

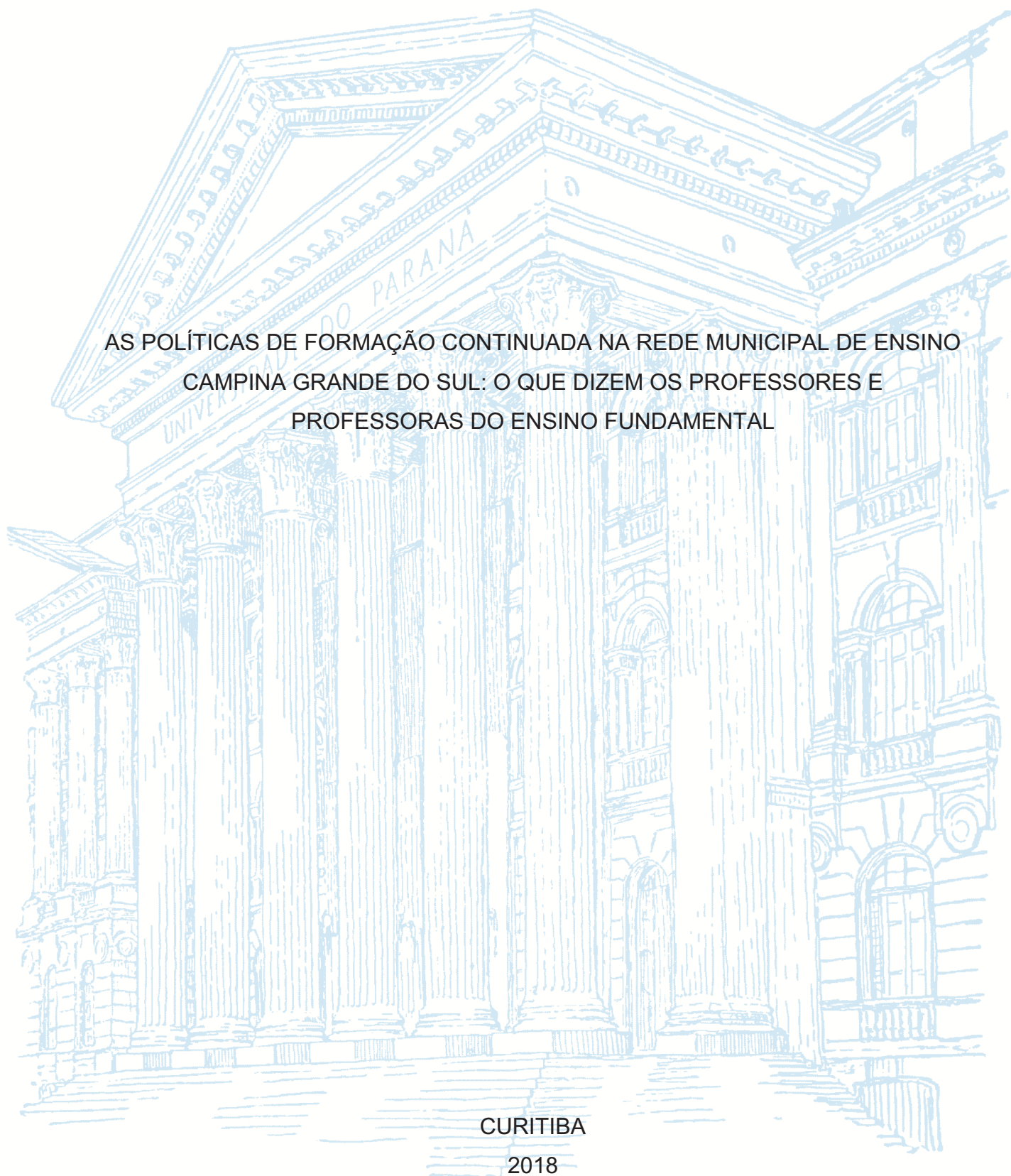
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JENIFFER COSTA PEREIRA DEPPA

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
CAMPINA GRANDE DO SUL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2018



JENIFFER COSTA PEREIRA DEPPA

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
CAMPINA GRANDE DO SUL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

JENIFFER COSTA PEREIRA DEPPA

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
CAMPINA GRANDE DO SUL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada e aprovada no Curso de Especialização em Políticas
Educativas, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.



Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do curso

RESUMO

O presente trabalho trás um estudo e análise sobre as políticas educacionais e programas no campo da formação continuada de professores no município de Campina Grande do Sul e no País, destacando-se a formação docente e valorização do magistério contemplando aspectos históricos, políticos e culturais. Com o objetivo de discutir as políticas educacionais e programas no campo da formação de professores foram realizadas entrevistas com os professores da rede municipal de ensino sobre a formação continuada no município. A base teórica que compõe este trabalho está subsidiada na contribuição dos seguintes autores: Louro (2004), Tanuri (2001), Nóvoa (1991) e Saviani (2009). A pesquisa foi de caráter qualitativo envolvendo a análise documental e a coleta de dados por meio de entrevistas realizadas com os professores. A avaliação dos professores participantes das entrevistas indicou que apesar de ainda existirem fragilidades, o processo de formação continuada é uma valiosa oportunidade de aprendizagem, oferecendo aos professores a possibilidade de dar sentido à sua prática pedagógica e refletir sobre a importância de suas ações para a promoção uma educação de qualidade. O investimento na formação continuada dos professores reverte-se em práticas pedagógicas conscientes e comprometidas com a efetivação de um ensino significativo de qualidade.

Palavras chave: Formação Continuada de Professores – Políticas Educacionais – Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This paper presents a study and analysis of the educational policies and programs in the field of continuing teacher education in the city of Campina Grande do Sul and in the country, highlighting teacher education and valorization of the teaching profession, taking into account historical, political and cultural aspects. In order to discuss educational policies and programs in the field of teacher training, interviews were conducted with the teachers of the municipal education network on continuing education in the municipality. The theoretical base that compose this work is subsidized in the contribution of the following authors: Louro (2004), Tanuri (2001), Nóvoa (1991) and Saviani (2009). The research was qualitative, involving documentary analysis and data collection through interviews with teachers. The evaluation of the teachers participating in the interviews indicated that although there are still weaknesses, the process of continuing education is a valuable learning opportunity, offering teachers the possibility to give meaning to their pedagogical practice and to reflect on the importance of their actions for the promotion quality education. The investment in the continuous formation of the teachers reverberates in pedagogical practices conscious and committed with the accomplishment of a significant teaching of quality.

Keywords: ContinuingTeacherEducation - Educational Policies - PedagogicalPractice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	11
3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	21
3.1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	21
3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS REFLEXIVOS	24
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE DO SUL	29
4.1 ASPECTOS LEGAIS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE DO SUL	29
4.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CAMPINA GRANDE DO SUL.....	34
5 CONCLUSÕES	44
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXO I – CARTA DE ACEITE – SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	48
ANEXO II - CARTA DE APRESENTAÇÃO PROFESSORES.....	50
ANEXO III - QUESTÕES PARA A ENTREVISTA	51

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo discutir as políticas educacionais e programas no campo da formação de professores no município de Campina Grande do Sul e do País, destacando-se neste trabalho a importância da formação continuada e valorização do magistério contemplando aspectos históricos, políticos e culturais. É fundamental que os professores conheçam as políticas públicas vigentes para lutar por sua efetivação e qualidade.

Atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande do Sul desenvolve a formação continuada dos professores por meio de palestras e oficinas que acontecem durante o ano letivo contemplando as seguintes ações: Semana Pedagógica (Cursos e Oficinas ofertados no início de cada semestre), Assessoramento Pedagógico, Horas de Estudo Sobre a Base Nacional Curricular Comum e Formação no Sistema Educacional Família e Escola (SEFE) ofertada para os professores e educadores e Gestores que atuam na Educação Infantil.

Os professores das séries de alfabetização participam também dos programas de formação ofertados pelo Governo Federal como o Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Mais Alfabetização.

O conceito de formação continuada pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Almeida (2000, p.2) destaca que: “Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua.”

O tema discutido neste trabalho parte do parâmetro de que não se trata somente dos métodos e processos educacionais, mas especialmente o direito a educação cidadã que, de acordo com a Constituição Federal de 1988 Art.54, deve ser assegurado a todas as pessoas. As Políticas Públicas Voltadas para a educação tem como objetivo a construção de uma educação inclusiva, cidadã e de qualidade. O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de

secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p.62).

Em uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças sociais a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação assume grande importância no campo educacional no âmbito das políticas educacionais. Desta forma o presente estudo tem por objetivo discutir as políticas e programas no campo da formação continuada de professores, destacando a valorização do magistério, formação docente e educação inclusiva, cidadã e de qualidade. Para Nóvoa (1989, p. 161) “O fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas”.

As políticas públicas têm tornado cada vez mais difíceis as condições de trabalho dos professores: o crescimento interno das escolas, para atender a demanda, tem sido feito às custas do inchaço das salas de aula; a prioridade dada à normalização dos fluxos idade/série não tem sido acompanhada da mesma atenção para com as condições viabilizadoras da efetiva aprendizagem dos alunos; a formação inicial não tem oferecido as bases teóricas e políticas para o enfrentamento da prática e a formação contínua praticamente inexistente; as condições de infraestrutura das escolas e de apoio às situações de ensino apresentam-se cada dia mais deterioradas; nem mesmo a nova LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação) parece oferecer suporte real para se alterar a burocratização e a falta de democracia da vida escolar. (ALMEIDA, 2000, p.1)

Evidentemente, a esses problemas, que ao lado de outros tantos constituem o núcleo da “crise da educação”, soma-se a alegada escassez de recursos, comprometendo também as condições de remuneração do trabalho docente (ALMEIDA, 2000, p.1).

Almeida indica essa necessidade quando pontua que a dimensão pessoal é parte constitutiva do professor, impossível de ser separada ou ‘esquecida’, e que precisa ser considerada no seu processo de formação contínua. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. (NÓVOA, 1991, p.27).

Com o objetivo de discutir as políticas educacionais e programas no campo da formação de professores foram realizadas entrevistas com os professores da rede municipal de ensino sobre a formação continuada no município.

Para a realização deste estudo foram desenvolvidas leituras de artigos sobre a formação docente no Brasil e análise documental sobre a política formação de professores no Município de Campina Grande do Sul e sua relação com a formação e valorização dos profissionais da educação.

No capítulo 1 nos detivemos na história da formação docente no Brasil. Devido sua importância tanto para a história da educação como para preservar a memória da formação de professores. Desta forma contribuindo para a manutenção da construção da nossa identidade como professores.

No capítulo 2, enfatizamos sobre a importância da formação continuada como um dos principais meios de aperfeiçoamento professores e professoras, destacando-a como oportunidade de ampliar conhecimentos teóricos e práticos para atuar nos processos de formação/ensino-aprendizagem.

No capítulo 3, abordamos aspectos históricos da formação de professores da rede municipal de Campina Grande do Sul, bem como a pesquisa realizada com os professores sobre A Política de Formação de Professores e Professoras que atuam no Ensino Fundamental do Município. Com o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se analisar o que dizem os professores e professoras sobre a formação continuada em Campina Grande do Sul sobre as políticas educacionais e programas no campo da formação de professores no Município de Campina Grande do Sul e do País, destacando-se a formação docente e valorização do magistério contemplando aspectos históricos, políticos e teóricos. Para chegar a esses objetivos, foi necessário utilizar entrevistas com 10 professores da rede municipal de ensino para coletar os dados. A técnica de entrevistas, um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

O tema da formação docente tem mobilizado a atenção de muitos professores e pesquisadores, propiciando a produção de um expressivo volume de literatura a respeito dos fatores com incidência positiva e negativa na atuação desses

profissionais. Esse é um fenômeno mundial que se justifica pela necessidade de que a escola acompanhe as transformações sociais, cada dia mais velozes e profundas, ao mesmo tempo em que a educação é colocada como condição para o desenvolvimento econômico e para a transformação social e cultural das nações. (ALMEIDA, 2000 p. 1).

As questões centrais abordadas nesta pesquisa estão voltadas para a política de formação continuada e valorização dos professores e sua importância para qualificar os professores que atuam na educação pública.

2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No Brasil a questão da formação de professores emerge de forma explícita no século XIX, após a proclamação da independência, quando se cogita sobre organizar a instrução popular (SAVIANI 2009). Com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras letras, promulgada em 15 de Outubro de 1827 aparece pela primeira vez a questão da preocupação com a formação de professores.

Proclamada a independência parecia haver ao menos como discurso oficial a necessidade de se construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial atrasado, inculto e primitivo (LOURO, 2004, p.443).

Com a criação das escolas normais no final do século XIX, a educação brasileira concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente no país. Estas instituições foram pioneiras no que se refere à formação de professores, responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar. Como observa Villela (1992, p. 28)

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder” (Villela,1992, p. 28).

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto num mito de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais (NÓVOA, 1991, p.2).

O discurso sobre a importância da educação do país era recorrente no século XIX, as críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do parlamento, dos jornais e até mesmo nos saraus. Louro (2004, p.444) destaca que: “Os anos passavam, o Brasil

caminhava para o século XX e nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta”. Conforme argumenta Louro:

Os legisladores haviam determinado nos idos de 1827, que se estabelecessem as “escolas das primeiras letras”, as chamadas “pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império.” Mas a realidade estava provavelmente muito distante dessa imposição legal. Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças,, os arranjos sociais se faziam na maior parte das vezes por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada (LOURO, 2004, p.444).

Ao revelar que o ensino nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida Lei estipula no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias, portanto está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referencia propriamente à questão pedagógica.

As últimas décadas do século XIX apontam para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a a modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. As mulheres deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país (LOURO, 2004, p.447).

Para a sociedade brasileira do século XIX, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era sem dúvida, o catolicismo.

Ao serem criadas as escolas normais, no final do século XIX a pretensão era formar professores que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. De acordo com Louro Esse “movimento daria origem a feminização do magistério, também observado em outros países, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização,

que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (LOURO, 2004, p. 449).

O discurso de que o magistério era uma atividade de amor, de entrega e doação, justificava a saída dos homens da sala de aula, ocupando agora outras funções, muitas vezes com salários melhores, legitimando a entrada das mulheres nas escolas, ansiosas para ampliar seu universo, restrito ao lar e à igreja. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (TANURI 1979).

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade e doação. Características que por sua vez vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão (LOURO, 2004, p.450).

Quando os deputados regulamentaram a primeira lei de instrução pública para o ensino das “pedagogias” em 1827, este era o único nível a que as meninas teriam acesso. Para Louro (2004, p.444):

Aqui vale notar que embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro, que só seria usufruído pelos professores. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proporções educacionais (LOURO, 2004, p.444).

O Brasil caminhava para o século XX e, no entanto, havia escolas certamente em maior número para meninos, foram fundadas escolas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as classes de meninas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistia os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas bordados e costura (LOURO, 2004).

No início do século XX, as disciplinas de psicologia, puericultura e higiene escolar passaram a integrar os currículos de várias escolas normais. Os cuidados afetivos, a alimentação, a prevenção e o trato de doenças e a higiene dos pequenos passavam pelas novas descobertas e conceitos científicos. Na verdade passa-se a considerar o afeto como fundamental e a vê-lo como “ambiente facilitador” da aprendizagem. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar. Ao incorporarem tais disciplinas, os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser também um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade (LOURO, 2004, p.458).

Com exceção das escolas mantidas por instituições religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema (LOURO, 2004, p.473).

Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.” E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los”. (SAVIANI, 2009, p.145).

Portanto, uma vez que a Escola Normal existente era frágil, “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos.

A criação e a manutenção de escolas normais subsidiadas pelo Governo Federal, influenciando a uniformização e centralização do ensino normal em todo o país ganham força com o movimento nacionalista que se desenvolve a partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados. (TANURI, 2000 p.68).

Ao reconstituir a história da profissão docente, Nóvoa afirma que “quando as associações profissionais se organizaram no século XIX, elas colocaram-se como

portadoras das reivindicações dos professores, que eram de três ordens”, melhoria do estatuto (condições de acesso à profissão, formação, elevação no tratamento dos profissionais, etc.); controle da profissão (participação nas decisões sobre a atividade docente, autonomia sobre questões escolares, liberdade pedagógica, etc.); definição da carreira (promoção econômica e profissional acesso a outros níveis da atividade escolar, etc.). Sem dúvida, essas são questões que, um século após o início da organização docente, ainda estão na pauta dos movimentos sindicais de professores, especialmente em nosso país (NÓVOA, 1991, p.128).

Para Saviani (2009, p.148), a necessidade de “universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino”. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão vira-se diante do problema de formar professores também em grande escala para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2009, p.148).

Teses pertinentes à “Organização e Uniformização do Ensino Normal no País” foram discutidas na “Conferência Interestadual de Ensino Primário” – convocada pelo Governo Federal em 1921, em inúmeros projetos no Congresso Nacional e nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação no final dos anos 20, especialmente na II Conferência. (TANURI, 1979).

Por volta do final dos anos 1920, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando a articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados na Escola Nova e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época. A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada. (TANURI, 2000, p.72).

A reforma de estabelecimento e expansão do padrão e organização das Escolas Normais (1890-1932) foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. (SAVIANI, 2000, p.145).

Na medida em que o discurso científico ganha terreno no âmbito pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas contribuem para dar existência a uma nova representação de professora, frequentemente denominada de educadora, possivelmente na tentativa de enfatizar o caráter amplo de sua atividade. Louro destaca que: “a missão da educadora é fornecer apoio efetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes”. A autora destaca ainda, que além de instruir ou mais importante do que instruir, “sua tarefa consiste em educar” (LOURO, 2004, p. 472)

Muitas das teorias psicológicas e pedagógicas que iriam se constituir nos referenciais modernos dos anos 1930 e 1940 tinham sido elaboradas a partir de estudos feitos por profissionais da área médica. As novas teorias implicariam em novas formas de relação entre os sujeitos na escola, e colocariam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. (LOURO, 2004, p.472).

Em 1935, à Escola de Professores foi incorporada a então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. (TANURI, 200, p.73).

Em 1939, com a extinção da Universidade do Distrito Federal e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. (TANURI, 200, p.73). No mesmo ano surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação”– e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (SAVIANI, 2000, p.146)

O discurso do profissionalismo do ensino tornou-se mais forte ao final dos anos 60 e na década de 70. O discurso didático-pedagógico também contribuía para

os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino aprendizagem. Acompanha essa nova orientação do campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente. Há uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional do ensino (LOURO, 2004, p.473).

Neste cenário é possível observar que o debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas primeiras décadas no século XX em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, dos Centros Específicos de Formação e aperfeiçoamento do magistério, com as incitativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível médio e também com a produção acadêmica sobre o assunto. Tal debate acentua-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores (TANURI, 2000, p.61).

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também nas relações de gênero. Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicam como mulheres e homens constituíram e constituem suas subjetividades. Para Louro (2004, p.478) “é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas”. As mulheres que estão na escola hoje se constituem, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram.

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder. Todos os sujeitos são agentes sociais, capazes de agir sobre a sociedade, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter. Foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que as mulheres acabaram por se produzir como professoras ideais, e também como professoras desviantes, como mulheres ajustadas e também como mulheres inadaptadas (LOURO, 2004, p.478).

Ao serem implantados, a partir da década de 1930, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. Para Saviani:

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 14).

O território da formação de professores é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis. (TANURI, 2000, P.85).

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões

políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p.153). Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, trazer para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p.153).

Para Saviani (2009, p.154) não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas, como saúde, segurança, estradas, desemprego e pobreza, ao contrário, sendo eleita eixo do projeto de desenvolvimento Nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente todos esses problemas.

A mudança no paradigma da formação docente é inegável. Assim, projetam-se novas perspectivas de trabalho, das quais se sente a necessidade de que todos se sensibilizem. Para Gatti (1997, p.3): "este processo demanda novas habilidades cognitivas e sociais dos cidadãos para atingir um novo patamar de desenvolvimento". Assim, pensar, analisar, estudar, refletir sobre a formação dos professores é primordial.

Em meados dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, refletindo os debates sobre a importância e os desafios da formação continuada, e baseando-se nas experiências desenvolvidas mais intensamente a partir dos anos 1980 em alguns Estados da Federação, estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que reza que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada", e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância". (GATTI, 2010, P.222)

Aos impulsos proporcionados pela nova legislação, ampliando as responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais veio se somar a regulamentação sobre recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público (GATTI, 2009, P.223).

A tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas.

A formação continuada oferece aos professores a possibilidade de dar sentido à sua prática pedagógica e refletir sobre as contribuições de suas ações para uma educação de qualidade.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

3.1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

No capítulo anterior nos detivemos na história da formação docente no Brasil. Devido sua importância tanto para a história da educação como para preservar a memória da formação de professores, contribuindo para a manutenção da construção da nossa identidade como professores, neste capítulo enfatizamos sobre a importância da formação continuada como um dos principais meios de aperfeiçoamento professores e professoras, destacando-a como oportunidade de ampliar conhecimentos teóricos e práticos para atuar nos processos de formação/ensino-aprendizagem. O aprender está ligado às experiências vivenciadas, às condições internas, à dimensão cognitiva, enfim, a diversos fatores. Assim, reside na escola a responsabilidade de mediação do conhecimento, uma relação estreita com o saber concebendo uma interação com a sociedade. E, cabe ao docente a tarefa de ensinar.

Formosinho defende que a formação continuada é sequencial à formação inicial, e claramente distinta desta, argumentando que "o conceito de formação continuada distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários", sendo que é oferecida à pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Formosinho "define a formação continuada de professores como a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional". A formação continuada visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Neste sentido, a formação continuada aponta para distintas perspectivas. Considera-se, no entanto, ressaltar que a formação continuada como considerada numa perspectiva de "desenvolvimento" tem implícito que:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação continuada tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (FORMOSINHO 1991, p. 238).

Aos professores hoje é lançado um grande desafio: acompanhar, apreender e realizar as grandes transformações na escola. Tais ações solicitam um trabalho docente consciente, que possa demonstrar cada vez mais a importância do papel do educador na sociedade. Dessa forma, a escola poderá ter profissionais para dar conta das diversas situações do cotidiano. Segundo GimenoSacristán (1991, p.74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1991, p.74).

O conceito de formação continuada pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua.

A escolarização no Brasil foi durante séculos privilégio das elites, ainda mais as universidades, que sempre se consolidaram como lugar das classes dominantes, desde o século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil colonial. O século XIX ao caminhar para o XX assistiu a um lento processo de democratização do acesso às universidades, e, no caso da formação de professores, um aumento de sua "feminização". (TANURI, 2000, p.68).

[...] as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (GATTI, 2010, p.15).

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de

transição para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subseqüentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior. (GATTI e BARRETO, 2009, P.37).

A democratização do ensino, em todos os seus níveis, vem sendo discutida em várias instâncias da sociedade brasileira como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes, especialmente os de baixa renda. A formação de professores no país ainda sofre os reflexos da expansão recente e rápida, que ocorreu também no âmbito da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. As constantes transformações sociais exigem do professor concepções e práticas pedagógicas significativas capazes de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e moderna. Desta forma a formação do professor precisa oferecer condições de se posicionar, refletir e atuar sobre a realidade.

Buscando contribuir para o debate sobre os elementos norteadores de um novo profissionalismo, Almeida aponta dois aspectos centrais para essa construção:

O primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Para os partidários dessa visão, uma política educacional ancorada nesses pressupostos oferece aos professores as condições para um constante processo de desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2000, p.2).

Nessa concepção de profissionalismo docente a formação continuada se constitui em aspecto importantíssimo a ser considerado na sua valorização

profissional de forma articulada às condições de trabalho e salários. Portanto, a melhoria do seu trabalho depende da ampliação de sua formação técnico/ético/política, bem como da melhoria da escola como um todo.

A formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito o trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Vários programas de capacitação de professores para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa foram implementados no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos com questões de ensino. Alguns desses programas duraram mais de uma década, com repercussões pontuais na melhoria do trabalho nas escolas. (GATTI E BARRETO, 2009, P.200).

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticas da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão. (GATTI E BARRETO, 2009, P.198).

Esse crescimento do sistema escolar, na perspectiva de Gatti (2010, p.14), foi um mérito oriundo de grande esforço social, político e de administração, "porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde". Um dos aspectos a se considerar nessa direção é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais.

3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS REFLEXIVOS

Quando se debate a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar que se trata de um campo em disputa. Entende-se campo na acepção de Bourdieu (1983) que o concebe como um espaço social de relações entre

agentes que compartilham interesses em comum, mas disputam por interesses específicos e também não dispõem dos mesmos recursos. (BOUDIEU *apud* GIROUX, 2007, P.523).

Em outras palavras, o campo da educação é um espaço de disputa entre dominantes e dominados, entre aqueles agentes que possuem um maior acúmulo de poder para intervir e deformar o campo definindo o que é considerado legítimo e o que não é, quais são as regras e os limites subversivos. Esses agentes, segundo Bourdieu (1983), também empregam estratégias para conservar suas posições de privilégio, de modo que rotulam como subversão qualquer resistência que vise ameaçar tais posições. Assim sendo, o campo é um estado de relação de força e tensão constantes. Giroux (2007, p.186) amplia a questão do papel político dos professores, descrevendo-os como intelectuais também como "mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política".

O desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma atuação teórico/prática consciente do mundo social em que está inserido, acaba se tornando uma atividade complexa. O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com o muro da escola. Ainda, o professor tem como função primordial incentivar a atividade intelectual do aluno, proporcionar condições para que ele aprenda e solucione autonomamente seus problemas.

É fundamental, portanto, que a pedagogia crítica ofereça saídas à formação dos professores e professoras de modo que a possibilite perceber que atrás das cortinas de sua prática docente, há uma teia complexa e conflituosa de concepções em disputa e uma responsabilidade na defesa de projetos de educação, de mundo.

O processo de formação do professor encontra na prática profissional não só o contexto de consolidação de um mundo de crenças. Os professores definem e estruturam suas experiências a partir do contato com a realidade escolar. A formação do professor é um processo de articulação da teoria com a prática, em que a atividade de conhecimento se torna objeto de reflexão. (PACHECO, 2004, P.14).

Um programa de formação permanente de professores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores possuem. É fundamental ressaltar, de acordo

com Freire que não se trata, nesse sentido, de mera descrição da experiência docente dos educadores, mas, sobretudo, da reflexão crítica sobre essa experiência. Em outras palavras, é permitir que, "voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica" (FREIRE, 1996, p.44).

O professor na construção de sua formação torna-se um intelectual crítico para fazer leituras da realidade, organizando situações de ensino em que as interações com o conhecimento proporcionem a transformação da informação do senso comum em uma abordagem científica. Na abordagem de GimenoSacristán, a aprendizagem que se adquire trata-se das situações vividas, é a própria forma de se relacionar com o mundo.

As marcas das ações passadas são bagagens de prática acumulada, uma de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (SACRISTÁN, 1999, p.75).

Para isso, o professor não poderá limitar-se à transmissão de conteúdos, faz-se necessária uma ação docente que contemple o ato de educar em sua amplitude e complexidade. O profissional crítico faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana. A prática pedagógica segundo GimenoSacristán é entendida como: "[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática." Então, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente a prática educativa. (SACRISTÁN, 1999, p.74).

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos

planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão. Trata-se de conceitos que ainda aparecem principalmente em papéis (e, com certeza, alguns deixo de mencionar), e, embora passem longe de muitos pontos da prática formadora, permanecem na letra impressa. Neste sentido Ibermón destaca que é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação.

Tenho consciência de que, atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países. (IBERMÓN, 2019, P.8)

A formação continuada dos professores, para além de atualização deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

A formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.13).

A formação continuada não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA 2002, p.39).

A formação de professores reflexivos pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na

prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. (PIMENTA, 1999).

A formação de professores reflexivos na perspectiva de Pimenta (1999, p.31) Compreende um projeto humano emancipatório. As escolas de formação de professores necessitam ser concebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (PIMENTA, 1999).

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal profissional dos professores e das instituições escolares. Isso por que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, na formação dos alunos, crianças e jovens também em constante processo de transformação cultural de valores, de interesses e necessidades, requer um permanente processo de formação, assim entendida como ressignificação da identidade dos professores.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE DO SUL

4.1 ASPECTOS LEGAIS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE DO SUL

O objetivo desta pesquisa é discutir as políticas educacionais e programas no campo da formação de professores que atuam no Ensino Fundamental no Município de Campina Grande do Sul.

Neste capítulo serão abordados aspectos históricos da formação de professores da rede municipal de Campina Grande do Sul, bem como a pesquisa realizada com os professores sobre A Política de Formação de Professores e Professoras que atuam no Ensino Fundamental de Campina Grande do Sul.

Atualmente o quadro do Magistério da rede Municipal é composto por 732 professores que atuam nas treze Escolas Municipais de Ensino Fundamental e nos Centros de Educação Infantil.

Atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande do Sul desenvolve a formação continuada dos professores por meio de palestras e oficinas que acontecem durante o ano letivo, dentre estes destacamos: Semana Pedagógica (Cursos e Oficinas ofertados no início de cada semestre), Assessoramento Pedagógico, Horas de Estudo Sobre a Base Nacional Curricular Comum e Formação no Sistema Educacional Família e Escola (SEFE) ofertada para os professores e educadores e Gestores que atuam na Educação Infantil.

Os professores das séries de alfabetização participam também dos programas de formação oferecidos pelo Governo Federal como o Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Mais Alfabetização.

Os Professores e Professoras da Rede Municipal de Ensino participam da formação continuada que acontecem em dois momentos durante o ano letivo, na primeira semana do primeiro semestre, com certificação de 20 horas e na primeira semana do segundo semestre, também com certificação de 20 horas. Os conteúdos abordados sobre a prática pedagógica ocorrem na forma de palestras e oficinas voltadas para a prática pedagógica e os processos de ensino aprendizagem.

Durante o ano de 2009 em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o município ofertou o curso Pró Letramento em Língua Portuguesa e matemática para os professores do ensino fundamental. Aproximadamente 40 professores da rede participaram da formação Pró Letramento, em língua portuguesa e Matemática. O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.

De 2013 a 2017 os professores das turmas de alfabetização participaram da formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os professores e professoras alfabetizadores e orientadores de estudos participam de uma formação, cuja carga horária é de 180 horas. Para gerenciamento das atividades da formação continuada deste programa, os cursistas (professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos) devem ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, que é responsável pela geração dos dados para certificação desses cursistas. Até o ano de 2016 os professores recebiam uma bolsa auxílio do governo federal para participar da formação e desenvolver as atividades propostas.

No ano de 2018 os professores alfabetizadores estão participando do Programa de formação continuada Mais Alfabetização, que além de cursos e

formação à distância, dispõe de um assistente de alfabetização que auxilia o professor alfabetizador durante cinco horas semanais, para desenvolver uma proposta pedagógica para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os professores que atuam na Educação Infantil estão participando de um assessoramento pedagógico oferecido pelo Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), um sistema de ensino que desenvolve o material, a proposta pedagógica e formação dos professores e gestores da educação infantil e orienta as famílias sobre a importância de suas ações na educação das crianças.

A equipe administrativa pedagógica da Secretaria Municipal é responsável pela organização e execução de ações que favoreçam o desenvolvimento da educação do município, adequando-se as necessidades das instituições escolares e atendendo as demandas das políticas públicas. Realiza e incentiva através do programa de formação continuada a capacitação e estudo para aperfeiçoamento dos docentes da rede municipal.

Dentre as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação no programa de formação continuada dos professores destacam-se: maior qualificação e comprometimento profissional; ampliação do trabalho com temas transversais; professores com maior domínio da estrutura sistêmica de organização dos elementos de leitura e de escrita, compreendendo que a prática está aliada ao referencial teórico que a pressupõe; conteúdos abordados nos programa de formação continuada incorporados no dia-a-dia da escola; professores mais conscientes e de princípios como: ser humano como ser integral; educação com projeção para a vida; respeito ao desenvolvimento infantil; melhor rendimento nos conteúdos escolares; respeito à diversidade e inclusão educacional; participação dos alunos em diferentes prêmios, programas e projetos valorizando práticas educacionais.

No primeiro semestre de 2018 os professores das séries iniciais do ensino fundamental participaram do Assessoramento Pedagógico em Língua Portuguesa, com a proposta de promover um significativo trabalho de leitura, interpretação e produção textual. Os encontros aconteciam mensalmente.

Na proposta do Plano Municipal de Educação de Campina Grande do Sul, aprovado em 16 de Junho de 2015, são destacados os seguintes pontos:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.1 assegurar em regime de colaboração com a União e governo estadual a oferta de cursos em nível superior para os profissionais da educação;

15.2 proporcionar maiores parcerias entre município e instituições particulares de ensino superior, conforme disponibilidade orçamentária e financeira, a concessão de bolsas auxílio para a formação profissionais da área de educação;

15.3 divulgar os cursos de especializações ofertados no município através de parcerias realizadas com instituições de ensino superior, a fim de que os profissionais da educação gozem dessa formação oferecida em sua área;

15.4 estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas que ofereçam a pós graduação para os profissionais da educação interessados;

15.5 estender a oferta de cursos ou capacitações para todos os colaboradores da educação;

15.6 ofertar, em regime de colaboração com a União e governo estadual, cursos de formação continuada em nível de especialização de acordo com as áreas de atuação necessárias ao município;

15.7 oferecer em regime de colaboração com a União e universidades públicas estaduais, formação em nível superior aos profissionais da Educação Infantil;

15.8 garantir condições necessárias para que as metas sejam cumpridas, no que for de responsabilidade do Município, sempre observando o dever de cada ente federativo, bem como disponibilidade financeira, orçamentária e repasses da União e do Estado.

Meta 17 Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME. 15/19 Lei Ordinária 365/2015 – Leismunicipais.com.br

17.1 organizar, após promulgação desta lei, estudo do impacto financeiro para equiparação do salário dos professores com os demais profissionais com

escolaridade equivalente em até quatro anos. Após a realização do estudo e verificado diferenças e disponibilidade orçamentária e financeira encaminhar em até dois anos projeto de lei para câmara municipal, afim de garantir a equiparação salarial;

17.2 prever no próximo Plano Pluri Anual - PPA, orçamento que garanta a equiparação salarial no prazo determinado pela meta, caso tal equiparação seja necessária;

17.3 organizar uma comissão paritária com a representatividade de professores, conselho municipal de educação, conselho do FUNDEB e poder executivo municipal, para acompanhamento desse estudo e realização da meta proposta;

17.4 prever peculiaridades da realidade da educação na área rural (falta de profissionais, dificuldades para deslocamento devido grandes percursos) e ofertar capacitação e/ou formação de profissionais da própria comunidade com cursos gratuitos ou de menor valor, uma vez que a renda família não condiz com gastos além dos quem a família planeja para passar o mês com suas necessidades mais básicas;

17.5 garantir condições necessárias para que as metas sejam cumpridas, no que for de responsabilidade do Município, sempre observando o dever de cada ente federativo, bem como disponibilidade financeira, orçamentária e repasses da União e do Estado.

O que pode-se observar, mediante estas proposições voltadas à formação continuada é que ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI E BARRETO, 2009, p. 202).

Todavia, tais desafios se tornam mais que urgentes porque, sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país. (GATTI E BARRETO, 2009, p.9).

4.2 O Que Dizem os Professores e Professoras Sobre a Formação Continuada em Campina Grande Do Sul

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se analisar o que dizem os professores e professoras sobre as políticas de formação continuada em Campina Grande do Sul sobre as políticas educacionais e programas no campo da formação de professores no Município de Campina Grande do Sul e do País, destacando-se a formação docente e valorização do magistério contemplando aspectos históricos, políticos e culturais.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, onde o pesquisador, instrumento chave, buscou suas fontes em dados puramente bibliográficos, proporcionando maiores informações (estado da arte) sobre um assunto, ampliando sua visão no campo educacional, podendo assim contribuir com o futuro da educação na área pesquisada. Segundo, Ludke & André (1986, p.11):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...). A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE & ANDRÉ 1986, P.11):

Para chegar a esses objetivos, foi necessário utilizar entrevistas para coletar os dados. A técnica de entrevistas, um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm.

Foram entrevistados professores que atuam entre 05 e 25 anos na rede municipal de Ensino de Campina grande do Sul. As entrevistas desenvolvidas estão centradas em questões relacionadas a formação continuada de professores e a sua relação com a prática pedagógica. Para preservar a identidade dos entrevistados, estes serão identificados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e p10.

Para as entrevistas buscamos compor três questões que nos permitiram analisar o que os professores de Campina Grande do Sul pensam a respeito da formação continuada e qual importância atribuem ao processo de formação para o desenvolvimento profissional do professor.

Idade e Tempo de serviço dos professores entrevistados:

Professor Entrevistado	Idade	Tempo de Serviço
P1	41 anos	24 anos
P2	39 anos	05 anos
P3	40 anos	20 anos
P4	34 anos	06 anos
P5	43 anos	22 anos
P6	25 anos	05 anos
P7	42anos	24 anos
P8	41anos	25 anos
P9	40 anos	20 anos
P10	47 anos	26 anos

Questões para a entrevista:

- 1 – Para você o que é Formação continuada e qual a sua importância para o desenvolvimento profissional do professor?
- 2 – Estar em formação implica um investimento pessoal. Quais impactos a formação continuada tem nas ações pedagógicas (no planejamento e avaliação)?
- 3 – Formar um Professor é formar um profissional da educação, nesta perspectiva, o que é preciso ressignificar (modificar/melhorar) nos processos de formação da Rede Municipal de Campina Grande do Sul?

Referente à questão número um: **Para Você O Que É Formação Continuada E Qual A Sua Importância Para O Desenvolvimento Profissional Do Professor?**A professora (P1) afirma que a formação continuada é um investimento intelectual que favorece a atualização profissional do educador, o aprimoramento do conhecimento e a construção de novas experiências e metodologias que enriquecem a prática pedagógica. Para a professora (P2) A capacitação e atualização na área da educação é muito importante para o desenvolvimento

profissional do professor. Para a professora (P7) a formação continuada permite ao professor desenvolver novas habilidades e ampliar seu campo de trabalho. O que podemos observar é que os professores e professoras consideram a formação continuada muito importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, porém destacaram a importância dos professores formadores estarem em constante contato com a sala de aula, e que as práticas desenvolvidas possibilitem uma prática pedagógica significativa.

Os professores entrevistados destacaram de forma significativa a importância da formação continuada para o desenvolvimento e crescimento profissional, pois favorece as trocas de experiências e profundas reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida. A formação continuada promove o crescimento profissional e está diretamente ligada a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Para Gatti e Barreto (2009, p. 203) A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional “é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional”. Nesta perspectiva, Nóvoa (2002, p.39) afirma que a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de construção de uma identidade profissional.

A professora (p1) destacou que além de ser um direito do professor, a formação continuada é um importante meio de enriquecer a prática pedagógica tornando-a mais produtiva e eficaz. Na perspectiva de Nóvoa (2002, p.39) a prática pedagógica por si só não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática. Ainda para o autor, conhecer bem aquilo que se ensina é fundamental para a formação do professor.

A professora (P2) atribui a importância da formação continuada à capacitação do professor nos aspectos pedagógicos em relação às novas tecnologias, metodologias, novas ferramentas de ensino e as diferentes mídias sociais.

Para os professores entrevistados a formação continuada estabelece importante ligação entre a teoria e a prática, compromisso com a pesquisa e a ação, como forma de valorizar e sistematizar o conhecimento que é construído dentro da profissão.

Para Rodrigues & Esteves a formação contínua será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (RODRIGUES & ESTEVES 1993, p.44-45).

Com relação à questão número dois: **Estar Em Formação Implica Um Investimento Pessoal. Quais Impactos A Formação Continuada Tem Nas Ações Pedagógicas (No Planejamento E Avaliação)?** A professora (P.6) afirma que é por meio da formação continuada que reavaliamos a nossa prática, é um momento de análise do profissional sobre seu próprio empenho, um professor atualizado, informado e com competência terá em suas ações um bom planejamento e vários olhares sobre a avaliação escolar.

Segundo Oliveira (1997, p. 95) o “desenvolvimento profissional” reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor. Envolvendo, por isso, três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o ato educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas).

Para a professora (P.1) a formação continuada está diretamente ligada a uma aprendizagem significativa e de qualidade quando propõe a reflexão sobre a prática pedagógica e principalmente as transformações necessárias.

Sobre a formação docente, Nóvoa (2009, p. 14) afirma que dispomos de um amplo consenso quanto aos seus princípios e às medidas necessárias. Para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Os estudos sobre o professor reflexivo surgiram no momento em que se buscava romper com o modelo de racionalidade técnica, de princípios positivistas, que marcou a formação docente no Brasil, e aproximar-se de outros paradigmas que

se pautavam no pensamento do professor (SILVA, 1999, p.101). Nesse contexto de valorização do docente como um prático reflexivo, segundo Pereira (2002, p. 26), os professores precisam ser vistos como profissionais que refletem, questionam e constantemente examinam sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola. O “movimento da prática reflexiva” vem progressivamente abrindo espaço à construção de conhecimentos, tanto nos modelos educativos como nos de formação. Emerge destas circunstâncias, bem como da necessidade de formar para a construção e produção de conhecimento.

Para a professora (P.5) as práticas da formação continuada são muito importantes para o nosso “crescimento profissional, pois contribui de forma significativa para uma prática pedagógica mais significativa”.

Ao analisar a resposta desta professora, ponderamos que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999, P.20).

A professora (P.2) acredita que por meio da formação continuada o professor torna-se mais aperfeiçoado nos saberes necessários à prática promovendo uma aprendizagem mais significativa a seus alunos. Para a professora (P. 6) a formação continuada auxilia nas mudanças das ações pedagógicas, permitindo uma reflexão crítica sobre os planejamentos e avaliações, de forma a favorecer a qualidade da prática pedagógica.

As professoras P.2 e P.6 nos levam a refletir, como ressalta Pimenta (1999) que a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 1999, p. 31)

A professora (P.7) afirma que a formação continuada gera impactos positivos, pois irá repercutir na prática pedagógica desenvolvida e na aprendizagem dos educandos. O profissional que busca constantemente uma formação de qualidade, certamente irá aplicar o que aprendeu em sala de aula, seja no planejamento de suas aulas ou na sua prática de avaliação. O professor que está em constante formação, reflete sobre sua prática e tem como objetivo a construção de uma escola democrática, que promove a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. A afirmação desta professora nos remete a compreender que: manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. “A produção de práticas educativas eficazes só surge através de uma reflexão da experiência pessoal e coletiva”. (NÓVOA. 2002).

Nóvoa (2002, p. 64) afirma que a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Afirma ainda que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

A questão de número três destaca que: **Formar Um Professor, É Formar Um Profissional Da Educação, Nesta Perspectiva, O Que É Preciso Ressignificar (Modificar/Melhorar) Nos Processos De Formação Da Rede Municipal De Campina Grande Do Sul?** Ao discorrer sobre esta questão foi possível constatar que os professores relacionam de forma direta a formação continuada e a prática pedagógica. E acentuam também a questão da valorização docente.

Enquanto professora da rede Municipal há seis anos, a (P.6) trás seguinte consideração: percebo que o município diferencia as maneiras da formação continuada por meio de (palestras, oficinas, momentos culturais, assessoramento pedagógico), o que mostra que existe um grande interesse em inovar as metodologias e a prática pedagógica. No meu ponto de vista, o que precisa ser repensado é a atuação dos palestrantes, pois geralmente estão há muito tempo fora de sala de aula, trazendo como exemplo situações que aconteceram em outro contexto. É preciso mais critérios na escolha dos palestrantes, e dos profissionais

que vão desenvolver as palestras e oficinas. Neste sentido Di Giorgi apresenta uma importante reflexão sobre a formação continuada e as experiências vivenciadas no âmbito escolar.

É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorar a qualidade do que elas proporcionam [...] e a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso para mudar o que determina a qualidade do ensino e da melhoria da escola [...] o desenvolvimento dos professores é por conseguinte uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo. Sua compreensão, seu sentido de responsabilidade, seu compromisso para proporcionar de maneira efetiva experiências educativas para seus alunos, aumente significativamente quando eles são proprietários das ideias e autores dos meios pelos quais estas ideias se traduzem em prática na sala de aula (DI GIORGI 2010, p. 28).

As contribuições de Pimenta (1994) a respeito da formação de professores destacam que:

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las, como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 199, P.17)

A professora (p1) afirma que a dinâmica da formação continuada precisa envolver a troca de experiências entre os profissionais da educação, e que os cursos venham trazer ideias inovadoras que possam ressignificar a prática docente tornando as aulas mais produtivas. Ressalta também que o número de alunos nas turmas de alfabetização precisa ser repensado e um professor co-regente em sala de aula faria toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, levando em consideração o que a professora relata sobre troca de experiências, vale destacar as considerações de Paulo Freire sobre a relação dialógica com o conhecimento.

Paulo Freire afirma que: a escola precisa de uma relação dialógica com o conhecimento: ação-reflexão-ação, tendo em vista que o processo educativo tem que ser “A com B” e não “A sobre B” (FREIRE, 1996, P. 48)

Chegar à verdadeira prática reflexiva exige uma postura de análise e investigação mediada por discursos reais, coerentes com o dia a dia da escola.

Quanto à reflexão coletiva, na perspectiva de Zeichner (1992, *apud* Di Giorgi, 2010, p.30) remete à ideia de que é preciso transformar as escolas em comunidades de aprendizagens nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, o que possibilitaria criar condições que permitem a mudança institucional e social.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática, estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência. (PIMENTA, 1999, P.17).

A professora (P.7) comenta sobre a formação continuada que está sendo oferecida pela Secretaria Municipal durante o ano de 2018, o Assessoramento pedagógico de Língua Portuguesa. Acredita que uma forma interessante de ressignificar esta prática seria promover a troca de experiências entre os professores de acordo com a série em que atuam, valorizando as ações desenvolvidas pelo corpo docente do Município. Outro ponto importante é que os temas abordados nos momentos de formação fossem definidos de acordo com a necessidade dos professores, de acordo com a realidade vivenciada. A importante contribuição das professoras. P6 e P7 apresenta a importância da troca de experiências para o crescimento profissional, neste sentido, é preciso considerar, nesses indicadores, que a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI E Barreto, 1999, p.200).

A professora (p.4) afirma que o programa de formação continuada pode contribuir mais com o enriquecimento da prática pedagógica quando vem de encontro com as dificuldades enfrentadas no dia a dia dentro da sala de aula e quando está relacionado à realidade vivenciada na escola. Ressalta ainda que os profissionais da educação precisam ser mais valorizados. Na perspectiva de Ibermón (2010, p. 17) A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, e

imaginação, e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

A professora (P.9) acredita que toda formação, de uma forma ou de outra, promove benefícios e oportunidades únicas para aprimorar o conhecimento, desta forma, é importante que sejam momentos lúdicos, com uma proposta clara e objetiva, isto é o que nossos alunos precisam e o que a educação nos dias de hoje exige dos professores.

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI E BARRETO, 1999, p.202).

Com base nas entrevistas realizadas e estudos sobre a formação continuada de professores em Campina grande do Sul, é possível destacar que para as professoras e professores de Campina Grande do Sul a troca de experiências é um fator importante no processo de formação continuada. As contribuições dos professores no que diz respeito às trocas de experiências entre os professores e a valorização da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Os professores destacam também que é importante que os professores formadores estejam atualizados e em constante contato com a realidade escolar, principalmente com as experiências de sala de aula. Daqui decorre a grande insistência na formação continuada que, a nosso ver, deverá proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita "com ciência e consciência".

Com base nas entrevistas realizadas e estudos sobre a formação continuada de professores em Campina grande do Sul, é possível destacar alguns aspectos muito importantes a serem valorizados: é importante que os professores formadores

tenham experiências atualizadas de sala de aula para compartilhar com os professores, os momentos de formação continuada precisam favorecer e proporcionar a troca de experiências entre os professores, os conteúdos e dinâmicas das palestras e oficinas devem estar relacionados à realidade vivenciada, permitindo de fato inovações na prática pedagógica.

5 CONCLUSÕES

Ser professor e professora implica na aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes muito diversos que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. Sabendo-se que a formação inicial, a formação continuada e os documentos reguladores das políticas educacionais ainda estão centralizados nos objetivos de formação profissional, os conteúdos ligados à eficiência e a qualidade centrada em resultados, é importante ressaltar a urgência de políticas educacionais de valorização e desenvolvimento profissional e de um olhar mais abrangente sobre os saberes docentes.

Aos professores hoje é lançado um grande desafio: acompanhar, apreender e realizar as grandes transformações na escola. Tais ações solicitam um trabalho docente consciente, que possa demonstrar cada vez mais a importância do papel do educador na sociedade. Dessa forma, a escola poderá ter profissionais para dar conta das diversas situações do cotidiano.

Por meio das entrevistas realizadas com os professores e professoras da rede Municipal de Campina Grande do Sul foi possível perceber que apesar de ainda existirem grandes desafios a serem alcançados na educação, os professores e professoras sentem a necessidade de estar constantemente em formação e reconhecem a importância da formação continuada para seu enriquecimento pessoal e profissional, pois esta oferece ao professor a possibilidade de dar sentido a suas ações e ao mesmo tempo refletir sobre sua prática pedagógica.

O processo de formação de professores encontra na prática profissional não só o contexto de consolidação de um mundo de crenças. Os professores definem e estruturam suas experiências a partir do contato com a realidade escolar. A formação do professor é um processo de articulação da teoria com a prática em que a atividade do conhecimento se torna objeto de reflexão. Sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, MI de. **Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 23, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DI GIORGI, CAG., et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 139 p. ISBN 978-85-7983-106-5. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios/** Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999. GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica Editora Ltda, p.109-139,1991.

NÓVOA, António. **"Concepções e práticas de formação contínua de professores"**. In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, António, coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, António, 1954- - **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5annual da ANPEd, 26-30/9, Caxambu.

Pereira, J. E. D. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: Zeichner, K. M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.11-42.

PIMENTA, S.G. (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40,

SILVA, Waldeck C. da, (1999). **A Criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores?** Trab. Apresentado na 22ª Reunião Educação da USP.

TANURI, Leonor M., (1979). **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de PACHECO, José Augusto. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa de Educação, , 14(1), pp. 49-71, 2001.

TAVARES, José. **"A formação Como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico"**. In: SÁ CHAVES, Idália (org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 59-73.

VILLELA, Heloisa de O.S., (1992) **A primeira Escola Normal do Brasil**. In: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez.

ANEXO I – CARTA DE ACEITE – SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Campina Grande do Sul, 30 de agosto de 2018.

À Senhora Neiva Ledi Rocha de Souza
Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande do Sul.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos através deste solicitar autorização de pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) A Política de Formação de Professores E Professoras que Atuam no Ensino Fundamental de Campina Grande Do Sul, do Curso de Políticas educacionais que tem por objetivo a produção de pesquisa acadêmica. A orientação está sob a responsabilidade da professora Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, abaixo assinado, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, que apresenta a estudante Jeniffer Costa Pereira Deppa.

Nesta perspectiva, solicitamos sua autorização para realizarem entrevistas com 10 professores da Rede Municipal, com o objetivo de pesquisar e estudar A Política de Formação de Professores e Professoras que atuam no Ensino Fundamental de Campina Grande do Sul . Faz-se importante destacar que a identidade dos entrevistados será preservada no desenvolvimento da pesquisa.

Cumprimentando-o(a) cordialmente,

Atenciosamente,

Prof^aDr^aRoberlayne de Oliveira Borges Roballo (orientadora)

Setor de Educação/UFPR

Jeniffer Costa Pereira Deppa (Aluna UFPR)

Declaro ter recebido o documento da UFPR referente à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, evidenciando com isso a viabilidade para se iniciar o referido Trabalho de Conclusão de Curso.

Neiva Ledi Rocha de Souza

Secretária Municipal de Educação de Campina Grande do Sul

Campina Grande do Sul, 30 de Agosto de 2018.

ANEXO II - CARTA DE APRESENTAÇÃO PROFESSORES

Prezada Professora

Cumprimentando-o (a) cordialmente, venho através deste solicitar autorização de pesquisa referente a monografia do Curso de Especialização em Políticas Educacionais que tem por objetivo a produção de pesquisa acadêmica. A orientação está sob a responsabilidade da professora Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, que apresenta a estudante Jeniffer Costa Pereira Deppa.

Nesta perspectiva, solicito sua colaboração para participar de uma entrevista que tem por objetivo de pesquisar e estudar “A Política de Formação de Professores e Professoras que atuam no Ensino Fundamental de Campina Grande do Sul”. Faz-se importante destacar que sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa

Cumprimentando-o(a) cordialmente,

Atenciosamente,

Jeniffer Costa Pereira Deppa (Aluna UFPR)

Eu, _____,

RG: _____ declaro concordar com os termos da entrevista para a pesquisa sobre a Política de Formação de Professores em Campina Grande do Sul.

Professora

Campina Grande do Sul, 30 de Agosto de 2018.

ANEXO III - QUESTÕES PARA A ENTREVISTA



- 1 – Para você o que é Formação continuada e qual a sua importância para o desenvolvimento profissional do professor?

- 2 – Estar em formação implica um investimento pessoal. Quais impactos a formação continuada tem nas ações pedagógicas (no planejamento e avaliação)?

- 3 – Formar um Professor é formar um profissional da educação, nesta perspectiva, o que é preciso ressignificar (modificar/melhorar) nos processos de formação da Rede Municipal de Campina Grande do Sul?