



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ALVARITA DE MELO ANDRADE

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

**GUARABIRA – PB
2014**

ALVARITA DE MELO ANDRADE

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.^a Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

GUARABIRA – PB
2014

A554f Andrade, Alvarita de Melo
Formação continuada: o que dizem os professores da
educação básica? [manuscrito] : / Alvarita de Melo Andrade. -
2014.
41 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias,
Departamento de Letras".

1. Formação Continuada. 2. Percepção Docente 3.
Educação Básica 4. Contexto Escolar. I. Título.

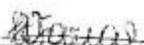
21. ed. CDD 370

ALVARITA DE MELO ANDRADE

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 06/12 /2014.



Prof.ª Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias / UEPB
Orientadora



Prof. Dr. Belarmino Mariano Neto / UEPB
Examinador



Prof. Me. José Otávio da Silva / UEPB
Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela intensidade de Tua presença em tudo que faço e pela oportunidade de buscar o conhecimento.

À família pela compreensão e incentivo a continuação dos estudos.

À Laura, minha neta, pelo entusiasmo e determinação contagiantes, que me estimulam a continuar confiante e enfrentar, com serenidade, os desafios da caminhada.

À orientadora, Luana Francisleyde Pessoa de Farias, por toda a atenção dispensada e pelo estímulo à elaboração deste trabalho.

Às abnegadas professoras da escola de atuação, pela disponibilidade em contribuir à realização desta pesquisa.

Aos colegas de curso por compartilharmos as experiências enquanto profissionais da educação.

RESUMO

Tendo em vista a relevância e atualidade dos trabalhos sobre formação continuada de professores, faz-se mister investigar de que forma os processos de formação continuada podem ampliar o universo do educador, quais as influências no processo de aprendizagem dos educandos, bem como conhecer a percepção dos professores acerca dos cursos oferecidos. A pergunta principal que norteia o presente estudo foi: “Quais as percepções dos professores da educação básica acerca dos cursos de formação continuada e como eles veem a influência no processo de ensino e aprendizagem?” Para tanto, utilizou-se como aportes teóricos Tardif (2000), Freire (1997;2001), Libâneo (1998;2001;2002), dentre outros. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo de cunho quantitativa e qualitativa realizada com dez docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, no município de Bananeiras-PB. Através da análise das respostas, pode-se concluir que os cursos de formação continuada têm contribuído na melhoria do desempenho profissional e, conseqüentemente, na qualidade do processo educativo e transformação do contexto escolar. Porém, a indisponibilidade de tempo, distância entre a cidade onde residem e o local onde são ministradas as aulas, dificuldades inerentes ao longo período que estiveram afastados da academia (após a graduação) e as constantes distorções entre teoria e prática foram colocados como obstáculos à participação de tais formações.

Palavras-chave: Formação continuada. Percepção docente. Educação Básica. Contexto escolar.

ABSTRACT

Given the relevance and currency of papers on continuing education of teachers, it is necessary to investigate how the continuing education processes can expand the teacher universe, which are the influences in the learning process of students, as well as know the teachers perception about the courses offered. The main question guiding this study was: "Which are the perceptions of basic education teachers about continuing education courses and how they see the influence in the teaching and learning process?" To this end, were used as theoretical contributions Tardif (2000), Freire (1997; 2001), Libâneo (1998; 2001; 2002), among others. It is therefore a field research of quantitative and qualitative nature performed with ten teachers of the State Elementary School "Xavier Junior" in the municipality of Bananeiras-PB. Through the analysis of the answers, it can be concluded that continuing education courses have contributed in improving work performance, and consequently on the quality of the educational process and transformation of the school context. However, the unavailability of time, distance between the city where they live and the place where classes are held, difficulties inherent to the long period they have been away from college (after graduation) and the constant distortions between theory and practice were placed as obstacles to the participation of such formations.

Keywords: Continuing Education. Teacher perception. Basic Education. School context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idades das Colaboradoras	31
Figura 2 – Nível de Formação Acadêmica	31
Figura 3 – Tempo de Atuação no Magistério	32
Figura 4 – Exercício da Docência	32
Figura 5 – Participação em Cursos de Formação Continuada	33
Figura 6 – Influências das Temáticas Contempladas nos Cursos	33
Figura 7 – Qualidade do Material Didático	34

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Paraíba

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E BREVE HISTÓRICO	12
3. SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
3.1 SABERES DOCENTES E PRÁTICA REFLEXIVA	23
3.2 ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	26
4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	30
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	30
4.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	31
4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6. REFERÊNCIAS	43
7. APÊNDICE	45

1 INTRODUÇÃO

Diante das rápidas e constantes transformações científicas, tecnológicas, econômicas, políticas e sociais que ocorrem no mundo de hoje, presume-se a necessidade que o professor participe de capacitação permanente, possibilitando-o assimilar as inovações nas formas de organização do trabalho pedagógico.

Esta temática está cada vez mais em evidência no âmbito das pesquisas acadêmicas, considerando-se a constante busca pelos avanços nos índices de qualidade da Educação Básica, além dos investimentos nos programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores. Portanto, torna-se necessário investigar de que forma os processos de formação continuada podem ampliar o universo do educador, quais as influências no processo de aprendizagem dos educandos, bem como conhecer a percepção dos professores acerca dos cursos oferecidos.

A pergunta principal que norteará a presente pesquisa é: “Quais as percepções dos professores da educação básica acerca dos cursos de formação continuada e como eles veem a influência no processo de ensino e aprendizagem?”

Busca-se, ao longo deste estudo, mais especificamente: analisar a adesão das professoras aos cursos de Formação Continuada; avaliar como os processos de formação continuada estão proporcionando a ressignificação e a recontextualização das práticas e dos saberes desses profissionais para atuação como docentes; e discutir os obstáculos enfrentados pelos professores para participar efetivamente dos cursos de Formação Continuada.

Para tanto, utilizou-se como aportes teóricos Tardif (2000), Freire (1997; 2001), Libâneo (1998; 2001; 2002), dentre outros. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo de cunho quantitativa e qualitativa realizada com dez docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, no município de Bananeiras-PB.

O primeiro capítulo traz um breve percurso histórico sobre a Formação Continuada dos professores no Brasil, ressaltando aspectos como a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB 9394/96) e a busca por uma evolução nos processos formadores de tais docentes.

No segundo capítulo focar-se-á os saberes docentes na Formação Continuada de professores da educação básica através das concepções de autores como Tardif (2000), Freire (1997; 2001) e Libâneo (1998;2001;2002).

O terceiro e último capítulo apresenta a caracterização da pesquisa de campo de cunho quantitativa e qualitativa realizada com docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, no município de Bananeiras-PB. Trará também a análise de alguns dados relevantes a este estudo baseada nos conceitos que permearam todo este referencial.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E BREVE HISTÓRICO

Baseada nas concepções de BRANCO (2007), a formação continuada deve ser compreendida a partir da análise do percurso histórico da educação brasileira, refletindo sobre os aspectos que fundamentaram a atividade docente.

De acordo com TANURI (2000), as primeiras menções de formação docente são datadas do século passado:

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. (p.63)

A cultura escrita incorpora-se à vida social, presente em contratos e documentos, a partir do século XIX. Segundo SAVIANI (2000),

[...] 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 a população dos respectivos países o acesso à 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. (p.02)

De acordo com SAVIANI (2008), examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: 1. Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, de 1827 até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais; 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Segundo ROMANOWSKI e MARTINS (2010), a Formação Continuada passa a constituir-se complementação profissional como reciclagem, treinamento, a exemplo de cursos de curta duração e palestras, a partir da década de 60. Os conteúdos destes cursos enfatizavam a organização do planejamento de ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Os professores são treinados para elaborar objetivos instrucionais que permitam controlar a aprendizagem dos alunos, sistematizar mapas com percentuais de comportamentos alcançados pelos alunos, além da elaboração de questões de testes de itens tecnicamente corretos.

Nesse período, a concepção tecnicista perpassa a organização dos sistemas de ensino, das práticas pedagógicas, inclusive por determinação de legislações específicas. A escola impõe aos professores uma organização técnica do ensino, ocorrendo conseqüentemente a desvalorização do trabalho docente, que fica restrito à execução do planejamento. Nesta concepção, a formação continuada limitava-se à aplicação na prática dos modelos preconizados visando a organização do ensino eficiente e eficaz.

No final da década de 70, a formação continuada assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. Os programas de formação continuada de professores passam a

ênfatar os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. Estes conteúdos são ministrados em cursos de curta duração, seminários e palestras com ênfase na transmissão de conhecimentos aos professores, adotando-se o mesmo formato dos cursos de formação inicial, ainda que as concepções críticas constituam a tendência da prática pedagógica.

A partir da década de 80, predominou o signo da profissionalização em serviço. Conforme NÓVOA (1992), nesse período os educadores buscavam romper com a formação tecnicista do educador, até então predominante. A preocupação era com uma formação com base em concepções mais avançadas, tendo em vista a contextualização e o caráter de formação crítica que passa a ser defendida nos meios acadêmicos.

De acordo com BRANCO (2007), com o término do período da ditadura militar, ocorrem no Brasil várias reformas educacionais e a organização dos movimentos de educadores torna-se mais consistente, idealizados por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se um avanço considerável no campo da educação básica. Essa Lei estabelece em seu artigo 206: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade e valorização dos profissionais do ensino ao garantir plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia foi considerada um marco para a elaboração e execução de políticas educacionais voltadas à educação básica e à formação docente, com o objetivo de tentar corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial.

A década de 90 foi marcada, segundo PAIXÃO (1993), por uma nova tendência nos estudos sociológicos, o que levou a ruptura da perspectiva de análise das estruturas educacionais para a análise dos professores e suas práticas. Sendo a formação docente um dos indicativos da qualidade da educação no país a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a questão da formação continuada recebeu respaldo.

Em alguns artigos específicos da referida lei é ressaltada a organização e a importância da formação continuada dos profissionais da educação. O artigo 1º destaca que “os programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis devem ficar a cargo dos institutos superiores de educação, visando à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica”. O artigo 8º enfatiza que

[...] os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional.

§1º Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados.

§ 2º A conclusão de programa de formação continuada dará direito a certificado (BRASIL, 1996).

O Artigo 61 da referida lei, menciona a formação docente e estabelece que “a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Neste artigo, a Lei ressalta a importância da experiência adquirida através da prática, associada à formação teórica que sustenta e dá significado à prática.

O Artigo 67 estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, o aperfeiçoamento profissional continuado, a progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, além das condições adequadas de trabalho.

Fica determinado o ingresso na carreira do magistério exclusivamente por concurso público de provas e títulos, bem como a garantia do piso salarial profissional.

O Artigo 80 estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Nas disposições transitórias, no artigo 87 fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.

GATTI (2008) afirma que com os debates realizados em torno das novas disposições dessa lei, com os esforços dirigidos para sua implementação nos três

níveis da administração da educação no país, e com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar houve um incremento forte em processos chamados de educação continuada.

Tais ações ocorreram por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas das instituições ou pelo tipo de recursos alocados a setor educacional e sua regulamentação - especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

A LDB ainda estabelece como uma das competências da União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), estipulando o prazo de dez anos para que os professores sejam graduados ou formados por treinamento em serviço.

Sobre a legislação brasileira GADOTTI (2005) analisa que “[...] hoje a formação continuada do professor em serviço é um direito. Contudo ,para que esse direito seja exercido na prática, de fato, creio que são necessárias algumas pré-condições ou exigências mínimas”. (p. 35)

O autor estende-se em sua análise citando essas pré-condições ou exigências mínimas:

1º - direito de pelo menos 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, para dividirem dúvidas e resultados obtidos;

2º - possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;

3º - acesso à biblioteca atualizada;

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

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

6º - possibilidade de publicar a experiência sistematizada;

7º - enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que

cada professor, cada escola está fazendo, por exemplo, por meio de um site da Secretaria de Educação ou da própria escola.

Ainda como desdobramentos da LDB 9394/96, em 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu os Referenciais para a Formação de Professores. De acordo com este documento (2002, p. 131 – 133), a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada no local de trabalho de cada professor e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.

O referido documento orienta que as escolas precisam garantir espaços e tempos reservados à realização de análise das ações, troca de experiências e ao planejamento coletivo de propostas didáticas por parte dos professores e coordenadores pedagógicos, uma vez que quando a formação continuada é realizada com a participação dos profissionais no processo educacional da instituição, ocorre uma reflexão compartilhada de toda a equipe. Isto proporciona uma visão focada nas metas da referida escola e possibilita intervenções mais consistentes. O citado documento estabelece que:

Todo programa de formação continuada deve ser definido a partir de uma análise da realidade na qual pretende incidir; uma avaliação de ações de formação anteriores; novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do Ministério da Educação, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da própria Secretaria de Educação.

Os referenciais ainda orientam que deve ocorrer um planejamento efetivo a partir da definição de objetivos, principais conteúdos, metodologia, recursos didáticos, entre outros aspectos, definindo-se as modalidades de formação, a escolha dos formadores, o tempo adequado, a infraestrutura necessária e o número de professores a ser atendido.

Os programas de formação continuada devem garantir práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e o seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de

informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revista, jornal, vídeos, fitas, teatro, dança), uso de tecnologias de informação e comunicação etc. O documento também enfatiza a necessidade de se definir uma sistemática de avaliação criteriosa para os programas de formação continuada, criando espaços e mecanismos de avaliação processual e de alcance das ações desenvolvidas.

Os Referenciais para a Formação de Professores constitui um instrumento norteador de grande relevância e precisam ser observados por todos os envolvidos neste processo na busca do alcance de resultados satisfatórios, proporcionando a formação permanente dos educadores.

Neste sentido, a formação de professores implica na existência de um novo formato para favorecer processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia.

Segundo essa perspectiva, a formação continuada oportuniza dar continuidade ao processo permanente de desenvolvimento profissional do professor da educação básica, capacitando-o para atuar como intermediador do processo de aprendizagem dos alunos.

Em 2003, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, traçando a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores que compreende:

I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III – a Rede Nacional dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

A criação dessa Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica formada por universidades e centros de pesquisa, tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores, através do desenvolvimento de projetos na área de formação continuada dos docentes.

Um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, é a educação a distância, pois de acordo com GATTI (2007) através das tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os docentes teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. Atualmente, a educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Segundo BRANCO (2007), outras ações desencadeadas pelo MEC apostam na formação continuada de professores, a exemplo do Pró-Letramento (Mobilização pela qualidade da Educação para professores das séries iniciais do ensino fundamental) e o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

Atualmente está em evidência o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo qual o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas rurais e urbanas, aferindo os resultados por exame periódico específico. (Pacto MEC, 2012).

Ainda de acordo com a Portaria supracitada, as ações do PNAIC tem por objetivos garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na educação básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Tais ações compreendem os eixos: formação continuada de professores alfabetizadores,

materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, avaliação, gestão, controle e mobilização social.

De acordo com as normatizações do MEC, o eixo principal desse Pacto é a formação continuada do professor alfabetizador, por meio de curso presencial com duração de dois anos e carga horária de 120 horas aula por ano.

O PNAIC é estruturado com vistas à melhoria da prática docente através da realização de atividades permanentes como a retomada do encontro anterior, socialização das atividades, análises de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. Em 2013, a ênfase foi em Linguagem e em 2014, está sendo em Matemática. Os professores alfabetizadores recebem bolsas de estudo no valor de duzentos reais mensais, regulamentadas através das Resoluções FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 e nº 12, de 08 de maio de 2013.

Portanto, analisando o percurso histórico das práticas no campo da formação continuada de professores nestes últimos anos no Brasil, percebe-se um olhar mais atento do poder público, através de seus diversos órgãos, na busca de oportunizar uma formação continuada de qualidade para o profissional da educação.

As secretarias municipais e estaduais de educação têm demonstrado maior empenho em dinamizar ações de formação contínua, com vistas a atender as orientações do MEC, visto que são responsáveis pela implantação das diretrizes gerais, do trabalho do professor da educação básica, exercendo papel fundamental na promoção e na estrutura da formação continuada.

3 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas educacionais brasileiras mais recentes sobre formação docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, considerada nesse processo como mobilizadora de saberes profissionais. Segundo TARDIF (1999), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, necessitando, portanto de uma formação contínua. Nesta concepção, os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a característica de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Levando em consideração os resultados de estudos e pesquisas acerca dos saberes profissionais dos professores, TARDIF (1999), aponta que estes saberes são temporais, ou seja, adquiridos através dos tempos. Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente da vida escolar.

O mesmo autor afirma ainda que essa bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, permanece forte e estável ao longo do tempo. Esses saberes também são temporais no sentido de que os anos iniciais da prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Os saberes são utilizados e se desenvolvem durante um longo processo de vida profissional, do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças. Outro resultado apresentado por TARDIF (1999) é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, em três sentidos.

Em primeiro lugar, no exercício de sua profissão, um professor se apropria de sua cultura pessoal, ligada à sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, enfim, ele se baseia em seu próprio saber, na experiência de certos professores e em tradições peculiares à docência.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos, pois não formam um conhecimento unificado; antes são ecléticos e sincréticos, isso se explica em razão de vários objetivos que buscam atingir simultaneamente.

Finalmente, os saberes são variados e heterogêneos no tocante aos objetivos internos da ação e a mobilização destes. Percebe-se que a ação do docente é orientada por diferentes objetivos: emocionais, sociais, cognitivos, coletivos, etc. TARDIF (1999) ainda indica como característica dos saberes profissionais serem personalizados e situados.

Para o autor supracitado, o que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

O autor ainda afirma que os saberes dos professores, segundo resultado de pesquisa, trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho: os seres humanos. Para ele, o fenômeno da individualidade está no cerne da docência, pois embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

Os estudos sobre os saberes docentes aprofundam-se à medida que a formação de professores é analisada a partir do reconhecimento dos saberes construídos pelos professores, levando-se em consideração os diferentes aspectos de suas vivências.

Portanto, nessa perspectiva, os cursos de formação continuada de professores precisam conceder legitimidade aos saberes dos professores, saberes estes criados e mobilizados por meio de seu trabalho.

A partir do pensamento de FREIRE (1997), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente no desenvolvimento profissional do professor. Este fazer permanente se refaz constantemente na ação. O autor afirma que a formação inicial e continuada estão interligadas e devem estimular a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, conduzindo-os à uma prática reflexiva abrangente ao cotidiano escolar e aos saberes provenientes da experiência docente. Ainda defende que a formação permanente é resultado da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí. (FREIRE, 1997, p. 20)

Repensando a formação dos docentes com base na análise da prática pedagógica, PIMENTA (1999), identifica o surgimento da questão dos saberes como um dos aspectos relevantes nos estudos sobre a identidade da profissão docente, partindo do princípio de que essa identidade é construída a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (p. 19).

A autora destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Nesta direção, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua vivência enquanto docente. Isso significa que os saberes dos professores vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, consolidando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional destes e das instituições escolares.

3.1 Saberes docentes e prática reflexiva

Segundo FREIRE (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. O autor afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (p.42-43)”.

A prática docente reflexiva como ponto de partida para a construção de saberes implica que a reflexão é entendida também como fonte de conhecimento e locus de produção de saberes, onde a experiência torna-se relevante, enquanto parte do saber-fazer, inerente à profissão.

Neste contexto, o professor reflexivo baseia-se em pensamento consciente de sua ação, caracterizando-o como criativo, capaz de construir ou reconstruir sua prática, possibilitando-o atuar de maneira flexível. Portanto, a prática não apenas é objeto de reflexão, mas essencialmente é objeto de resignificação.

Levando-se em consideração a complexidade da prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, percebemos o dilema que se confronta entre rotina e reflexão na prática cotidiana do professor que enfrenta alguns obstáculos para a sua efetivação: a mecanização do trabalho pedagógico para atender as ordens institucionais; a carga excessiva de trabalho a que estão submetidos, além da indisponibilidade de tempo para a formação de grupos de estudos. Esses grupos permitem a promoção de um trabalho colaborativo entre os docentes, discutindo-se

as necessidades e possibilidades reais da escola, ou seja, uma reflexão conjunta sobre as múltiplas questões que permeiam o trabalho pedagógico.

Assim sendo, é imprescindível constituir a reflexão crítica e contínua como procedimento habitual na escola, uma vez que a prática reflexiva pode representar possibilidade para uma ação docente contextualizada, considerando-se o ato de ensinar em suas relações com o contexto social.

A ação reflexiva de ensinar vai além de uma educação limitada à transmissão de conhecimentos. Trata-se de um ensino que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico do educando, capacitando-o a transformar a realidade de forma favorável à sua vivência.

A partir desta ideia LIBÂNEO (1998) afirma:

O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a se transformar 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. Trata-se de investir na combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”.

Ao abordar essa temática, as reflexões de LIBÂNEO (2002) atentam para os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia professor reflexivo. O autor considera que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula e a perspectiva de busca de solução para os desafios que a prática impõe.

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p.70).

Enquanto mediador do conhecimento, o professor deve oportunizar ao aluno o entendimento da realidade social que promova o desenvolvimento individual. Essa mediação consiste em articular a aprendizagem do aluno à formação contínua do professor contemplada como uma constante e dinâmica construção do conhecimento a ser compartilhado.

Desta forma, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, em busca de uma autonomia, conduzindo-o a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo o cotidiano escolar e os saberes advindos da experiência docente.

Sobre esta orientação, LIBÂNEO (1998) aponta que as ações de formação continuada precisam articular-se em torno de um projeto global de formação e desenvolvimento profissional dos professores, considerando as necessidades das escolas e os problemas da prática identificados pelos professores. Ele ainda afirma que:

O desenvolvimento profissional permanente exige um processo constante de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com sua própria formação.

Baseado nas concepções de BANDEIRA (2006) acerca da prática reflexiva que permeia a formação continuada, o professor torna-se responsável, em grande parte, por esta. Isto não implica dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é por meio dela que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerando-se esse processo como contínuo ao longo da vida do educador.

3.2 Articulação entre a teoria e a prática docente

Apesar dos avanços no campo da formação continuada nos últimos vinte anos, há ainda uma grande dificuldade em se por em prática concepções e inovações no processo educativo. De um lado as escolas têm dificuldades em compartilhar suas experiências, limitando-se ao seu contexto e, por outro lado, as

academias geralmente não retratam a escola real, o que ocasiona questionamentos entre os professores quanto à contribuição dos cursos de formação, no tocante a utilização das propostas de ensino na prática pedagógica.

Entendemos que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Para o senso comum, a prática se constitui na própria experiência, ou seja, o fazer em si, enquanto que a teoria se coaduna com a ideia de abstração, dissociada da prática ou da realidade. No entanto, no paradigma científico, a relação teoria e prática deve ser analisada no campo de conhecimento científico, em razão de que as teorias têm construtos próprios desse universo, sendo-lhes atribuído um modelo representativo da realidade .

Neste aspecto, percebe-se a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão dos docentes. Assim, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo o processo formativo, questionando-se continuamente sobre esta articulação no contexto escolar.

FREIRE (1997) sugere como base fundamental para integrar teoria e prática nos processos de formação de professores, o desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação.

Nesta perspectiva, defende-se que a formação continuada pode acontecer no ambiente escolar, através da formação de grupos de estudo, na reflexão compartilhada com a própria equipe, no acompanhamento pedagógico, entre outros, ou através de programas desenvolvidos com várias escolas, cursos, seminários, com foco nas questões e demandas dos professores sobre seu trabalho.

Assim, avaliar e repensar a concepção da formação contínua dos professores implica em analisar a prática que o docente desenvolve, enfatizando os saberes e a constante busca de conhecimentos. LIBÂNEO (2001, p. 77) argumenta ainda que

O professorado diante das novas realidades e da complexibilidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Desta maneira, o espaço mais apropriado à formação continuada do professor é a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa porque

desta forma também há uma adequação melhor às condições de trabalho e tempo dos professores.

Assim sendo, o professor precisa focar em sua renovação didática a fim de atingir a competência profissional exigida pelas legislações educacionais, bem como atender satisfatoriamente a clientela estudantil diante das aceleradas transformações ocorridas na sociedade. Daí a necessidade de que os processos formativos devem considerar a singularidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que a docência requer neste milênio.

É construindo e reconstruindo conceitos que se pode ampliar os conhecimentos e aprimorar as práticas pedagógicas docentes para efetivar uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, NÓVOA (1992) afirma:

(...) como produtores de sua profissão. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (p. 28).

LIBÂNEO (2001, p. 80) acrescenta:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Portanto, faz-se necessário que as políticas públicas educacionais priorizem investimentos consideráveis no desenvolvimento profissional dos professores, através de programas de formação continuada eficazes que contemplem uma ampliação do conhecimento dos professores, o domínio pleno dos conteúdos das disciplinas e a melhoria das práticas de ensino relacionadas a esses conteúdos.

4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

4.1 Caracterização da Pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de campo de cunho quantitativa e qualitativa e consistiu no levantamento de informações através de questionário fechado (em anexo) aplicado com docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, no município de Bananeiras-PB. Ao total, participaram dez professoras que lecionam do 1º ao 5º ano regular e Educação de Jovens e Adultos.

As colaboradoras não tiveram o nome citado por uma decisão da pesquisadora, uma vez que esta tem atuado como Coordenadora Pedagógica da escola. Assim as professoras serão identificadas como: Professora 1 – (P1), Professora 2 – (P2), Professora 3 – (P3), Professora 4 – (P4), Professora 5 – (P5), Professora 6 – (P6), Professora 7 – (P7), Professora 8 – (P8), Professora 9 – (P9) e Professora 10 – (P10).

4.2 Análise dos dados

.As dez professoras-colaboradoras tinham entre 43 e 54 anos de idade, sendo três pós-graduadas, duas cursando pós-graduação e cinco graduadas. Quanto ao tempo de atuação no magistério, nove apresentam mais de 20 anos e uma de 15 a 20 anos. Atualmente, cinco exercem a docência em escola estadual e municipal e a outra metade apenas em escola estadual.

Figura 1 - Idades das Colaboradoras

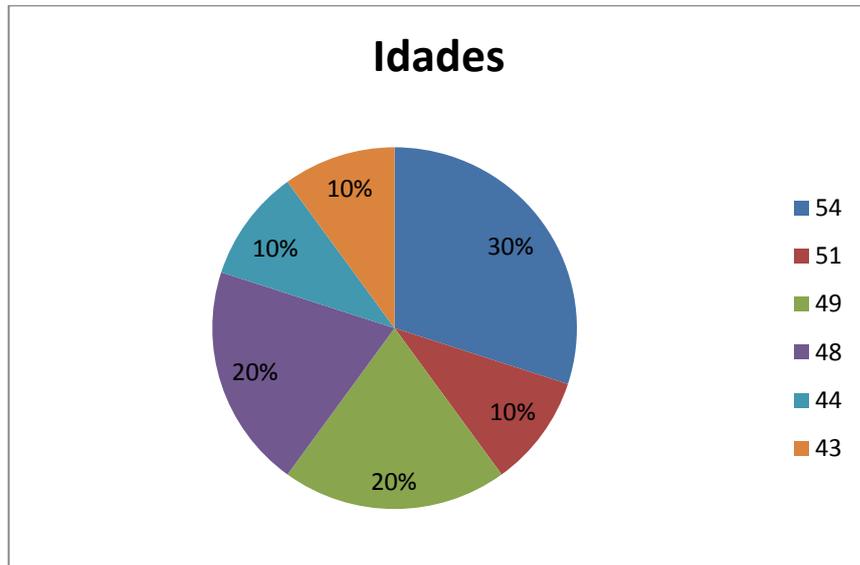


Figura 2 - Nível da Formação Acadêmica

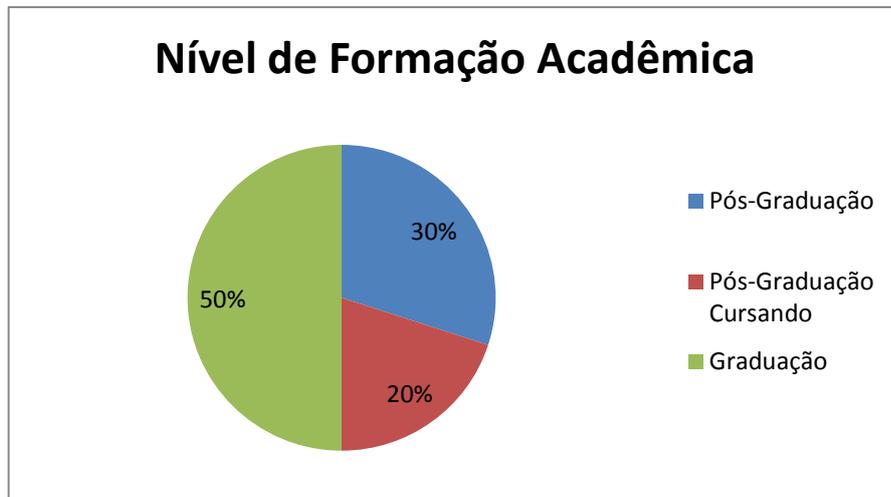
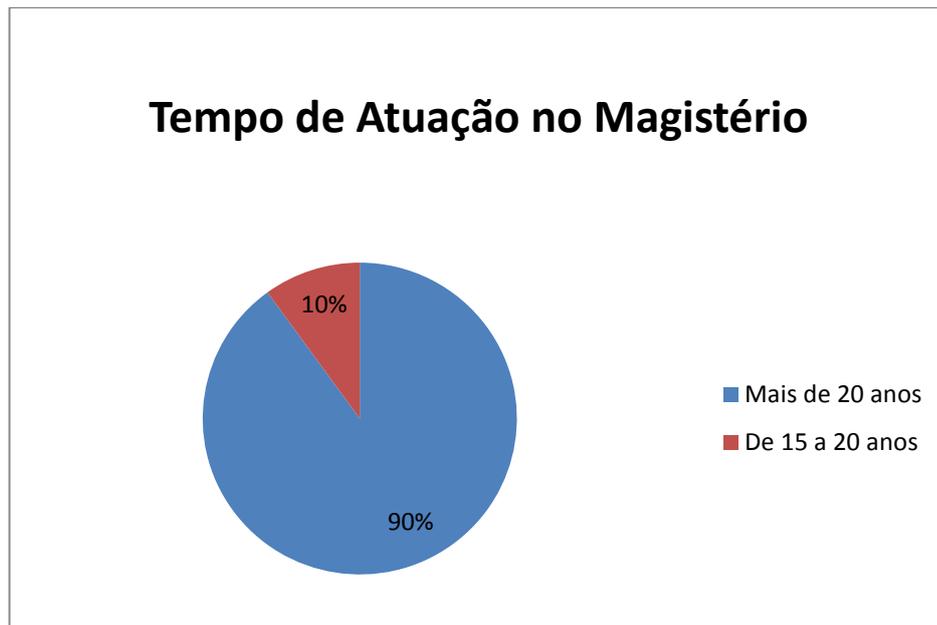
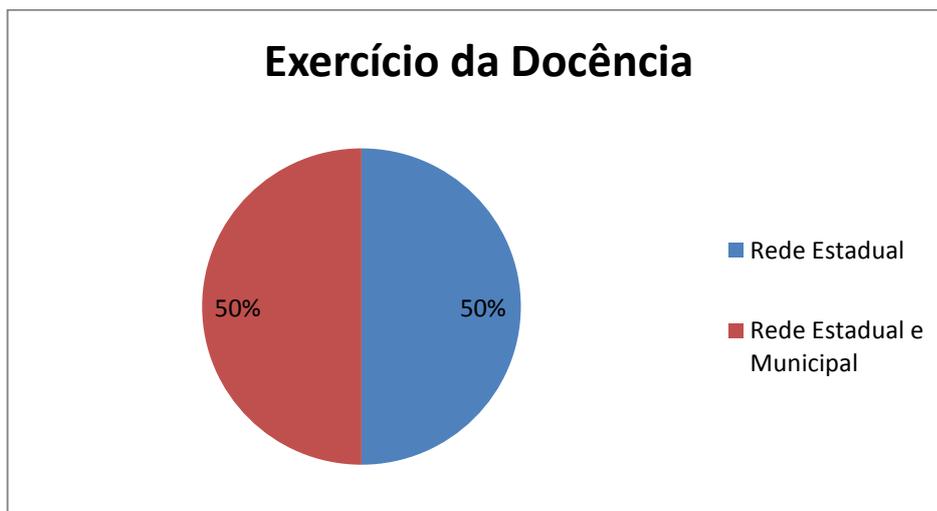
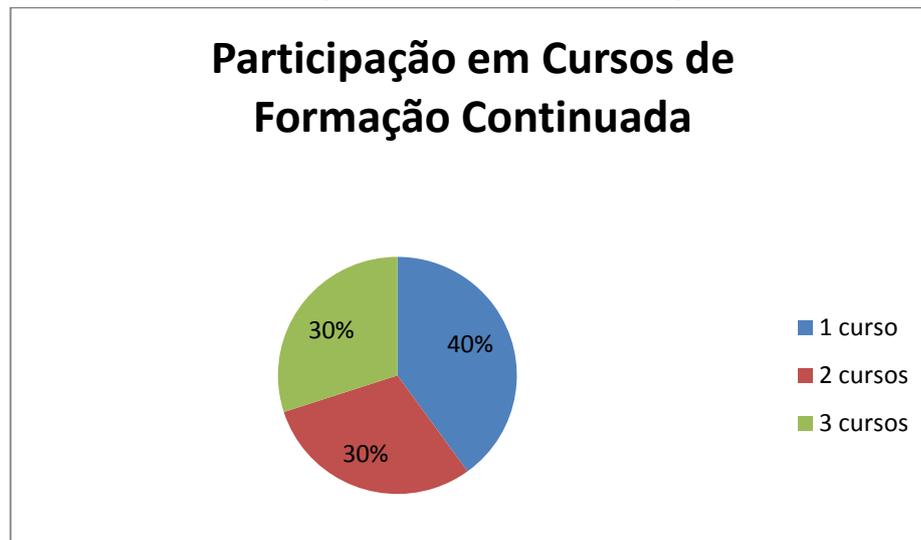
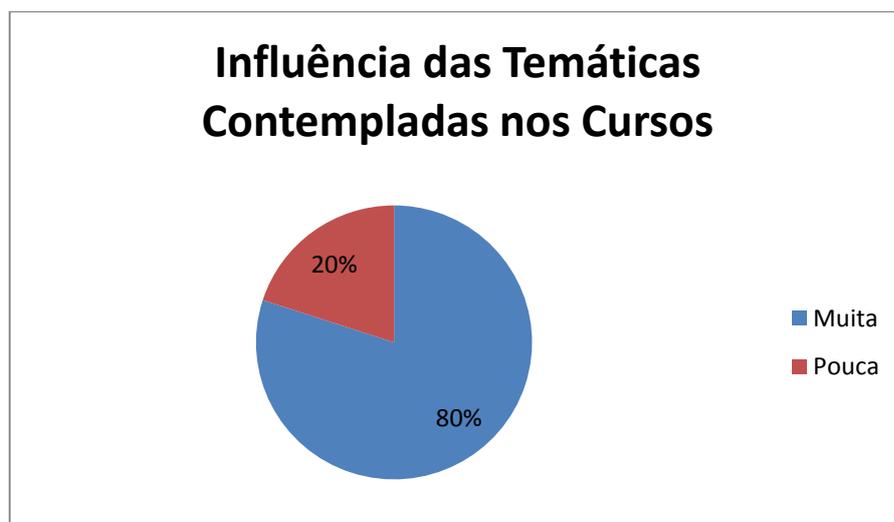


Figura 3 - Tempo de Atuação no Magistério**Figura 4 - Exercício da Docência**

No tocante à formação de tais profissionais, pôde-se observar que todas as professoras-colaboradoras participaram de cursos de formação continuada nos últimos cinco anos, sendo que quatro participaram apenas de um curso de formação, três participaram de três cursos e as demais (três) participaram de dois cursos de formação continuada no intervalo de tempo supracitado.

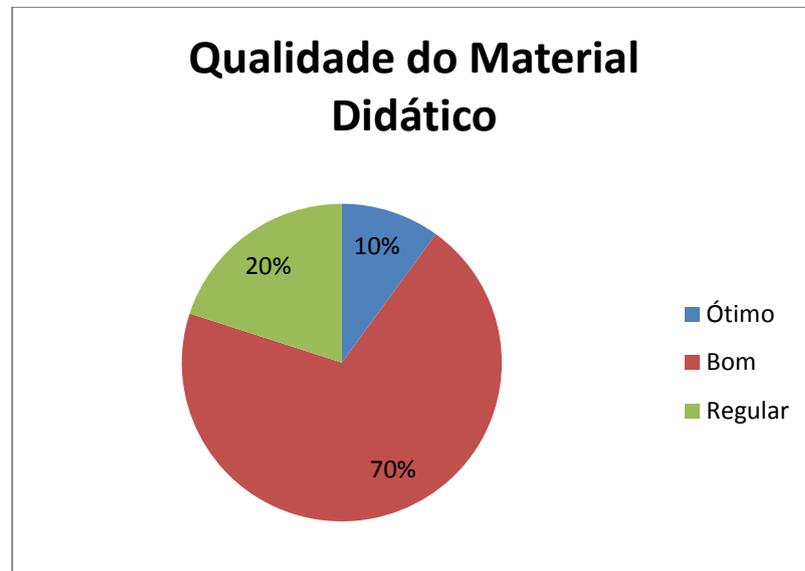
Figura 5 - Participação em Cursos de Formação Continuada

A maioria das colaboradoras (oito) afirmaram que as temáticas contempladas nos cursos de formação continuada permitiram uma reflexão sobre as questões teóricas e as metodologias e sobre como aproveitá-las na melhoria do desempenho dos educandos. Duas colaboradoras consideraram que tais cursos pouco influenciaram na melhoria da prática pedagógica, pois geralmente estão distantes da realidade da sala de aula.

Figura 6 - Influência das Temáticas Contempladas nos Cursos

No que se refere à qualidade do material didático oferecido, uma professora classificou-o como “Ótimo”, sete como “Bom” e duas como “Regular”.

Figura 7 - Qualidade do Material Didático



4.3 Análise do questionário

O questionário aplicado continha quatro perguntas discursivas. Tais questões abordavam as impressões das professoras-colaboradoras acerca dos cursos de formação continuada: quanto aos fatores que, possivelmente, obstaculizaram a participação daqueles nos cursos; a qualificação do desempenho dos professores-formadores; a percepção acerca de tais cursos, bem como sugestões relacionadas à melhoria das capacitações.

A análise dos questionários foi realizada através da leitura e observação das questões apresentadas pelas dez professoras, destacando aspectos relevantes em cada uma delas.

Na primeira questão, fez-se a seguinte indagação: “Quais os fatores que dificultaram a sua participação nos cursos de formação?”

Por possuir mais de 25 anos de formação e não ter participado de curso de especialização. (P1)

A locomoção, pois o mesmo era realizado em outra cidade (Guarabira). (P2)

Na maioria das vezes é por se estender ao sábado. (P3)

A distância e a falta de tempo para desenvolver bem as tarefas. (P4)

Falta de tempo e situação financeira. (P5)

A principal dificuldade é ter que me ausentar dos afazeres de casa aos sábados, isso depois de 40h de aulas dadas durante a semana. (P6)

A indisponibilidade de tempo. (P7)

Falta de tempo, cansaço físico e fator financeiro. (P8)

Não soube responder (P9)

Não existiu nenhuma dificuldade, gostei muito (P10)

Quanto aos fatores que dificultaram a inserção dos sujeitos pesquisados nos cursos de formação, pode-se citar: não ter participado de cursos de formação continuada após vinte anos de conclusão da graduação; dificuldades de locomover-se à “cidade Polo”, distância e indisponibilidade de tempo para realizar as atividades; cansaço físico e fator financeiro e o fato dos cursos de formação ocorrerem aos sábados, dia em que tais profissionais utilizam para cumprir com os afazeres domésticos e descansar, posto que, na maioria das vezes lecionam em duas escolas.

Esses depoimentos conduzem à compreensão do quanto à docência como profissão vem sendo comprometida por não ter o reconhecimento social e financeiro que possibilite ao professor exercer dignamente o seu trabalho, realizando-o com o tempo e a dedicação necessária.

O fator tempo é citado na maioria das respostas das professoras-colaboradoras, o que corrobora com as colocações de HARGREAVES (1994 citado por ROMANOWSKI e MARTINS, 2010), as quais afirmam que a redução do tempo e a intensificação do processo de trabalho acarretam desde falta de tempo para alimentar-se e aperfeiçoar-se até a criação de uma sobrecarga crônica e persistente, implicando na “redução do tempo de preparação, condição fundamental para um bom ensino” (p.10).

A segunda questão “Como você qualifica o desempenho dos professores-formadores nos cursos de Formação Continuada que você participou?” foi respondida da seguinte forma:

Responsáveis e capacitados. (P1)

Na minha opinião, os professores-formadores, na maioria, apresentam um bom desempenho. Alguns deles precisavam um melhor preparo. (P2)

Bom, principalmente quando me refiro ao atual curso do PNAIC (matemática). A formadora transmite bem e apresenta satisfação no que está fazendo. (P3)

Capacitados e responsáveis. (P4)

Acredito que poderiam desenvolver melhor suas práticas, uma vez que são tão bem preparados e remunerados. (P5)

Uns excelentes, outros bons não deixando se ser proveitosos (sic). (P6)

Mediavam o curso muito bem com competência e clareza. (P7)

A maior parte são preparados e alguns deixam a desejar em suas atuações. (P8)

Muito bom. (P9)

Muito bom, muitos são bem preparados. O curso nos ensinou que o conhecimento é fundamental para nossa profissão. (P10)

No que diz respeito ao desempenho dos professores-formadores nos cursos dos quais os sujeitos da pesquisa participaram, a maioria os qualificou como preparados e com bom desempenho, além de competentes e capacitados a passar o conteúdo com clareza. Mas, também ponderaram que alguns professores-formadores precisariam melhorar a atuação, bem como desenvolver melhor suas práticas docentes.

LIBÂNEO (1998) atenta para o fato que os professores-formadores “precisam estar atentos ao público-alvo, às suas características culturais e profissionais, levando em conta o modo de aquisição de conhecimentos dos seus ouvintes”. As críticas aos formadores podem estar ligadas a uma dificuldade de compreensão, por parte dos cursistas, do conteúdo repassado, bem como a uma distorção entre teoria

e prática o que torna o teor das aulas por vezes desinteressante e longe das necessidades reais que aparecem na escola.

Na terceira questão, indagou-se: “Qual a sua percepção a respeito dos cursos de formação?”

Facilita o nosso desempenho em sala de aula, estimulando o estudo e novas técnicas de ensino. (P1)

A carga horária muito reduzida, superlotação de cursistas em cada sala de aula. (P2)

É de grande proveito pois faz com que o professor esteja (sic) se renovando sempre. (P3)

São importantes e necessários, pois a troca de experiências e as discussões em sala de aula nos fazem refletir a respeito de nossas práticas e nos levam a melhorar dia-a-dia nossa missão de educadores. (P4)

Que os cursos não atingem por completo os problemas que são enfrentados em sala de aula. (P5)

São oportunidades de inovação das técnicas usadas em sala de aula e busca de mais conhecimentos tanto para o currículo como para aprimoramento (sic) dos mesmos. (P6)

Penso que esses cursos devem ser elaborados a partir das necessidades apresentadas pelos docentes em consonância com a realidade e não apenas como pensam certos teóricos e doutores que generalizam as demandas e formulam os conteúdos alheios as reais carências das escolas. (P7)

Que os cursos de formação, ainda, não estão atingindo os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. (P8)

É de grande valia, pois nos ajuda bastante. Orientando-me a desempenhar melhor as atividades diárias. (P9)

Muito importante. O professor estar (sic) sempre adquirindo novos conhecimentos, para poder fazer um bom trabalho em sala de aula. (P10)

As percepções das colaboradoras em relação aos cursos de formação continuada circundaram em torno de aspectos positivos como instrumento que facilita o desempenho do professor em sala de aula, amplia os conhecimentos e o estimula a estudar continuamente. Ponderaram que tais cursos são de grande proveito e são de caráter necessário à troca de experiências e reflexão entre

docentes e formadores acerca da prática daqueles. Todavia, alguns aspectos negativos também foram citados, a exemplo da relação entre teoria e prática que, segundo os sujeitos, não é debatida durante os cursos, posto que uma parte dos professores-formadores não apontam sugestões para as situações enfrentadas no cotidiano escolar.

No tocante a esta questão, PLACCO (1998 citado por Libâneo, 1998) coloca que a articulação da formação com o cotidiano do professor, suas qualificações didáticas e pessoais recebe uma atenção periférica por parte daqueles que ministram os cursos de formação, pois “as ocorrências de sala de aula e as suas relações com as questões teóricas e didático-pedagógicas não se inserem na maior parte dos processos formativos”.

A quarta questão propõe às professoras-colaboradoras um exercício de imaginação onde devem indicar sugestões que tragam melhorias aos cursos de Formação Continuada: “Imagine que esta entrevista será apresentada a um grupo de formadores de professores que estão elaborando os próximos cursos de capacitação para os docentes da sua escola. Quais seriam as suas sugestões?”

Que os docentes estejam sempre buscando novas práticas pedagógicas para que possam ser aplicadas em sala de aula. (P1)

Uma prática voltada para a realidade de uma escola pública com déficit em leitura e escrita. (P2)

Que o assunto proposto seja direcionado para cada série específica. Que os cursos não se estenda aos sábados (sic) (P3)

Minha sugestão é para que eles não cheguem em sala de aula com tanta pressa para transmitir os conteúdos, que nos passem a imagem de que sentem prazer no que estão fazendo, caso contrário não nos estimulam a continuidade. (P4)

Melhorar as práticas relacionadas aos problemas que existem em sala de aula (dificuldade de aprendizagem, problemas na família e outros). (P5)

Que haja mais oficinas de acordo com os conteúdos ministrados; Melhor seleção dos formadores e horários que se adequem melhor à jornada dos professores. (P6)

Que os professores, os gestores, a coordenação pedagógica e o Conselho Escolar sejam, previamente, consultados sobre as reais necessidades constatadas no cotidiano de suas práticas e que precisam ser supridas em função da melhoria da qualidade. (P7)

Práticas escolares direcionadas ao atendimento dos problemas que os professores tem enfrentado em sala de aula (indisciplina, problemas na família, dificuldade de aprendizagem. (P8)

Não soube responder. (P9)

Sugiro que sejam estabelecidos horários convenientes à jornada de trabalho dos professores, os conteúdos sejam programados de acordo com as sugestões dos docentes e sejam selecionados os formadores responsáveis e comprometidos com a educação. (P10)

Concernente às sugestões de melhorias nos cursos de Formação Continuada pode-se citar: Apresentação de temáticas voltadas às novas práticas pedagógicas e à realidade das escolas públicas; Conteúdos direcionados a cada série em particular; Oficinas de trabalho prático; Seleção criteriosa dos professores-formadores; Horários que se adequem à jornada de trabalho dos professores e a Consulta, aos docentes, sobre as temáticas que necessitam ser abordadas nos cursos.

Conforme colocado por LIBÂNEO (1998), os programas de formação precisam abranger ações de formação continuada na escola, com a assistência do coordenador pedagógico, preferencialmente um especialista em educação continuada. O autor também considera a importância da existência de cursos fora da escola com uma programação coerente, bem como o retorno dos professores à universidade para aprimoramento do domínio dos conteúdos e métodos.

NÓVOA (1992) acrescenta ainda que é preciso trabalhar a diversificação dos modelos e das práticas de formação. Deve-se utilizar a experimentação, a inovação e o ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e, principalmente, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho permitiu perceber a complexidade da formação continuada de professores, considerando-se que o processo envolve diversos fatores, a exemplo do contexto histórico, dos saberes docentes, das singularidades dos educandos, da relação teoria e prática, entre outros.

Consideramos que é preciso focar as situações vivenciadas no cotidiano escolar como ponto de partida nos processos de formação docente, estabelecendo-se uma ligação entre os conteúdos ministrados nesses cursos e as experiências compartilhadas nas escolas ancoradas em fundamentação teórica.

Compreendemos que, nos processos de formação continuada, é fundamental dialogar com as situações de ensino, com outros professores e consigo mesmo na busca consciente do desenvolvimento profissional, resultado da partilha de saberes e experiências construídos coletivamente.

Diante do estudo realizado, concluímos que as políticas públicas devem contemplar a oferta de uma formação permanente que possa realizar-se em tempo e espaço escolares, alternando-se também com o intercâmbio entre escolas e universidades.

A partir das análises dos questionários aplicados, pudemos visualizar o perfil profissional das professoras-colaboradoras, sua participação em cursos de formação continuada, os fatores que dificultaram essa participação, a influência das temáticas contempladas nesses cursos na melhoria da prática pedagógica, a qualidade do material didático oferecido, o desempenho dos professores-formadores, a percepção das professoras sobre esses cursos e as sugestões para a elaboração de futuros cursos de capacitação para os docentes da escola.

Concluímos que, na percepção das professoras-colaboradoras, os cursos de formação continuada têm contribuído na melhoria do desempenho profissional e, conseqüentemente, na qualidade do processo educativo e transformação do contexto escolar. Porém, a indisponibilidade de tempo, distância entre a cidade onde residem e o local onde são ministradas as aulas, dificuldades inerentes ao longo período que estiveram distantes da academia (após a graduação) e as constantes

distorções entre teoria e prática foram colocados como obstáculos à participação de tais formações.

Reconhecendo as limitações de tal estudo, sugere-se a realização de pesquisas que contenham mais dados acerca da percepção de professores sobre a formação continuada, a fim de realizar constatações mais densas e específicas que as apresentadas nesse estudo.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda M. Martins. Formação de Professores e Prática Reflexiva. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI** GT-01, 2006.

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática**. UEL: Ano: 2007.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Título VI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm> >. Acessado em 05 de Agosto de 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar –e-aprender com sentido**. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, N° 37. Jan/Abr. 2008.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 0 n° 109. AEC do Brasil Out/Dez 1998.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PAIXÃO, L. P. A sala de aula como objeto de estudo da sociologia da educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba V. 10, N° 30. p. 285-300, Maio/Ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Campinas, 2000

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, V. 14, N° 40. p. 143-155, Jan/Abr. 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N° 13. p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, N° 14, p. 61-88, Maio/Ago. 2000.

APENDICE 1 – Convite para colaborar com a pesquisa

Cara Professora,

Apresentamos algumas questões destinadas exclusivamente para fins de pesquisa, com vistas ao enriquecimento do trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado como pré-requisito para a conclusão da Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – UEPB, cujo objetivo principal é conhecer a percepção de professores da educação básica sobre a Formação continuada.

Agradecemos a sua valiosa participação, ressaltando que esta é voluntária, e garantimos o seu direito ao anonimato.

Pesquisadora responsável: Alvarita de Melo Andrade

APENDICE 2 - Questionário

INFORMAÇÕES GERAIS:

Nome: (iniciais) _____

Idade: _____

PERFIL PROFISSIONAL:

01. Nível de formação acadêmica:

- a) () Ensino Médio/ Magistério
- b) () Ensino Superior (incompleto)
- c) () Ensino Superior Completo
- d) () Pós-graduação Especifique: _____

02. Exercício da docência atualmente (pode marcar mais de uma opção):

- a) () Escola Pública Municipal
- b) () Escola Pública Estadual
- c) () Escola da Rede Particular de Ensino

03. Tempo de atuação no Magistério:

- a) () De 5 a 10 anos
- b) () De 10 a 15 anos
- c) () De 15 a 20 anos
- d) () Mais de 20 anos

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO:

01. Você participou de cursos de Formação Continuada nos últimos cinco anos? Em caso afirmativo, quantos aproximadamente?
- a) Sim () _____
- b) Não ()
02. Quais os fatores que já dificultaram a sua participação nos cursos de formação?
03. Quanto às temáticas contempladas nesses cursos que você participou:
- a) () Permitiram uma reflexão sobre as questões teóricas e as metodologias e sobre como aproveitá-las na melhoria do desempenho dos educandos.
- b) () Pouco influenciaram na melhoria da prática pedagógica, pois geralmente estão distantes da realidade da sala de aula.
04. Quanto à qualidade do material didático oferecido nesses cursos, você considera:
- a) () Excelente
- b) () Ótimo
- c) () Bom
- d) () Regular
- e) () Insuficiente
05. Como você qualifica o desempenho dos professores-formadores nos cursos de Formação Continuada que você já participou?

06. Qual a sua percepção a respeito dos cursos de Formação Continuada?

07. Imagine que esta entrevista será apresentada a um grupo de formadores de professores que estão elaborando os próximos cursos de capacitação para os docentes da sua escola. Quais seriam as suas sugestões?_____
