



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

JOENNEIDE ALVES DAS CHAGAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DE PROFESSORES (AS) DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO “FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES” – POLO JOÃO PESSOA**

JOÃO PESSOA/ PB
2014

JOENNEIDE ALVES DAS CHAGAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DE PROFESSORES (AS) DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO “FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES” – POLO JOÃO PESSOA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Soraia Carvalho de Souza, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

JOÃO PESSOA/PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C433f Chagas, Joeneide Alves das
Formação Continuada: o olhar de professores (as) do curso de especialização fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares pólo João Pessoa. [manuscrito] : / Joeneide Alves das Chagas. - 2014.
52 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: Profa. Dra. Soraia Carvalho de Souza, Departamento de Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas".

1. Educação. 2. Formação continuada. 2. Políticas Educacionais. 3. Profissionalismo. I. Título.

21. ed. CDD 370

JOENNEIDE ALVES DAS CHAGAS

FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DE PROFESSORES (AS) DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES” – POLO JOÃO PESSOA

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Especialista.

Monografia submetida e aprovada pela banca examinadora em 27/ 09 / 2014:



**Professora Dra. Soraia Carvalho de Souza - UEPB
Orientadora**



Professor Ms. Jailto Luís Chaves de Lima Filho - UEPB

Avaliador 1



**Professor Dr. Carlos Nunes Guimarães - UEPB
(Avaliador 2)**

**João Pessoa
2014**

A minha família que direta ou indiretamente
acreditou que esta etapa seria possível.
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que em sua sabedoria tem me mostrado que tudo tem o tempo certo para acontecer “o Kairós”.

Aos meus pais Orlando Fernandes das Chagas e Maria Auxiliadora Alves das Chagas, pelo incentivo aos estudos e pelo seu sacrifício para prover as condições materiais necessárias para me matricular na escola, acreditando ser a educação algo necessário à minha constituição humana.

As minhas irmãs Joenne Alves das Chagas e Joanne Alves das Chagas, pelos anos de companheirismo dedicados ao longo de minha jornada acadêmica.

A Prof.^a Dra. Soraia Carvalho de Souza, pela colaboração e orientação necessárias à elaboração deste trabalho. À banca examinadora, Ms. Jaílto Luís Chaves de Lima Filho e Dr. Carlos Nunes Guimarães, aos professores e funcionários da UEPB, que contribuíram com seu conhecimento e prestação de serviço, fundamentais para a conclusão desta formação.

Aos professores (cursistas) que contribuíram com a coleta de dados inerentes à realização da pesquisa.

Aos professores e técnicos administrativos da turma quatorze, pela troca de conhecimento e experiência compartilhados durante a formação.

Aos amigos Gilvaneide Ferreira, Gustavo Amorim, Kelly Cristina e Marcio Brasil, companheiros de trabalho que fizeram parte de mais esta formação e, principalmente, pelos momentos de descontração e alegria compartilhados, fundamentais para “completar” esta caminhada.

“... quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava”.

Marilena Chauí

RESUMO

Diante da atual política educacional, caracterizada pela centralidade no currículo e no jovem a formação continuada de professores se insere como fator de relevância frente às demandas e implicações do cenário social vigente. Assim, o presente trabalho teve por objetivo analisar a formação continuada à luz do olhar de professores (as) do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – Polo João Pessoa. A discussão sobre a temática não é recente, originou-se na década de 1990 e aqui no Brasil culminou com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. O estudo apontou para duas perspectivas distintas: uma de professores (as) que visualizaram a relevância da formação enquanto espaço de reflexão necessária para a renovação de suas práticas e outra de professores (as) que chegaram à formação com a expectativa de conhecer novas metodologias e práticas de ensino possíveis de trabalhar os conteúdos em sala de aula. Principalmente mostrou que pensar a educação na atual conjuntura, significa conhecer os sujeitos que estão inseridos no espaço escolar e que é a partir do conhecimento desse indivíduo, que será possível produzir novas práticas, novas metodologias.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas Educacionais. Profissionalismo.

ABSTRACT

Given the current educational policy, characterized by the centrality in the curriculum and continuing education of young teachers is inserted as a factor of relevance and implications of the demands of the current social scenario. Thus, this study aimed to examine continuing education in the light of the eyes of teachers (as), Specialization Course in Foundations of Education: Interdisciplinary Pedagogical Practices - Polo João Pessoa. The discussion on the topic is not new, originated in the 1990 and here in Brazil culminated in the implementation of the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/96. The study pointed to two different perspectives: a teacher (as) who viewed the importance of education as a space for reflection necessary for the renewal of their practices and other teachers (as) who came to training with the expectation of meeting new methodologies and possible teaching practices to work content in the classroom. Mainly showed that thinking about education at this juncture is to know the subjects that are included within the school and is based on the knowledge of that individual will be possible to produce new practices, new methodologies.

Key words: Continuing Education. Educational Policies. Professionalism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apresenta a idade dos entrevistados.....	29
Gráfico 2 – Sexo dos docentes entrevistados.....	30
Gráfico 3 – Formação inicial dos sujeitos pesquisados.....	31
Gráfico 4 – Ano de conclusão da graduação.....	32
Gráfico 5 – Indagação com os pesquisados sobre curso de Pós – graduação.....	32
Gráfico 6 – Ano de conclusão da pós-graduação.....	33
Gráfico 7 – Disciplinas que os professores sujeitos da pesquisa lecionam.....	34
Gráfico 8 – Tempo de experiência docente dos entrevistados.....	35
Gráfico 9 – Carga horária semanal dos entrevistados.....	35
Gráfico 10 – Quantos dias na semana os entrevistados trabalham?	36
Gráfico 11 – Indagação sobre o trabalho no final de semana.....	37
Gráfico 12 – Motivação para participar da especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.....	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EAD – Educação a Distância

ISE – Instituto Superior de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

P – Professor (a) entrevistado

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROMEDELAC – Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe

SEE – Secretaria de Estado da Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA	14
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	17
2.3 O PERFIL DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO	21
2.4 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES.....	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
3.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA	27
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	27
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	28
3.4 ANÁLISES DOS DADOS	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
6. REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE.....	50
APÊNDICE A: Questionário aplicado com os professores.....	51

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação brasileira tem sido alvo de críticas e debates veiculados na mídia, na sociedade e nos meios acadêmicos devido à emergência de uma série de fatores em sua maioria de ordem econômica, política e social como: violência, comportamento social, questões ambientais e de sexualidade, desemprego entre outros, mas que de um modo geral têm sido atribuídos à responsabilidade da escola. Tais fatores têm contribuído para suscitar dúvidas e interrogações acerca das diretrizes que norteiam os cursos de formação de professores e, de modo especial, sobre a ação docente seja por questões de ordem intelectual, seja por questões de ordem didático-metodológica favorecendo de forma negativa para desvalorizar não apenas o curso, mas também a própria classe de professores.

Como bem sabemos, vivemos um momento marcado pelas constantes transformações mundiais e que concomitante a estas mudanças, ocorre um processo de universalização que atua em nosso modo de viver e pensar, na formação dos nossos valores, nas nossas relações pessoais e, sobretudo, no universo político e econômico. De uma forma direta ou não este processo tem colaborado para gerar um cenário de competições e individualização. Cada vez mais o mercado exige profissionais capacitados e versáteis dotados de aptidões que possibilitem desempenhar diferentes funções. Profissionais dotados de conhecimentos e habilidades cognitivas necessários ao desenvolvimento de ações ou mesmo a adoção de um posicionamento crítico frente a um contexto marcado pela incerteza, a instabilidade e o imediatismo.

Este cenário se faz presente em diferentes setores de atuação profissional e independente de qual seja a área de formação inicial, a formação continuada se insere como fator de relevância à atualização e aquisição de novos conhecimentos. É assim com a área da administração, é assim com a área da saúde, das ciências ou das tecnologias e com a educação não poderia ser diferente.

No caso da educação, este contexto veio acompanhado de um conjunto de reformas instituídas em Leis como a LDBEN nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases – e envolve uma série de questões que ultrapassam o que se convencionou chamar de valorização do magistério. Em geral, diz respeito a um contingente de profissionais que envolvidos pelo discurso da profissionalização docente e qualidade da educação, são impelidos a adotarem um estado contínuo de formação. Ao mesmo tempo em que se capacitam a oferecerem um ensino

de qualidade, são envolvidos pelo espírito de competitividade “inerente” a sua permanência no mercado de trabalho.

A temática em questão partiu de observações realizadas no curso de especialização em: Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Ofertado pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba o curso é gratuito e oferecido nas modalidades parte presencial e parte a distância. Atende a uma demanda de mais ou menos dois mil profissionais da educação entre professores, técnicos e gestores, aos sábados, no horário da manhã.

Enquanto aluna do curso, algumas questões chamaram a atenção, dentre elas a evasão e o descontentamento por parte de alguns professores, haja vista que para participarem da referida formação precisam muitas vezes conciliá-la a uma jornada tripla de trabalho.

Atualmente as políticas educacionais vigentes apontam para a centralidade no currículo (conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs contemplando aspectos como dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura) e no jovem (para atender a garantia de acesso e atendimento com qualidade aos jovens de 15 a 17 anos definida pela Meta 3 do novo Plano Nacional de Educação que apresenta entre suas propostas a universalização do Ensino Médio até 2020).

Em meio a esta conjuntura, algumas ações têm sido implementadas e com elas o professor se depara com uma infinidade de programas e formações como: Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, Formação de Robótica, Formação de Matemática dentre outros considerados necessários para atender não apenas as atuais demandas do Ensino Médio, mas também às expectativas de formação estabelecidas pela sociedade para os jovens e adultos.

Frente a esta realidade, surgiu a necessidade de aprofundar as seguintes questões: Como os professores (as) cursistas da Especialização em “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – Polo João Pessoa percebem a formação continuada, sua logística e perspectiva diante da proposta de interdisciplinaridade instituída em lei?

Como objetivo geral para tentar elucidar o referido questionamento, buscamos analisar a formação continuada à luz do olhar de professores (as) do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – Polo João Pessoa, que por sua vez subdividimos nos seguintes objetivos específicos: analisar a concepção dos professores (as) quanto à formação continuada em um contexto tão pluralista; verificar o grau de satisfação dos professores (as) em cursos de formação continuada; identificar quais as perspectivas docentes acerca dos cursos de formação continuada.

Diante do exposto este trabalho pretende aprofundar os debates acerca das questões sobre a formação continuada, não no sentido de colocar-se contra ou a favor da referida formação, mas tão somente para que se possa dar voz àqueles que são o centro das discussões sobre a profissionalização docente e, porque não dizer, os mais interessados visto que são os professores, os primeiros a sentirem as dificuldades de atuar em um contexto tão plural como a sala de aula.

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, destinado ao referencial teórico, traçamos um breve histórico acerca das políticas de formação continuada da década de 1990, as concepções de diferenciados autores sobre o tema, assim como faz uma referência às novas exigências educacionais ou competências; o segundo capítulo trata das considerações metodológicas, no qual estão descritos os percursos utilizados no referido estudo; segue-se a este a análise e discussão dos dados, no terceiro capítulo, e logo após as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante das novas exigências do mundo contemporâneo a sociedade viu emergir em diferentes setores de atuação profissional a disseminação de termos como capacitação, qualificação, reciclagem, entre outros para designar a necessidade de um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional. No campo da educação esse discurso configurou-se sob a lógica das políticas educacionais implementadas na década de 1990, cujo foco das reformas concentrou-se de modo especial sobre a profissionalização docente.

De acordo com Paiva (2002), estudos realizados sobre as políticas públicas de formação de professores têm demonstrado que as medidas implantadas nesta área estão relacionadas a fatores como promover a qualidade da educação, no sentido de adequá-la às demandas do novo contexto social e econômico vigentes. Em geral são medidas inspiradas no modelo neoliberal, originadas de organismos internacionais – Banco Mundial, UNESCO – e orientadas segundo os conceitos de eficácia e excelência.

Para atingir tais expectativas, criou-se um consenso em torno do qual a educação constituiria objeto de relevância da formação do crescimento econômico e como tal da produção da força de trabalho. Valores como a educação para a cidadania e para a vida em geral – família, comunidade, sociedade – são minimizados e subordinados a valores como produtividade, qualidade e competitividade, ou seja, a uma economia de mercado. Como diz Barone (2002),

É parte desse cenário produtivo a solicitação de uma força de trabalho mais qualificada e apta a “aprender a aprender” as novas qualificações que vão sendo forjadas. Ao mesmo tempo, novas competências são exigidas para a vida em sociedade. Demanda-se uma força de trabalho com características diversas daquelas exigidas pelos modelos produtivos de base taylorista-fordista, pois o momento atual requer um trabalhador que vá além da simples execução de tarefas (citada por BONIFÁCIO; SILVA e RIBEIRO, 2003).

Dentre as políticas adotadas para o desenvolvimento da educação foram priorizadas duas categorias: a educação básica e a formação de professores. Primeiro, pela necessidade de solucionar deficiências detectadas neste nível de ensino. Segundo, devido à centralidade do papel do professor não apenas por transmitir conhecimentos, valores, posicionamentos, mas

também por ser o profissional mais adequado para fazer disseminar e implementar o ideário neoliberal de produtividade.

Neste contexto foi possível identificar duas características relevantes. A universalização da educação básica e a centralidade depositada no conteúdo da escola. Neste caso, para as ações que se desenvolvem em sala de aula com destaque para as questões de habilidades e competências em detrimento da escola como um todo. O que para Freitas (2002, p. 143) significou um retorno à concepção tecnicista de educação difundida na década de 1970, que embora tenha sido tão criticada e rebatida, “retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso”.

O período de implantação destas reformas ficou conhecido como “Década da Educação”. No entanto, até a sua determinação enquanto Lei nacional de educação foi realizada uma série de debates promovidos pela UNESCO entre as décadas de 1980 e 1990 – Conferências Regionais de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico; Reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC).

A proposta do Projeto Principal era de em um prazo de 20 anos (1980-2000) tentarem solucionar problemas como baixo nível de escolaridade, número elevado de adultos analfabetos, evasão, desarticulação entre educação e trabalho, educação e desenvolvimento – econômico, social e cultural além da ineficiência dos sistemas educacionais. No entanto, a IV PROMEDLAC, ou Declaração de Quito, como foi denominada (1991), verificou que a expansão dos sistemas de ensino realizada “nas décadas precedentes” não foi suficiente para melhorar a qualidade do ensino, ou seja, para atender as exigências do mundo do trabalho. Mais do que ampliar os recursos financeiros, seria necessário saber como gerenciar esses recursos, o que demandou novas estratégias para o desenvolvimento da educação.

Segundo essa Declaração, para superar a crise econômica seria indispensável investir na formação de recursos humanos e na qualidade da educação como fator de crescimento, equidade e democracia. Seria necessário ainda haver uma integração regional em prol de um projeto educativo. Em outras palavras, em prol de um projeto capaz de promover um modelo de sociedade requerido pelas instituições internacionais.

Diversos países da América Latina, entre eles o Brasil, se organizaram em Congressos Pedagógicos para discutir a elaboração de planos e pactos educativos nacionais. Dentre eles podem ser citados os Planos Decenais de Educação – República Dominicana (1992); Venezuela (1993), (1994); Brasil (1994) – além das Leis de Educação expressas por

acordos no âmbito legislativo – Argentina e México (1993); Bolívia (1994); Colômbia (1993 e 1994); Chile (1994/1997) e Brasil (1996).

Diante desta nova conjuntura “É preconizada a implementação de um vasto processo de descentralização de Estado” (PAIVA, 2002, p. 07). Mais do que uma proposta de governo a educação deveria ser concebida segundo um processo de gerenciamento no qual também estão envolvidos diferentes segmentos sociais: organismos não governamentais, empresas privadas, comunidades e famílias.

Concomitantes a este novo modelo de administração da educação surgem também propostas de modificações dos aspectos *curriculares e pedagógicos* – fatores considerados essenciais para viabilizar a satisfação das necessidades educativas. De acordo com este termo, a educação deveria desenvolver capacidades que permita ao indivíduo participar ativamente da sociedade mediante o acesso a informação adquirida dentro ou fora da escola. Ou seja, a educação deveria ser concebida segundo um processo contínuo da aprendizagem, no qual a escola não representa o único espaço de aquisição do conhecimento.

Ao longo da década de 1990 e na seguinte, ainda foram realizados inúmeros encontros para discutir os “problemas” relacionados à educação. Mais que nunca o avanço da ciência e da tecnologia faz-se presente em diferentes espaços de atuação, o que pressupõe a formação de profissionais habilitados para lidar com tais conhecimentos. Entre avanços e recuos o Projeto Principal foi submetido a uma avaliação bienal e neste processo de reflexões a formação de professor emerge como foco das políticas a serem implementadas mediante o discurso da profissionalização docente.

Com respaldo na LDBEN nº 9394/96, esse termo configurou-se sob a lógica da Formação Continuada e veio acompanhado de questões como: “[...] revisão dos requisitos de admissão, permanência e desenvolvimento na carreira, além de melhorias salariais” (PAIVA, 2002, p. 11). Mais que uma política de valorização do magistério e sua profissionalização, caracterizou-se pela imposição aos professores da necessária integração entre formação inicial e em serviço, de sua relevância enquanto espaço de trocas e de análise sobre a prática quando estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, § 4º).

2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Falar sobre os termos formação continuada e profissionalização docente nos remetem a uma reflexão acerca das exigências que vêm sendo postas ao professor na contemporaneidade. Questões como melhorar a qualidade do ensino têm sido bastante difundidas no cenário educativo, o que coloca o professor como foco das discussões no sentido de garantir uma educação fundamentada em princípios como ética e moral, equidade e democracia, na formação crítica e participativa do indivíduo, assim como de sua inserção no mercado de trabalho.

Ao analisar a repercussão do termo profissionalização na política de formação docente da década de 1990, Shiroma (2000) identificou sua relação com uma estratégia de contenção sobre duas categorias: a social e a docente. Segundo a autora, a ideia seria dissipar, através da educação, possíveis conflitos decorrentes de problemas sócio-econômicos de modo a “preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado”. Enquanto à educação coube a tarefa de formar para a empregabilidade, ao professor espera-se ser capaz de formar o aluno não apenas para exercer sua cidadania, mas também tolerante e compreensivo nos momentos de dificuldades.

Para fazer disseminar esta política de profissionalização – ou contenção – criou-se um discurso em torno do qual os problemas sócio-econômicos seriam consequência da ineficiência do ensino e não decorrência histórica. Para tanto, questões como desenvolvimento das capacidades e das competências foram incorporadas a este contexto, contribuindo para inculcar no imaginário social o espírito de competitividade. Ou seja, quanto mais empenhados (alunos e professores) na busca pelo aperfeiçoamento das habilidades profissionais, mais preparados estariam para disputar uma vaga no mercado de trabalho. De acordo com Shiroma (2003, p.06),

Esta inversão contribuiu ao lado do grande esforço de persuasão para reduzir a possibilidade de percepção da classe trabalhadora, não apenas de seu próprio lugar na esfera social, como também da diferença existente entre o lugar que ocupam objetivamente e o que lhes foi imputado pelo discurso dominante.

No que diz respeito à formação de professores, essas medidas se consolidaram com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) enquanto *locus*, inicialmente exclusivo e posteriormente preferencial, de sua formação inicial e continuada, para atuar na educação

básica, em detrimento da universidade. Ao mesmo tempo em que este cenário se configura pela produção do professor reflexivo de sua prática, formado sobre novas bases se caracteriza também pela exclusão do professor reflexivo e crítico de sua formação.

O ponto central desta nova especificidade da categoria marcado pela “suposta” profissionalização se dá com a determinação em Lei – 9394/96 de um poderoso e eficiente mecanismo de controle: a avaliação – instrumento pelo qual são produzidos e publicados indicadores dentre os quais é possível identificar objetivos como aferir o trabalho de professores desenvolvidos na escola. Conforme Shiroma (2003, p.10-11), “A partir dos indicadores que ela oferece torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado”. Trata-se, de modo específico, de uma maneira eficaz de submeter os professores a manterem-se sempre atualizados em busca da tão almejada formação.

Afora questões de ordem política e de interesses econômicos, algumas considerações merecem ser observadas:

Sabemos que hoje a quantidade de informações que chega ao nosso convívio cresce de forma vertiginosa e com a mesma velocidade que chega perde-se ou transforma-se. Neste processo de mutação o conhecimento adquirido vai aos poucos ganhando nova configuração, podendo mesmo chegar a tornar-se obsoleto. O que vem corroborar a concepção de que a escolarização inicial não é suficiente para o pleno desenvolvimento humano.

Que o avanço das ciências e das tecnologias está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, isto é um fato. Que a sua influência tem provocado modificações nas relações econômicas, políticas, sociais e de trabalho isto também é um fato. E quando esta influência começa a fazer parte das relações que se estabelecem no dia-a-dia da escola? Ou, quando esta influência começa a interferir nas relações que se estabelecem no interior da sala de aula? Será que os professores estão preparados para lidar com mais esta situação?

Já dizia Freire (1996) em sua sabedoria que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Envolve uma série de saberes que concorrem para a condução da autonomia dos agentes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem – professor e aluno. Embora se constituam em processos distintos, ensinar e aprender são ações interligadas que se completam e se fundam. Uma não existe sem a outra, uma não é mais importante que a outra.

Criar uma nova concepção de docência não é fácil. Vai de encontro aos padrões de ensino estabelecidos no passado e que chegaram aos dias atuais transmitidos de geração em geração. Neste caminho de criação de possibilidades, faz-se necessário e relevante a quem ensina se auto-perceber integrante de um universo que se transforma seja em nível micro, seja

em nível macro e, portanto, consciente de suas limitações. Como o próprio Freire (1996, p.26) coloca,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Pensar o papel da docência nesta perspectiva, diz respeito à adoção de uma nova postura do educador, no qual este se coloca como mediador das relações que se estabelecem entre indivíduo e conhecimento no sentido de que as formas como este é construído e publicado estejam a serviço da sociedade como um todo. Requer dentre outras ações o que Freire (1996) considera saberes necessários à prática educativa mediante o reconhecimento de que ensinar exige: Rigorosa metódica; Pesquisa; Corporeificação das palavras pelo exemplo; Aceitação do novo e rejeição a qualquer discriminação; Reconhecimento da identidade cultural; Consciência do inacabado; Reconhecimento do ser condicionado; Respeito a autonomia do ser do educando; Bom senso; Humildade; Tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Apresentação da realidade; Alegria e esperança; Convicção de que a mudança é possível; Curiosidade; Competência profissional e generosidade; Comprometimento; Compreensão da educação como forma de interação no mundo; Liberdade e autoridade; Tomada consciente de decisões; Saber escutar; Reconhecer que a educação é ideológica; Disponibilidade para o diálogo; Querer bem aos educandos.

Envolve um entendimento de que a união desses saberes concorra para a efetivação das dimensões técnica, ética e política da educação e que a mesma se concretiza numa prática social humana, na qual o olhar diferenciado, a disposição para a renovação, a capacidade de refletir sobre a prática e compreender o currículo como um projeto em processo contínuo de construção possa conduzir à emancipação do indivíduo.

Nestes termos a complexidade em torno do processo da formação continuada está em que, de um modo geral, os programas estão fundamentados em teorias que pouco ou nada conhecem do cotidiano da sala de aula. Ao mesmo tempo em que tendem a uma supervalorização do conhecimento teórico ocorre uma desvalorização das práticas educacionais tradicionais. Caracteriza-se pela ênfase na formação em serviço, ênfase na modalidade à distância e ênfase na atualização dos conteúdos. Neste sentido,

“*A capacitação docente vira persuasão docente*” – quando parte do treinamento é usado para exemplificar o porquê do próprio treinamento e a “*capacitação docente sem capacitação docente*” – uma vez que os programas dos cursos e o material elaborado para o “*aperfeiçoamento*” não envolveu os docentes participantes. (CATANI *et al.*, 1997, apud RODRIGUES, 2003, p.88).

As questões que envolvem o *locus* da formação são bastantes polêmicas. Segundo Rodrigues (2003), quando se objetiva obter espaços de qualificação e profissionalização durante a prática pedagógica, dois aspectos podem tornar-se componentes formativos na formação continuada: a pesquisa e a reflexão. A primeira enquanto instrumento de revelação, interpretação e explicação do real e a segunda no sentido de que o professor possa refletir sobre a própria prática.

Os projetos de pesquisa e de investigação oferecem ao professor pesquisador oportunidades de debates e reflexões com o dia-a-dia da escola e com as relações nele estabelecidas. Além de favorecer sua aproximação com temas variados e problematizados poderá fazê-lo avançar nas análises sobre os problemas da mesma. Para a autora, “A investigação, uma postura científica aprendida, baseada em princípios teórico-metodológicos e alicerçadas na reflexão-ação eleva o nível da qualificação e profissionalização da docência” (RODRIGUES, p.92).

À medida que o professor consegue desenvolver seu potencial educativo vai adquirindo capacidade de atribuir novos significados ao conhecimento. Tem na reflexão sobre a sua prática pedagógica um importante espaço de re-significação de suas concepções, que associadas as suas ações poderão favorecer a adoção de posturas mais flexíveis, momentos de diálogo e socialização dos saberes com os alunos – elementos importantes na trajetória de sua formação continuada. Para Rodrigues (2003, p.94),

A partir da ideia de que existe um corpo de conhecimentos pedagógicos específicos, percebe-se que a formação dos professores começa então a tomar contornos de profissionalização, caso se admita que é na prática, na experiência vivenciada, no exercício diários, que o professor encontra espaços de reflexão que o faz redirecionar sua própria prática profissional.

Nesta construção e reconstrução contínua do saber, a proximidade do docente com a pesquisa e a reflexão desperta e capacita o professor ao desenvolvimento de ações individuais ou coletivas de modo a permitir a realização de mudanças mais imediatas. Requer a compreensão de que o saber pedagógico não pode ser fragmentado, mas articulado a outras áreas do conhecimento e que o mesmo também se desenvolve a partir das relações sociais que se estabelecem no interior da sala de aula.

Há neste sentido, uma redefinição das atividades uma vez que a pesquisa e a reflexão proporcionam ao professor um novo olhar, a partir da ruptura das concepções tradicionais, direcionando-o para si e para o outro – o aluno, enquanto sujeitos que se inter-relacionam no ato pedagógico num espaço de contradições e especificidades. Ainda segundo a autora, “As incursões que o professor faz no processo pedagógico a partir desse novo olhar, avançam na medida em que ele discute seu próprio trabalho, tornando a sala de aula um espaço duplo: lugar de formação e lugar de construções teóricas” (RODRIGUES, p.100).

Como todo processo formativo, traz em si uma série de intervenientes que vão desde a fragilidade dos cursos de formação até a existência de elementos de ordem cultural, afetiva e social – “intrínsecas ou extrínsecas à escola” –, mas que podem constituir-se em objetos de pesquisa e investigação. Ao passo que tais questões são problematizadas em espaços pedagógicos de reflexão, de trocas de experiências, de alternativas compartilhadas e socializadas poderão possibilitar aos professores e alunos o desenvolvimento da criatividade e autonomia coletiva.

Assim, entendido enquanto processo permanente de auto desenvolvimento do professor, a formação contínua representa não apenas um auxiliar na busca do conhecimento, mas da própria competência pedagógica.

2.3. O PERFIL DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

Pensar o perfil do professor sob a ótica da contemporaneidade implica a compreensão de uma série de questões que têm sido discutidas no cenário educacional, entre elas a noção de “Pedagogia das competências” ou “novas exigências educacionais”. No campo empresarial,

A noção de competência foi originada na França, na década de 80, [...] e é decorrente da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas situações concretas de trabalho, associado, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento que vem reatualizar a Teoria do Capital Humano (MANFREDI, 1998, apud BONIFÁCIO; RIBEIRO e SILVA, 2003, p.14).

No campo da educação, o termo transitou da concepção de técnica necessária para a resolução de problemas, como fracasso escolar, propagada na década de 1980, para a

concepção de competência atual enquanto sinônimo de renovação da educação em conformidade com as novas exigências do mundo do trabalho (SILVA, 2005).

De acordo com Silva (2005 p.51), os debates sobre a temática “revelam a ambigüidade vivida pelos educadores entre adotar ou não este referencial para a renovação de suas práticas” e aponta para pontos de vista distintos: um que defende a teoria em torno da qual as propostas de inovação pedagógicas devem se adequar as novas demandas sociais e outro que se contrapõe a este ideário, exatamente por entender que as reformas educacionais operam no sentido de atender ao novo modelo de economia vigente.

Dentre as concepções de competências analisadas pela autora está a de Alarcão (2003), e envolve uma redefinição de papéis da escola, do professor e do aluno num processo de modificações. Segundo essa concepção espera-se que através da educação sejam desenvolvidas competências como: “A curiosidade intelectual, ter pensamento próprio, capacidade de gerar a sua vida e de autoaprendizagem”, entre outros.

Na concepção de Duarte (2003), “Os pressupostos da pedagogia das competências levam a uma desvalorização do saber escolar, com base no argumento de que deve ocorrer um deslocamento do papel do professor para o de formador” (citado por SILVA, 2005, p. 54).

Assim, enquanto na primeira ocorre uma re-significação do saber que transita do modelo de transmissão do conhecimento – padronização da pedagogia, seriação, fragmentação, acumulação de conhecimento científico, conteudismo – para o modelo de construção do conhecimento – aprendizagem em ciclos, resolução de problemas de forma prática, elaboração de projetos – na segunda o deslocamento ocorre na medida em que o professor, possuidor do conhecimento, cujo trabalho é desenvolvido a partir de programas de ensino se direciona para a função de formador, possuidor de competências, cujo trabalho se desenvolve a partir do levantamento de necessidades.

A discussão em torno da temática é bastante ampla e está longe de possuir um fim em si mesma. Uma vez que o novo papel do professor encontra-se atrelado às medidas de renovação da escola, o termo tem ocupado a pauta das reformas curriculares dos diferentes segmentos que compõem a educação brasileira – MEC (Ministério da Educação e Cultura), Secretarias e Institutos de Educação, os quais apostam em referenciais para orientar seus programas de formação inicial e continuada. No entanto, segundo Perrenoud (2000), “Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também porque a maneira de concebê-las se transforma” (p.14).

Para o autor, o próprio conceito de competência mobiliza a elaboração de inúmeros trabalhos e caracteriza-se pela instabilidade no que diz respeito ao campo das convicções. Na

sua concepção, Competência é a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (p.15). No entanto, tais competências não correspondem necessariamente à saberes, mas implica a integração entre inteligência e habilidades inerentes ao desenvolvimento de ações em prol de uma determinada situação.

Nesta perspectiva o autor aponta o que seria as dez competências coerentes com o novo papel do professor, que são: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua.

Neste sentido é possível perguntar: sob que condições se espera que sejam desenvolvidas as requeridas competências? Perrenoud (2000) ressalta que,

A profissionalização não avançará se não for deliberadamente estimulada por políticas concertadas que digam respeito à formação dos professores, a seu contrato, à maneira como eles prestam conta de seu trabalho ao estatuto dos estabelecimentos e das equipes pedagógicas. [...] se essas políticas não encontrarem atitudes, projetos, investimento de pessoas ou grupos (p.178).

E aí, é possível depreender que um dos problemas da profissionalização está em que, ao mesmo tempo em que professor se encontra diante da necessidade de produzir competências para se inserir neste novo perfil de profissional requerido pelas demandas da nova realidade social, vê-se também pressionado por uma política de cobranças, muitas vezes marcada pela aplicação de instrumentos avaliativos, cujo resultado pode ou não interferir em sua permanência na instituição. E, como consequência, no rendimento das atividades realizadas.

Por trás destas questões encontram-se também as particularidades de cada instituição. De um modo geral, não dispõem de recursos materiais, humanos e tecnológicos e quando existe não é suficiente para atender a demanda de profissionais. Para não falar das relações interpessoais, marcada em alguns momentos pela ausência de diálogos, de trocas de experiências, de atividades compartilhadas. O que vem fortalecer o clima de competitividade e individualização peculiar ao novo contexto social.

2.4. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

O curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares é promovido pelo Governo do Estado da Paraíba por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEE, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. A pós-graduação é destinada aos servidores efetivos, comissionados e aos técnicos administrativos que possuem graduação da rede estadual de ensino, lotados na SEE e tem como objetivo oferecer aos profissionais da educação, além da capacitação, a oportunidade de refletir sobre práticas pedagógicas interdisciplinares, com vistas à melhoria e qualidade do ensino aprendizagem.

A capacitação¹, realizada aos sábados, com uma carga horária semanal de cinco horas, foi ofertada em doze polos distintos localizados nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Itabaiana, Cuité, Catolé do Rocha, Araruna, Guarabira, Monteiro, Princesa Isabel, Sousa, Itaporanga e Patos, nas modalidades presencial e à distância, com duração doze meses.

O curso, gratuito, contemplou duas turmas distintas de cursistas e disponibilizou todo o material didático (impresso e via plataforma) necessário a sua realização. A primeira entrada, com início em fevereiro de 2013, atendeu a uma demanda² de 1933 alunos (as) e a segunda, com entrada em julho do mesmo ano atendeu a 1226 matriculados. O Polo de João Pessoa, foco da nossa pesquisa, recebeu 490 e 472 matrículas na primeira e segunda entrada, respectivamente.

Com uma grade curricular composta de nove módulos, a formação traz para a discussão questões como: Identidade e Pluralidade Cultural, Tecnologias Educacionais, Processos de Cidadania e Relações Sociais, Comunicação e Linguagem, Trabalho e Sociedade, Mídia, Cultura e Imaginário Urbano. São temáticas que estão cada vez mais frequentes no cotidiano das relações sociais e profissionais, e na educação se fazem presentes à medida que os diferentes sujeitos, cada qual com suas especificidades, adentram o ambiente escolar.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE espera-se que até 2016, o atendimento escolar se estenda a toda a população de 15 a 17 anos e, em consonância, elevar o número de matrículas do Ensino Médio para 85% até o final de sua vigência. Nesta direção, se atendidas tais expectativas, a escola e os profissionais que nela atuam precisam

¹ Dados disponíveis em: <http://www.pb.gov.br>

² Dados da Secretaria da Educação da Paraíba

estar preparados para o atendimento do público jovem oriundo dos diferentes contextos sociais – culturas, identidades, etnias, religiosidades, classe social. Assim, buscando atender tais particularidades “a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação de todos/as educadores/as” (GOMES, 2008, sem paginação).

De acordo com Oliveira (2001, sem paginação), “a proposta de uma educação voltada para a diversidade, coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las”. Ao trazer para o debate em sala de aula, a discussão sobre a diversidade, a formação proporciona aos educadores (as) refletir acerca do seu papel enquanto facilitador do processo ensino-aprendizagem, visto que a escola ainda constitui um espaço formador de opiniões, de crenças, valores. Entretanto, o discurso sobre a diferença não se encerra no desenvolvimento de práticas pedagógicas isoladas, mas, sobretudo é preciso problematizar a realidade com vistas ao desvelamento dos conceitos/preconceitos, resultantes das relações sociais e políticas que se estabelecem/estabeleceram em diferentes processos históricos de formação humana.

Instituído pela Portaria nº 971/2009, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, tem como objetivo promover o redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio com vistas a dar maior dinamicidade e flexibilidade ao currículo. Para tanto, se faz necessário que as ações propostas contemplem a interação entre as diferentes disciplinas e que estejam articuladas às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura em consonância com a realidade dos estudantes, suas necessidades e expectativas. E o professor (a) precisa estar preparado para isto.

O desafio não é fácil, visto que ainda é preciso superar a precariedade de recursos humanos e materiais tão característicos da escola pública. Segundo Torres (2003, sem paginação),

Somada a esta realidade surgem, com as tecnologias, outras dificuldades, destacando, entre elas, a indecisão de saber como trabalhar com alunos tão diferentes econômica ou socialmente numa sociedade fragmentada e desumanizada, além de ter que conviver com o medo e/ou a negação, por não saber utilizar os meios tecnológicos e romper com modelos predefinidos e sólidos desde a sua formação.

Em meio a esta conjuntura, a formação continuada vem dotar os professores de subsídios teóricos que favoreçam não apenas repensar a sua prática, mas, sobretudo lhe dar com essa nova dinâmica que se faz presente no atual cenário educativo para melhor atender e acompanhar o novo perfil de aluno, cada vez mais sedento de informações e “atenado” aos diferentes processos evolutivos tecnológicos de comunicação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA

Para realização desta pesquisa, fizemos um levantamento e estudo bibliográfico acerca da temática em questão, bem como um retorno aos referenciais de métodos e técnicas de investigação a fim de obter uma melhor compreensão acerca do significado de pesquisa e melhor opção metodológica para a concretização dos objetivos propostos.

De acordo com Richardson (*et al.*, 1999), não existe uma única maneira para realizar uma pesquisa. No entanto, é necessário ter um conhecimento da realidade, noções básicas da metodologia e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe.

Para esta pesquisa em especial, optamos pela abordagem qualitativa de investigação. Embora se trate de um método que adquiriu maior respeitabilidade nas últimas décadas (RICHARDSON *et al.*, 1999), devido a ausência de técnicas estatísticas que, para alguns investigadores são inerentes ao processo de análise, qualificação e precisão dos resultados trás, em sua relevância, o fato de incorporar à pesquisa traços da subjetividade do pesquisado, pois conforme Minayo (2009, p.21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...], pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa também está ancorada no estudo de caso pelo fato de enfatizar a interpretação de um contexto marcado por diferentes pontos de vista. Deste modo, o pesquisador poderá utilizar-se de diferentes situações para melhor compreender a manifestação do problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com professores (as) da rede estadual de ensino, que participaram do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Diante do fator tempo e

da imensa quantidade de sujeitos, o que tornaria inviável a realização do trabalho, elegemos uma amostra de 30 professores (as) como elementos da pesquisa uma vez que conforme Richardson (1999), “Essas e outras razões muitas vezes obrigam a trabalhar com uma só parte dos elementos que compõem um grupo”. Portanto, essa amostra, trata-se de uma representatividade do grupo, um subconjunto.

3.3. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação e o questionário (perguntas fechadas e abertas) – Apêndice A. A observação consistiu a base de toda investigação científica e possibilitou captar através dos sentidos fatos e acontecimentos em tempo real. De acordo com Ludke e André (1986), na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (citada por SANTOS; SILVA, 2008, p.18). No que diz respeito ao questionário, além de representar uma técnica de investigação pertinente para a obtenção de informações, possibilitou aos professores (as) pesquisados se colocarem frente às questões referentes à pesquisa.

3.4. ANÁLISES DOS DADOS

A fim de tentar elucidar as questões formuladas a análise dos dados foi realizada à luz da fundamentação teórica. Para tanto, fizemos uma discussão com autores como: BARONE (2002). FREIRE (1996), FREITAS (2002), SHIROMA (2009), entre outros. Segundo Minayo (2009), esta etapa diz respeito ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou outras leituras teóricas e interpretativas” e envolve as seguintes etapas: ordenação dos dados, transcrição dos questionários aplicados e a análise final.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta a análise dos dados obtidos através da pesquisa realizada em campo referente à Formação Continuada: O Olhar de Professores (as) do Curso de Especialização “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – Polo João Pessoa. Para tanto, a investigação foi baseada inicialmente em observações e, posteriormente, com a aplicação de um questionário, os quais foram indispensáveis para uma melhor compreensão acerca dos fatos identificados na referida formação.

Como foi descrito em momento anterior, o questionário foi aplicado a trinta professores (as) do curso de especialização, dos quais três não devolveram, e se constitui de perguntas abertas e fechadas, demonstradas em gráfico para melhor visualização. Como forma de identificar e descrever os testemunhos e falas dos (as) docentes adotou-se a letra **P**. As questões iniciais buscaram identificar características do perfil dos (as) respondentes e as seguintes a coleta de dados concernentes ao estudo em sua propriedade. De posse dos dados coletados descrevemos o que foi compreendido através da explanação dos (as) profissionais e assim, através das informações apresentadas, poder contribuir para possíveis discussões. Neste sentido demos início ao questionário apresentado indagando sobre a faixa etária dos participantes da pesquisa, conforme pode ser visualizado no gráfico 1:

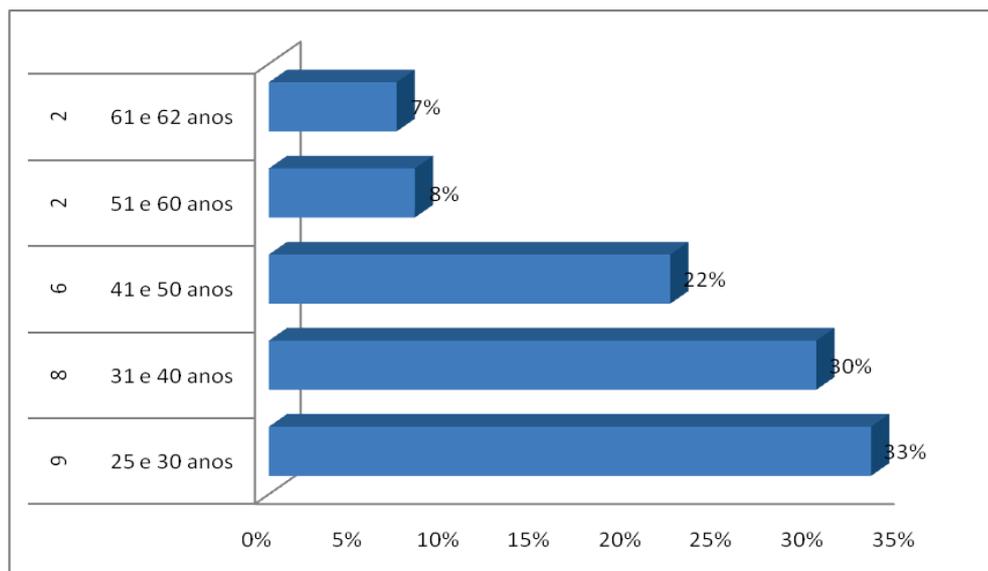


Gráfico 1 – Apresenta a idade dos entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa 2014.

Diante dos dados apresentados no gráfico 1, é possível perceber que a faixa etária dos docentes que participaram da pesquisa varia entre 25 e 62 anos. Dos quais 09 – 33%, têm idade entre 25 e 30 anos; 08 – 30%, estão na faixa de 31 e 40 anos; 06 – 22%, estão entre 40 e 50 anos; 02 – 8%, estão com 51 e 60 anos e 02 – 7%, com 60 e 62 anos. Destes, 14 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, mostrando que neste caso, em específico, houve um equilíbrio na relação de gênero se levarmos em consideração o interesse entre homens e mulheres para dá continuidade a formação acadêmica, o que pode ser observado no gráfico 2, referente à segunda questão.

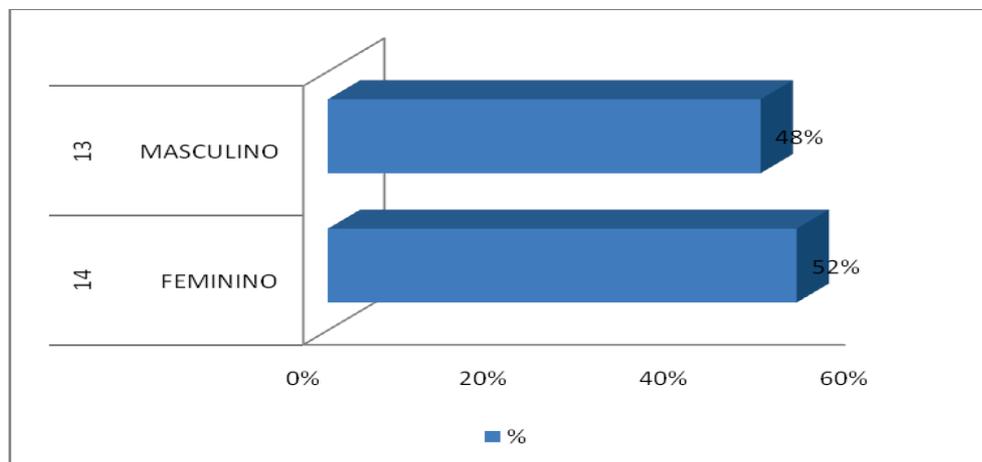


Gráfico 2 – Sexo dos docentes entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Verifica-se pelo gráfico 2 que a maior parte dos entrevistados são do sexo feminino, 52% e os demais do sexo masculino.

No gráfico 3, consta as respostas sobre o curso da formação inicial dos sujeitos da pesquisa.

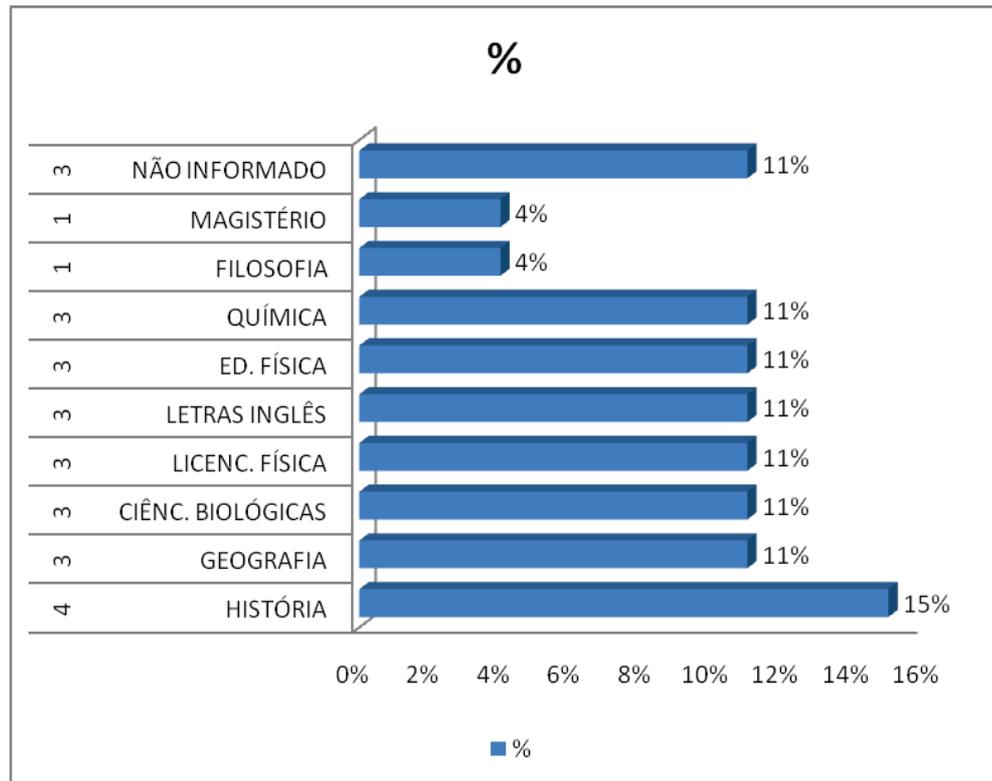


Gráfico 3 – Formação inicial dos sujeitos pesquisados.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

No gráfico 3, verifica-se que o curso de formação continuada atende a um perfil heterogêneo de professores quando nos referimos à formação inicial e apontam para os seguintes resultados: Química, Geografia, Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Letras Inglês e Educação Física contabilizaram cada um 03 (três) professores; História com 04 (quatro), Filosofia e Magistério cada qual com 01 (um); 03 (três) não responderam. Quando agrupamos o resultado por área de conhecimento obtemos 08 (oito) da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 12 (doze) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 03 (três) da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Componentes como Letras Português e Matemática não foram identificados.

Os dados sobre o ano de conclusão da graduação dos docentes pesquisados podem ser observados no gráfico 4.

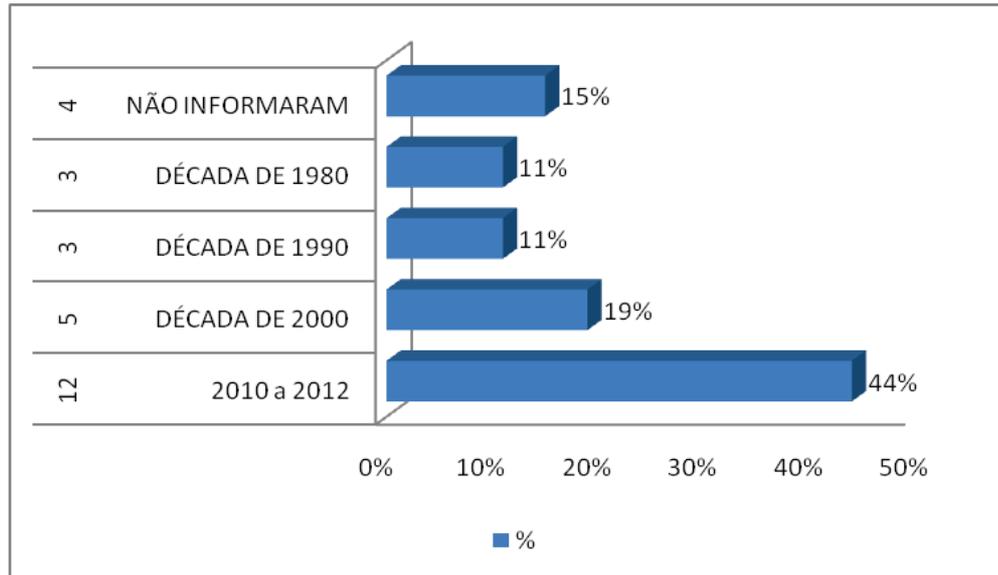


Gráfico 4 – Ano de conclusão da graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Quanto ao ano de conclusão verificamos que houve uma variação entre os anos de 1983 a 2012 distribuídos da seguinte maneira: 12 (doze) concluíram entre 2010 e 2012; 05 (cinco) concluíram na década de 2000; 03 (três) na década de 1990; 03 (três) na de 1980; 04 (quatro) não informaram. O que nos mostra um aumento no número de profissionais formados, que pode está associado a dois fatores: a concepção de que quanto mais elevado o grau de ensino, maiores/melhores as possibilidades e condições de emprego ou, a melhores oportunidades de acesso a formação acadêmica oriunda da atual “política de governo” propagada nas duas últimas décadas.

Quando questionou se possuíam pós-graduação encontramos no gráfico 5 o seguinte resultado:

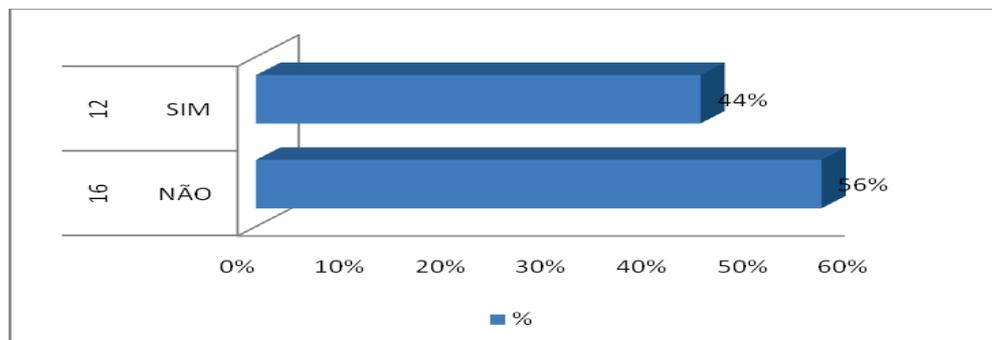


Gráfico 5 – Indagação com os pesquisados sobre curso de Pós – graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Os dados apresentados no gráfico 5 indicaram que 12 (doze) professores (as) possuem Pós – Graduação, contra 16 (dezesesseis) que informaram que o curso está em andamento. Dos que responderam sim, apenas 05 (cinco) informaram a área da pós-graduação. Destes, 02 (dois) possuem mestrado, sendo um em Filosofia, o outro não informou; e 03 (três) possuem o título de especialista nas áreas de Supervisão e Orientação, Saúde e Treinamento Desportivo. Dos 06 (seis) que não responderam, ou não quiseram informar, ou não compreenderam a pergunta, visto que apontaram apenas o ano de conclusão.

Quando nos referimos ao ano de conclusão da pós-graduação, verifica-se no gráfico 6 as respostas dos professores pesquisados.

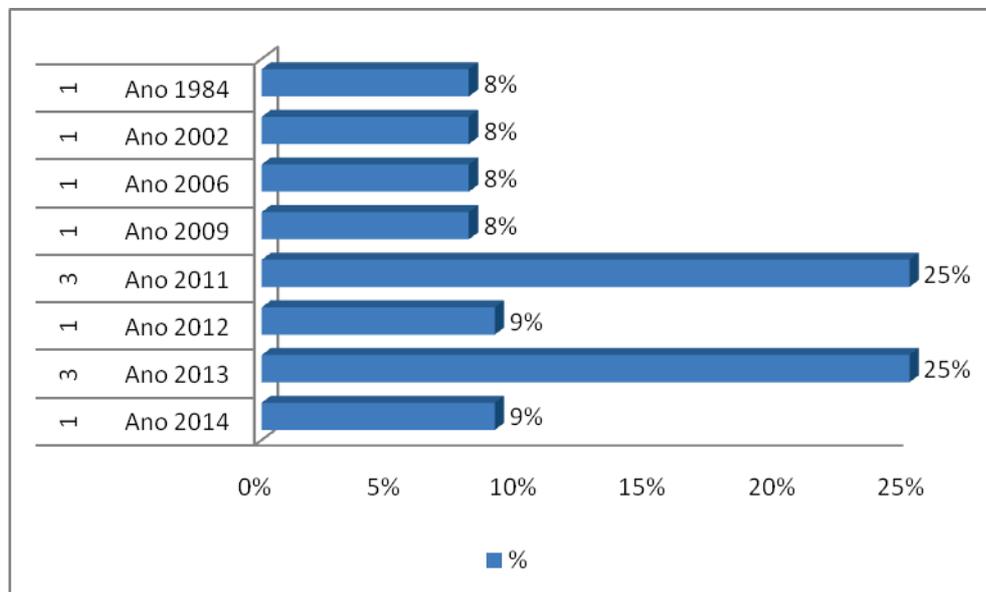


Gráfico 6 – Ano de conclusão da pós-graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa 2014.

Através do gráfico 6 observa-se que existe uma variação que vai de 1984 a 2014, perfazendo um período de trinta anos, nos quais tivemos três pós-graduados em 2013, três em 2011 e um nos anos de 2014, 2012, 2009, 2006, 2002 e 1984. Se considerarmos que neste período tivemos apenas doze formações, das quais onze foram concluídas na década de 2000 a 2010, ainda vigente, apenas 01 (uma) na década de 1980 e nenhuma na década de 1990, veremos que a chamada década da educação, marcada pela implementação da LDBN, Lei nº 9394/96 representou grande repercussão na educação brasileira, principalmente para a formação de professores.

Quando indagamos sobre qual (ais) disciplina (as) lecionam obteve a construção do gráfico 7.

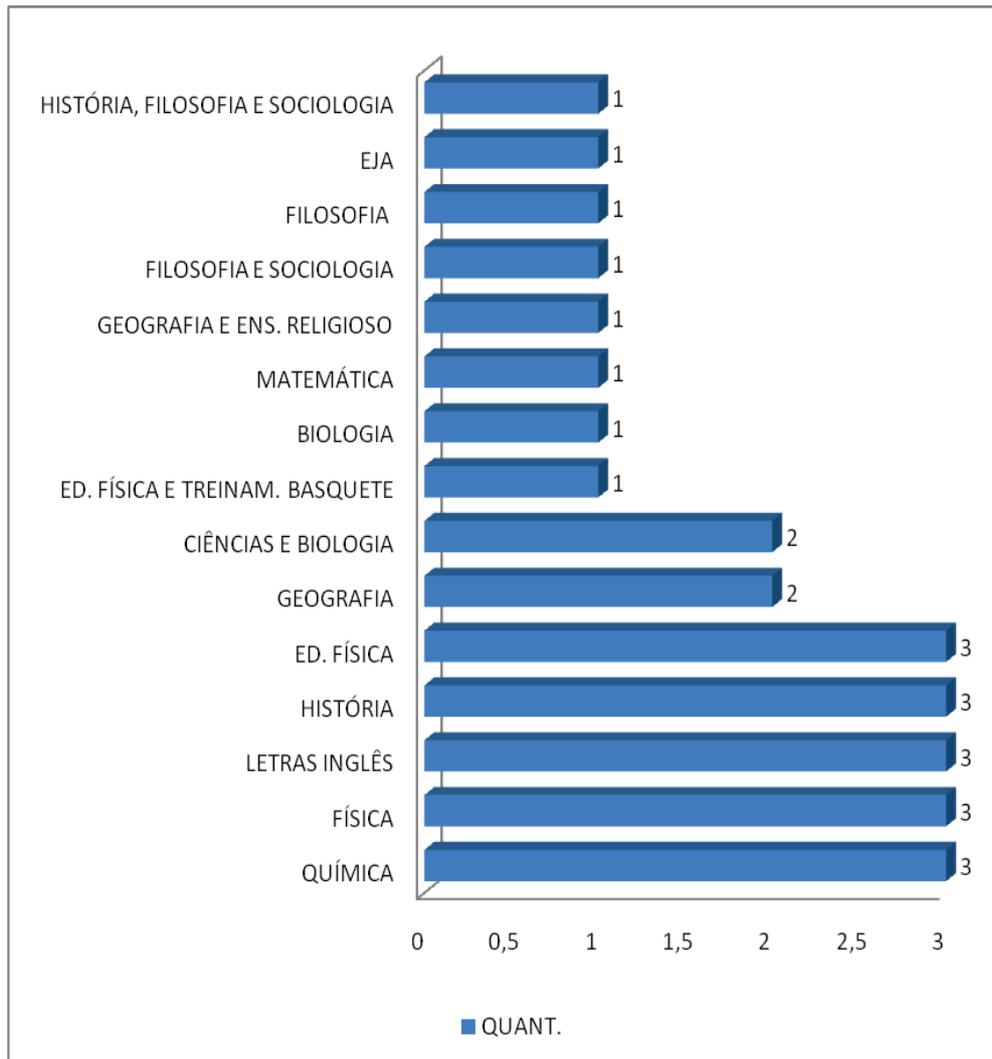


Gráfico 7 – Disciplinas que os professores sujeitos da pesquisa lecionam.

Fonte: Dados da Pesquisa 2014.

Pode-se observar pelo gráfico 7 que dos 27 (vinte e sete) docentes que participaram da pesquisa, 21 (vinte e um) lecionam apenas uma disciplina e 06 (seis) estão à frente de mais de um componente. Destes 05 (cinco) lecionam duas disciplinas e 01 (um) três disciplinas. Esta é uma prática bastante recorrente nas escolas, seja para complementação de carga horária ou para suprir a ausência de docentes em determinadas disciplinas, visto que algumas escolas não dispõem de profissionais com formação específica para atender as demandas curriculares.

No que diz respeito ao tempo que lecionam, o gráfico 8 aponta para os seguintes dados.

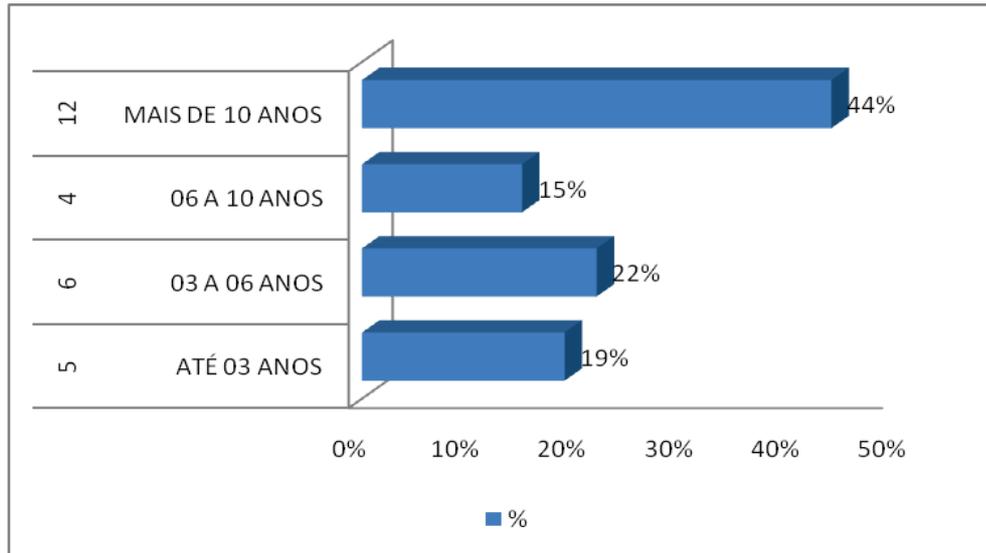


Gráfico 8 – Tempo de experiência docente dos entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

As informações do gráfico 8 estão agrupados em quatro grupos distintos do tempo de experiência docente, dos quais 19% estão na profissão no período de inferior a 3 anos; enquanto 22%, lecionam num período entre 3e 6 anos, 15% de 6 a 10 anos e a maior parte, 44% estão no exercício da docência há mais de 10 anos. Entretanto, o tempo de experiência não está relacionado ao tempo de formação, visto que no grupo de profissionais analisados na pesquisa identificamos dois professores que concluíram a formação em 2012 e já estão atuando há mais de 10 anos.

No gráfico 9, a carga horária dos docentes está representada da seguinte forma:

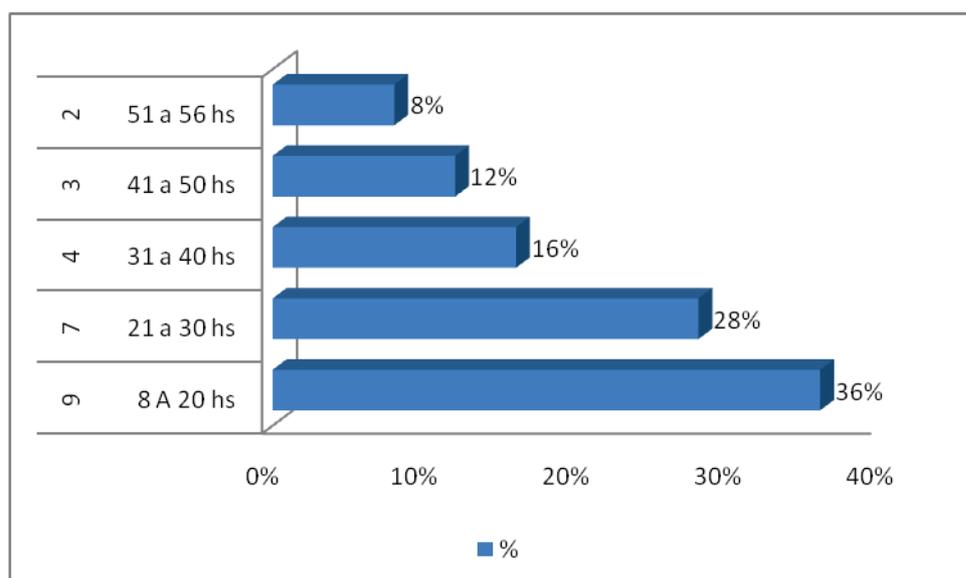


Gráfico 9 – Carga horária semanal dos entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Observa-se através do gráfico 9 que 9 professores – 36%, lecionam de 08 a 20hs; 7 – 28%, de 21h a 30hs; 4 – 16%, de 31hs a 40hs; 3 – 12%, de 41hs a 50hs e 02 – 8%, de 51hs a 56hs. Este resultado pode se configurar em decorrência de diferentes fatores dentre eles também para complementação de carga horária, complementação de renda – bastante comum para os representantes da profissão docente, ou mesmo a chamada dobra.

No gráfico 10 visualizam-se os dias da semana trabalhados pelos docentes.

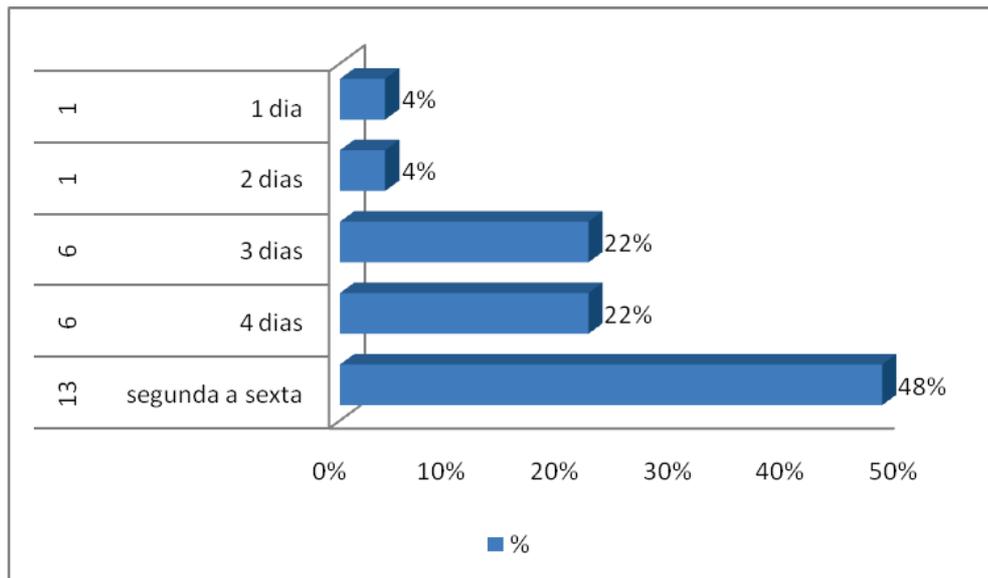


Gráfico 10 – Quantos dias na semana os entrevistados trabalham?

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Com base no gráfico 10, identificamos que 13 (treze) professores (as) - 48%, trabalham de segunda a sexta; enquanto que 06 (seis) - 22%, trabalham quatro dias e outros 06 (seis) - 22% trabalham três dias, e apenas um exerce a docência em dois dias e outro um dia.

Foi perguntado sobre o trabalho no fim de semana e o resultado está no gráfico 11.

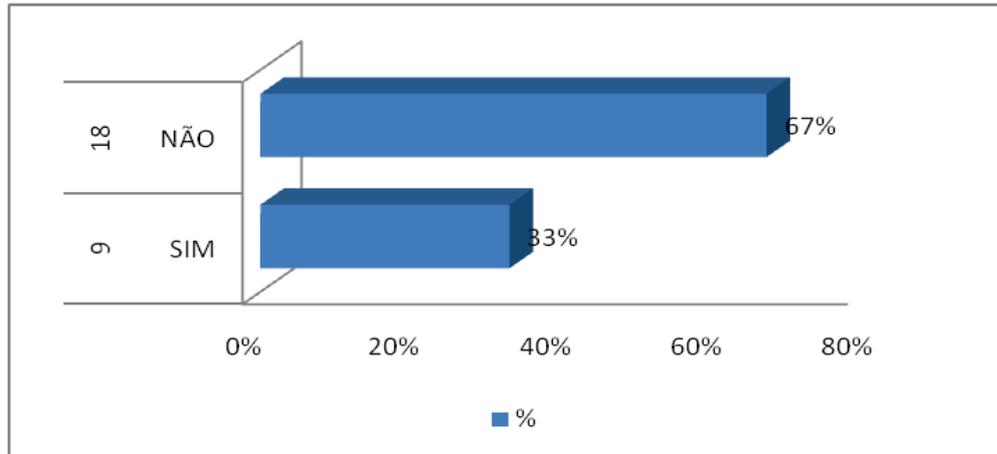


Gráfico 11 – Indagação sobre o trabalho no final de semana.

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Do total de entrevistados, 09 (nove) – 33%, trabalham no final de semana contra 18 (dezoito) – 67%, que não trabalham no final de semana, conforme representação do gráfico 11. O estudo não indagou sobre a forma ou local de trabalho que os docentes atuam.

Na intenção de aprofundar os dados sobre o cerne da pesquisa demos início às questões com a seguinte indagação: A sua participação na Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares se deu através de? O gráfico 12 representa o resultado em dados percentuais e absolutos

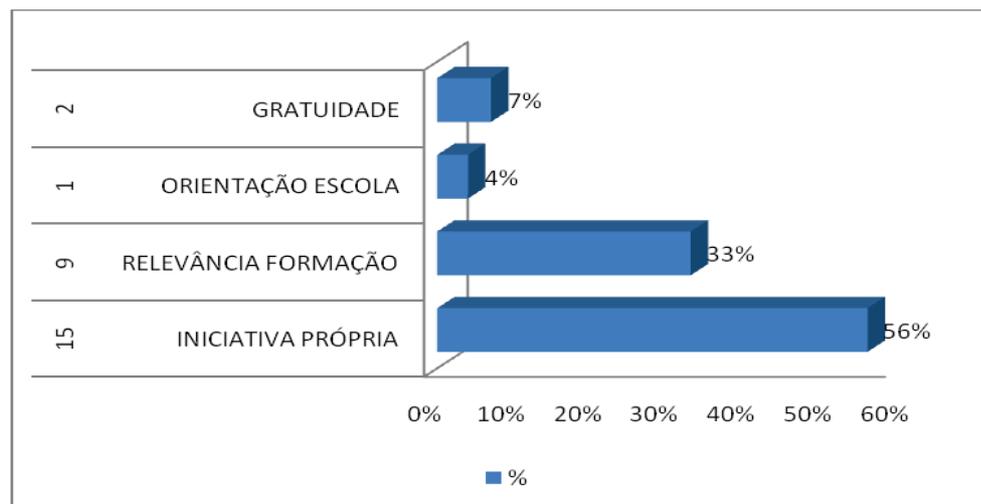


Gráfico 12 – Motivação para participar da especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

As respostas apresentadas pelos professores (as) demonstraram que mais da metade dos docentes, 56% decidiram participar da formação por iniciativa própria, seguidos de 33% que apontaram a relevância para formação; 7% por gratuidade e apenas 4% por orientação da escola. Este resultado é bastante significativo na medida em que podemos verificar que há uma autonomia dos profissionais na participação ou não da formação - visto que em alguns casos a não participação dos docentes em cursos de capacitação resulta em punição como cortes na folha de pagamento, bem como da consciência destes sobre a relevância que um curso como uma especialização representa, mas principalmente para mostrar que não houve uma coação por parte das instituições de ensino neste sentido.

Dando prosseguimento a investigação, perguntou-se: Você acha importantes os cursos de formação continuada? Justifique.

P3 – *“Sim , pois possibilita ao docente adicionar a sua metodologia novas práticas educacionais”;*

P4 – *“Sim , os cursos de formação continuada fomentam a reflexão e tomada de consciência sobre a sua prática profissional para que possam melhorá-la”;*

P6 – *“Sim, pois permite a atualização da capacitação profissional, refletindo um melhor desempenho docente, contribuindo assim para um aumento na qualidade da formação do discente”;*

P20 – *“Fundamental, pois proporciona uma reflexão permanente acerca do cotidiano profissional, troca de experiência, aquisição de novos conhecimentos”;*

P22 – *“Sim, é importante que o (a) professor (a) atualize os seus conhecimentos e reflita sobre sua prática”.*

Verificamos na questão em análise que há uma percepção dos professores (as) quanto à relevância dos cursos de formação continuada sobre duas perspectivas: enquanto possibilidade de aquisição e atualização do conhecimento e quanto à renovação de suas práticas, favorecidas pela reflexão da atuação docente.

Permite ainda vislumbrar o compromisso e a preocupação dos (as) docentes em oferecer um ensino sobre bases renovadas, contribuindo assim para melhorar a qualidade do ensino e formação discente. Tal análise nos remete a colocação de Freire (1996), quando da consciência do inacabamento ressalta, “Como professor [...] sou um “aventureiro” responsável, predisposto a mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1996, p. 55).

A pergunta seguinte foi: Quais eram suas expectativas em relação à Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares?

P2 – “*Esperava que no curso fosse oferecido temáticas voltadas a sala de aula*”;

P3 – “*Que meus conhecimentos sobre práticas educacionais fossem aprofundados baseados em referenciais teóricos*”;

P4 – “*Trocar ideias com os colegas de profissão; conhecer a respeito da prática docente em diferentes contextos; conhecer aplicação de novas mídias no contexto educacional e inovações interdisciplinares*”;

P5 – “*Aprendizado interdisciplinar está sendo atendido*”;

P7 – “*Minhas expectativas eram ter uma ampla visão sobre o fundamentos da educação e, principalmente, uma noção clara e objetiva de interdisciplinaridade*”;

P9 – “*Um curso que incrementaria minha prática pedagógica*”;

P14 – “*Melhor preparação para melhoria da prática docente*”;

P26 – “*Atualizar-se nos conteúdos e nas práticas pedagógicas*”.

As expectativas dos (as) docentes em relação à referida especialização varia de acordo com o que esperam do curso. Neste contexto, identificamos que apenas 03 (três) professores (as) P4, P5 e P7, expressaram a curiosidade de conhecer sobre a interdisciplinaridade. Destes, apenas P7 manifestou o desejo de adquirir um melhor entendimento acerca do curso em sua essência. Entretanto, é relevante ressaltar que alguns profissionais chegaram ao curso com a concepção e a perspectiva de uma formação norteada por princípios técnicos, pela transmissão de práticas pedagógicas voltadas à aplicação de conteúdos em sala. Sob essa dinâmica corre-se o risco de a ação educativa ser concebida pela aplicação da prática desprovida da teoria, ou conforme Freire (1996) “ativismo”.

De acordo com Pimenta (2005, p. 26),

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Esta posição dos professores também pode ser sentida quando questionamos se suas expectativas em relação à especialização estão sendo atendidas. É visível uma inquietação por parte dos cursistas quanto à ausência de uma proposta de formação que enfatize o desenvolvimento de práticas que possam conduzir as atividades de sala de aula. Dos 27 (vinte e sete) respondentes, 14 (quatorze) se mostraram satisfeitos com o curso, seguidos de 07 (sete) que consideraram que a formação correspondeu em parte suas expectativas e 04 (quatro), informaram que não. Do total 08 (oito) citaram a inexistência de técnicas nessa direção, conforme pode ser observado nos relatos a seguir:

P2 – *“Falta mais temáticas voltadas a prática escolar”;*

P4 – *“Apenas as expectativas relativas à interação com os colegas de profissão tem sido atendidas. O curso é pouco prático, aplicado e teórico demais e carece de disciplinas e professores mais próximos da realidade da Educação Básica”;*

P6 – *“Em parte, porque apesar de termos acesso a um material de qualidade, os debates tanto na EAD quanto presenciais têm gerado poucos resultados práticos”;*

P9 – *“Em parte. Vejo pouca aplicabilidade na sala de aula, ou seja, vejo pouco direcionamento ou orientações por parte dos professores para a aplicabilidade dos conteúdos na sala de aula”;*

P10 – *“Não, pois como quase tudo que permeia a educação as coisas só ficam na teoria”.*

A satisfação em torno da formação se deve a fatores como: bons professores, interação com os colegas, discussões em sala, troca de conhecimentos, instalações, entre outros. A não satisfação é percebida pela escolha dos textos, excesso de teoria, falta de ralação com a interdisciplinaridade e realidade de sala de aula.

“Essa cultura se assenta em uma forma de prática não reflexiva, intuitiva, e fortemente rotineira que se realiza no mundo privado da aula, isolado do resto dos companheiros profissionais” (ELLIOT, 1989, *apud* GOMES, 1997, p. 31). Para Gomes (1997), para evitar a reprodução de vícios, prejuízos, mitos e obstáculos epistemológicos é preciso que o processo de socialização do professor e da aprendizagem seja concebido sobre bases conceituais que favoreçam não apenas a investigação científica, mas também a reflexão sobre a prática (p. 32).

A pesquisa prosseguiu perguntando sobre: Qual a contribuição desta formação para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar?

Os resultados encontrados foram bastante positivos, visto que alguns dos docentes conseguiram captar a essência do curso. Dentre as contribuições apontadas estão: a troca de experiência entre diferentes disciplinas, o diálogo interdisciplinar, o reconhecimento do aluno enquanto humano, compreensão sobre cultura e diversidade, a auto reflexão, trabalho em conjunto. Tais resultados podem ser verificados nos dados apontados a seguir:

P1 – *“Possibilitar um olhar mais abrangente sobre as diferentes disciplinas, trocas de experiências”;*

P6 – *“A maior contribuição não vem do estudo teórico em si, mas sim da convivência com profissionais de diversas áreas e instituições, permitindo o diálogo interdisciplinar”;*

P8 – *“A contribuição maior é de saber entender o ser humano/aluno a partir da identidade de cada um”;*

P10 – *“Passei a compreender de forma mais clara a cultura e a diversidade”;*

P14 – *“Tem importância no sentido de estimular o respeito, tolerância e boa convivência entre os diferentes”;*

P18 – *“Passei a entender melhor os profissionais das outras áreas da ciência”.*

Do total de professores que participaram do estudo, 04 (quatro) acreditam que a contribuição da formação foi insuficiente para favorecer o trabalho interdisciplinar, como pode ser visualizado abaixo:

P7 – *“Bem, levando em consideração que creio que este ponto deveria ser repensado no curso, a ideia das diferentes disciplinas contribuiu, até certo ponto, para a noção de um trabalho interdisciplinar”;*

P4 – *“Muito pouco. As disciplinas falam de identidade e diversidade cultural, mas há pouco fomento ao trabalho interdisciplinar”;*

P9 – *“Pouca contribuição, apenas alguns temas são trabalhados envolvendo disciplinas de humanas e de exatas”;*

P13 – *“Só falam de cultura”.*

Ao estudar a concepção de Lendir (1998), sobre a interdisciplinaridade como prática educativa Batista, Lavaqui e Salvi (2008, p. 212) detectaram três enfoques para sua efetivação: o curricular, o didático e o pedagógico. No primeiro ocorre uma relação de dependência e complementaridade entre as diferentes disciplinas. No segundo plano ocorre uma mediação entre o plano curricular e o pedagógico por meio do planejamento, da organização e da avaliação do trabalho educativo; o enfoque pedagógico caracteriza-se por fazer efetivar as práticas interdisciplinares em sala de aula. Para os autores, essa articulação é concebida a partir de uma hierarquização que parte da elaboração do currículo interdisciplinar, respeitando as especificidades de cada disciplina.

Prosseguimos o estudo questionando sobre: Você concorda com a forma em que é organizada a programação do curso, didática e material utilizado?

Nesta questão identificamos que dos 27 (vinte e sete) participantes, 12 (doze) concordam com a organização do curso; seguido de 05 (cinco) que discordam e dois (dois) que concordam em parte. Os demais, 08 (oito), apenas justificaram. Dentre as justificativas apresentadas a didática (02 - dois a favor e 05 - cinco contra) e o material utilizado (07 - sete não ficaram satisfeitos com o material didático e 05 - cinco com a qualidade) aparecem com mais frequência. Vejamos o relato de alguns professores (as):

P1 – *“Sim. Acredito que os módulos, como estão colocados, permite a compreensão, interação. Com exceção do material (livro) que é de péssima qualidade”;*

P6 – *“Apenas questiono a didática, que não gera resultados eficientes, acho que o curso deveria ser um pouco mais pragmático”;*

P7 – *“Creio que os professores poderiam planejar e refletir didática, aula, etc em conjunto para criar uma maior ideia a ser construída sobre interdisciplinaridade. O material também poderia ser melhor reflexivo, os textos”;*

P8 – *“Sim, o conteúdo é bastante interessante e as didáticas dos professores são boas, é preciso apenas melhorar a didática no que diz respeito a orientações de como trabalhar o que discute no curso, na sala de aula”;*

P20 – *“Acho que a seleção dos textos poderia ser melhores, as referências dos textos não existe; quanto á didática achei muito tradicional, predominando a realização de seminários, falta de identificação dos professores com as disciplinas ministradas as disciplinas da EAD desmotivadora”;*

P24 – *“Sim concordo plenamente com o formato presencial (coletânea de autores, professores qualificados) e o ambiente virtual EAD”.*

Com exceção do professor (24) que manifestou satisfação pelo conjunto da proposta da formação, os demais profissionais representados na amostra expressaram pouca ou nenhuma satisfação com a didática. Mais uma vez aqui detectamos que esta insatisfação se deve ao fato de que os professores (as) esperavam encontrar na formação alternativas metodológicas de como trabalhar em sala de aula os conteúdos discutidos em sala. E aí é possível se apropriar das palavras de Medeiros e Cabral (2006), quando dizem que

A formação docente, tanto inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas trabalhar [...] uma formação desse porte, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática. (Sem paginação).

Para finalizar o questionário buscamos investigar o que os docentes apontariam de positivo ou negativo na especialização.

Dos 27 (vinte e sete) professores, 20 (vinte) apontaram pontos positivos e negativos, seguidos de 03 (três) que indicaram apenas pontos positivos, 02 (dois) apenas pontos negativos e 04 (quatro) que apenas teceram opiniões sobre a formação.

Os pontos positivos transitaram sob diferentes perspectivas dentre eles: organização, flexibilidade, interdisciplinaridade, conteúdo, material didático, relacionamento interpessoal, corpo docente, ganho intelectual e profissional, conceitos como companheirismo e amizade, e gratuidade.

Dentre os pontos negativos mencionados encontramos o material impresso, professores, métodos avaliativos, muita teoria, suporte técnico, aulas virtuais, carga horária (aos sábados) falta de tempo para a família, ausência de prática. A opinião de alguns professores (as) pode ser observada abaixo:

P1 – *“Positivo: o modo como é organizada e sua flexibilidade
Negativo: A má qualidade do material impresso e a indisponibilidade dos textos no modo digital”;*

P3 – *“Positivo: EAD, Organização
Negativo: Professores, didáticas, grade disciplinar”;*

P5 – *“Negativo é sem duvida a carga horária no sábado, muito difícil para nós que trabalhamos a semana toda estudar das 7 hs às 12:30hs”;*

P19 –*“Positivo: Professores que ministram as aulas de maneira diversificada de acordo com cada módulo.*

Negativo: Material não foi revisado antes de ser disciplinado, com muitos erros de grafia”;

Aqui identificamos que alguns fatores se repetem tanto para os pontos positivos, quanto para os negativos. Dentre eles estão professores, material didático, conteúdo e didática. Os pontos positivos mais indicados foram os professores - 09 (nove), os colegas 06 (seis), a organização e os conteúdos 03 (três) cada um. Os pontos negativos mais frequentes foram material impresso 06 (seis), conteúdo 04 (quatro) e carga horária 03 (três). Um outro ponto questionado foram os textos, que para alguns dos respondentes fugiam da realidade do ambiente escolar.

De um modo geral, a reunião de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, em um mesmo espaço, contribuiu para suscitar a interdisciplinaridade, tão questionada pelos docentes, através dos debates, momento em que foi possível expor suas experiências, dificuldades e perspectivas. Faltou para alguns professores, neste sentido, a percepção de que uma melhor compreensão das diferentes culturas, identidades é no momento atual o ponto crucial para melhor entender a pluralidade de sujeitos que estão inseridos na sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação continuada de professores (as) à luz das políticas públicas educacionais vigentes, aponta para uma diversidade de estudos sobre a temática que tiveram origem na década de 1990, em diferentes países latino americanos, e que aqui no Brasil culminou com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Sob o discurso de minimizar os problemas relacionados à educação, com vistas a promover a qualidade do ensino e profissionalização docente, os profissionais da educação, mais especificamente os professores, se viram envolvidos pela necessidade de aperfeiçoar suas habilidades e refletir sobre a sua prática, visando não apenas oferecer um ensino de qualidade, mas principalmente para formar o indivíduo que atenda as demandas sociais e de mercado.

Quando analisamos a formação continuada à luz do olhar de professores (as) da rede estadual de ensino da Paraíba, que participaram do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – Polo João Pessoa, identificou-se que o estudo apontou para duas perspectivas distintas: uma de professores (as) que visualizaram a relevância da formação enquanto espaço de reflexão necessária para a renovação de suas práticas, proporcionadas pelos momentos de debates e textos analisados; e outra de professores (as) que chegaram à formação com a expectativa de conhecer novas metodologias e práticas de ensino possíveis de trabalhar os conteúdos em sala de aula. Para este grupo de profissionais, a formação foi muito teórica e os textos fugiam da realidade da sala de aula.

O estudo permitiu identificar que há uma percepção positiva dos docentes quanto à relevância dos cursos de formação continuada, assim como do compromisso e da preocupação em oferecer um ensino de qualidade sobre bases renovadas. Para 22% dos (as) profissionais que participaram da formação, o curso de Fundamentos da Educação conseguiu suscitar o trabalho interdisciplinar na medida em que favoreceu uma compreensão sobre cultura e diversidade, respeito e convivência entre os diferentes, mas principalmente para melhor entender os profissionais de outras áreas do conhecimento.

A logística utilizada na especialização é um elemento que merece destaque, principalmente para a organização e os professores, fatores que foram bem conceituados. Outro fator relevante relatado na investigação foi à didática. Do ponto de vista dos encaminhamentos adotados pelos professores em sala, a didática variou de positiva a

negativa. Entretanto, a metodologia deixou a desejar pela ausência de uma orientação sobre como os cursistas poderiam fazer uso do aporte teórico da formação, em termos práticos, na sala de aula. O material impresso também figurou entre os dados citados pelos docentes, que registraram desde a má qualidade, indisponibilidade no modo digital, até a falta de revisão e grafia.

Afora questões de ordem didático-metodológica, de avaliação ou material utilizado, seja concordando ou discordando da logística utilizada a dicotomia teoria-prática foi uma constante no relato dos docentes que participaram da investigação. Neste contexto, é pertinente destacar que não existe teoria sem prática ou prática sem teoria. Uma é complemento da outra. A primeira como subsídio para repensar a segunda, e esta como ponto de partida para produção da primeira.

Pensar a educação na atual conjuntura significa conhecer os sujeitos que estão inseridos no universo escolar. Para tanto se faz relevante e necessário compreender o aluno em suas diferentes culturas, identidades, necessidades. O espaço escolar é um ambiente rico em diversidades. Cada sujeito que adentra o recinto da escola traz consigo valores, crenças, hábitos, comportamentos distintos. Assim, é a partir do conhecimento desse indivíduo, da sua realidade que será possível produzir novas práticas, novas metodologias.

Muitos são os desafios a serem vencidos no atual contexto educacional, entre eles de que o professor ainda precisa ser reconhecido em seu grau de importância, enquanto agente do processo de construção do saber. De um modo geral, os professores não são consultados quando da elaboração dos cursos de formação continuada/capacitação ofertados pelos sistemas de ensino. Em sua maioria envolve uma dinâmica na qual estão inseridos professores universitários e profissionais das Secretarias de Educação. Fator este que pode incorrer na não efetivação dos resultados esperados ou mesmo do atendimento das reais necessidades docentes.

Neste sentido, o estudo sobre Formação Continuada: o olhar de professores (as) do curso de especialização “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares” – Polo João Pessoa contribuiu para suscitar uma reflexão acerca da necessidade de uma política de formação que valorize o professor em suas diferentes capacidades. E, principalmente, para refletir sobre a questão: Qual o papel/participação do (a) professor (a) na elaboração de políticas públicas de formação docente?

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação- referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação- numeração progressiva das seções de um documento escrito- apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação- sumário- apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: Informação e documentação- resumo- apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6029**: Informação e documentação – Livros e folhetos – apresentação. Rio de Janeiro, 2006.

_____. **NBR 6032**: Abreviação de títulos de periódicos e publicações seriadas. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 6033**: Ordem alfabética. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 6034**: informação e documentação – índice – apresentação, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação- citações em documentos- apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação- trabalhos acadêmicos- apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas**: questões para o debate. Educação e Sociedade. v. 26, n. 3, set/dez, 2002

BATISTA, Irinéa de Lordes; LAVAQUI, Vanderlei; SALVI, Rosana Figueiredo. Interdisciplinaridade Escolar no Ensino Médio por meio de Trabalho com Projetos Pedagógicos. **Investigação em Ensino de Ciências**. V. 13, n. 2, 2008, p.209-239.

BONIFACIO, Ana Paula; SILVA, Maria Gorette Alves da; RIBEIRO, Maria Eliete de Aquino. **Formação docente e competência profissional**. 2003. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 07 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 07 fev. 2014.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 nov. 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 2008. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/nilma.html>>. Acesso em 12 de nov. 2014.

GOMEZ, Angel I. Perez. Qualidade do Ensino e Desenvolvimento Profissional do Docente como Intelectual Reflexivo. V Simpósio Paulista de Educação Física. **MOTRIZ**, v. 3, n. 1, junho de 1997.

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

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: Da Teoria à Prática, em uma Abordagem Sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, jun. 2006.< <http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 05 de jun. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed, Rio de Janeiro. Ed Vozes, 2009

OLIVEIRA, Eliana de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**. a. 1, n.7, dez./2001. Mensal. ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espaçoademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em: 05 de nov. 2014.

PAIVA, Edil Vasconcelos de. **Questões atuais sobre a formação de professores: a política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação (1981-2001)**. In: PAIVA, Edil Vasconcelos & PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAAE (1956-1964): A americanização do ensino elementar? Niterói: EDUFF, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Eduardo (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 03 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

SANTOS, Ana Lúcia Soares; NASCIMENTO, Katiúscia Silva. **Relações étnico-raciais: um aporte necessário à educação de jovens e adultos**. 2008. 53 f. Monografia (Licenciatura Plena e Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. **A mística da profissionalização docente**. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br>>. Acesso em 10 de nov. 2009.

SILVA, Eliana Nunes da. A Pedagogia das Competências no ideário da formação de professores. INTELLECTUS – **Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec São Paulo**, SP, ano 02, n. 04, jan/jul 2005. ISSN 1679-8902.

TORRES, Maria Lícia. O compromisso social das escolas públicas com as novas tecnologias da comunicação e da informação. **Revista Tecnologia Educacional**, ano XXXI, n, 161/162, abr./set. 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário aplicado com os professores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES

Este questionário faz parte de um trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cujo título é Formação Continuada: O olhar de Professores (as) do Curso de Especialização “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares” – Polo João pessoa. Ele constitui um componente curricular do curso de Especialização em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual da Paraíba. O referido questionário pede respostas sinceras para produzir frutos acerca dos debates sobre a formação docente, sua qualificação e reais necessidades docentes. Suas informações são de extrema importância para o enriquecimento e valorização deste trabalho. Sendo que as informações prestadas terão tratamento ético adequado. Portanto, não é necessária nenhuma identificação pessoal.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Data: / /

Perfil do Professor

1. Qual é sua idade? _____ 2. Sexo () Feminino () Masculino
3. Qual a sua formação inicial e ano de conclusão? _____
- 4- Você possui pós-graduação? Sim () Não ()
 Se sim, qual e ano de conclusão? _____
- 5- Qual(ais) disciplina(s) que você leciona? _____
- 6- Há quanto tempo você leciona ?
 () 0 a 03 anos () 03 a 06 anos () 06 a 10 anos () mais de 10 anos
- 7- Qual a sua carga horária semanal? _____
- 8- Quais os dias da semana que você trabalha? _____
- 9- Você trabalha no final de semana? Sim () Não ()

Questionário

10 A sua participação na Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares se deu através de:

() Iniciativa própria

() Orientação da Escola

() Relevância para sua formação

() Gratuidade

11- Você acha importante os cursos de formação continuada? Justifique.

12- Quais eram suas expectativas em relação a Especialização “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares?”

13- Suas expectativas estão sendo atendidas? Justifique.

14- Qual a contribuição desta formação para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar?

15- Você concorda com a forma em que é organizada a programação do curso, didática e material utilizado? Justifique.

16- O que você apontaria de positivo ou negativo na Especialização?
