaltam sobre competência e habilidades através das formações.



Fonte: Dados coletados em campo (2014)

Os docentes questionados relataram acerca das competências e habilidades como princípios fundamentais para o ensino-aprendizagem frente aos cursos de formação continuada. Entre eles 46% se pronunciaram relatando que é necessário os cursos oferecerem práticas pedagógicas melhoradas, que possam possibilitar o resgate do interesse dos alunos e a motivação dos mesmos em seu compromisso em obter os conhecimentos necessários para sua vida tanto pessoal como profissional. 34% destacaram que é necessário um comprometimento

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

maior da gestão escolar em apoiar os docentes em desenvolver as competências e habilidades adquiridas nos cursos de formação. E os 20% relataram que tudo que é voltado para uma aprendizagem com qualidade é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Imbernón (2011, p.12) salienta que:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN 2011, p. 12)

Pode-se dizer que o trabalho docente e a formação de professores estão interligados, pois o sucesso do trabalho depende de uma boa formação e de conhecimentos que possa corresponder às exigências da sociedade. Entre tantos desafios que a sociedade vivencia hoje, é mais do que evidente a complexidade da tarefa docente. A compreensão sobre a natureza do trabalho docente nos últimos anos, impondo novas propostas de formação de professores (competências e habilidades), tendo como objetivo superar o quadro atual no e pelo cotidiano dos professores. O contexto educacional exige hoje que o profissional de educação lide com um conhecimento em construção, e não mais estável, a que analise a educação como um compromisso em todos os sentidos.

Na visão de Imbernón (2011, p. 58), “a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que o sustentam”. Dessa forma, o professor precisa adquirir competências e habilidades para que assim possa aplicá-las em sua prática pedagógica e assegurar o ensino com mais qualidade.

Diante das respostas acima, percebe-se que assumir um trabalho, individual ou coletivo, com referenciais de competências, não é tarefa fácil diante de tantos entraves. Todavia, a responsabilidade de uma formação contínua pelos profissionais de educação é uma das maneiras mais seguras de profissionalização de um ofício, e assim, apesar de todos os

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

problemas apresentados na vida docente do professor, este deverá desenvolver as competências profissionais indispensáveis para enfrentar os desafios que se apresentam e podem interferir na qualidade de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, nas últimas décadas passou por significativas transformações influenciadas por diversos fatores que culminam na consolidação de uma sociedade globalizada. Tendo em vista que o contexto educacional se volta para atender as necessidades do mercado que a cada dia aumenta o quadro de competição entre sujeitos diante de um restrito mundo de trabalho.

Dessa forma, pensar na formação do professor requer importantes reflexões que ultrapassam os muros da escola. A qualificação do docente reclamado pelo mercado hoje, inclui em mudanças na concepção filosófica da educação resultando na reestruturação do ensino brasileiro através da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, que contempla a formação dos profissionais da educação voltada ao atendimento da realidade que se insere no novo tecido social caracterizado pelos novos ideais.

A percepção sobre os saberes ressignificados dos professores, adquiridos através das formações, trata-se não só de buscar diferentes técnicas pedagógicas através das formações, mas principalmente do compromisso do profissional de educação, para que se possa promover a mudança de qualidade na atuação dos mesmos e tornar o processo de ensino-aprendizagem algo mais significativo tanto para os professores como para os alunos.

Contudo, para ressignificar os conhecimentos, o docente necessita conhecer e visualizar as situações e os problemas que originam o conhecimento e que se tornam significativas no mundo atual. Assim, durante uma formação, o professor precisa constantemente, investigar o conhecimento e ressignificá-lo.

Com base na literatura estudada, conclui-se que o professor precisa ter uma visão global para ressignificar sua ação docente, até porque provavelmente encontrará resistência ao realizar sua prática transformadora. Assim, se torna necessário conhecer e refletir sobre o processo de formação docente e a atuação do professor no cotidiano escolar para que se possa atender a uma sociedade que a cada dia se torna mais exigente quanto à competência do mesmo diante de seu papel no mundo atual. Nesse sentido, pensar na formação docente, tendo a concepção de um profissional comprometido com o processo social, requer que ele seja

pensado como um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de decisão, de produção de conhecimento, tendo uma participação ativa no processo de reconstrução da sociedade.

Através das análises realizadas, neste estudo, acerca dos saberes ressignificados na formação docente pode-se constatar que é importante que o professor tenha capacidade de produzir, na reflexão de sua prática, uma ação diferente, onde o percurso de sua formação tenha como referência o cotidiano da escola, procurando evitar a defasagem entre os saberes no ambiente escolar.

Pode-se perceber também que na visão dos questionados, a sociedade atualmente, exige uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais. Todavia, se faz necessário à busca por uma educação que esteja social e historicamente construída pelo homem e que não deixem despercebido as múltiplas linguagens e olhares atentos para a diversidade que se apresenta. Assim, o momento atual exige do professor uma atuação em que possam contribuir de maneira efetiva para a consolidação de uma política educacional eficaz. Precisam estar preparados para enfrentarem as reais necessidades e questões que tanto afetam a formação do professor.

Constatou-se que a formação de professores é complexa, pois é um processo onde estão envolvidos os diferentes espaços de sua formação. Os saberes ressignificados dos professores, adquiridos através das formações, precisam está articulados com a realidade que enfrentam e vivenciam em sua prática docente, além disso, precisam também está articulado com a forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem algo mais significativo para os alunos e que segundo Freire (2014, p. 25) “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Segundo o autor “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Desse modo, o professor constrói sua prática docente na inserção diária com seus alunos, oportunizar que esse professor utilize a reflexão em confronto com a realidade de seus educandos, no seu fazer no processo educacional, é fazê-lo perceber a sua importância na condição de mediador do conhecimento.

Os participantes questionados também demonstraram que consideram de fundamental importância ter uma política educacional, assim como uma gestão escolar comprometida com este processo, pois um ensino de qualidade não cabe simplesmente aos professores, mas à todos envolvidos em tal processo.

Quanto às transformações ocorridas na prática docente, pode ser percebido pelos resultados da pesquisa aplicada aos participantes que se trata não só de buscar diferentes técnicas pedagógicas através das formações, mas também do compromisso do profissional de educação, para que se possa promover a mudança de qualidade na atuação dos mesmos. Para Ramos (1992), a “qualidade total da escola” somente será alcançada a partir do momento em que a instituição escolar organizar e promover ações educativas de forma competente e flexível, levando sempre em consideração as necessidades de seus “clientes-alunos”.

Referente à situação-problema, concluiu-se que os professores tem consciência da importância da formação continuada, e que os mesmos necessitam ressignificar seus saberes tomando uma postura em adotar como referência à sua prática pedagógica, devendo esta ser transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, de suas atitudes. Percebe-se que a concepção dos mesmos que fundamenta tais respostas é a de que é preciso ser um profissional reflexivo que busca acompanhar o processo de formação dos conhecimentos capazes de desenvolver métodos de problematização e investigação da realidade educacional e que encontre soluções para os desafios que a prática lhes coloca.

Para frisar a importância da ressignificação dos conhecimentos, vários autores foram abordados, e assim pode-se chegar à conclusão que a formação continuada se faz necessário para que os professores durante o exercício da sua profissão possa estar preparado para as novas situações e problemas do contexto que se apresenta a todo momento.

Em suma, o processo de capacitação docente não pode se restringir apenas a participação dos educadores em palestras, seminários e cursos, mas principalmente no envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, pois o momento atual exige uma atuação que consiga contribuir de forma eficaz para o um ensino de mais qualidade. Como educadores que somos, deparamo-nos com a necessidade de aprimorarmos nosso conhecimento e desenvolver nossas potencialidades, para que assim,

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

possa favorecer o desenvolvimento de nossos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem de mais qualidade e permeada por valores e princípios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel. (org.) (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão
Porto: Porto Editora.
- Alvarado-Prada, L. E; Freitas, T. C; Freitas, C. A. (2010). Formação Continuada de
Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Ver. Diálogo
Educ., Curitiba, v.10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- Alves, Nilma. (Org.). (2011). Formação de Professores: pensar e fazer; 11. Ed. São Paulo :
Cortez.
- Antunes, Celso. (1998). As inteligências múltiplas e seus estímulos. Campinas: Papirus.
- Arouca, Lucila Schwaantes. (1995). Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador
em educação. Campinas: FE/Unicamp, [Forum Paulista de pós-graduação – Mimeo].
- Behrens, M.A. (1996). Formação continuada de professores e a prática pedagógica.
Curitiba: Champagnat.
- Bertrand, Yves. (2001). Teorias contemporâneas da educação. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bicudo, Maria Aparecida Viggiani; Silva Júnior, Celestino Alves da Silva. (1996).
Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora
da Universidade Estadual Paulista.
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria
e aos métodos. Portugal: Porto Editora.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

Brasil, Lei nº 9394. LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De 20 de dezembro de 1996.

Canário, R. & Rummert, S. (Orgs.). (2009). Mundo do trabalho e aprendizagem. Lisboa: Educa.

Colom, Antoni J. (2004). A (des)construção do conhecimento pedagógico – Novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed.

Costa, Marco Antonio F. da. (2011). Projeto de Pesquisa: entenda e faça. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Demo, Pedro. (1999). Pesquisa: princípios científicos e educativos. São Paulo: Cortez Editora.

Feldman, Maria Graziela. (org).(2005). Educação e Mídias interativas: formando professores. São Paulo: Educ.

Freire, Paulo. (2014). Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. -Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Formosinho, J. (Coord.). (2009)Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.

Freitas, H. C. L. (1999). A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez.

GIL, A. C. (2009). Estudo de Casos. São Paulo: Atlas.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

Hengemuhle, Adelar. (2011). Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. 2. Ed. – Petrópolis. RJ: Vozes.

_____, Adelar. (2004). Gestão de ensino e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes.

Imbernón, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza; tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo: Cortez.

_____, F. (2010). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed.

_____, F. (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

Libâneo, Carlos José. (2011). Adeus professor. Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez.

_____, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido. (1999). Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, nº 68, v.XX. Campinas, SP: Cedes.

_____, Carlos José. (1998). Democratização da escola pública. 2. ed. São Paulo: Loyola.
Maciel, Lizete Shizue Bomura; Neto, Alexandre Shigunov. (Org). (2011). Formação de Professores: passado, presente e futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

Marconi, M.A & Lakatos, E.M &. (2009). Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório; publicações e trabalhos científicos. 4. Ed. São Paulo: Atlas.

Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES: educação continuada, Campinas, n. 36.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

- Masetto, Marcos (Org.) (1998). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus.
- Mizukami, M. da G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUESCar.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco.
- Nóvoa, Antônio. (2002). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações D. Quixote – II E.
- _____, Antônio. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- _____, Antônio (Org.). (1992). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Philippe. (2006). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- _____, Philippe. (2002). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos – Porto Alegre; Artes Médicas Sul.
- _____, Philippe. (2000). Tradução Patrícia Chitoni Ramos. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Pimenta, Garrido Selma; Ghedin, Evandro. (Org.). (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

_____, Garrido Selma.(2005).Formação de Professores: Identidade e Saberes da docência.

Popper, Karl; Eccles, Jonh. O eu e seu cérebro. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

Ramos, Glauco N. S. Educação Física: Licenciatura ou Bacharelado ? Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.2 Goiânia, GO: GEP, out. 1997. P. 879-881.

Rios, Terezinha Azevêdo.(2001). Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez.

Rúdio, F. V. (2006). Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, Dermeval.(2000). Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados.

_____, Dermeval.(1997) Escola e Democracia. 8ª ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados.

Severino, A. J. (2007). Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez.

_____, A. J. (2001).Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água.

Silva, C. N. & Rizzo, G. L. (2012).Ética, educação e contemporaneidade: subsídios para a formação de professores, São Paulo: APPRIS.

Silva, Carlos Donizette da.(2008). A prática do professor universitário no curso de formação do professor, In Ferreira, Nali Rosa & Silva, Maria da Conceição. Textos e contextos – Belo Horizonte: Fundac.

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

- Steinhilber, Jorge. (2006). Licenciatura e/ou Bacharelado, opções de graduação para intervenção profissional. E.F., ano VI, nº 19, março.
- Tanuri, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (número especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.
- Tardif, Maurício. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro.(org.). (1998). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, Papirus.
- Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L.(org) (2002). Formação de professores: políticas e debates. Campinas: Papirus, p. 13-46
- YIN, R. K. (2010). Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M.(1997). A formação reflexiva de professores – Ideias e práticas. Lisboa, Educa.

REFERENCIAS WEBGRÁFICAS

Araújo, Reinaldo. (2009). Uma pouco da História de Tailândia. Acedido a 05 de julho de 2014, em <http://www.tailandia.pa.gov.br/tailandia2009/16.html>,
<http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/pa/tailandia>.

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.htm. Acesso em: 04 fevereiro 2014.

Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocomplicado.htm. Acesso em : 11 de fev 2014.

APÊNDICE I
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES REGENTES NA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ERIBERTO JASPER
(PALMARES/TAILÂNDIA/PA)

Caro(a) colega professor(a):

O questionário que você está recebendo, é parte de uma pesquisa sobre Formação Continuada (cursos, seminários, palestras, oficinas, grupos de estudo, etc.) de professores de Ensino Médio.

Trata-se de um curso de Mestrado em Supervisão e Formação de Professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos o resultado fidedigno da referida pesquisa.

Desde já agradeço.

A pesquisadora

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Sexo:

() feminino () masculino

Formação: _____

Quais séries que leciona na escola: _____

1. Qual é o nível de sua escolaridade ?

2. E que ano você concluiu sua formação inicial (nível superior)?

Valdênia da Silva Boíba
Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

3. Após a conclusão de sua formação (nível superior) foi necessário continuar seus estudos?

Por quê ?

4. Há quanto tempo você está atuando na Rede Estadual de Tailândia?

5. Há quanto tempo você atua como docente na E.E.E.M. Eriberto Jasper?

6. Você costuma participar de propostas de formação continuada (cursos, palestras, seminários, oficinas, etc), oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação?

() sim

() não

Por quê?

7. O que você entende sobre qualidade de ensino?

8. Em sua opinião a qualidade de ensino está relacionada à formação continuada?

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

9. Fale da sua concepção sobre o processo de formação continuada de professores e as repercussões dessa formação à qualidade de ensino.

10. Quais os cursos de formação continuada você já participou?

11. Esses cursos tem de algum modo, contribuído para sua prática pedagógica na sala de aula?

12. Como você compreende a relação entre formação continuada e seu desenvolvimento profissional de educação?

Valdênia da Silva Boíba

Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso.

13. Em sua opinião, quais as competências e habilidades que você pode apontar como princípios fundamentais para o ensino-aprendizagem frente aos cursos de formação continuada?

APÊNDICE II
CARTA AO DIRETOR DA ESCOLA

Senhor(a) Diretor(a),

Eu, Valdênia da Silva Boíba, aluna do curso de mestrado da Escola Superior de Educação Almeida Garret, Grupo Lusófona – Lisboa venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para aplicação de um questionário aos professores que atuam neste estabelecimento de ensino.

Estes procedimentos fazem parte de um trabalho de investigação sobre Formação Continuada: saberes ressignificados na formação docente – um estudo de caso, inserido no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão e Formação de Professores – turma II, cuja finalidade é analisar os saberes ressignificados através dos cursos de formação continuada.

Junto remeto, em anexo, o questionário.

Desde já agradeço a atenção prestada.

Palmares, 13 de janeiro de 2014.

VALDÊNIA DA SILVA BOÍBA