

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE DANIELLE WENGZYNSKI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
DOCÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PONTA GROSSA/PR**

**PONTA GROSSA
2013**

CRISTIANE DANIELLE WENGZYSKI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA A
PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

W474 Wengzynski, Cristiane Danielle
A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR/ Cristiane Danielle Wengzynski. Ponta Grossa, 2013. 136f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profª Drª Susana Soares Tozetto.

1. Formação continuada. 2. Docência. 3. Teoria e Prática. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.71

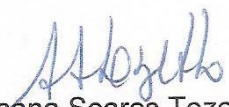
TERMO DE APROVAÇÃO

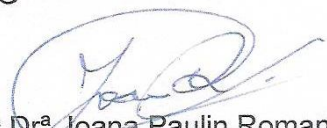
CRISTIANE DANIELLE WENGZYNSKI


A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA-PR.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profª Drª Susana Soares Tozetto
UEPG


Profª Drª Joana Paulin Romanowski
PUC/PR


Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
UEPG


Profª Drª Gisele Masson
UEPG

Ponta Grossa, 02 de maio de 2013.

Ao meu esposo, José Carlos, pelo amor, apoio e compreensão em muitas de minhas ausências e ao meu filho Felipe, por tudo o que representa em minha vida, por ser a verdade que me leva a viver.

AGRADECIMENTOS

“TUDO POSSO NAQUELE QUE ME FORTALECE” (Filipenses, 4:3)

Agradeço imensamente à Prof^ª. Dra. Susana Soares Tozetto, competente condutora deste estudo, por toda dedicação, carinho e sabedoria que sustentaram essa minha trajetória.

Aos meus pais, Eduardo e Maria Estela Wengzynski primeiros formadores, a minha eterna gratidão e amor.

Ao meu esposo José Carlos, pelo amor, incentivo e companheirismo de todos os dias.

Ao meu filho Felipe, que no auge dos seus 9 anos, soube dividir a mamãe com os livros e com paciência e amor, não desistiu em me esperar...

A todos os meus familiares e amigos, que com carinho ajudaram-me com seus gestos de incentivo, ajuda e colaboração.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Às professoras Gisele Masson, Joana Paulin Romanowski e Silvia Christina Madrid Finck pela simpatia, competência e relevantes contribuições no exame de qualificação.

Aos meus colegas do Mestrado que compartilharam comigo a alegria em conhecer. Em especial a colega Flávia Martinez, pela participação no exame de qualificação, anotando e refletindo comigo todas as sugestões da banca.

A minha querida amiga e parceira de estudos, Cristiane W. de Santa Clara, pela amizade e carinho acima de tudo, pelas madrugadas ao telefone e pela generosidade com que sempre acolheu as minhas lágrimas.

A minha eterna aluna da 1ª série do EF em 2001, Emanuelle Starcke Labres, que hoje, acadêmica do Curso de Publicidade, ajudou-me prontamente na construção da apresentação deste trabalho no dia da defesa.

Aos gestores, professores, funcionários, pais e alunos do Colégio Marista Pio XII pelo apoio e confiança incondicional.

RESUMO

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Pr.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

Este trabalho apresenta uma análise da formação continuada na percepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. A investigação apresentou a seguinte problemática: De que maneira a formação continuada contribui para a docência? Os objetivos da pesquisa foram: a) analisar as contribuições da formação continuada para a docência, considerando os aspectos históricos, econômicos e sociais que permeiam a construção do docente; b) apontar os principais motivos que levam os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a buscar por formação continuada; c) evidenciar, na percepção das professoras dos anos iniciais, a importância da formação continuada para a prática pedagógica; d) apontar a relação teoria e prática que a formação continuada provoca na prática pedagógica; e) identificar junto aos docentes como os cursos de formação continuada contribuem para o exercício da docência. Utilizaram-se como fundamentação teórica as contribuições de Imbernón (2009; 2010), Gimeno Sacristán (1998; 1999), Nóvoa (1995; 1999), Bourdieu (1991), Charlot (2006), Gauthier (1998), Marcelo Garcia (1992; 1999), Romanowski (2007), Romanowski e Martins (2010). A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada através de questionário respondido por 27 docentes, entrevista semi-estruturada com 5 destes docentes e análise documental do Projeto Político Pedagógico das cinco (5) escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR envolvidas na pesquisa. Os dados foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), e analisados a partir da Triangulação dos dados proposta por Triviños (2008). Os resultados da pesquisa indicam que a formação continuada apresenta contribuições para a prática pedagógica das professoras, entretanto evidenciam a necessidade de uma formação significativa em relação à realidade escolar. Acreditam que a teoria é desvinculada da prática de sala de aula. Atribuem grande valor a escola enquanto *locus* de formação ao propiciar a reflexão entre os pares. Contudo, evidenciam insatisfação ao modo como são selecionadas as professoras por escola e também as dificuldades em realizar a formação. Buscam por formação continuada, como condição para ascensão na carreira.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência. Teoria e Prática.

ABSTRACT

Wengzynski, Danielle Cristiane. **The continuing education and its contribution for teaching professionals from the initial years teachers' perception of municipal education from Ponta Grossa City/PR.** 2013. 136 f. Dissertation (Master's Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa City, 2013.

This paper presents an analysis of continuing education in elementary school teachers' perception in municipal schools in Ponta Grossa City/PR. The investigation showed the following problem: How does continuing education contributes to teaching professionals? The research objectives were: a) analyze the continuing education contributions to teaching professionals, considering the historical, economic and social factors that underlie the construction of the teacher; b) Indicate the mean reasons that conduct early years elementary school teachers to search for continuing education; c) evidence, in perception of early years teachers the importance of continuing education for pedagogical practice; d) Indicate the relationship between theory and practice that its causes continuous preparation in pedagogical practice. Were used as theoretical the contributions of Imbernón (2009; 2010), Gimeno Sacristán, (1998; 1999), Nóvoa, (1995; 1999), Bourdieu (1991), Charlot (2006), Gauthier (1998), Marcelo Garcia (1992; 1999), Romanowski (2007), Romanowski and Martins (2010). The methodology privileged the qualitative approach. Information collection was conducted through a questionnaire answered by 27 teachers, semi-structured interviews with five of these teachers and documentary analysis of Political Pedagogical Project Political documentary of five Basic education from municipal schools from Ponta Grossa city/PR, involved in the research. The data were organized according to content analysis, according Bardin (2011), and analyzed through the data triangulation proposed by Triviños (2008). The results of the research indicate that the continuing education, show contributions to the teachers pedagogical practices, however evidence the needs of a significant formation regarding to the school reality. They believe that the theory is unliked of the practices in classroom. Attach great value to school as locus of formation to promote reflection among peers. However, evident dissatisfaction to the way the teachers are selected by school and difficulties in perform this formations. They looking for continuing education as a condition for career advancement.

Key words: Continuing education. Teaching. Theory and practice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - O Reservatório de Saberes.....	75
QUADRO 2 - Titulação, tempo de atuação aproximadamente e idade das professoras.....	84
QUADRO 3 - Cronograma da coleta de dados.....	86
QUADRO 4 - Categorias e subcategorias das manifestações das professoras que atuam nos anos iniciais do EF.....	92

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A -	TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA.....	126
APÊNDICE B -	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	128
APÊNDICE C -	ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	133
APÊNDICE D -	SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	135

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 –	ANALISAR PARA COMPREENDER: DOCÊNCIA E	
	FORMAÇÃO.....	22
1.1	DOCÊNCIA: UM RECORTE HISTÓRICO.....	23
1.2	DIREITO A FORMAÇÃO: BREVE TRAJETÓRIA DO CURSO	
	DE PEDAGOGIA.....	28
1.3	FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA.....	33
1.3.1	Formação inicial de professores.....	36
1.3.2	Formação continuada de professores.....	44
1.4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA.....	52
CAPÍTULO 2 –	PROFISSÃO DOCENTE.....	56
2.1	OS PROFESSORES E A SUA PROFISSÃO.....	56
2.2	O CONFLITO DA DOCÊNCIA:ENTRE O PROFISSIONALISMO	
	E A PROLETARIZAÇÃO.....	61
2.3	PRÁTICA EDUCATIVA E O <i>HABITUS</i> PROFESSORAL.....	67
2.4	PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES.....	72
CAPÍTULO 3 –	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
3.1	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	77
3.2	O CAMPO DA PESQUISA.....	78
3.2.1	As escolas municipais da cidade de Ponta Grossa – PR.....	79
3.2.2	Os sujeitos da pesquisa.....	83
3.3	Coleta de dados.....	84
3.3.1	Os instrumentos da coleta de dados.....	85
3.3.1.1	O questionário.....	86
3.3.1.2	A entrevista.....	87
3.3.1.3	A análise documental.....	88
3.4	A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	90
3.4.1	A análise de conteúdo.....	90
3.4.2	Categorias.....	92
3.5	A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (TRIVIÑOS, 2008).....	92
CAPÍTULO 4 –	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94

4.1	A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DAS PROFESSORAS.....	95
4.1.1	A formação continuada como mudança da prática pedagógica.....	95
4.1.2	A formação continuada como ascensão na carreira docente.....	100
4.2	A TEORIA E A PRÁTICA PRESENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	102
4.2.1	As modalidades de formação continuada realizadas pelas professoras.....	102
4.2.2	A escola como <i>locus</i> de formação.....	107
4.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA.....	109
4.3.1	Fragilidades e contribuições da formação continuada.....	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICES.....	125

INTRODUÇÃO

O grande motor para o diálogo provocado neste estudo surgiu das inquietações que se estabeleceram ao longo do percurso pessoal e profissional desta pesquisadora em relação à formação continuada de professores. Como professora dos anos iniciais atuando há 17 anos na escola e durante dez anos morando em três estados diferentes do país, Goiás, Maranhão e Distrito Federal, foi percebido o constante movimento do professorado na busca por formação continuada. Entretanto, não se conseguia perceber a fundo o que esse movimento representava no trabalho docente e nas práticas dos professores. O interesse em estudar a formação continuada e a sua relação com a aprendizagem da docência, tem sido ao longo da vida de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma meta construída diariamente.

Com o intuito de esclarecer o processo de delimitação do objeto de estudo, bem como fornecer ao leitor a compreensão das motivações que resultaram neste estudo, será apresentada uma breve trajetória do percurso acadêmico e profissional, na busca de se tornar professora, que desencadeou um processo de reconstrução, num caminho teórico-prático resultando na escolha do tema aqui revelado.

A carreira de professora teve início em 1995 quando da conclusão do Magistério – 2º grau no Colégio Estadual Prof. João Ricardo Von Borell Du Vernay, em Ponta Grossa - PR. Como muitas colegas, no decorrer da profissão docente, teve-se o “saber fazer”, bem característico da formação da época. Ao se deparar com a realidade da escola, percebeu-se que muitas questões do cotidiano escolar, ficavam além da compreensão; talvez pela falta de experiência e pouca idade, ou ainda pela falta de relações mais complexas com o campo da teoria e da prática.

Neste momento, o Curso de Pedagogia pareceu ser a melhor solução. Assim, com a graduação em Pedagogia – Licenciatura para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com complementação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, ingressando em 1997 e concluído em 2001. A Pedagogia passava por uma tentativa importante de sua reformulação, então foi cursado cinco anos de licenciatura em Pedagogia. No meio do curso, foram ofertadas aos alunos habilitações, a fim de “compensar” as lacunas ainda abertas. Assim, foi concluída também, a habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

Parecia, à primeira vista, que os problemas de professora iniciante haviam sido resolvidos com a graduação e que o exercício da docência estava garantido. Não se poderia dizer que não tinha a teoria e nem tampouco a prática, porém por anos houve constante

conflito, em que se buscou o estabelecimento de relação entre esse campo inesgotável que é o da relação teoria e prática.

Aos poucos emergiu a ideia de que a formação inicial não era suficiente para garantir a prática, também a própria prática adquirida possuía representações das quais, poucas advinham dos cursos de formação. Era um saber construído ao longo da vida escolar.

Atuando nos anos iniciais, a docência praticada estava fortemente marcada por cursos de formação continuada, a fim de responder a demanda da alfabetização. Entretanto, ano após ano, as dificuldades ainda existiam e se manifestavam nos momentos de partilha com os pares. A formação continuada era traduzida no trabalho, como receita para a prática ou ainda, na expressão de Imbernón (2010a) como malas diretas encomendadas por desconhecidos. Vieram os seguintes questionamentos: É possível aprender a ser professor? Onde tudo começa? Existe um fim nessa formação?

Paralelamente a questão dos professores e a sua formação o que inquietava era fato de qual seria a contribuição da formação continuada para a prática pedagógica do professor e de como isso se traduzia em uma aprendizagem da profissão, uma vez que se refletia e observava as práticas em sala de aula, cujas ações não evidenciavam tal aprendizagem.

A questão da formação continuada era analisada de dentro do processo, como parte integrante desse movimento, e que muito interessava. Desvelar o lugar da formação continuada, seus limites e alcances na docência, faziam com que se quisesse compreender mais sobre esse fenômeno.

Dessa forma, a formação continuada ganhou uma nova dimensão e suscitando o interesse em compreender com maior profundidade essas relações. Assim, foi feito o caminho de volta.

Houve o ingresso no Curso de Pós-graduação - Mestrado em Educação da UEPG, pois não se imaginava a busca por esta formação em outras instâncias que não fosse esta instituição. Sob o olhar atento da professora orientadora, as primeiras indagações foram, aos poucos, tomando uma nova dimensão: a da pesquisa.

Assim sendo, como docente atuante nas séries iniciais e aluna do programa de pós-graduação, as questões que trouxeram esta pesquisadora até aqui, se traduzem nesta discussão que agora com muito mais propriedade e rigor, busca-se estabelecer entre a formação, as práticas e a aprendizagem da profissão de professor.

Nesse contexto, estudando e se apropriando cada vez mais do arcabouço teórico sobre o objeto de estudo, juntamente com as reflexões que suscitaram em conjunto com a professora orientadora, é que se apresenta o caminho percorrido nesta pesquisa.

Observou-se que a formação de professores vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. Nunca se falou tanto em formação de professores, como nos dias atuais, colocando em evidência os professores e seus saberes. A prática e a experiência profissional tendo como *locus* a teoria suscitam reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente.

Os estudos sobre a formação docente implicam um conhecimento das relações que estruturam tal formação, considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação. “O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 64).

Assim, pensar em educação exige que se reflita sobre a formação, os percursos constituintes da identidade docente, bem como as suas formas de manifestação. Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas, pois a formação docente acontece durante toda atividade do professor e não existe um fim estabelecido *a priori*.

Nesse sentido, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, bem como na construção de uma identidade profissional, articulando antigos e novos saberes acerca da profissão. A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva (IMBERNÓN, 2010a).

A fim de se compreender as questões que permeiam a formação continuada, é necessário entender de que maneira a formação de professores se configurou, desde a gênese da profissão docente até o quadro atual, pois a formação de professores ao longo da sua constituição enquanto profissão foi sempre permeada de contradições. Sendo assim, estão projetados na referida pesquisa quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma: No capítulo I será aprofundada a questão histórica da formação, tomou-se também como eixo de discussão a formação inicial e a formação continuada, bem como a aprendizagem da docência.

Os estudos sobre o histórico da docência desenvolvidos por Nóvoa (1999) que, embora retratem a gênese da profissão docente na Europa, permitiram a aproximação com a

realidade brasileira; bem como, os estudos desenvolvidos por Saviani (2008) que auxiliaram a compreender como esta profissão se estabeleceu no cenário do Brasil na época.

Tais estudos apontam que o exercício da docência esteve por muito tempo atrelado ao domínio da Igreja, no princípio, e depois ao Estado, marcada fortemente pelos interesses deste. Percebeu-se ainda, de acordo com Tanuri (2000), que a formação do professor nunca foi de fato, uma preocupação das políticas que a subsidiavam, visto que o professor ao longo do tempo deixou de ser um expoente para a cultura e conhecimento que a sociedade produzia.

A formação de professores de modo geral, conforme Gimeno Sacristán (1998; 1999) está ligada ao conceito de constituir-se, receber forma, desenvolver o conhecimento e que a abrangência desse conceito não se reduz apenas ao significado, de formar algo, mas está intimamente ligado ao seu caráter histórico e filosófico que lhe é conferido. Os professores são agentes fundamentais na sociedade, responsáveis, por excelência, pela transmissão-transformação-elaboração do conhecimento entre gerações passadas e futuras. Sua formação está impregnada de intenções e objetivos, que favorecem a manutenção de uma sociedade que se quer manter ou mudar.

Nesta análise será discutido sobre a formação inicial, destacando os modelos de formação vigente que constituem a base dessa formação: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Os esforços em desenvolver tal discussão teórica se pautam nos estudos realizados por Pérez Gómez (1995; 1998) e Zeichner (1993) cuja discussão perpassa pelos conceitos que envolvem a questão do professor-reflexivo e que consequências tal conceito traduz na formação inicial. Essas duas concepções de formação constituem maneiras bem distintas de abordar o tema, cujo professor é o centro do debate, pois ora se apresenta como técnico especialista aplicando regras do conhecimento científico, ora apresenta-se como prático autônomo que cria a própria ação (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

No terceiro e último enfoque, discutiu-se o conceito da formação continuada, desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional da docência apoiados nas pesquisas desenvolvidas por Imbernón (2010); Marcelo Garcia (1995; 1999); Candau (1996); Romanowski (2007); Romanowski e Martins (2010), cuja reflexão aponta para o entendimento deste momento, como sendo uma busca de compreensão contínua e crítica sobre as práticas docentes, bem como o de uma construção contínua da uma identidade pessoal e profissional. A formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar.

Esta formação surge ainda como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando o trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação das práticas no contexto escolar.

A docência se estabeleceu em um processo de proletarização, bem como as razões que a levaram a desprofissionalização dos professores. Embora não seja consenso entre alguns autores sobre a questão da profissão docente como classe proletariada, as pesquisas que embasam nosso estudo acerca desse tema nos trazem essa perspectiva sobre a profissão.

O conhecimento, condição essencial para o desenvolvimento dessa profissão, ganha força nesta discussão. Para tanto, a reflexão exposta nesta pesquisa ampara-se em estudos realizados por Enguita (1991) e Contreras (2002) que ao tratarem do tema, demonstram a necessidade de repensar a docência pela ótica do tipo de profissionalismo que constitui a base da profissão, como também evidenciam a perda gradativa de autonomia dos professores em relação ao seu trabalho. Essas questões são em grande parte, geradas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal e pelas demandas oriundas dos mecanismos de globalização que se configuram como uma nova ordem da sociedade nos dias atuais.

As concepções de mundo, de conhecimento, de indivíduo posto nas reformas educacionais de discurso neoliberal, trazem palavras de ordem no campo da educação e do trabalho dos professores. Qualidade total, avanço tecnológico, competência, desenvolvimento profissional, eficiência, entre outras; traduzem a crescente desqualificação da escola pública e do trabalho docente.

Sendo assim, os fatores que regem a globalização e os impactos gerados na profissão docente remetem a uma análise sobre como os professores se mostram diante de um cenário em constante mudança e de como essas mudanças em tempos de globalização refletem no seu conhecimento. Para a abordagem em específico sobre as mudanças e suas consequências no trabalho docente, estão apresentados como subsídios os estudos de Hargreaves (2002); Cavaco (1999) e Esteve (1999) assim como outras pesquisas relevantes sobre o tema, contribuindo para alargar essa discussão.

A relação entre as mudanças na sociedade e a condição dos professores, leva a pensar sobre o processo de desenvolvimento dessas mudanças, ou seja, como acontecem as relações, estruturas econômicas, conhecimento e informação, pela qual passa a educação, pois, segundo Hargreaves (2002), a sociedade depende da educação como um todo para se tornar uma sociedade que busca continuamente a emancipação.

Neste sentido, a mudança vem como uma oportunidade de elevar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de mudar. Os professores necessitam estar inseridos no contexto de mudança, absorvendo-a de forma crítica e transformando-a em conhecimento do mundo.

O contexto da mudança não se traduz em uma “zona de conforto”, ao contrário, este contexto é conflitante e provoca tensões nos agentes inseridos em tal meio. Assim, o docente, sua história e seu trabalho são ao longo do tempo estruturados dentro do contexto social, que aqui será chamado de “campo” e demonstram, ao longo da constituição do ser professor, um tipo de saber que ele produz, reproduz e transforma em seu ofício de ser professor, pois conforme Bourdieu (1991, p. 89) “[...] os campos são os lugares de relação de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas”¹. Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade.

Entende-se que diante do imenso campo de atuação do professor, que foge aos muros da escola, alcançando outras esferas da sociedade, é importante discutir a base que compõe os diferentes saberes dos quais os professores são portadores e como isso permanece em suas práticas.

Para a discussão sobre a constituição dos saberes que constituem a formação docente, recorre-se aos conceitos presentes nos estudos de Gauthier (1998) e Charlot (2005) para fomentar a reflexão em relação ao conhecimento, saberes e prática docente, pois uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Nesse sentido, os diferentes saberes que estão na base da docência e de como eles se articulam entre si, formando uma espécie de hábito ao exercer a profissão.

Para a aproximação com as questões sobre a formação continuada em face da docência tem-se a seguinte problemática:

De que forma a formação continuada contribui para a docência dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Município de Ponta Grossa/PR?

O estudo traz como questões norteadoras os seguintes questionamentos:

¹ Aprofundar o conceito de campo em: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa (POR): Fim de Século, 2003, p. 89. “Os campos são espaços estruturados de posições ou de postos, cujas propriedades dependem das posições nestes espaços podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes”.

- As professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram de programas de formação continuada ao longo da carreira docente percebem se há mudanças no desenvolvimento de seu trabalho?
- Que motivos levam as professoras a buscar por formação continuada?
- De que maneira a formação continuada se estabelece no trabalho docente?
- Qual a contribuição da formação continuada para a realização da prática pedagógica?
- Qual a percepção das professoras sobre a formação continuada para a docência?

A partir dos questionamentos suscitados e visando esclarecer tais indagações foram elencados os seguintes objetivos a fim de responder aos questionamentos deste estudo:

Como objetivo geral da pesquisa:

Analisar a contribuição da formação continuada para a docência, considerando os aspectos históricos, econômicos e sociais que permeiam a construção docente.

Como objetivos específicos da pesquisa:

1. Apontar os principais motivos que levam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a buscar por formação continuada.
2. Evidenciar, na percepção das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a importância da formação continuada para a prática pedagógica.
3. Apontar a relação teoria e prática que a formação continuada provoca na prática pedagógica, na visão dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
4. Identificar junto aos docentes como os cursos de formação continuada contribuem para o exercício da docência.

Após as discussões, análises do referencial teórico e definição dos objetivos foi possível apontar um quadro teórico-metodológico que contemple os propósitos da pesquisa, considerando o caráter científico que este estudo propõe.

As articulações das diferentes teorias, com as quais a presente pesquisa está balizada, se deram sob o olhar atento e vigilante de um referencial teórico-metodológico articulado entre si. Portanto, as escolhas metodológicas aqui delineadas revelam e dizem em muito de que maneira o conhecimento, bem como a interação sujeito e objeto serão construídos na pesquisa e de que forma este conhecimento será constituído.

O caminho metodológico adotado nesta pesquisa tem raízes nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo, pelo entendimento de ser este o tipo de investigação mais

adequado em se tratando da natureza do presente estudo. A pesquisa qualitativa, segundo Eisner (1981 *apud* ANDRÉ, 1983) pode apontar e auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, em seu contexto e suas ações de maneira que o pesquisador possa compreender os diferentes significados das experiências vividas no ambiente.

Para Alvez-Mazzotti (2004), a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa. Isto significa que partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, valores e, que, cujo significado não é possível conhecer no imediato, precisando ser revelado.

Nesse sentido, a tarefa na produção desta pesquisa foi o de, primeiramente, invadir no desafio de estudar um ambiente muito próximo ao da pesquisadora e assim, superar esta proximidade com o campo de pesquisa. Outro momento preocupante da pesquisadora foi o de exercer uma vigilância epistemológica² constante durante a realização da pesquisa, a fim de evitar pré-noções em relação ao campo de pesquisa.

Assim sendo, o conhecimento da pesquisadora em relação ao campo científico, limites e avanços nesta busca de conhecer, as possibilidades das diferentes formas de agir e de pensar na construção do objeto de pesquisa e o percurso teórico-metodológico estiveram constantemente observados ao longo dessa investigação.

Na constituição da pesquisa, foram estabelecidos como sujeitos, vinte e sete (27) professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com exercício da docência entre cinco (5) e vinte (20) anos, pressupondo assim que já estiveram em formação continuada, distribuídas em cinco (5) escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista e análise documental. O questionário (Apêndice A) foi estruturado acerca das questões sobre a formação profissional das professoras dos Anos Iniciais da rede municipal de Ponta Grossa - PR, procurando evidenciar a percepção da formação continuada e da docência, a importância e expectativas postas nesta formação. O questionário contendo cinco (5) questões amplas sobre dados pessoais, formação e atividades culturais e seis (6) questões específicas sobre formação continuada, foi testado e aplicado anteriormente em um grupo de dez (10) professoras do Ensino Fundamental de uma escola da

² Vigilância epistemológica em: BOURDIEU, P.; *et al.* **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas.** Petrópolis: Vozes, 1990. Ver também: TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y post-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-37, mar. 2012.

rede particular de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, no intuito de validar as questões que seriam posteriormente, aplicadas aos sujeitos dessa pesquisa.

A entrevista (Apêndice B) foi elaborada com questões específicas sobre a formação continuada no desenvolvimento profissional das professoras, possibilitando obter informações que complementaram os questionários. Para a entrevista, foram utilizadas cinco (5) questões. A entrevista outras discussões pertinentes ao tema.

A análise documental foi realizada com a apreciação dos PPP - Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas na pesquisa, a fim de apontar o lugar da formação continuada nos documentos oficiais das instituições de ensino. A descrição da análise não foi realizada em todo o PPP, considerando que o foco de análise foi a questão da formação continuada.

Os dados obtidos no estudo foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), que se estabelece no estudo do significado do discurso que os atores sociais exteriorizam, demonstrando a ausência ou a frequência de certas características do conteúdo analisado. A opção metodológica pela Análise de Conteúdo se justifica na medida em que se acredita na possibilidade de verificar como as respostas das professoras se mostram, possibilitando a sua organização e análise.

Para a análise dos dados, houve a opção pela Triangulação dos dados, com o interesse de articular as informações obtidas através dos três instrumentos de coleta de dados. De acordo com Triviños (2008), a Triangulação de dados consiste em uma combinação de diferentes fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação. Assim sendo, o esforço empreendido foi o de reorganizar os dados articulando as categorias originárias dessa pesquisa, bem como o cruzamento dos dados e debatendo-as à luz do referencial teórico adotado, para compreender a amplitude na descrição, elucidação e apreensão do objeto de estudo.

O presente estudo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo está tratado da docência enquanto profissão historicamente constituída. Foi descrito sobre o percurso da profissão no Brasil e do Curso de Pedagogia. Analisou-se em torno da formação de professores de modo geral e, especificamente, os modelos de formação inicial pautados na racionalidade técnica e na racionalidade prática; e a formação continuada estabelecendo relação direta com o desenvolvimento profissional dos docentes.

No segundo capítulo está explicitada uma abordagem ampla sobre a questão dos professores e a sua profissão. Serão analisados, também, os fatores que levaram a condição docente para uma desprofissionalização de seu trabalho. Houve uma reflexão sobre o

conhecimento na base da profissão e de como os saberes docente se articulam nas práticas dos professores e qual a relação posta entre esses saberes e o *habitus* professoral.

No terceiro capítulo, uma análise dos dados que nortearam a pesquisa, evidenciando a abordagem qualitativa. Discutiu-se sobre o percurso metodológico a fim de esclarecer a opção pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e a Triangulação dos Dados apresentada por Triviños (2008).

No quarto capítulo, está apresentada a análise dos dados coletados, bem como as considerações finais, que revelam os resultados da pesquisa, considerando-os não como verdades absolutas, mas como novos pontos para discussão e reflexão.

CAPÍTULO 1

ANALISAR PARA COMPREENDER: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

Compreender a formação de professores implica uma reflexão sobre a educação, para além da própria formação. Faz-se necessário analisar o contexto social e histórico como elementos importantes da formação, suas relações com as práticas docentes e de que maneira elas se mostram no contexto educativo.

As diferentes relações que marcam o âmbito da educação possibilitam compreender a formação docente além dos cursos de formação, mas sim, dentro de um contexto social.

Ao se entender os professores como agentes de mudança, fundamentais na sociedade, responsáveis por excelência, pela transmissão-transformação-elaboração do conhecimento entre gerações passadas e futuras, percebe-se que a sua formação está impregnada de intenções e objetivos, que favorecem a manutenção da sociedade.

Sendo assim, buscou-se uma aproximação entre a formação docente e os contextos em que ela acontece. Assim, o processo de formação continuada dos docentes e a aprendizagem dessa profissão estão atrelados aos aspectos políticos, econômicos, culturais, entre outros, que sendo elementos da sociedade acabam por determinar, ou ao menos manifestar, o tipo de conhecimento que se constitui nesse processo de formação.

O sujeito em formação continuada dispõe de práticas e representações interiorizadas e que não podem ser ignoradas na caracterização e conhecimento acerca do professor, sem que se faça uma análise dialética de como as práticas se estabelecem em seu trabalho e na aprendizagem deste.

Assim, os sujeitos em formação continuada se inserem dentro de um campo, cujas relações de força, constituirão uma forma específica de capital cultural³ dos sujeitos envolvidos. O capital cultural se constrói a partir das relações entre os agentes de determinado espaço social e são incorporados através do *habitus*⁴ (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

³ Para Bourdieu (2003): Capital Cultural compreende o conhecimento, as habilidades, as informações, etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais transmitidas e produzidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (exemplo: a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (exemplo: a posse de obras de arte); estado institucionalizado, legitimado pelos títulos acadêmicos.

⁴ O termo *habitus* adotado por Bourdieu (2003) refere-se ao sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita, que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias, adquiridas pela interiorização das estruturas sociais, portadoras das histórias individuais e coletivas.

As relações que os sujeitos têm entre si, com a sua história e com a própria sociedade, são o que determinam o que fazem como agem e como demonstram suas tomadas de posição. Deste modo, buscar descobrir quem é o professor, qual a sua formação, de que maneira se estabelece a aprendizagem da docência em seu percurso profissional, como se constitui a profissão diante de diferentes contextos sociais e políticos, é a matiz da discussão e que permeia as questões postas neste estudo.

Sendo assim, buscou-se neste capítulo delinear o processo histórico em que se concebeu a docência, uma breve trajetória do curso de Pedagogia, a formação inicial e formação continuada, tomando-os como principal foco de análise.

1.1 DOCÊNCIA: UM RECORTE HISTÓRICO

Analisar os contextos, bem como o histórico em que se concebeu a docência garante, em boa parte, a compreensão da situação atual vivida pelos docentes, uma vez que essa foi permeada de contradições desde a sua gênese.

Para embasar a discussão acerca da constituição da docência enquanto profissão recorreu-se a Nóvoa (1995a, 1999) que, mesmo tratando da situação europeia, contribuiu para aprofundar a discussão, mesmo porque, o desenvolvimento da profissão docente no Brasil admite a aproximação, devido às questões históricas que permearam a nossa condição.

Desenvolvida de forma não especializada e encarada como ocupação secundária, a profissão do professor se origina nas chamadas congregações religiosas, as quais formavam um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas influenciadas por crenças e valores religiosos. Com a necessidade de atendimento escolar às camadas populares, os leigos passaram a se ocupar da função docente; estes então deveriam fazer uma profissão de fé, jurando lealdade aos princípios da igreja. É nessa conjuntura que se concebe a ideia de docência como vocação ou sacerdócio (NÓVOA, 1999).

É por volta do século XVIII, que na Europa, surgem grupos de professores que encaram a docência como atividade principal. Com a interferência do Estado, a unificação e a hierarquização nacional de todos esses grupos, instituem-se o corpo profissional dos

Ver também: SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005. / SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

professores ganhando, assim, autonomia diante dos párocos da Igreja. Cria-se, então, um licenciamento coordenado pelo Estado que legitima a profissão e constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente (NÓVOA, 1999).

A institucionalização da profissão ocorre mediante a evolução das técnicas e estudos pedagógicos, bem como, pela necessidade de reproduzir as normas de formação específica, especializada e longa, o que permite assim, a consolidação do processo de profissionalização (NÓVOA, 1999).

A criação de instituições de formação, embora um projeto antigo do Estado se consolidará somente no século XIX na Europa, como resultado da conjugação de diferentes interesses, principalmente do Estado e dos professores. As escolas normais demonstram uma conquista importante do professorado pelo prestígio que estas representam. Tais instituições de formação ficam responsáveis pela reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, demonstrando papel significativo na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 18), “[...] mais do que formar professores (a título individual), as Escolas Normais produzem a profissão docente (a título coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”. Fica evidente o surgimento de uma categoria dentro da sociedade, dotada de intenção e com bases comuns aqueles que nela se inserem. A produção de uma cultura profissional legitima o exercício profissional dos professores neste momento da história.

Na segunda metade do século XIX, surge a imagem ambígua do professor. Não são burgueses, mas também não são do povo; não necessitam ser intelectuais, porém precisam ter um arcabouço de conhecimentos; entre outros, demonstrando assim às várias situações instáveis na estrutura social com especificidades oscilantes, fato que se acentua com a feminização da profissão (NÓVOA, 1999).

Nesse contexto, se vê a urgência de uma identidade profissional, que se consolidaria a partir da criação das associações de professores. De acordo com Nóvoa (1999), trata-se de um momento importante da profissionalização, pois tal movimento reivindicaria a elevação do prestígio da categoria mediante a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira.

O prestígio dos professores no início do século XX é resultado das ações realizadas por essas associações, bem como, a crença nas potencialidades da escola. Isso se deve ao fato de que, nesse período, juntamente com a imagem forte do professor, nasce também a ideia de

progresso pelo viés da escola. Este progresso está ligado aos movimentos de democratização do ensino e a demanda social de acesso à escola.

Porém, por mais contraditório que pareça ser esse movimento, ou seja, prestígio de uma categoria e acesso a escolarização, quer seja pelas conquistas do professorado, quer seja pelas tendências que o levaram a sua desprofissionalização; é possível perceber que os anos que se seguem são fortemente marcados por políticas de desvalorização do professorado, à medida que a demanda pelo ensino público aumentava (NÓVOA, 1999).

Especificamente no Brasil, não diferente do que foi exposto historicamente, a preocupação com o desenvolvimento da profissão e preparo de professores, aconteceu somente após a Independência, em 1822. Nesse sentido, Saviani (2008) ressalta que a constituição da docência no Brasil se atrela aos períodos históricos da formação docente.

Segundo os estudos desenvolvidos por Saviani (2008) e Tanuri (2000), iniciou-se no Brasil, com os ensaios intermitentes de formação de professores (1827 - 1890) cujo período é marcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, baseado no método do ensino mútuo, estendendo-se até 1890. É consensual entre os historiadores da educação que a utilização desse método, no Brasil, não consistia uma novidade pedagógica. A principal característica que definia e diferenciava o método era o uso de monitores no ensino. Os monitores eram alunos, cuja aprendizagem estava em estágios mais “avançados” e que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”.

Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. O ensino mútuo, segundo tal período se traduz pela importância dada ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, desconsiderando o preparo didático-pedagógico dos professores, embora tenha sido nesse período que, seguindo a tradição europeia, tenha sido criada a primeira Escola Normal do Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, em 1835.

Segundo Saviani (2008), a formação docente nas Escolas Normais adquiriu certa estabilidade após 1870 e ao longo do século XIX permaneceu sujeita a contestações, fato traduzido na postura adotada por Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, que julgava as Escolas Normais como sendo muito dispendiosas e, assim, fechando a Escola Normal de Niterói em 1849. As escolas foram substituídas pelo modelo dos professores adjuntos, cuja atuação era a de auxiliar os professores regentes e, dessa forma, iam se aperfeiçoando. Porém, os Cursos Normais continuaram a ser instalados e esse modelo de aprendizagem da docência na prática e pela prática através do modelo do professor regente, não prosperou.

Na continuidade, Saviani (2008) aponta que o Brasil teve a implantação da expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) tendo como marco a reforma paulista da Escola Normal com o anexo da escola-modelo. A preocupação com a organização das escolas normalistas, ganha luz com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. Havia nesse período uma forte preocupação com o preparo dos professores, pois a insuficiência de programas de estudos e preparo didático dentro das Escolas Normais, exigia que se reformasse seu currículo. A reforma é marcada por dois momentos específicos: o enriquecimento dos conteúdos e a ênfase nos exercícios práticos com a criação da escola-modelo, pois havia o entendimento por parte dos reformadores que não era possível garantir a formação dos novos professores sem que esses estivessem de fato dominando o conteúdo e preparados didaticamente. Tal modelo se expandiu por todo país.

Saviani (2008) coloca que, nesse contexto, acontece a organização dos Institutos de Educação (1932-1939) cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e de Fernando Azevedo, em São Paulo. Embora o padrão da Escola Normal tenha se fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana, notou-se que a expansão desse padrão não demonstrou muitos avanços, pois ainda havia fortemente a tradição na preocupação com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

Tanuri (2000) acrescenta que, assim, teve-se a criação dos institutos de educação encarados não somente como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Houve então, a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos inspirados no ideário da Escola Nova, acreditando em um novo modelo de formação de professores, alicerçado nas exigências da Pedagogia, que buscava se firmar com caráter de conhecimento científico. Mais tarde essas instituições são transformadas em Escolas de Professores com a inclusão de um currículo que se buscou atrelar os conhecimentos científicos com os conhecimentos práticos.

Outro momento é a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas e consolidação das Escolas Normais (1939-1971). Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário e, assim, se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. A partir do Decreto-lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu origem à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, outras instituições seguiram o mesmo modelo no esquema que foi chamado de 3+1, adotados na organização do curso de Pedagogia e das licenciaturas. Tal

esquema preconizava nos três primeiros anos de curso o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2008).

A mesma orientação seguiu no ensino normal com a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, o qual dividiu os cursos de nível secundário em dois ciclos: ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos, para formar professores do ensino primário e funcionando em Escolas Normais regionais; e ciclo colegial do curso secundário com duração de três anos para formar regentes do ensino primário funcionando em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

De acordo com Saviani (2008), vale ressaltar que ao serem implantados, tanto os Cursos Normais como os de licenciaturas e de Pedagogia focaram a formação no aspecto profissional, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Principalmente em nível superior, existem as licenciaturas fortemente marcadas pelo conteúdo cultural-cognitivo, específico da área de conhecimento, em detrimento ao aspecto pedagógico-didático, relacionado ao conteúdo e forma. No Curso de Pedagogia, ocorre algo parecido, e começa-se a viver as tensões do caráter pedagógico-didático.

Segundo o mesmo autor, depois houve a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Com o golpe militar de 1964 houve significativas mudanças na legislação do ensino. A Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primários e médios, para primeiro grau e segundo grau. Assim, desaparece as Escolas Normais dando lugar para a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. Nesse momento a formação de professores para o antigo primário se vê reduzida a uma habilitação, mostrando um quadro preocupante de precariedade dessa formação.

Diante de tal situação, em 1982 o governo lança o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério com o intuito de revigorar a Escola Normal. Mesmo com resultados positivos o projeto não continuou devido o seu alcance quantitativo. Com a Lei Nº 5.692/71 a formação de professores em nível superior se deu em cursos de licenciaturas curta (3 anos) ou plena (4 anos).

Conforme aponta Tanuri (2000), a Pedagogia, além de formar para a habilitação específica do Magistério, também ficou responsável pela formação do especialista em Educação. A partir de 1980, há um grande movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e licenciatura que adotava a docência como base de todos os profissionais da educação, atribuindo ao Curso de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais.

Por fim, surgiram os Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). A nova LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) não amenizou os problemas de formação de professores. Surge aí, como alternativa ao curso de Pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, frutos de uma política tendenciosa, aquela que atende muito mais aos interesses do governo, levando a um aligeiramento na formação docente por meio de cursos de curta duração. É importante ressaltar que as novas diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) não ficaram livres de tal política educacional vigente no Brasil, como se pode verificar a seguir na discussão sobre a trajetória do Curso de Pedagogia. (TANURI, 2000).

1.2 DIREITO À FORMAÇÃO: BREVE TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

É necessário e importante localizar, mesmo que brevemente a trajetória do Curso de Pedagogia desde a sua implantação até os dias de hoje. Analisou-se à luz das leis que regulamentaram o curso ao longo do tempo e desvelaram-se os embates que pulverizaram a ação do pedagogo, bem como a sua identidade.

Esse histórico é importante porque o Curso de Pedagogia não está mais sob a orientação religiosa, porém continua fortemente marcado pelas relações de poder que as políticas públicas traduziram na legislação sobre a formação de professores no Brasil (TANURI, 2000). O esforço empreendido, nesse sentido, é perceber o Curso de Pedagogia dentro de um contexto que foi construído e permeado de contradições.

Na história, o Curso de Pedagogia passou por várias alterações em seus objetivos, organizações curriculares, programas de ensino, entre outros, que de uma forma ou outra interferiram na formação profissional do pedagogo.

De acordo com Silva (2003), o Curso de Pedagogia se estruturou pelo Decreto-lei N° 1190, de 4 de abril de 1939, que embora formasse o pedagogo, não garantia o campo de sua atuação, pois não se dispunha de um mercado profissional que o recebesse. Tal dificuldade gerada no início do surgimento do curso resultou em uma formação imprópria, representada principalmente pela posição que, de um lado estava o exercício de funções de origem técnica e de outro, o caráter generalista das disciplinas postas em sua formação.

Segundo Silva (2003), o mesmo decreto que criou o curso, designou a formação do professor primário para a Escola Normal, e a formação do professor secundário (três anos de bacharelado e um ano de didática) no Ensino Superior. Foi o esquema 3+1 que reforçava a

cisão entre “teoria e prática” e caracterizava uma identidade questionada, pois o modelo de formação era inspirado nos princípios da racionalidade técnica, isto é, o saber fazer em detrimento do por que fazer; e no conceito de conhecimento técnico. Assim sendo, a então CEP - Comissão de Especialistas em Pedagogia da época recomendava o título de bacharel para a formação em Pedagogia com três anos de estudos, fosse reconhecido como Técnico em Educação e, ao licenciado, que cursava mais um ano de Didática, a garantia do exercício do magistério nas Escolas Normais.

Dada a importância das Escolas Normais no contexto do Curso de Pedagogia, é necessária sua recuperação nesse período como sendo o campo de atuação do pedagogo e a sua função como formadora de docentes para o ensino primário da época. Romanelli (2001) aponta que as Escolas Normais se desenvolveram de forma muito acelerada no período republicano, por conta das mudanças no cenário social e político da época, deliberando, assim, o Ensino Primário e o Ensino Normal, para a responsabilidade dos estados.

Em 2 de janeiro de 1946, o Decreto-Lei Nº8530, institui as finalidades do ensino normal, como mostra Romanelli (2001, p. 164): “[...] prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas a infância”.

Esse decreto deixa claro uma função para o ensino normal da época, a de dotar o futuro professor de técnicas e certas habilidades para exercer a docência e, principalmente, de suprir a necessidade de professores nas escolas.

Estudos desenvolvidos por Silva (2003) assinala que a reorganização do ensino brasileiro na década de 1960, a LDB Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, buscou uma alternativa de melhoria do ensino no Brasil, alterando toda a estrutura deste e atendendo a necessidade do período. Novas resoluções e pareceres para regulamentar a formação de professores em âmbito nacional receberam destaque. Assim, o Parecer do CFE 251/1962 (BRASIL, 2006a) relatado por Valnir Chagas, apontou a necessidade de formação em nível superior para o exercício docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 1969, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 252/1969 que regulamentava o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, bem como as habilitações, pelas quais os alunos poderiam optar em certo período do curso, tornarem-se especialistas em áreas diferentes na docência: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau (SILVA, 2003).

Com o Curso de Pedagogia ofertando as habilitações, fica evidente a fragmentação da realidade escolar, reforçando a “[...] ideia de que o técnico em Educação tornava-se um

profissional indispensável a realização da educação como fator de desenvolvimento” (SILVA, 2003, p. 43). Tal conceito se adequava bastante à realidade político-econômico da ditadura militar em que o Brasil vivia. Assim, contrariando este modelo técnico de formação, iniciou-se um grande movimento de reformulação do curso de Pedagogia na década de 1980. Foi criado um Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, instituído a partir da 1ª Conferência Brasileira de Educação realizada a partir do movimento de educadores engajados da época.

Em 1983, esse Comitê transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que mais tarde veio a chamar-se ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, até os dias atuais; o qual tinha como princípio “[...] formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação e ter a docência como base de formação de todo educador” (SILVA, 2003, p. 15).

Percebe-se a ênfase na docência como base de formação para todo educador, garantindo, assim, uma unidade teórica sobre a educação. Foi a partir desse princípio, que a identidade do pedagogo enquanto docente foi se consolidando cada vez mais, com uma visão alargada de seu trabalho e função e a Pedagogia se firmou como curso. Em 1986, os cursos de Pedagogia passaram a formar técnicos em educação e habilitar os professores para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). A formação inicial também ficou a cargo do Ensino Superior autorizado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (SILVA, 2003).

Somente em 1996, com o Art. 62, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 se regulamentou, em nível superior, a formação docente para atuar na Educação Básica.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ao se analisar o texto da lei, observou-se que o Curso de Pedagogia tem a sua identidade novamente questionada, pois a lei define o Curso Normal Superior também como instância de formação de professores. Verificou-se o crescer no Brasil, inúmeras instituições formadoras de professores corroboradas pelo modelo de Ensino Superior vigente no país. Como assinala Saviani (2005, p. 24 *apud* SCHEIBE, 2007):

[...] ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação, a manutenção, além dos cursos normais superiores de cursos formadores de profissionais para a educação básica, e não apenas cursos formadores de professores, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem como uma de suas características a diversificação de modelos.

A formação docente se caracterizou neste sentido, de forma aligeirada e pragmática atendendo ao modelo de formação vigente. Tal modelo de formação se traduziu nos inúmeros Institutos Superiores de Educação criados nesse período e ao tom de formação fragmentada que foi atribuído a essas instituições, no que diz respeito a entrada nos cursos e também ao nível de exigência acadêmica.

Assim, de acordo com Silva (2003), em 1998, a ANFOPE no IX Encontro Nacional realizado em Campinas, formulou o documento chamado, “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação dos Profissionais da Educação”, no qual foi estabelecida uma “base comum nacional” e a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação, destacando a universidade como um espaço formador de professores.

Novamente surge a forte intenção, por parte dos educadores, em trazer para a universidade o *locus* da formação de professores. Entretanto, em 6 de maio de 1999, após analisar muitas propostas de reformulação curricular, a CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia, elaborou o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares”, que definiu o perfil comum do pedagogo.

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (CEEP, 1999, p. 1)

A proposta definiu claramente a atuação do pedagogo: docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio, na organização e implementação de projetos educacionais, dentro e fora da escola, produção do conhecimento científico e difusão deste nas áreas emergentes do campo educacional.

Após muitos anos de espera e sob forte pressão da comunidade acadêmica, o Conselho Nacional de Educação, divulgou no dia 17 de março de 2005 um documento para apreciação da sociedade sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de

graduação em Pedagogia, texto que foi rejeitado pelo meio acadêmico, pois tais diretrizes eram amplamente identificadas com o Curso Normal Superior (SCHEIBE, 2007).

Diante de inúmeras críticas ao texto proposto em março pelo CNE, em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado o novo documento das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia acompanhado por diversos setores competentes da sociedade acadêmica. Assim, o Parecer do CNE/CP Nº 05/2005 ampliava a formação do pedagogo para “[...] integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6). O texto de tal parecer definia que a formação do pedagogo era mais abrangente do que o Normal Superior.

Com a Resolução Nº 01/2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pelo CNE, a fim de orientar as reformulações curriculares no Brasil, regulamentando o Curso de Pedagogia como Licenciatura.

Isto fica claro nas DCNLP em seu Art. 4, que institui:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 20).

O parecer em seu texto define a finalidade do curso, os princípios, os objetivos, o perfil do licenciado, organização do curso entre outros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia vêm no sentido de manter núcleos comuns de ensino, de certa forma a construção de uma identidade ao curso e seus profissionais.

Analisando o breve recorte histórico da condição da formação docente no Brasil, percebe-se que a questão pedagógica nunca foi um marco das reformas pelas quais a educação brasileira passou nos últimos dois séculos (SAVIANI, 2008). Conforme analisa Tanuri (2000), “[...] o mais grave é que as falhas na política de formação se fazem acompanhar pela ausência de ações governamentais adequadas e pertinentes à carreira e a remuneração do professor”.

A educação como direito de todos e a formação docente, enquanto ferramenta indispensável para a garantia deste são partes de um movimento que tem dentro de si e de sua

história, as contradições vividas em grande parte, pelas políticas destinadas à educação em sua história recente.

Quando a educação esteve sob o controle e desenvolvimento da igreja, perpassando pela sua institucionalização por meio da mão do Estado; das reformas e especificidades do caminho da formação docente e chegando às políticas educacionais, tem-se um cenário educacional que, historicamente, vem se constituindo e reconstruindo na busca de um lugar que legitime seu caráter social, político e formativo. Todavia, não se pode dissociar o fato de que, junto às questões mais amplas da educação sempre estiveram as do professor enquanto parte essencial desse processo.

Entretanto, a formação de professores, sua carreira e expectativas profissionais, ainda precisam ser tomadas como prioridade nas ações que regulam o desenvolvimento do sistema escolar brasileiro, visto a urgência de um sistema com melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais estas respondem.

1.3 FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

O significado da palavra formação é complexo e possui diferentes significados relativos ao contexto no qual é empregado. Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, representa “[...] ato, efeito ou modo de formar, constituir, criação; conjunto de conhecimentos e de habilidades específicos a um determinado campo de utilidade prática intelectual” (HOUAISS; VILLAS, 2001, p. 1372). A formação está ligada ao conceito de constituir-se, dar ou receber forma, desenvolver o conhecimento.

A abrangência desse conceito não se reduz apenas ao significado exposto acima, mas está intimamente ligado ao seu caráter histórico e filosófico que lhe é conferido. No entanto, as definições para esse termo comungam da mesma ideia, de algo incompleto e em construção. No que diz respeito à formação de professores não é diferente.

A complexidade de fatores que permeiam a questão da formação de professores é abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da própria profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser ensinada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor. De qualquer ângulo que se veja a questão, a formação de professores sobressai como fator relevante em relação a outros aspectos educacionais.

Assim sendo, a formação de professores se torna o foco de análise de vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. “O debate em torno do professorado é um dos pólos de

referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 64). Nunca se falou tanto em formação de professores como nos dias atuais, colocando em evidência os professores e seus saberes. O conhecimento e a experiência profissional como *locus* da prática educativa traz à luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente.

Os estudos sobre a formação docente implicam um conhecimento das relações que a estruturam, considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação.

Especificamente sobre a formação de professores, Marcelo Garcia (1999, p. 26) ressalta que ela é

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa maneira, a formação docente implica num processo de aprendizagem do professor que se constrói a partir de um conhecimento que lhe é próprio e das relações nos quais o professor em formação está inserido. O processo de formação do professor trata de uma proposta estruturada ao longo da sua vida, e abrange tanto as esferas individuais, relativas ao sujeito em formação, quanto às esferas sociais, relativas ao contexto que cerca esse indivíduo (MARCELO GARCIA, 1999).

Tal processo influencia diretamente o trabalho docente e os indivíduos do contexto educativo fazendo face ao momento vivido, definido pelo currículo vigente no curso de formação e as políticas que regulamentam o processo formativo. Ainda, segundo Marcelo Garcia (1999), os professores são sujeitos cujo trabalho reflete as situações concretas de formação e de aprendizagem a que foram submetidos.

A docência é, nessa perspectiva, multifacetada e complexa, pois os professores trazem as marcas de sua formação expostas na maneira de interagir com o conhecimento e muitas vezes, reproduzindo-as na condução das suas práticas. A docência, dessa forma, é constituída pelo conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural, bem como da dimensão prática como eixo de reflexão em sua construção (SACRISTÁN, 1999).

Assim, conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional é fundamental para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas e de como as ações dos professores estão ligadas às questões que sustentam a sua formação.

Imbernón (2010b) concebe a formação docente como um movimento contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia no cotidiano escolar enquanto aluno e prossegue ao longo da vida, estando para além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e decisão.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional também se consolida com a melhoria do ensino e da organização da escola. Isso se dá a partir das opiniões que o sujeito constrói na condição de aluno, pois as ações que derivam desse sujeito no âmbito escolar e da profissão são impregnadas de um conhecimento que se dá *a priori* a sua condição de professor.

Durante a formação docente, o sujeito sofre diferentes influências e enfrenta muitos desafios, como será discutido ainda neste capítulo. O surgimento de problemas durante a formação é da mais variada natureza e acaba por determinar o movimento contínuo de formação, ao qual se está referindo.

Entretanto, estudos desenvolvidos por Romanowski; Martins (2010) apontam, entre outros, alguns problemas que afetam a formação dos professores. Entre eles a desarticulação da prática docente com as questões que permeiam o trabalho docente. A desarticulação se traduz através de um modelo de trabalho pautado na produtividade e na economia de mercado, fragmentando o processo de formação.

A profissionalização docente, dessa forma, sofre com a demanda da educação, infelizmente, aquela que deverá atender a sociedade capitalista, levando o professor a possível perda de autoridade sobre o seu trabalho.

Outro aspecto importante no contexto da profissionalização docente é a necessidade de uma sólida formação, no sentido de dotar o docente de todo conhecimento possível sobre a sua profissão, tanto no contexto individual quanto no coletivo. Corroborando com o exposto acima, Romanowski; Martins (2010, p. 4) que:

Entre as condições de profissionalização está uma sólida formação aliada à conquista da autonomia individual e coletiva. Deste modo, a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente.

A construção da docência está alicerçada na formação que também contemple os embates da profissionalização, alargando a discussão sobre a formação e a que ela se dirige. A formação de professores, assim, perpassa diferentes contextos por ser esta uma valiosa ferramenta de mudança social ou de manutenção desta, conforme o modelo de formação vigente.

Como se verifica a seguir, a formação inicial e continuada se tornam eixos de discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e estão atreladas às condições de políticas sociais e econômicas que afetam o ensino.

1.3.1 Formação inicial de professores

A discussão sobre a formação inicial dos professores para os anos iniciais, tem se tornado presente em diferentes debates em torno da qualidade do processo de ensino-aprendizagem prestada no contexto da sala de aula. No Brasil, especificamente, a formação inicial de professores vem sofrendo os impactos do crescimento ativo e acelerado das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, ou seja, aligeiramento e fragmentação da formação.

Em face da história da escolarização de outros países, como já visto anteriormente, a do Brasil, ainda é muito recente, levando em consideração o crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional do país (GATTI; BARRETO, 2009).

A formação inicial de professores, para o Ensino Fundamental, está relacionada, em princípio, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, tanto para o desenvolvimento da identidade do profissional, como para a construção da sua prática pedagógica que compreende o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, Imbernón (2009, p. 53-54) ressalta a formação inicial, quando diz que ela deve:

[...] proporcionar os conhecimentos teóricos suficientes e com questionamentos dialéticos, demonstrando que esta teoria pode sofrer modificações de desenvolvimentos posteriores. Incluir conhecimentos, estratégias metodológicas, recursos e materiais que sejam funcionais, tanto pessoais como profissionalmente. Considerar as práticas não somente como uma disciplina, mas senão embasando-as em um requestionamento das relações que o aluno tem com a realidade escolar. Promover a investigação de aspectos relacionados com as características dos alunos, seu processo de aprendizagem em relação a algum aspecto, as do contexto, etc.; seja de maneira individual ou cooperando com seus companheiros, que leve a vincular a teoria à prática. Elaborar alternativas para a cultura do trabalho predominante e favorecer a reflexão sobre como a cultura influi nas crenças e nas práticas.

Dada à dimensão do alcance da formação inicial no contexto da docência, é que se faz importante considerar que, a formação inicial, é dotada de sentido em relação às concepções que a embasam, ou seja, todo o processo de formação está subjacente ao contexto de sua época, evidenciando formas de pensar e conceber a educação. Assim, percebem-se modelos formativos presentes na formação inicial e que acabam por definir as concepções de escola, ensino, aprendizagem e práticas dos futuros professores.

Dentro dos modelos de formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 1995) é importante ressaltar duas concepções de formação que estruturam o ensino ao longo do tempo: A racionalidade técnica – o professor como tecnólogo do ensino; e racionalidade prática – a reflexão na ação. Essas duas concepções de formação constituem maneiras bem distintas de abordar o tema, ficando o professor no centro do debate, pois ora se apresenta como técnico especialista, aplicando regras do conhecimento científico, ora se apresenta como prático autônomo que cria a própria ação.

Buscando compreender um pouco o cenário em que se estabelecem essas concepções de formação é que estas serão discutidas a seguir.

A racionalidade técnica é um modelo de racionalidade herdada do positivismo⁵ no qual “[...] a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96). Tal modelo descaracteriza qualquer intervenção particular do professor, uma vez que apenas o conhecimento técnico deste é o que realmente importa. Assim, ocorre a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, ficando assim reduzida:

[...] a análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. [...] obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (PEREZ GÓMEZ, 1995, p. 97).

Entretanto, é importante ressaltar que a dimensão técnica é fundamental à realização de qualquer atividade profissional e, de acordo com Pérez Gómez (1995), é o suporte da competência e esta tem como alicerce a teoria. A técnica quando nasce desvinculada de outras dimensões relacionadas ao contexto educativo e político em que se insere, tem seu significado reduzido, criando uma visão tecnicista da qual comunga a perspectiva da racionalidade técnica.

⁵ Ver o conceito de Positivismo em: DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. Campinas (SP): Papirus, 2005. p. 374.

Segundo Pérez Gómez (1995, p. 99), existe “[...] as derivações normativas da racionalidade técnica que tipificaram uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas”. Ou seja, uma tendência de formação do tecnólogo do ensino, de caráter técnico, ligado a um projeto de sociedade globalizada, cuja formação baseia-se nas competências para o exercício técnico profissional, reduzindo-se a aspectos menos complexos. A formação baseada na racionalidade técnica é como um grande saber fazer.

Pérez Gómez (1995, p. 99) aponta para os limites da racionalidade técnica e acrescenta que tal modelo não pode lutar contra as características mais evidentes dos fenômenos práticos: complexidade, instabilidade, singularidade, e conflito de valores. Nesses aspectos se encontram os limites da racionalidade técnica. E afirma:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino quer seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas ou no âmbito da estrutura de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de conflito de valores na definição de metas e na seleção de meios (DOYLE, 1980; ERIKSON, 1982; PÉREZ, 1983) em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Mesmo com o domínio da técnica, da razão científica e da competência para executar uma tarefa, o professor fica restrito ao seu saber técnico e não transcende às questões menos aparentes que envolvem o processo de ensinar. É neste sentido, que o modelo de formação técnica é limitado ao seu campo de conhecimento, não dialogando com as questões que possam emergir no ato de ensinar.

Tal percepção, que enfatiza a prática do saber-fazer, transforma o docente num mero executor de tarefas, cujo conhecimento é meramente técnico e atende ao momento vivido. O que acontece aqui é a construção de um professor “fazedor” cuja ação não necessita de reflexão e conhecimento sobre a sua atuação. É como se os professores não necessitassem ter consciência sobre a grandiosidade e importância do seu trabalho.

A racionalidade técnica vem ao encontro com as políticas educacionais que são panos de fundo das decisões que são tomadas no campo da formação de professores. As políticas voltadas para a educação, nas últimas décadas, têm sido marcadas fortemente pelo discurso neoliberal em prol de uma sociedade cada vez mais globalizada.

É necessário perceber que a ideologia presente na proposta neoliberal, traz consigo impactos no processo de formação docente, por fazerem deste momento formativo, uma ferramenta de controle e regulação dos indivíduos. É nesse sentido, que a racionalidade técnica atende a essa demanda, pois nega ao professor a sua capacidade reflexiva, em sustentar a sua prática na teoria e no conhecimento científico. É lamentável que a prática do saber-fazer, seja, conforme apontam os estudos desenvolvidos na área, muito presente na formação docente em detrimento ao conhecimento teórico e rigoroso.

Assim, há de se conceber a formação para além dos procedimentos meramente técnicos, envolvendo a análise dos meios em conjunto com o caráter moral e político destes, tendo de maneira implícita a percepção de que é preciso formar aquele que educa como meio para superar desigualdades, avançando os limites dos “[...] enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

Outra percepção de formação emergente é o da percepção que corresponde à racionalidade prática: reflexão na ação, endossada na necessidade de romper com a relação mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Entretanto, essa percepção de formação, também é impregnada de contradições, pois abarca uma série de “jargões” amplamente utilizados nos modelos de formação, como por exemplo, a reflexão de professores, sem realizar os devidos esclarecimentos sobre o seu significado.

Realizando crítica a esta percepção, estudos desenvolvidos por Moraes; Torriglia (2003, p.45) apontam as consequências que esse tipo de percepção gera na formação docente, ou seja, um saber prático que se aprende de forma rápida e fragmentada. Segundo as autoras, “[...] formar docentes, implica no mínimo, uma discussão sobre o conhecimento”. Isso gera sérios problemas durante a atuação do professor, pois subtrai da profissão docente o caráter imprescindível do conhecimento enquanto instrumento de qualificação e mudança social.

É como se a prática, por si só, conseguisse dar conta da formação e do ensino. Como se somente o exercício profissional por repetição através da experiência, dotasse o professor da capacidade de ensinar, compreender a sua ação, fazer relações entre escola e sociedade e, ainda, se constituísse como profissional que tem em seu bojo, o conhecimento das diferentes áreas com as quais trabalha.

Nesse sentido, a formação do professor é balizada prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Os docentes têm na experiência prática a base da docência (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Existem na racionalidade prática, zonas indeterminadas, que se referem às situações problemáticas e complexas da prática, cujo êxito da ação dependerá da capacidade profissional do professor em mobilizar conhecimento da realidade e técnica. Esse processo corresponderia ao conhecimento prático, ou seja, a reflexão na ação, cuja forma de conceber a atividade profissional é de encará-la como uma atividade reflexiva em que se apoiam aplicações técnicas (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

É importante ressaltar que a racionalidade prática não se configura como solução para a técnica, e tampouco, para a formação docente, porque assim como ela, esta também se traduz em grandes consequências negativas para a formação docente.

Quando se prioriza a prática dentro dos modelos de formação, reduz a capacidade do sujeito de apropriar-se do conhecimento teórico que sustenta tal prática. Infelizmente, se incute nos futuros professores a ideia de que a experiência prática dos pares lhe confere conhecimento para ensinar. Como afirma Scalcon (2008, p. 5), “[...] a proposta de formação centrada na prática, é reveladora da congruência com o aporte epistemológico que a orienta”. Neste sentido, privilegiar conhecimentos de caráter tácito na formação docente é negar a socialização do conhecimento. Scalcon (2008, p. 6) aponta sobre a preocupação com esta forma de conceber a formação.

Nossa preocupação com as políticas de profissionalização e formação de professores, sustentadas numa concepção que nega o conhecimento objetivo como representação possível do real, a verdade, a razão e os valores universais, se refere ao fato de que preconizam um modelo de formação que desvaloriza o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, visto que a qualificação docente por elas oferecida caracteriza-se pelo esvaziamento de conteúdos teóricos e científicos, em favor da imediatividade circunstancial das práticas sociais e pedagógicas vividas.

Percebe-se mais uma vez, a grande importância do conhecimento teórico e rigoroso na formação docente. Os modelos de formação que não priorizam o conhecer, para além das reflexões empíricas, não conseguem formar professores autônomos e sujeitos de mudança no contexto em que atuam. Ocorre uma espécie de desqualificação docente, ao esvaziar o professor das bases do conhecimento científico, deixando-os à mercê de empirias compartilhadas por outros.

A racionalidade prática cabe ressaltar, que passou por um importante desenvolvimento ao longo de várias décadas, diferenciando-se em dois enfoques bem distintos e amplamente difundidos na formação docente: o enfoque tradicional apoiado na

experiência prática, e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

No primeiro caso o conhecimento profissional é tácito e norteado pelo desempenho do professor experiente. Já no segundo, a ênfase está no desenvolvimento de um conhecimento reflexivo que se opõe ao caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática e que ocorre na ação docente.

De acordo com Pérez Gómez (1995, p. 103) a reflexão implica

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento, acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas exigências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

O processo de reflexão na ação é fundamental para o professor, que é também um profissional prático. O processo é um momento de “[...] confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104). Neste sentido, o contato com a situação prática possibilita ao professor buscar na teoria, esquemas e conceitos próprios de sua profissão.

Entretanto, refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir dessa, não ocorrem de forma tão simples. A reflexão, embora atributo dos seres humanos, ganha novo significado no campo do trabalho docente, mesmo que tal conceito não seja unívoco e possua diferentes enfoques epistemológicos.

Gimeno Sacristán; Pérez Gómez (1998, p. 372) ainda colocam que a reflexão

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e há um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Nesse sentido, refletir sobre a prática e transformá-la a partir da reflexão de uma forma dialética, oportuniza aos professores a construção seu próprio conhecimento. O diálogo, tanto com a situação concreta de sua ação, quanto ao conhecimento que irá orientar a

ação, favorece o entendimento da prática. Dentro desse enfoque, o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar conhecimento para interpretar e compreender a especificidade da docência (PÉREZ GÓMEZ; GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 373).

A reflexão, ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação concreta abarca a teoria e o conhecimento que se manifesta a partir dela, transformando de fato a prática do professor.

Entretanto, analisou-se que o ato de refletir não pode ser encarado como solução dos problemas pedagógicos, visto que o mesmo, não é uma receita a seguir, nem tampouco algo que está fora de quem reflete. Ao refletir, o sujeito em questão deve buscar romper com o senso comum e construir elos com o conhecimento científico.

Contudo, não se supera o senso comum ao buscar a reflexão de forma isolada, empírica e, principalmente, de forma individual, pois assim estaria distanciando cada vez mais a reflexão sobre o que se faz e o porquê dessa ação. O pensamento compartilhado com o outro, gera a flexibilidade (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

É comum encontrar o significado da reflexão docente ligada mais a interpretação do cotidiano dos sujeitos e menos como um esforço teórico-reflexivo sobre as práticas. Oferecer conhecimento aos sujeitos da educação é proporcionar instrumentos para enriquecer e depurar o seu senso comum adquirindo capacidade reflexiva (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Nesse sentido, ao fazer inferência sobre a natureza da reflexão na formação docente, não se pode dissociá-la, das questões que permeiam a discussão acerca do conhecimento e das ações dos professores. Embora tal conceito seja utilizado na percepção da racionalidade prática, é preciso sempre compreender o modelo de reflexão em que se apoiam as perspectivas educacionais.

Estudos desenvolvidos por Saviani (2004) trazem uma perspectiva crítica da questão da reflexão. Fazem referência à “pedagogia do professor reflexivo” e apontam a existência de uma posição das instâncias formativas de secundarização do conhecimento científico, ou seja, existe uma alegação da valorização da experiência prática em detrimento do conhecimento científico/teórico/acadêmico, desconsiderando a sua importância para fundamentar a prática, conforme já apontado neste texto.

Segundo Saviani (2004, p. 59), “[...] para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. A partir do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente”. Acredita-se que, ao viabilizar o conhecimento científico na formação docente, priorizando as diferentes formas de conhecer a realidade com

a qual os professores exercerão suas atividades, avaliza interferências mais complexas e de transformação social no contexto da comunidade educativa na qual o docente estará atuando.

A reflexão, segundo Zeichner (1993, p. 18), “[...] não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores. Como também não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos”. Ela nasce, ou ao menos deveria nascer das situações concretas do cotidiano escolar, cujo pensamento consiste na elucidação de problemas, apontando contextos, fundamentando decisões e mudando a prática.

Para Zeichner (1993), também se deve perceber o fato de que a prática reflexiva, enquanto ação que ocorre nas escolas e entre os pares, não garante reflexão para além da experiência individual, se esta não for concebida como prática social.

Quando a reflexão fica na esfera individual e, ou ainda, na imitação, isso gera a ideia, de que a partilha entre os pares na escola, garante que as práticas ditas validadas, sirvam como modelo a seguir e, por conseguinte, solução para os problemas do cotidiano escolar.

O uso indeterminado do termo professor reflexivo, impulsionou diferentes propostas de formação continuada no país, pois se acreditava na ideia de que a reflexão docente sobre o que este faz, diz e pensa, poderiam ser resolvidas com alguns programas de formação, valorizando a experiência e o conhecimento tácito do professor (PIMENTA, 2002).

A falta de esclarecimento sobre o professor reflexivo, fez com que a formação continuada estivesse à disposição de políticas de formação que priorizaram a reflexão na ação e, assim, garantindo que o professor se tornasse reflexivo. Foi, e ainda é, um grande equívoco epistemológico no processo de formação.

As mudanças geradas pelos professores, a partir do desenvolvimento de uma reflexão gestada por modelos formativos dessa natureza, ou seja, refletir por refletir, seriam imediatas, não conseguindo extrapolar as salas de aula. De acordo com Pimenta (2002, p. 22):

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Neste sentido, a formação de professores deverá oferecer ao docente, possibilidades intelectuais e também práticas, que possam auxiliar no entendimento da situação concreta de sala de aula e de todo o movimento que está subjacente a ela, bem como na construção de

estratégias de pensamento, de percepção que permitam vislumbrar a realidade de sua profissão.

A formação de professores não pode ser entendida, de acordo com Pérez Gómez (1995, p. 95), como “[...] um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelo conceito de escola, ensino e currículo prevaletentes em cada época”. Isto é, não existe um modelo pronto a seguir, não pode ser considerada a formação docente, sem relacionar a ela, o contexto em que a mesma ocorre.

Ademais, acredita-se que existe a necessidade de compreender os docentes e a sua formação a partir da análise dos processos históricos e formativos que os constituíram num tempo e espaço determinados, o contexto de seu trabalho à luz das questões mais relevantes de sua formação. É este esforço teórico que se buscou realizar na próxima discussão ao se trazer para os processos formativos do docente, a formação continuada que o docente está exposto ao longo da carreira profissional.

1.3.2 Formação continuada de professores

As pesquisas desenvolvidas sobre a formação continuada de professores revelam que este tema não é recente, sendo uma questão emergente quando se fala em formação docente. Imbernón (2010b) aponta que ao se analisar a maioria dos estudos sobre a formação de professores nas últimas décadas, pode-se constatar muitos textos sobre a formação continuada, sobretudo devido ao auge e à propagação dos cursos que contribuíram para a prática docente. Neste sentido, Imbernón (2010b, p. 14), coloca que:

Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação.

Por muito tempo a formação continuada esteve ligada a uma perspectiva que foi denominada clássica, ou seja, uma formação voltada para os fins de atualização de conhecimentos ou, ainda, reciclagem de conteúdos. Essa perspectiva reduz o momento formativo, no sentido de não ampliá-lo ao debate em torno da profissão, da escola e das políticas educacionais que a sustentam, recaindo na ênfase sobre a questão da reciclagem de conteúdos, que significa refazer ou atualizar o ciclo da formação recebida anteriormente.

A perspectiva tradicional da formação continuada pressupõe uma cisão entre teoria e prática, considerando que esse modelo de formação, geralmente não atende as reais necessidades dos professores, que são a escola, os alunos, os projetos educacionais e os problemas da profissão.

A pesquisa desenvolvida por Falsarella (2004, p. 53), sobre a formação continuada de professores, ressalta o conhecimento como eixo articulador dessa formação, “[...] ao valorizar o conhecimento já construído pelos professores e aquilo que podem ajudar a construir”. Assim, percebe-se que os modelos pautados na percepção de atualizar ou refazer o que já se sabe, não constitui o eixo norteador de um programa de formação continuada, que tem no conhecimento a base de sua construção.

Estudos sobre a formação continuada de professores (ROMANOWSKI, 2007; 2012; IMBERNÓN, 2010a; CANDAU, 1996), mostram que, muitas vezes, a formação continuada proposta pelos programas de formação emerge como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor. Isso gera uma grande lacuna entre a mudança que se espera e deseja a partir da formação continuada, com a forma prática de como ela acontece de fato.

Ao longo da história da formação continuada, ela se apresentou, entre outros motivos, como solução para os problemas gerados na formação inicial e, conseqüentemente, melhoria no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. É o que Imbernón (2010b) denomina de tradição na formação continuada, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática. Muitos professores e projetos de formação continuada comungam dessa mesma opinião sobre o processo de formação.

Em reação ao modelo tradicional de formação continuada se iniciaram, nos últimos tempos, reflexões e estudos destinados a desenvolver uma nova percepção de formação continuada. Candau (1996) distingue três teses que fundamentam essa nova percepção de formação continuada.

A primeira tese sustenta a ideia de que o *locus* de formação continuada a ser privilegiado é a própria escola, pois o cotidiano escolar também é momento de aprendizagem docente. Porém, é imprescindível que haja condições para que os professores desenvolvam uma prática reflexiva, capaz de identificar e resolver os problemas que emergem a partir da sua atuação, além de ser uma ação coletiva, construída com seus pares, dentro da instituição escolar.

A escola como lugar da formação de seus próprios professores tem dimensão emancipatória no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente. É nesse sentido que a formação continuada gestada

pela escola, ganha espaço privilegiado de produção de conhecimento, por propiciar aos docentes a troca entre pares, a reflexão sobre a prática e a possibilidade de compreensão desta para além da sala de aula, pois de acordo com Imbernón (2010b, p. 85):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e na escola. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação.

A formação continuada pensada a partir da escola desenvolve um paradigma de colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo de formação. Propicia o diálogo à medida que se compreende o papel de cada indivíduo dentro da realidade escolar, considerando, ainda, os aspectos de investigação, pesquisa e intervenção da prática pedagógica a partir de um projeto comum com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem. É o que Imbernón denomina de “horizontes escolares”.

Corroborando com o exposto acima, Falsarella (2004, p. 54) coloca que:

A educação continuada como processo que se desenvolve no *locus* do trabalho cotidiano, sem lapsos e interrupções, e que auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca e a incorporarem esta vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão, compõe uma visão mais completa, mais rica e menos fragmentada.

Assim, a escola enquanto espaço da formação contínua do professor, colabora para que os mesmos construam mutuamente a compreensão da realidade que os cerca e que ao mesmo tempo, agreguem a ela, o significado dos saberes que construíram ao longo do tempo através da experiência.

A segunda tese elencada por Candau (1996) diz respeito à valorização do saber docente no contexto da formação continuada, em especial os saberes advindos da experiência. Os saberes se fundamentam na prática cotidiana e no conhecimento que o professor possui sobre o seu espaço. Para Candau (1996, p. 26), “[...] todo o processo da formação tem de ter como referencial fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”. Esses saberes auxiliam os professores na tomada de decisões a partir da formação que adquiriram, no julgamento das políticas e reformas que lhes são propostas e também na construção de um modelo profissional cuja experiência lhe confere credibilidade.

Romanowski (2007, p. 133) coloca que a discussão sobre os saberes dos professores é base para a formação continuada na medida em que auxilia nessa compreensão. Segundo a autora, “[...] a compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos”. Em relação aos saberes da experiência, é importante assinalar que estes não se configuram somente pelo tempo e pela quantidade, mas, sobretudo, como assinala Romanowski (2007, p. 133) “[...] pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias e pela discussão coletiva”.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores ganha dimensão de uma formação permanente, cujo percurso se dá ao longo da vida profissional do docente e não somente em momentos formativos institucionalizados.

A terceira tese, segundo Candau (1996), trata da necessidade de que sejam consideradas, no planejamento da formação continuada, as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Tais etapas são citadas pela autora a partir dos estudos desenvolvidos por Huberman (1989) que elenca como etapas a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase do distanciamento e a fase do desinvestimento. É importante ressaltar a formação continuada como um processo heterogêneo, e que considere estas etapas do desenvolvimento profissional.

Pode-se dizer, portanto, que a formação continuada não deve ser considerada como um processo de amontoamento ou como totalização de informações, mas um trabalho em que se busca a reflexão crítica do professor sobre as suas práticas e de construção contínua de sua identidade pessoal e profissional, cujo alicerce está na relação teoria e prática no processo formativo (CANDAU, 1996).

A formação continuada se torna permeada de princípios, com um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite que se articulem novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010a).

Assim, a formação continuada está diretamente ligada às possibilidades de transformação das práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar. Imbernón (2010a) ainda ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para a mudança de uma prática. Tal formação está, para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança das atividades no contexto escolar, desse modo

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010a, p. 75).

A formação continuada abarca de forma significativa o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é promover e contribuir com a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva, consciência essa, que se reporta a importância, aos fins e ao entendimento de seu trabalho. A partir dessa perspectiva, a formação continuada permite a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências das mudanças.

A formação continuada entendida como aquela que pode promover mudanças nas práticas dos docentes e no ambiente da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem no espaço da escola, orientando um processo constante de alteração e intervenção na realidade.

É nesse sentido que Imbernón (2010a, p. 50) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. A reflexão, nesse sentido, é parte inerente da prática do professor, que nasce no âmbito da ação dotada de sentido e faz frente aos contextos em que o trabalho pedagógico está inserido. Embora a reflexão seja um termo polissêmico, como já discutido anteriormente, ela aglutina as preocupações com a experiência pessoal, com a prática e o desenvolvimento profissional de professores.

Entretanto, mesmo concebendo a formação continuada como reflexão do trabalho pedagógico, alguns programas se baseiam no aporte de que a reflexão é algo externo aos professores e que ela acontece mediante a um treinamento oferecido por outro, não obstante a essa forma de conceber a reflexão, cria-se a ideia de que os docentes não são parte integrante do processo de formação e acabam por separar a sua prática da perspectiva reflexiva a que esta se manifesta (IMBERNÓN, 2010a).

Desse modo, é importante perceber, que programas de formação continuada que não têm no professor o aporte daquilo que lhe dará sentido, já nascem com possibilidade de fracassarem, antes mesmo de se constituírem, pois a reflexão que se pretende suscitar com a formação continuada, se origina a partir do professor e da sua realidade e ocorre também fora do âmbito escolar.

Entretanto, cabe ressaltar que a formação continuada desenvolvida especificamente no Brasil na última década, esteve marcada por lacunas, como assinalam os estudos realizados por Romanowski (2012) que apontam, entre outros, a inconsistência das políticas de formação contínua e o caráter generalista dado a essa formação.

Nessa direção, os estudos desenvolvidos por Gatti; Barreto (2009) apontam que, em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas, teve como pano de fundo a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito do trabalho diante das mudanças ocorridas na sociedade, como já se discutiu anteriormente. Esse fato ocorre pela ideia de que a formação continuada se constitui, entre outras, como formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Tais lacunas se deram pelo fato de que a partir dos anos 1980, com a grande expansão de instituições formativas, o currículo deu pouca atenção a uma formação consistente nos fundamentos da educação, gerando a necessidade de revisões e aperfeiçoamento constantes por parte do professor (GATTI; NUNES, 2008).

As reformas curriculares dos anos 1990, no que tange a mudança de paradigmas de conhecimento na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram muitos desafios às instituições formadoras de professores que, segundo Gatti (2009) não foi adequadamente equacionado pelas instituições de formação de professores e em seus currículos.

Ocorre nesse momento, em grande parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada. Corroborando com o exposto, Romanowski (2012) revela em seus estudos sobre a formação continuada no Brasil, especificamente da última década, a negação da questão do conhecimento dos professores em conteúdos específicos por parte dos programas de formação, bem como os aspectos da prática pedagógica e da realidade escolar. Percebe-se, nesse sentido, que a formação continuada persiste em modelos formativos fragmentados.

Assim, Romanowski; Martins (2010 *apud* ROMANOWSKI, 2012, p. 5) apontam que “[...] a formação continuada focaliza cursos de atualização curtos e de longa duração que aprofundam e agregam conhecimentos disciplinares, mas sem uma articulação com as questões enfrentadas pelos professores na prática escolar”. Mais uma vez, é assinalado o foco na prática escolar, sem construir os elos entre a realidade escolar e os conhecimentos disciplinares.

A formação continuada permanece quebrando os elos que deveriam constituir o caráter da formação, ou seja, o de assegurar a edificação dos conhecimentos com vistas na relação teoria e prática pedagógica e no cotidiano escolar. Embora não se configure como

obrigatória, a formação continuada do professor também está vinculada à estruturação da carreira e isso ocorre devido ao incentivo salarial que muda de escolas públicas para particulares (ROMANOWSKI, 2012).

Diante de inúmeras críticas aos modelos de formação continuada que se configuraram nas últimas décadas, mais recentemente assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação, que de acordo com Gatti (2009, p. 202),

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções.

Hoje, tem-se a valorização do professor como protagonista de sua formação contínua, visto que, o seu trabalho ao longo da carreira é tomado como fonte de aprendizado e conhecimento profissional. Nessa percepção de formação como algo contínuo ao longo da vida profissional, o conceito agregado a ela é o de desenvolvimento profissional, que abraça as diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e a sua experiência profissional (GATTI; BARRETO, 2009).

A percepção de formação continuada como desenvolvimento profissional é o fundamento de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na produção teórica educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional, como será discutido ainda neste capítulo.

Considerando os dois modelos de formação continuada, estudos desenvolvidos por Rego; Mello (2002) (*apud* GATTI; BARRETO, 2009) sinalizam que o modelo de reflexão sobre a prática que acontece em pequenos grupos, é um meio de grande importância formativa, por permitir ao professor a aproximação com diferentes práticas em culturas escolares diferentes, seja para refutá-las ou legitimá-las. Entretanto, os autores chamam a atenção para o fato de que, essa reflexão limitada às dimensões de uma única escola, não responde as mudanças significativas no corpo docente por aderir a apenas um contexto de análise e reflexão. É o que Moraes; Pacheco; Evangelista (2003, p. 46), chamam de “empírias compartilhadas”, que não ultrapassam o nível de experiências aportadas em um saber – fazer de caráter pragmático. Assim, entende-se que os professores, ao refletirem de forma individualizada sobre a sua prática, não constituem o nível de reflexividade que se quer atingir (SAVIANI, 2009).

O outro modelo de formação continuada é a entrada de processos formativos que aproveitam a reflexão crítica sobre as práticas na totalidade. O fortalecimento institucional na escola provoca ambiente propício ao trabalho coletivo, à gestão participativa e a utilização de recursos pedagógicos adequados (GATTI; BARRETO, 2009).

Tanto o modelo de reflexão da prática pela prática, e o modelo de reflexão que constitui o nível de reflexividade, suscitam transformações que estão para além do envolvimento dos docentes e da formação continuada propriamente dita. Eles sugerem condições que promovam a efetivação destes, com vistas à melhoria de condições do trabalho e do desenvolvimento profissional docente.

Gatti (2009) sinaliza em seus estudos sobre a formação continuada os avanços na legislação evidenciados na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo documento guia a possibilidade de articular ações de educação continuada dos docentes entre os três níveis de gestão: União, Estados e Municípios. O Decreto Nº 6.755/09 procura estabelecer, em regime de colaboração entre os níveis de governo, a oferta de formação inicial e continuada para as redes públicas da Educação Básica.

No que se refere à formação continuada, entre seus princípios estão à igualdade ao seu acesso, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e a necessidade de integrar-se ao dia-a-dia da escola, atendendo os saberes e a experiência docente.

O decreto ainda reforça o atendimento às necessidades de formação continuada, no tocante a projetos das unidades escolares, apoio financeiro e fomento de pesquisas sobre a formação continuada. Também reforça a necessidade de que o processo de desenvolvimento da capacitação seja efetivamente apropriado à prática docente (GATTI, 2009).

Sabe-se, no entanto, que há necessidade de continuidade nessas políticas, e não sucessivas interrupções como se tem assistido ao longo dos últimos anos. Segundo Gatti (2009, p.235),

Uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os diversos segmentos sociais responsáveis e envolvidos no processo, pode ser um avanço como resposta à complexidade da questão, desde que aberta a pluralidade nos modelos e a reformulações na dinâmica de sua implementação.

Cabe, ressaltar, ainda que as iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas dessa natureza no âmbito da escola pública, existem para

atender a crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Em relação ao seu desenvolvimento profissional e a docência ao longo da carreira, será feita a discussão na sequência, no intuito de amparar a reflexão que trouxemos até aqui.

1.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA

A formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente e pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, além de contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

Marcelo Garcia (2009) explica que o termo desenvolvimento profissional se articula à percepção do professor enquanto profissional do ensino. Também demonstra um sentido de evolução e continuidade, superando a questão da formação inicial e formação continuada de professores. Segundo o mesmo autor, o conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando na última década, gerado pelo avanço da percepção de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 2), o desenvolvimento profissional é:

Um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais quanto informais [...] deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras.

O desenvolvimento profissional docente é um campo muito amplo e diverso, cuja base está na docência. Essa noção de desenvolvimento profissional adquire uma conotação de evolução e continuidade. Marcelo Garcia (1995, p. 54), coloca a necessidade de “[...] conceber o desenvolvimento profissional de professores como um *continuum*”. Ou seja, independentemente do ponto de vista curricular, o movimento de desenvolvimento profissional docente, ocorre em toda a atuação e carreira do professor.

Para Nóvoa (1992, p. 2), desenvolvimento profissional é “[...] um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Assim, o desenvolvimento profissional docente está ligado também, ao processo histórico da profissão, cuja efetivação está submetida às condições de melhorias da

escola, da valorização e reconhecimento do trabalho do professor. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional docente se configura juntamente as condições de profissionalização do professorado.

O desenvolvimento profissional, nesse contexto, assume um papel de extrema relevância na profissão docente, pois responde as necessidades e situações vividas pelos professores ao longo de sua carreira.

Entretanto, não se pode deixar aos professores a total responsabilidade pelo seu desenvolvimento enquanto profissionais, pois as condições de seu trabalho e a falta de políticas educacionais centradas na valorização e na formação docente contribuem para que o professor tenha dificuldades em se desenvolver profissionalmente ao longo da carreira.

A formação de professores, como desenvolvimento profissional, possibilita dar sentido à realidade educativa, pois de acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 10),

Os professores serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar a razão de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras, quando apararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum, incorporando as tradições de pensamento que mais contribuíram para extrair o significado da realidade do ensino institucionalizado. Para transformar, é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos.

O desenvolvimento profissional contribui para constituir o docente, dotando-o de instrumentos intelectuais e também práticos, que possam auxiliar no entendimento da situação concreta de sala de aula e de todo o movimento que está subjacente a ela, bem como na construção de estratégias de pensamento, de percepção que permitam discutir a realidade de sua profissão de maneira correta.

Ao se desenvolver profissionalmente, o docente percebe o quão vasto é o horizonte de seu trabalho e de que forma as suas ações se concretizam na escola. O desenvolvimento profissional docente depende, assim, de suas relações pessoais e profissionais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam seu trabalho.

Moraes; Pacheco; Evangelista (2003) apontam, também, para o papel da teoria, no sentido do desenvolvimento profissional, que seria entre outras, possibilitar aos professores contextos de análise para compreenderem os aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá seu trabalho, para neles intervir, transformando-os.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional de professores ganha dimensão de uma ação permanente, cujo percurso se dá ao longo de sua vida profissional e não somente em momentos formativos institucionalizados. A escola é parte inerente do desenvolvimento profissional docente.

Não se pode desconsiderar, nesse momento, em que se discutiu o desenvolvimento profissional, a situação de trabalho vivida pela maioria dos professores das escolas públicas do nosso país. Baixos salários, precariedade de recursos, desvalorização social, entre outros.

Em suas pesquisas sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, Romanowski; Martins (2010) chamam a atenção para as inúmeras atividades desenvolvidas pelos docentes no âmbito da escola, bem como as jornadas de trabalho em diferentes instituições de ensino, fato este que contribui para a fragmentação do trabalho do professor e não facilita a construção de uma identidade com a escola em que atua.

Compreende-se, ainda, que muitos docentes estão aquém dos processos de desenvolvimento profissional, não porque escolhem essa situação, mas sim, porque as condições materiais do seu trabalho não promovem os processos que desencadeiam o seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que, o desenvolvimento profissional docente, é permeado por diversas fontes de aprendizagem da docência⁶, cuja formação inicial e continuada se faz presente não sendo somente elas as responsáveis por esta aprendizagem.

A respeito da aprendizagem da docência, estudos realizados por Mizukami *et al* (2010) apontam que aprender a ensinar e a se tornar professor são processos de longa duração e constante elaboração. As etapas da formação, e experiência profissional, o desenvolvimento profissional, são alicerces da aprendizagem sobre a docência e das relações que ela coloca no cotidiano do trabalho do professor.

Entretanto, as relações sobre a docência que o professor estabelece, segundo Mizukami *et al* (2010), acontecem muito antes das etapas da formação e do desenvolvimento profissional. Ela inicia na própria vida escolar do professor, cuja representação das suas experiências vivenciadas enquanto discente, marcam profundamente essas relações. Assim, a aprendizagem docente acontece antes do desenvolvimento profissional do professor,

⁶ Aprendizagem da docência é identificada de diferentes maneiras: saber ensinar implica ter o domínio do saber e saber fazer, do saber sistematizado e do escolar (SAVIANI, 1991, p. 26), ou, para usar a denominação adotada pela Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, o desenvolvimento de competências, habilidades e o domínio de conteúdos básicos capazes de credenciar o pedagogo ao exercício de sua profissão (Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, MEC, 2000).

evidenciando que a formação inicial e continuada não são as únicas instâncias formativas da docência.

Existe, ainda, a importância formativa da prática docente, dos saberes que os professores adquirem na própria atuação. Neste sentido, o ensino é visto como uma prática reflexiva. Segundo Mizukami *et al* (2010, p. 48) “[...] os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de que por que o fazem”.

Outra questão que se inscreve na docência, é que esta implica uma consciência sobre a ação de ensinar, com ênfase para a importância das contribuições dos conhecimentos teóricos, visto que os saberes da experiência, ao contrário de dirigirem a um ensino mais rico e significativo, podem conduzir à solidificação de certas formas de ensino rotineiras e recorrentes.

Percebe-se que aprender a ensinar é “desenvolvimental” e requer tempo e recursos para que os docentes modifiquem e ou construam suas práticas. No que tange ao tempo e recurso, entende-se que o tempo docente está implicado na dimensão da formação continuada ao longo da profissão e de todas as relações que fazemos a partir dela. Os recursos implicam as condições materiais de trabalho, as lutas da profissão por reconhecimento e valorização e também das políticas educacionais destinadas à profissão docente.

A preocupação com a aprendizagem da docência se coloca no campo das preocupações com o avanço da qualidade da educação, visto que a formação docente é assinalada como elemento fundamental para a sua efetivação. Ainda que não sejam fatores excluídos ou determinantes nos processos de melhoria do ensino, os docentes e sua formação não podem ser desconhecidos nesses processos.

CAPÍTULO 2

PROFISSÃO DOCENTE

2.1 OS PROFESSORES E A SUA PROFISSÃO

Para que se possa compreender o professor como um profissional, se faz necessário a discussão sobre o que é profissão docente e o conceito de profissionalidade que a compõe. Facci (2004) aponta em seus estudos que a palavra profissão vem de origem latina, quer dizer *professione*, ou seja, ato ou efeito de professar, declaração pública que alguém faz da sua maneira de pensar.

O termo profissão é legado das profissões de fé, realizadas nas cerimônias de entronização nas corporações medievais, em que, após o juramento, estava chancelado para o exercício de uma profissão (DUBAR, 2005). Na tradição iluminista; tradição que depositou a fé na razão e na racionalidade; traz sentido a consolidação da profissionalização dos professores, uma vez que a divulgação do conhecimento nesse período está enraizada nas relações de poder que se instaurava na época.

Para Popkewitz (1995, p. 38), o termo profissão é usado para descrever “[...] as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente”. Para esse autor, o entendimento da profissão é condição para a melhoria do estatuto profissional do professorado, uma vez que ao se reconhecer dentro da profissão, o professor amplia e dá significado à sua condição.

É importante, ainda, repensar que o conceito de profissionalidade docente deve ser analisado sob o entendimento dos valores e atitudes do momento histórico concreto e da realidade social, por isso está em constante elaboração.

Para Gimeno Sacristán (1999 p. 65), a profissionalidade docente é entendida como a afirmação do que é específico na ação docente, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Esse conceito está mais associado com relação ao desenvolvimento da prática do professor, pois concebe a profissionalidade como a “[...] observância de certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer”.

Assim sendo, a profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias para o desempenho das atividades dos professores e os saberes próprios de sua profissão. Sobre esse aspecto, os dois autores, Popkewitz (1995) e Gimeno Sacristán (1999) comungam da mesma ideia: de que o conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração e por isso não se pode afirmar que exista um único significado ao termo. Portanto, é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam (POPKEWITZ, 1995).

Nesse sentido, é comum que diferentes grupos sociais e de ordem econômica e cultural distintas, tenham uma compreensão divergente sobre a profissão docente, visto que essa é uma profissão socialmente compartilhada, que se constrói em determinado tempo, como foi visto na constituição da docência anteriormente.

De acordo com o exposto, Popkewitz (1995) afirma que o contexto profissional dos professores, ou seja, o modelo de comportamento profissional produz um saber técnico que legitima as suas práticas, e nos remete a compreensão de sua profissionalidade. O comportamento profissional é constituído pelas ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas entre outros, ou seja, o profissional da educação traz consigo as marcas do seu mundo social que o constituíram ao longo do tempo.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 67), “[...] a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo a um tipo de desempenho e conhecimento específicos da profissão docente”. Assim, o professor e a sua profissão estão ligados a questões mais amplas da esfera educativa e da construção de seu conhecimento.

Essa análise permite o entendimento mais acurado da profissionalidade, na medida em que segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 67), “[...] a atividade docente não é exterior as condições psicológicas e culturais dos professores”. Assim, a ação do professor é permeada pela própria experiência cultural do professor, uma vez que este é o responsável pela transmissão e aquisição de uma cultura determinada. O professor tem uma marca individual no seu fazer.

Estudos desenvolvidos por Nóvoa (1995a, p. 17) salientaram, além de outros aspectos, a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. A identidade do professor, não está fora de como este compreende a sua constituição pessoal e profissional.

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Aqui estamos nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

É pertinente repensar a profissionalidade docente à luz das características de sua profissão e busca de uma identidade profissional, que o legitime de fato. Compreender o professor como profissional, segundo Nóvoa (1999), é romper com alguns modelos construídos ao longo da história da profissão docente, entre eles o professor como segunda mãe, a escola como segundo lar e que a profissão é em sua maioria feminina. Esta é uma profissão com especificidades únicas e não somente os conhecimentos da profissão são determinantes, mas também o contexto em que se constituiu o professor na sociedade; bem como o que se espera dele.

De acordo com Gimeno Sacristán (1999), a profissão docente deve ser analisada sob os aspectos mais singulares da profissão, bem como sob os aspectos universais desta. A singularidade representada pelas posições políticas, conflitos, ideologias, representações de mundo, identidade pessoal, entre outros; e a universalidade que abarca todos os aspectos singulares com vistas às necessidades humanas de sua época.

A profissão docente juntamente com os aspectos mais amplos da educação são pontos de debate social uma vez que estes se configuram por diferentes demandas em relação à docência (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

É também nesse sentido, que se verifica a configuração de certo tipo de profissionalidade dividida dentro da própria profissão, uma vez que as profissões se caracterizam pelo domínio e conhecimento da função que realizam. Os professores não detêm a totalidade da sua atividade educativa devido à intervenção de agentes externos a ela, como o Estado, a cultura, o fator econômico; e também devido à condição de desprofissionalização dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A julgar, também, que as mudanças e transformações sociais do mundo contemporâneo, favorecem uma forma de desprofissionalização e de uma situação desconfortável por parte dos docentes. As mudanças pelas quais a sociedade tem sofrido posicionamentos diante de algo novo que se instaura e, por conseguinte, mudança de atitude.

As transformações ocorridas nas últimas décadas na sociedade, como os avanços tecnológicos, a ruptura de modelos familiares, o surgimento de novas culturas e identidades,

refletiram em primeiro plano na atuação dos professores diante desse novo cenário contemporâneo (CAVACO, 1999). Como tais mudanças ocorrem de forma rápida e contundente na sociedade, os professores acabam enfrentando situações que os levam a desempenhar de forma fragmentada e aligeirada o seu trabalho, uma vez que as mudanças em educação, em geral, são lentas e que, nesse caso, circulam ainda pelas esferas das políticas educacionais. Nesse sentido, Esteve (1999, p. 97), afirma que os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.

É nesse cenário que emerge a situação de tensão que atinge a profissão docente, essa crise arrasta-se há muito tempo e a sua solução não se configura de forma simplista ou pragmática, sem que sejam analisadas as condições e contradições que imperam no trabalho docente.

Fatores como a elaboração superficial de conhecimento, acesso facilitado à informação, desvalorização contínua do saber teórico em detrimento ao saber da prática, entre outros, sinalizam as condições em que trabalham e exercem a profissão docente nos dias atuais. A primeira vista, os professores e a escola são os responsáveis pelo legado de sucesso das mudanças ou no sentido contrário, pelo fracasso delas. Assim, é natural que os professores sintam-se em constante desconforto perante a sociedade diante de tantas responsabilidades.

Segundo Nóvoa (1999), a desvalorização da escola e do trabalho do professor são reflexos da sociedade capitalista, por conta das políticas educacionais difundidas nas últimas décadas, que não manifesta interesse em compartilhar o conhecimento e a socialização da cultura como ferramentas para a construção de uma consciência crítica de sua condição. Assim, tem-se a conjunção de diferentes fatores que afetam os professores e que estão postos, como afirma Nóvoa (1999, p. 22)

As conseqüências da situação de mal estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento de desconfiança em relação as competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Consequentemente, não se pode desconsiderar o fato de que os professores ainda têm a incumbência de gerir e transmitir os conhecimentos na escola moderna por mais complexas que sejam as contradições que envolvam o seu trabalho: a história da sua profissão, a busca por uma identidade, o cenário de mudanças sociais, as políticas educacionais, a desvalorização docente, entre outros.

As consequências do mal estar do professorado são vivenciadas em cadeia, num sentido de que a ausência de uma ação profissional adequada em muitas situações advém de uma formação fragmentada (como se verificou na discussão do capítulo 1).

Conforme Hargreaves (2002), a mudança é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado, por isso a necessidade de se fazer parte constituinte das mudanças e as elaborando dentro de um contexto mais amplo de reflexão permeado pelo conhecimento científico.

O cenário educacional no Brasil vem vivendo, desde a década de 1990, a consequência de uma série de reformas educacionais, principalmente aquelas que tangem a formação de professores e têm se traduzido em profundas mudanças no trabalho do professor. Essas reformas estão para além do nível educacional, refletindo de forma intensa no trabalho escolar.

Estudos recentes mostram que as políticas adotadas nas últimas décadas reforçam as relações entre educação e o atendimento as necessidades econômicas. Conforme analisado por Moraes (2001, p. 14)

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL, e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação – e, sobretudo a chamada educação básica – nas atuais circunstâncias econômicas e políticas. Com mais ou menos transparência, duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as ‘competências’ necessárias para atender ao mercado.

É possível constatar, que políticas de caráter neoliberal em educação acarretaram uma série de consequências para o setor educacional transpondo para este, modelos construídos a partir do discurso de uma economia de mercado, fazendo da função da escola a de garantir o consumo e preparar a mão de obra para o trabalho e que, ainda, tratasse de

transmitir e garantir o conhecimento necessário para aqueles que serão os responsáveis para dar continuidade a esses processos.

Apple (1995 p. 86) afirma que “[...] vivemos numa sociedade com perdedores e ganhadores identificáveis. Futuramente, poderemos dizer que os perdedores fizeram más opções de consumo e que é assim mesmo que funcionam os mercados, afinal de contas”. Na contramão daqueles que fazem as “boas opções de consumo”, encontra-se tudo o que sobra; as relações entre as pessoas tornam-se efêmeras; o sentimento da superficialidade de apego; tudo é passageiro; nada basta; e de forma inexorável a escola e seus professores transitam num campo desconhecido.

Observou-se um embate dentro da própria profissão, um paradoxo. À medida que a importância da profissão professor é reconhecida como ponto chave no contexto da sociedade em que vivemos, a condição docente passa por contínua desvalorização, derivada das políticas educacionais que visam atender as necessidades do mercado.

Assim, os resultados são primordiais em detrimento do processo de ensino e aprendizagem e dos imperativos acerca do plano de carreira que assolam a profissão, como veremos no tópico seguinte.

2.2 O CONFLITO DA DOCÊNCIA: ENTRE O PROFISSIONALISMO E A PROLETARIZAÇÃO

Estudos sobre o profissionalismo docente e a questão da proletarização apontam que as concepções de mundo, de conhecimento, de indivíduo posto nas reformas educacionais de discurso neoliberal, trazem palavras de ordem no campo da educação e do trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2004). Qualidade total, avanço tecnológico, competência, desenvolvimento profissional, eficiência, entre outras; traduzem a crescente desqualificação da escola pública e do trabalho docente. Os jargões, amplamente usados na sociedade atual, fazem com que se realize um esforço no sentido de contextualizar a profissão e o trabalho do professor numa discussão que amplie tais conceitos, que, de certa forma regulam hoje a profissão docente.

No Brasil, especificamente a partir da década de 1990, seguindo a direção do mundo, se inaugura um novo momento de transformação: dos ideários do desenvolvimento a demanda da globalização, ou seja, das metas de crescimento econômico e da inserção do mercado internacional na cultura brasileira (SANTOS, 2004).

Constatou-se que a educação escolar, teve os seus objetivos, papel e organização readequados em função das demandas da globalização. As políticas educacionais na década de 1990 tiveram como principal eixo a equidade social, fazendo com que a função da escola fosse a de assegurar a empregabilidade dos indivíduos.

Oliveira (2004, p. 6) aponta que

[...] essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Tem-se, assim, a padronização de alguns procedimentos administrativos e pedagógicos sob a orientação de tais políticas educacionais, cujo argumento é a redução de custos, redefinição de gastos, controle central das políticas implementadas e, sobretudo, a reorganização do trabalho docente à luz do modelo de expansão de Educação Básica.

Os professores são, em geral, considerados pelos programas governamentais como os principais responsáveis pelo desempenho escolar de seus alunos. Assim, é legítima a discussão que foi realizada sobre o mal-estar docente e a culpabilização a ele atribuída sobre os avanços, retrocessos e transformações sofridas pela escola (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Oliveira (2004, p. 8), “[...] diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si o êxito ou insucesso dos programas”. Ainda ressalta que:

Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Percebe-se, aqui, o quanto as políticas educacionais dos últimos anos no Brasil vêm favorecendo um tipo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente, levando os professores a se depararem com um tipo particular de ambiguidade: o profissionalismo ou a proletarianização da docência.

Segundo Enguita (1991), os dilemas em que se manifesta a ambivalência da posição docente estão no entendimento que se tem sobre os termos profissionalização e proletarianização.

É necessário um esforço teórico no sentido de ampliar tais conceitos e compreendê-los a partir de um olhar mais específico em relação ao professor e a sua profissão.

Enguita (1991, p. 41) esclarece que:

O termo profissionalização não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

Sendo assim, a profissionalização docente está ligada à relação social e domínio que os docentes têm sobre o produto de seu trabalho. Nas últimas décadas, os professores vêem seu trabalho atrelado às políticas que favorecem um modelo de fragmentação da profissão docente, levando os professores a uma condição próxima aos de proletários e não profissionais (ENGUITA, 1991).

Assim, pode-se perceber que a constante fragmentação do trabalho do professor gera a descaracterização da sua própria profissão, pois a ausência do domínio de seu trabalho, ou seja, do conhecimento que elabora e reelabora constantemente, leva-o a uma situação muito parecida com a condição de trabalho que vive o proletário, cujas ações são definidas por outros. A fragmentação do trabalho docente leva a perda de sua autonomia.

Corroborando com essa perspectiva, Contreras (2002, p. 33) afirma que a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.

A perda paulatina por parte dos professores, daquelas características que os fazem profissionais, entre elas as relacionadas ao conhecimento e ao domínio da totalidade de seu trabalho, ou ainda, a deterioração das condições de trabalho leva não somente ao status próximo de proletário, mas também de perda de autonomia sobre a sua atividade.

A autonomia nesse sentido, está ligada ao conhecimento e as diferentes maneiras de utilizá-lo no âmbito do seu trabalho. Apple (1987 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 38) chama a atenção para a perda de autonomia dos professores:

O exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que se assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico [...] e ao reconhecimento do saber legitimado que não lhe corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e acadêmico. Ao renunciar a sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo.

Assim, o professor se encontra dentro de um quadro de perda de autonomia na realização de seu trabalho, uma vez que o controle externo é contundente. O mesmo autor, ainda coloca a necessidade de se encontrar modos de atuação no âmbito escolar, que possibilitem a participação dos professores como profissionais e a construção de um espaço de coerente autonomia.

Contreras (2002, p. 25) ressalta sobre a autonomia de professores:

Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos. Por conseguinte, os esclarecimentos da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam.

A autonomia dos professores está ligada não somente ao âmbito da escola e as relações que lá se estabelecem, mas, sobretudo, aos aspectos políticos que permeiam toda a relação na sociedade.

Estudos de Ludke e Boing (2004) ressaltam o processo de “funcionarização” pelo qual passou a profissão docente em sua constituição, ou seja, o professor é visto como um funcionário submetido às ordens do Estado, as demandas sociais externas e atrelado a uma baixa remuneração. Tal processo contribuiu para a perda de autonomia dos professores, colocando em dúvida a existência de uma profissão docente.

Chamam a atenção ainda para o fato de que, muitas vezes, o professor só é profissional dentro da instituição de ensino. “A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado um profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional” (LUDKE; BOING, 2004, p. 16).

O caminho rumo a proletarização da profissão vem se compondo desde a sua constituição e locando para escola o seu único espaço de trabalho. O profissional se vê, então, com o operário em fábricas para desenvolver o seu trabalho (ENGUITA, 1991).

Sabe-se que os proletários advêm da classe operária e a relação que é feita aqui com o professor, é aquela que diz respeito às condições e autonomia da sua atividade produtiva, que, neste sentido, se aproxima muito da classe operária. Segundo Enguita (1991, p. 46)

Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que, como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização.

Nesse sentido, essa análise permite a aproximação do trabalho docente com a classe operária, naquilo que tange às condições as quais realizam seu trabalho, na responsabilidade e desempenho a ele atribuído.

Para Enguita (1991, p. 42), “[...] um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva.” Assim, os professores se encontram em condição de proletarização, uma vez que a quase totalidade dos docentes hoje é assalariada, principalmente os docentes da Educação Básica. Da mesma forma, o docente não tem controle do processo de produção do conhecimento que utiliza em sua profissão.

Outros fatores contribuíram para que os professores chegassem à condição parecida com o de proletariado. A urbanização, a expansão do setor público, a regulamentação dos programas de ensino, entre outros; fez com que os docentes se amoldassem a realidade de proletários e perdessem a autonomia de seu trabalho. Neste sentido, a categoria dos docentes compartilha algumas características da classe operária e está em vias de se proletarizar (ENGUITA, 1991).

Todavia, Enguita (1991) ressalta ainda, que a ambivalência da profissão docente está atrelada ao fato de que por possuir características de ambos os extremos, profissionalização e proletarização, é que a fez se constituir em uma semiprofissão, ou seja, “[...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões”. (ENGUITA, 1991, p. 50). As semiprofissões segundo o mesmo autor se constituem por características específicas que não as tornam nem profissionais e nem proletariados, como é o caso dos docentes.

Se por um lado os professores estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, recebem baixos salários e perderam a capacidade de determinar os fins de seu trabalho; por outro lado, desempenham tarefas de alta qualificação (ENGUITA, 1991).

Corroborando com Enguita (1991), Gimeno Sacristán (1999, p. 71) destaca que:

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda.

O sentido de semiprofissão reportado a profissão docente, é considerado devido à falta de autonomia com relação aos mecanismos de controle burocráticos em que estabelece sua prática, desprovidos de um conhecimento próprio e especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional (ENGUITA, 2002).

Outra questão que embasa a discussão em torno da possível proletarização do trabalho docente é a feminização da profissão, visto que, historicamente, as mulheres trouxeram um rótulo de pouca qualificação ou segunda ocupação de trabalho e de renda familiar. Deste modo, entende-se que a “[...] luta pela profissionalização do setor passa assim a ser não só um conflito de classes, mas também de gênero”. (ENGUITA, 1991, p. 54).

Não é estranho que os embates da profissão docente, perpassem a questão da feminização, pois esta é uma situação vivida historicamente na sociedade a qual se insere a profissão. A questão da feminização da profissão não só separa os docentes de outros grupos como também os divide entre si, pois os salários, à autonomia, o prestígio e às oportunidades de promoção profissional estão ligados diretamente ao nível de escolarização em que se atua, uma vez que as mulheres estão em maior percentual na profissão.

No Brasil, em 2006, segundo Barreto (2009a, p. 17) entre os postos de trabalho registrados para os profissionais de ensino, 77% eram femininos, números que mostram a opção da docência pelas mulheres. Barreto (2009a, p. 17), ressalta que:

É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% dos professores de 1ª a 4ª série com formação de nível superior. No ensino médio por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino.

Percebe-se que a feminização da profissão também é um fator importante para os dilemas da profissão pela sua condição histórica na constituição da docência e que, mesmo nos dias de hoje, ela é pertinente aos dados apresentados acima.

Entre outras lutas que trava a profissão docente, a feminização é um fator que merece atenção para a compreensão do quadro de desvalorização em que a atividade docente se encontra. Não obstante a isso, o papel do professor, aqui especificamente da professora, fica

reduzido a uma atividade desprestigiada e de pouca valia perante aos mecanismos de controle exercidos na profissão.

Ademais, outro fator que contribui para a proletarização da profissão docente é a questão da heterogeneidade da categoria que, segundo Enguita (1991), são as diferenças que separam distintos grupos de professores, diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens desejáveis.

A heterogeneidade que ocorre dentro da própria profissão gera um tipo de subgrupo, que se julgam pelas posições que ocupam dentro do sistema educacional e que contribuem para a fragmentação de uma base comum de estatuto profissional. Gatti; Barreto (2009, p. 239), destacam que os docentes estão entre os maiores e mais volumosos grupos profissionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel. Os referidos autores, ainda afirmam que:

A representação da docência como vocação e missão de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo à perspectiva de doação de si, o que determinou, e determinam em muitos casos, as dificuldades que os professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político.

A ambiguidade da profissão docente que foi retratada se caracteriza pelos conflitos gerados dentro e fora da profissão, justamente pela sua condição histórica e de diversidade. O profissionalismo ou a proletarização são os marcos de uma discussão que deve ser entendida como mecanismo de mudança da situação de trabalho do professor.

Entretanto, é importante considerar que toda a atividade desenvolvida pelo professor, embora regulada de forma externa, também é marcada fortemente por seu histórico, formação e conhecimento trazidos no bojo de sua atuação. É necessário, nesse sentido, analisar as práticas dos professores, a natureza de suas ações e a influência do meio social na realização do seu trabalho.

2.3 PRÁTICA EDUCATIVA E O *HABITUS* PROFESSORAL

O exercício de qualquer ofício é prático, no sentido de que se trata de aprender algo e a profissão do professor, entre outros aspectos, também é prática. A maneira de pensar como se aprende a ser professor, perpassa pela questão da prática, na direção de que dentro da profissão docente, as práticas são construídas, reproduzidas e imitadas no contexto educativo.

Ela é dotada de significado, alicerçada no conhecimento que emerge da relação teoria e prática dentro do ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

É importante ressaltar que a prática, a qual é referida, embora seja um termo polissêmico, está ligada diretamente a ação orientada e dotada de sentido pelo professor. De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 28), “[...] a prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos”.

Ao se fazer referência sobre o campo da prática e a sua relação com o processo formativo do professor, cabe ressaltar que o conhecimento na edificação das práticas, baliza a relação teoria e prática no trabalho docente.

A teoria aparece integrada com a prática pela ação. “Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p 40). Assim, o diálogo entre teoria-prática é pertinente por significar interação entre as ideias ou explicações, que, segundo Gimeno Sacristán (1999), são sempre universais e as situações práticas, que são sempre singulares.

A ação do professor em processo de formação continuada se articula entre a questão teoria e prática na aprendizagem da docência, que, para além de momentos formativos, ocorre durante toda a carreira docente.

Portanto, não se pode julgar a priori, que se existe um sistema teórico sobre a realidade, este se tornará garantia de uma prática consistente, realizada pela aplicação de tais conhecimentos. Sobre esse aspecto, Gimeno Sacristán (1999, p. 28) afirma que:

O sistema educativo, como complexo de pessoas que trabalham nele, que vivem nele, que esperam dele, como um emaranhado de relações pessoais, de relações com o mundo externo, com a realidade econômica, social e cultural, como aparelho institucional regido por uma cultura própria e por normas externas, não pode ser entendido, nem dirigir-se apoiado na crença de que as teorias determinam e dirigem a realidade.

Assim, teoria-prática se constitui numa questão complexa que envolve todo o sistema educativo. A prática tomada como elemento de relação com a teoria deve considerar os aspectos entre: o conhecimento e a ação, entre os componentes acumulados culturalmente e o seu uso, entre os estudos em um determinado tempo e o movimento prático destes, entre as experiências e os contextos em que elas acontecem.

Gimeno Sacristán (1999, p. 31) chama a atenção para a compreensão da prática pedagógica como uma ação educativa balizada entre o campo teórico com as experiências de diferentes interações pessoais, sociais e culturais do professor.

As ações não só expressam a singularidade do eu, graças a qual podemos esperar o inesperado e o imprevisível, mas que por meio delas cada um constrói a própria diferença em relação aos demais e se torna singular ator de sua própria vida. [...] O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. [...] A ação educativa não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito - professor - e as consequências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes.

O agente pedagógico que é o professor, quando cumpre a sua função, é um ser humano que atua e esse papel não pode ser percebido à margem da condição humana, por mais técnico o ofício que desenvolve. Embora a ação do docente possua uma marca individual, ela não pode ser desconsiderada em relação às ações das outras pessoas, uma vez que as ações também se dão na interação com o outro.

Em sentido amplo, a ação designa a atividade humana. Entretanto, em uma compreensão filosófica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos pela escolha, supondo saber e conhecer (PIMENTA, 2006).

A ação se refere aos sujeitos, suas maneiras de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos, vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar, de desenvolver-se profissionalmente, e estão ligadas nas práticas institucionais nas quais se encontram os professores.

Pode-se, assim, dizer que as ações fazem parte de um complexo maior que se denominou de prática educativa. A prática é a “[...] cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73). Da mesma forma como ocorre com as ações das pessoas, a prática tem uma continuidade e não se configura apenas como um passado, ela continua presente, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura.

Assim sendo, a prática é “[...] sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos afirmados e objetivados com marca impessoal”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74). A prática,

enquanto sinal cultural pode ser entendida como as marcas das ações passadas que geraram um certo tipo de bagagem de prática acumulada, funcionando como capital cultural para as ações seguintes, pois não se pode negar a existência de um indicativo social, de uma cultura e de tradições acerca do ato de educar.

Sobre a prática educativa enquanto cultura, Gimeno Sacristán (1999, p. 76) afirma que

Falar de prática educativa como cultura – na realidade, um traço da cultura como totalidade – é falar da continuidade de tradições. A prática da educação é uma tradição gerada na e para a função de propagar outros traços de cultura aos sujeitos, que não dispõe dela, isto é, a tradição é o conteúdo e o método da educação.

Portanto, a prática educativa é um traço cultural compartilhado e que tem relações com que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.

Para Gimeno Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; pois são as maneiras de educar que acontecem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições, tal tradição seria o conteúdo e o método da educação. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 85):

[...] estamos ligados por uma cultura em que as ações de um, gerado a partir dos seus esquemas, são reconhecidas pelo outro e vice versa – é gerada então, a institucionalização [...] uma institucionalização, é um conjunto de regras constitutivas que definem e determinam posições e relações em uma determinada área de uma maneira convencional [...] as instituições são componentes fundamentais da cultura que passam a serem conteúdo e ambiente da educação, são cultura e história herdadas.

Percebe-se a importância das instituições de ensino na consolidação das práticas educativas ao longo do tempo. São marcadas profundamente pelos traços culturais e sociais a que estas respondem e de como as práticas se tornam hábito em educação, pois concordando com Luckmann (1984, p. 85 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1999) “[...] toda atividade humana está sujeita à criação do hábito: a educação é uma delas”.

Todavia, torna-se imprescindível a discussão proposta por Bourdieu (2003) sobre o conceito de *habitus*, para se compreender que a reprodução das práticas é ordenada e não se configura ao acaso, nem tampouco, as ações individuais. Este autor formulou uma teoria da ação prática, a fim de responder que as práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento a ser estudado.

Sendo assim, as práticas sociais são construídas. A prática da educação constitui pela continuação proporcionada pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre estas práticas (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Entende-se, desta maneira, a continuação da prática no agir e no pensar do professor. O *habitus* gera estabilidade das ações que vão criando uma rede contínua de ações em que não se planeja a intenção de cada ação diante das situações concretas da atuação docente.

O *habitus*, de acordo com Bourdieu (1991, p. 95), se configura como uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva e que garante continuidade.

Passado que sobrevive na atualidade e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios, lei interior pela qual se exerce continuamente a lei de necessidades externas irredutíveis às construções imediatas da conjuntura.

O *habitus*, para Bourdieu (1991), produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Assim, uma vez incorporado o *habitus* ele tem mais força na reprodução das práticas, porque foi ao longo da sua história interiorizado pelos sujeitos.

O *habitus* ainda é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos, dessa forma, em relação aos professores, dizemos haver um *habitus* professoral que, de acordo com Silva (2005, p. 10), em seus estudos sobre o *habitus* professoral, ele é:

O conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética deste ato. Isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve a sua carreira docente.

De acordo com Silva (2005), para se compreender o ensino em sala de aula, as práticas produzidas pelos professores, é preciso conhecer a natureza do *habitus*, as estruturas que o balizam. O *habitus* professoral depende muito da qualidade teórica e cultural da formação docente, que não é desenvolvido somente durante a formação, mas também, durante o exercício profissional. Percebe-se a grande importância dada aos estudos sobre a relação do *habitus* com as práticas dentro das escolas.

As experiências, os saberes, os conhecimentos incorporados e construídos ao longo da trajetória docente, constituem-se numa forma de ver e agir no mundo e na sua prática

profissional. Embora exista um efeito estabilizador do *habitus*, este não nega o processo contínuo de criação de novidades, “[...] especialmente quando aquele encontrar condições e acontecimentos provocativos que não admitem velhas respostas e que exigem sua adaptação”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 84)

Por esta razão, Gimeno Sacristán (1999), em seus estudos sobre a diversidade das práticas educativas, coloca que como traço da cultura, com todo o conhecimento variado e rico que representa, está enraizada por diferentes campos da sociedade, sem ficar abreviada em suas manifestações dentro das escolas.

Não obstante, a prática não pode ser vista como reação mecânica, diretamente determinada pelo *habitus*. Esse como esquema gerador de ações deve ser sempre compreendido como disposições duráveis, mas não estáticas. Elas são passíveis de mudança, mesmo que levem tempo para se estruturarem novamente.

2.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES

A prática pedagógica refere-se à ação didática, que exige dos professores saberes que vão além do conhecimento sistemático do conteúdo que vão lecionar. Nesse processo de constante reelaboração da prática, os professores escolhem e separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novas maneiras de agir e assim vão se adaptando ao contexto que estão inseridos. Entretanto, não é uma simples adaptação, pois lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Para o docente, a prática pedagógica é essencialmente uma prática profissional, que não se mostra apenas ao observável, mas que inclui outras dimensões menos evidentes, que se circunscreve no contexto social e influencia a realidade escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Ao se analisar, portanto, a prática pedagógica dos professores exige-se que seja compreendida a amplitude da ação, como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática teórica, conteúdo e forma. A prática não pode ser observada apenas do ponto de vista instrumental, pois existe um profundo envolvimento dos sujeitos com esta prática, considerando a subjetividade que interfere nos diferentes momentos em sala de aula.

A prática pedagógica, entendida, segundo Gimeno Sacristán (1999,p.74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que é denominado propriamente como prática ou cultura sobre a prática”. Assim, toda ação realizada pelo professor não é somente uma resposta imediata à situação apresentada. A prática está

impregnada de bagagem cultural do professor e das relações que estabeleceu ao longo da vida. Entretanto, não é mera repetição feita por acumulação, ela é, e deve ser sempre, ligada a um referencial teórico e metodológico.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 28), as ações que derivam das práticas pedagógicas não se dissociam do componente teórico.

A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Sendo assim, a prática pedagógica constitui uma parte importante do trabalho docente, concebida como uma diversidade de formas e permeada pela multiplicidade de saberes que a constituem. O conhecimento é que dá sentido a ação, que responde a ela, com o intuito de transformar o contexto em que a prática acontece.

Portanto, considera-se que a prática pedagógica a partir de sua diversidade e complexidade, tanto nos espaços comuns a esta prática quanto à origem e manifestação da mesma. Os saberes docentes têm muito a dizer sobre a prática pedagógica dos professores. Assim, é importante ressaltar de que saber se está falando e qual é a relação dele com as práticas pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida por Tozetto (2010) sobre o trabalho docente chama a atenção para o fato do saber na construção da docência e evidencia que a docência está em volta de saberes. Entretanto, para Tozetto (2010, p. 34), “[...] para adquirir os saberes da docência, ele tem que exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar”. O saber ao ser construído pelo professor revela a sua prática e constitui nas relações interativas na escola e em sua vida.

Segundo Tozetto (2010, p. 43), os professores mobilizam amplos saberes, pois ensinar é uma tarefa complexa e construída ao longo da trajetória profissional, “[...] todo saber implica necessariamente um processo e precisa de tempo para ser adquirido”. A prática exercida no cotidiano da profissão favorece um tipo de certeza sobre o trabalho pedagógico.

As relações que se fazem na dinâmica do cotidiano escolar, vão auxiliando a composição da prática docente ao longo dos anos, influenciada pelos saberes que estes constroem no campo da sua prática pedagógica.

Percebe-se a profunda relação que se mantém a prática docente e as suas relações com o saber. Estudos desenvolvidos por Charlot (2000) sobre o saber docente apontam que só

existe saber na relação com o outro, ou seja, não é possível saber algo sem que antes exista a relação entre o sujeito e o que se quer saber. Mesmo que o saber seja adquirido individualmente, ele é construído no coletivo e, segundo o autor, só terá valor se for reconhecido cientificamente. Segundo Charlot (2000, p. 79),

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

Assim, todo professor constrói uma relação com o que se aprende e o saber que emana de tal relação. O mundo a sua volta, os sujeitos que permeiam a sua trajetória de vida, as análises possíveis da realidade, constroem a relação que se estabelece com o saber.

Para definir o saber docente, Charlot (2000) evidencia a necessidade de entender qual é a relação do professor com o mundo que lhe cerca e com o saber.

Charlot (2000) coloca que o saber da prática, produz ideias e conhecimentos abstratos e que dificilmente poderão ser mensurados por técnicas. A relação entre a prática do saber e o saber da prática ocorre entre iguais na prática pedagógica, só que em proporções diferenciadas, pois se apresentam na dinâmica da teoria e prática.

Os saberes dos professores são construídos nas relações interativas que estes têm ao longo da sua vida. É um saber que se compõe enquanto se aprende e se ensina e vão caracterizando a profissionalidade docente, dependendo em boa parte, da relação que este faz com o saber.

Ao se fazer referência sobre a prática pedagógica, é necessariamente importante que também se fale sobre a natureza dos saberes que balizam estas práticas. A partir de Gauthier (1998), pode-se assinalar três posições em relação à existência de um contíguo de saberes que caracterizam a docência.

A primeira posição está ligada aos jargões comumente utilizados na sociedade em geral e também no meio acadêmico, que na expressão de Gauthier (1998, p. 20) acaba por perceber a docência como um “ofício sem saberes”. Que basta saber o conteúdo que o ensino flui; que se aprende na experiência; que precisa de vocação; entre outros. Essa posição nega um fundamento de conhecimentos para a docência.

A segunda posição aparece na intenção de construir um conjunto de conhecimentos que caracterize a ação docente. Sua origem está em duas vertentes psicopedagógicas: o tecnicismo e o humanismo pedagógico. O tecnicismo pedagógico constitui um saber técnico,

de caráter aplicativo em relação à atuação do professor. O humanismo, no sentido contrário, emana da constituição de um saber com base nas qualidades e habilidades pessoais. Para Gauthier (1998, p. 25), essas duas posições, também se configuram como um “conjunto de saberes sem um ofício”, pois não fazem relação com a realidade.

Uma terceira posição, segundo esse autor, vem dos esforços de muitos pesquisadores em explicar a realidade na escola e a formação de professores num aspecto mais flexível, menos uniformizada e tendo como identificador a prática profissional do professor. Assim, a docência é abarcada como um ofício pleno de saberes, ou “feito de saberes” (GAUTHIER 1998, p. 28).

Essa terceira posição em relação aos saberes na constituição da docência é a que significativamente está presente nos estudos sobre a formação de professores nas últimas décadas. Entretanto, Gauthier (1998, p. 28) aponta para a urgência de se evitar esses dois erros no campo do ensino, que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício.

Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino. Por outro lado, lembremos que, por mais que queiramos, não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino.

Deve-se considerar o contexto complexo da realidade na qual o ensino evoluiu, evitando assim, que os saberes sejam analisados isolados e correspondendo a formalização de um ofício que não existe. Gauthier (1998, p. 29) identificou em seus estudos, uma espécie de reservatório de saberes, (quadro 1) cuja ação docente se nutre dela. Pois, independentemente de como o professor estabelece a sua aprendizagem, este necessita da mobilização de vários saberes para ensinar.

Quadro 1 - O Reservatório de Saberes

SABERES					
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Fonte: Gauthier (1998, p. 29)

Para Gauthier (1998), o saber experiencial é acima de tudo, particular e pessoal, pois traduz as vivências do professor no espaço da relação de ensino e aprendizagem. O docente possui um saber específico que o faz único em relação aos demais profissionais.

Esses saberes, principalmente aqueles advindos da experiência, têm propiciado um reconhecimento científico da ação pedagógica, pois o professor é um profissional cujo conhecimento também se traduz na relação teoria e prática. O conhecimento do docente não se origina em práticas com aplicação teórica, ele se origina na ação do professor sobre seus saberes. O saber está apoiado nas razões de agir ou de descobrir, nos discursos, nos argumentos, nas relações com o saber. Nesse sentido, os saberes dos professores compõem-se de vários saberes, alguns advindos do processo de escolarização, outros nos cursos de formação e outros aprendidos na prática docente. Cabe, ressaltar, ainda que muitos desses saberes estão relacionados ao contexto social de cada indivíduo

O trabalho docente é permeado por situações que alicerçam os saberes e que por sua vez, conduzem as práticas pedagógicas. Não se pode analisar a prática pedagógica desvinculada do contexto em que esta é gerada, nem tampouco, desconsiderar os saberes dos professores diante de sua história pessoal e formativa.

Justifica-se a seguir, o percurso em que se concebeu esta pesquisa. Aponta-se na continuidade, as relações que foram construídas a partir do referencial teórico com o objeto de estudo e as opções metodológicas que balizaram este estudo.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo será apresentada a trajetória metodológica percorrida para a realização da referida investigação. A intenção de investigar a formação continuada e as suas contribuições para aprendizagem da docência das professoras dos Anos Iniciais de cinco (05) escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR delineou o caminho metodológico adotado nesta pesquisa. Sendo assim, a pesquisa é de caráter qualitativo pelo entendimento de ser esse o tipo de investigação mais adequado, em se tratando da natureza do estudo realizado.

A pesquisa em educação compreende ampla diversidade de questões, distintas conotações, ainda que todas pautadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas, assim como da sociedade. “Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida.” (GATTI, 2007, p. 12).

Sendo assim, compreende-se a pesquisa em educação como uma construção rigorosa de um corpo de conhecimentos implicados na existência humana que, segundo Gatti (2007, p. 14), “[...] é o foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques que nos situamos”.

Desvelar as contribuições, os limites e os alcances da pesquisa representa buscar construir um conhecimento em torno do objeto em estudo, pois, de acordo com Gatti (2007, p. 9) “[...] pesquisar é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto”.

A natureza do objeto, analisar a contribuição da formação continuada para a aprendizagem da docência dos professores, de modo a refletir em que medida a formação é incorporada e representada no trabalho docente, foi um dos motivos de escolha da abordagem qualitativa como metodologia dessa pesquisa. Pois, como o intuito era conhecer e entender a dinâmica da formação continuada de professores buscou-se uma abordagem que não se restringisse apenas à coleta e quantificação de dados.

Alguns autores que discutem a abordagem qualitativa, entre eles Bodgan; Biklen (1982), Triviños (2008), Ludke; André (1986) fundamentam que abordagem qualitativa permite a aproximação do pesquisador ao seu objeto da investigação, de maneira que o pesquisador compreenda as ações práticas dos sujeitos.

De acordo com André (1999), a discussão sobre as abordagens de pesquisa em educação, principalmente ao que se refere sobre pesquisa qualitativa, tem se tornado objeto de vários estudos desde a década de 1980. A autora salienta ainda que desde então, surgiram várias publicações abordando questões relacionadas tanto aos fundamentos teóricos quanto aos procedimentos metodológicos. Cabe ressaltar, que as pesquisas qualitativas, não se restringem a adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permitem adotar uma multiplicidade de procedimentos e técnicas.

A pesquisa qualitativa, segundo André (1983), pode apontar e auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, em seu contexto e suas ações de maneira que o pesquisador possa compreender os diferentes significados das experiências vividas no ambiente.

Dessa forma, a partir da perspectiva dos interlocutores, nesse caso, as professoras, refletiu-se e analisou-se como a formação continuada contribui para a docência destas, considerando a docência uma profissão complexa e permeada de contradições.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

Segundo a conceituação de Bourdieu (1991), um campo pode ser compreendido como um espaço estruturado de posições que os agentes ocupam na sociedade. Dizer que um espaço social é estruturado, significa que as posições deste não se equivalem e tampouco são harmônicas. Ao contrário, refletem as diferenças entre distribuição de renda, acesso a diferentes recursos, poder, oportunidades, entre outros.

De acordo com Medeiros (2007, p. 70), “[...] um campo pode ser definido como uma rede, ou como uma configuração de relações objetivas entre posições, posições essas definidas em sua existência e nas determinações que impõe a seus ocupantes”.

Embora os agentes pertencentes a certos campos comunguem de interesses comuns, estes não o alcançam da mesma forma, pois não dispõe de recursos iguais, tornando o campo social um lugar de disputa entre dominados e dominantes. A escola, nesse sentido, se configura como parte de um campo que trava disputas entre seus agentes na busca por

interesses, que às vezes são comuns e outras vezes divergem de acordo com a posição que o agente ocupa na sociedade.

Nesse sentido, a fim de garantir credibilidade na pesquisa, a investigação abrangeu cinco (05) escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa - PR, com o intuito de se conhecer e se aproximar do campo, cujos, docentes participantes desse estudo, são integrantes.

As escolas foram selecionadas de acordo com o seu porte – escolas com mais de 300 alunos e indicadas pela Secretaria de Educação do Município de Ponta Grossa - PR. O critério “porte” se justifica pelo fato de se querer encontrar o maior número possível de professores dos Anos Iniciais concentrados em espaços comuns.

Na intenção de se obter autorização legal para a realização da pesquisa junto aos professores das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR, foi encaminhado à respectiva solicitação à Prefeitura, que após ser protocolada foi direcionada à Secretaria Municipal de Educação.

Após os trâmites legais, a Secretaria Municipal de Educação aprovou a inserção da pesquisadora nas escolas da rede por meio da apresentação da proposta de coleta de dados à Coordenadora do Ensino Fundamental, a qual definiu as instituições de ensino aonde seria efetivada a pesquisa.

Em data posterior, aconteceram as visitas às escolas para a apresentação da pesquisadora às diretoras e pedagogas das instituições, ficando, dessa forma, estabelecido o campo da pesquisa. Nessa ocasião, as diretoras das escolas receberam da pesquisadora o ofício de apresentação da pesquisa (Apêndice C).

3.2.1 As escolas municipais da cidade de Ponta Grossa - PR

As escolas que integram a Rede Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa - PR são vinculadas à Secretaria de Educação, regulamentadas pela legislação vigente (LDB Nº. 9394/1996) e com os documentos organizados de acordo com as especificidades do município (Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Municipal de Educação). As escolas da rede estão organizadas em ciclos. A organização da estrutura escolar do Ensino Fundamental em ciclos da rede está baseada, segundo documentos oficiais, em princípios postos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), em seu capítulo II da Educação Básica, no Art. 23, que dispõe sobre a organização da estrutura escolar quando afirma que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

O 1º e o 2º ciclos do ensino obrigatório de nove anos do Ensino Fundamental, seguindo as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, estão organizados da seguinte forma: O 1º ciclo compreende os três primeiros anos, crianças em de idade entre seis (06), sete (07) e oito (8) anos, e o 2º ciclo, crianças de nove (09) e dez (10) anos, compreende os dois anos seguintes do Ensino Fundamental.

O calendário das escolas é estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, o qual corresponde a oitocentas horas (800) distribuídas nos duzentos dias letivos (200), dividido em quatro bimestres.

Nos períodos da manhã e tarde, cada turma possui uma professora regente a qual tem por direito quatro horas atividade semanais, que são utilizadas para planejamento do trabalho, estudos e reuniões pedagógicas sob orientação da equipe ppedagógica efetivamente no espaço escolar. Durante esse período, os alunos são atendidos pelas professoras co-regentes e pelas pedagogas, as quais desenvolvem projetos de acordo com a necessidade de cada escola. As professoras co-regentes, igualmente possuem quatro horas atividade. Há também os professores de Educação Física que compõe o quadro docente das escolas.

Algumas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa, contam com a Educação de Jovens e Adultos. As escolas que fizeram parte deste estudo, não oferecem esta modalidade de ensino.

De acordo com os documentos escolares, os recursos financeiros recebidos nas escolas, são: Pró-Educação, APM. (Associação de Pais e Mestres) e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Os recursos do Pró-Educação se destinam à compra de materiais de consumo, limpeza interna e externa, gás, conta telefônica e monitoramento não podendo ser gasto com materiais permanentes, como: rádios, livros, estantes entre outros. Recebe-se através do Banco do Brasil e são distribuídos mensalmente de acordo com a necessidade de cada escola. A prestação de contas é feita com a aprovação e assinaturas dos participantes da Associação de Pais e Mestres. A conferência é feita ao final do mês pelo contador, contratado por cada escola e, dessa forma, realiza-se a prestação de contas via *internet* aos setores interessados da prefeitura.

O dinheiro obtido pela APM é arrecadado por meio de contribuições espontâneas mensais, das famílias dos educandos e também de promoções e festas. Esse dinheiro destina-

se à compra de materiais escolares, para suprir necessidades que surjam de emergência e também em materiais permanentes conforme as prioridades encontradas.

Segue agora, uma breve descrição das escolas, cujas professoras são as interlocutoras da pesquisa. Para a denominação das escolas, cujos docentes são os interlocutores deste estudo optou-se pela utilização de siglas fictícias, aqui definidas como E1(Escola1), E2 (Escola 2), E3 (Escola 3), E4 (Escola 4) e E5 (Escola 5). A sigla de cada escola foi definida por sorteio e de forma aleatória.

As análises contidas na descrição das escolas foram obtidas a partir das informações contidas nos documentos oficiais – Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino, das quais se destaca aquelas pertinentes ao nosso estudo.

A E1 está localizada em uma região afastada do centro da cidade de Ponta Grossa, é uma instituição de ensino com mais de 10 anos de funcionamento e atende aproximadamente duzentos e cinquenta e sete (257) alunos no decorrente ano, distribuídos no período matutino e vespertino. São onze (11) turmas que atendem crianças de classe médio-baixa da região vizinha à escola, de acordo com as informações contidas nos documentos da escola, em relação à renda familiar e a quantidade percentual das famílias auxiliadas pelos programas de auxílio do governo federal.

A instituição é administrada por uma (1) professora - pedagoga da rede, que ocupa, atualmente, o cargo de direção. Há também duas (02) pedagogas responsáveis pela parte pedagógica e cinco (05) funcionários, sendo que destes, um (01) cuida da secretaria, dois (02) da cozinha e dois (02) dos serviços gerais. Contam com dezesseis (16) professores, distribuídos em regentes, co-regentes, Educação Física e de acompanhamento específico. O espaço externo da escola é amplo, contendo duas (02) quadras cobertas, parque, calçadas interrompidas por desgaste e quatro (04) quiosques. No pátio interno, encontram-se o refeitório, biblioteca, secretaria, cozinha e almoxarifado. No total, são seis (06) salas de aula, funcionando seis (06) no período matutino e cinco (05) no período vespertino. A escola conta com a APM-Associação de Pais e Mestre, no intuito de aproximar escola e família, com gestão participativa e ajudar a comunidade escolar em geral, em suas necessidades emergenciais. A entrada na escola para a pesquisa foi morosa e de pouco diálogo com a equipe gestora, pois evidenciaram um certo incômodo com a nossa presença e com a devolutiva dos instrumentos de coleta de dados.

A E2 também está localizada em uma região afastada do centro da cidade de Ponta Grossa, é uma instituição de ensino com mais de 20 anos de funcionamento. Atendeu aproximadamente, nos períodos matutino e vespertino, quinhentos e vinte e cinco (525)

alunos no ano de 2012, distribuídos em dezoito (18) turmas. A escola atende em sua maioria, de acordo com os documentos, famílias de classe média e classe médio-baixa assim classificada pela escola. A instituição é administrada por uma (01) diretora, tendo também duas (02) pedagogas, vinte e três (23) professores e sete (07) funcionários que cuidam da secretaria, cozinha e dos serviços gerais. O espaço da escola é amplo, contendo três (03) quadras cobertas, parque, campo, calçadas estruturadas de acesso, dois (02) blocos de salas de aula e jardim. Em um dos blocos de salas, funcionam biblioteca, cozinha, refeitório, secretaria e direção. No total, são dez (10) salas de aula, funcionando com a sua capacidade máxima. Contam com a APM na cooperação da gestão escolar. A acolhida e receptividade para a realização da pesquisa foi extremamente positiva por parte da equipe gestora e professoras da E2. A escola se mostrou aberta para o estudo científico, bem como a intenção de construir elos com a academia, fazendo a devolutiva dos instrumentos de coleta de dados e por promoverem sempre um diálogo produtivo com a pesquisadora.

A E3 encontra-se localizada próxima ao centro da cidade de Ponta Grossa, é uma instituição com mais de quinze (15) anos de funcionamento e atendeu, aproximadamente, quatrocentos e oitenta e quatro (484) alunos no ano de 2012, distribuídos em dezesseis (16) turmas. A escola, embora próxima ao centro, atende a uma comunidade carente da região. A instituição é administrada por uma (01) diretora, contando ainda com duas (02) pedagogas, vinte e oito (28) professoras e dez (10) funcionários responsáveis pela manutenção da escola. O espaço externo da escola está sofrendo modificações em função de obras de melhoria e expansão. Por este motivo, o acesso às dependências externas esteve comprometido. Entretanto, a escola conta com a estrutura das demais escolas relatadas até aqui, só que de caráter provisório, como secretaria, biblioteca, sala de recursos pedagógicos, cozinha e refeitório. São nove (09) salas de aula, funcionando todas nos dois períodos. Atualmente a APM passa por reestruturação. Houve no início, pouco interesse demonstrado pela equipe gestora da E3, mas conforme foi se adentrando no campo da pesquisa ganhou-se confiança e colaboração com o estudo.

A E4 está localizada em uma região longe do centro da cidade de Ponta Grossa, é uma instituição com mais de trinta (30) anos de funcionamento e atende aproximadamente vinte e seis (26) turmas no decorrente ano. A escola atende em sua maioria a comunidade carente da região, por estar próxima a três (03) núcleos habitacionais da cidade, conforme pesquisa realizada pela gestão da escola. A instituição é administrada por uma (01) diretora, tendo ainda três (03) pedagogas, dezenove (19) professoras e sete (07) funcionários. O espaço externo da escola também passa por obras e modificações em sua estrutura e ampliação.

Mesmo assim, o que se percebeu foi um amplo espaço externo, com duas (02) quadras cobertas, amplo pátio, parque, três (03) blocos de sala de aula e área verde. Conta com biblioteca, sala de recursos didáticos, cozinha, refeitório, secretaria e demais dependências. A acolhida e receptividade para a realização da pesquisa foram muito positivas por parte da equipe gestora e professoras. A escola se mostrou aberta para o estudo científico, bem como a intenção de construir elos com a academia, o que ficou evidenciado na fala da diretora.

A E5 está localizada em uma das regiões mais populosas da cidade de Ponta Grossa, afastada da região central. É uma instituição com mais de vinte e cinco (25) anos de funcionamento, com atendimento, aproximadamente, a seiscentos e setenta (670) alunos no ano de 2012. Por acolher uma clientela proveniente de diferentes bairros, o nível social e econômico também é bastante diversificado, de acordo com os documentos da escola. A escola conta com dezenove (19) turmas distribuídas no período matutino e vespertino. A instituição é administrada por uma (01) diretora, duas (02) pedagogas, vinte e quatro (24) professoras e oito (08) funcionários. O espaço externo da escola não é muito amplo, pois possui três (03) blocos de sala de aula, reduzindo assim os espaços verdes e de convívio. Possui duas (02) quadras cobertas, parque e pátio. Em um dos blocos de sala, funcionam a biblioteca, secretaria, sala da direção e coordenação e sala de recursos didáticos. No outro bloco, funciona a cozinha, refeitório e demais dependências. De acordo com os seus documentos, possui APM e Clube de Mães, para apoiarem a gestão da escola e promover momentos de interação entre escola e famílias. A acolhida e receptividade com a pesquisa desenvolvida foi de pouca atenção a nossa presença e devolutiva com um dos instrumentos de coleta de dados, necessitando insistir várias vezes na entrega do mesmo.

Assim, caracterizou-se o campo da referida pesquisa, buscando a integração com as questões que emergiram este estudo.

3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A escolha dos interlocutores da pesquisa teve como critérios norteadores, os anos de docência e as séries de atuação. De acordo com Triviños (2001, p. 84) “[...] a escolha dos sujeitos na pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma ideia ou um conjunto de ideias, emanada dos objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa”.

Os anos de docência foram estabelecidos por se entender que um docente em fase inicial de carreira, não teria uma representação significativa sobre a formação continuada e

assim, a priori, não poderia contribuir para as questões postas nesse estudo. A formação continuada, segundo Imbernón (2010) é um processo que ocorre durante os anos de docência, o que provoca mudanças nas práticas e possibilita a reflexão sobre o que já se fez e o que pode vir a ser ressignificado.

Nesse sentido, a delimitação do tempo de docência se deu entre cinco (05) e vinte (20) anos de carreira dos professores participantes, na intenção de obtermos o maior número possível de informações sobre a formação continuada realizada pelos docentes ao longo da profissão.

O critério Anos Iniciais se deu em função da intenção de se estabelecer uma atuação comum aos interlocutores e, também, no sentido de limitar os participantes dentro do universo de pesquisa. É importante ressaltar que as professoras da rede municipal têm uma grande rotatividade de escolas de ano para ano, sendo dessa forma, difícil caracterizá-las por escola. Com os critérios definidos, teve-se como participantes vinte e sete (27) professoras da rede, atuantes nos Anos Iniciais e correspondentes aos anos de docência estabelecidos por nós. O quadro (quadro 02) a seguir, permite a visualização dos dados referentes ao perfil das professoras que participaram da pesquisa.

Quadro 02 - Titulação, tempo de atuação aproximadamente e idade das professoras

Titulação	Número de Professoras	Tempo de atuação aproximadamente	Idade
Magistério	04	1 (12 anos) 2 (16 anos) 1 (18 anos)	03 (43 anos) 01 (46 anos)
Pedagogia	15	3 (06 anos) 4 (08 anos) 5 (12 anos) 3 (17 anos)	02 (23 anos) 04 (27 anos) 06 (35 anos) 03 (41 anos)
Normal Superior	03	2 (09 anos) 1 (08 anos)	01 (40 anos) 02 (38 anos)
Outras graduações	01	1 (14 anos)	01 (43 anos)
Especialização	04	1 (07 anos) 2 (08 anos) 1 (12 anos)	02 (31 anos) 02 (33 anos)

Fonte: Autora

3.3 COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados dos questionários ocorreu entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2012, em horários diferenciados e de acordo com a disponibilidade das

diretoras e professoras das escolas pesquisadas. Iniciou-se, primeiramente, com a aproximação entre a pesquisadora e as diretoras das instituições de ensino, a fim de obter o acesso às informações contidas no PPP - Projeto Político Pedagógico, no que diziam respeito à caracterização da escola e do desenvolvimento ou efetivação de práticas que contemplassem a formação continuada dentro da escola.

Posteriormente, retornou-se às escolas para a aplicação do questionário e mais tarde, no mês de novembro com as entrevistas. As professoras, para a entrevista, foram selecionadas de acordo com o tempo de docência, ou seja, professoras com o maior tempo de carreira docente. As professoras receberam e assinaram a documentação de autorização da pesquisa. (Apêndice A).

Na E1, as primeiras visitas aconteceram no mês de agosto e setembro de 2012, bem como a aplicação do questionário. Foram aplicados sete (07) questionários, sendo cinco (05) devolvidos. Foi realizada a entrevista no mês de novembro com uma (01) professora. Depois, as entrevistas foram analisadas e transcritas. A análise do PPP da escola ocorreu no mesmo período.

O mesmo aconteceu com as E2, E3, E4 e E5, diferenciando-se no número de questionários e entrevistas.

Na E2, foram distribuídos seis (06) questionários, tendo a devolutiva de todos. A entrevista foi realizada com uma (01) professora. Na E3, distribuímos sete (07) questionários, recebendo a devolutiva de todos. Realizou-se a entrevista com uma (01) professora.

Na E4, foram distribuídos cinco (05) questionários recebendo a devolutiva de quatro (04). Para a entrevista, foi selecionada uma (01) professora. Por fim na E5, foram distribuídos cinco (05) questionários e também recebemos todos de volta. Realizou-se uma (01) entrevista.

Finalmente, dos trinta (30) questionários distribuídos, vinte e sete (27) foram devolvidos. Para as entrevistas, foram selecionadas cinco (05) professoras, uma de cada escola, de acordo com o interesse em participar da pesquisa.

O quadro três (03) apresenta o cronograma de realização da coleta de dados.

3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram o questionário, a entrevista e a análise documental. O questionário foi aplicado para vinte e sete (27) professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de cinco (05) escolas da rede municipal da cidade de Ponta Grossa - PR, cujo foco de perguntas se dirigia a identificação

acadêmica e profissional do sujeito, anos de docência e questões relevantes e específicas sobre a formação continuada na percepção destes. A entrevista foi realizada, no intuito de validar e aprofundar as questões postas anteriormente no questionário e de permitir que outras questões importantes sobre o objeto em estudo, viessem à tona. A análise documental foi realizada através das análises de fragmentos do Projeto Político Pedagógico das escolas cujas professoras são interlocutoras, a fim de perceber e conhecer as bases teóricas que sustentam as concepções de formação continuada nas escolas do município.

Quadro 03 - Cronograma da coleta de dados

Etapas da coleta de dados	E1	E2	E3	E4	E5
Visita - apresentação	setembro	agosto	agosto	agosto	Setembro
Questionário	outubro	setembro	setembro	setembro	Outubro
Entrevista	novembro	outubro	outubro	outubro	Novembro
Análise documental	novembro	outubro	outubro	outubro	Novembro

Fonte: Autora

3.3.1.1 O questionário

O questionário (Apêndice B) utilizado foi estruturado sobre as questões que envolvem a formação acadêmica, a docência e a representação da formação continuada para os professores dos Anos Iniciais das escolas municipais que constituem o campo dessa pesquisa, visto que se considerou que o processo formativo dos professores tem muito a nos dizer sobre a formação continuada. Uma pergunta bem elaborada é aquela que leva o pesquisador a respostas que favorecem o desenvolvimento de formulações teóricas. (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Nesse sentido, justifica-se a aplicação do questionário considerando que a articulação dos três instrumentos de coleta de dados, questionário, entrevista e análise documental, podem oferecer elementos de maior credibilidade para esta análise, considerando que as informações sobre a docência e os processos formativos obtidos no questionário, podem facilitar o entendimento de diferentes concepções sobre a formação continuada dos professores.

O questionário contendo cinco (05) questões amplas sobre dados pessoais, formação e atividades culturais e seis (06) questões abertas específicas sobre formação continuada, foi testado e aplicado anteriormente em um grupo de dez (10) professoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, no

intuito de validar as questões que seriam, posteriormente, aplicadas aos sujeitos dessa pesquisa.

3.3.1.2 A entrevista

A opção pelo uso da entrevista se justifica por se entender que esse instrumento é capaz de atender a necessidade de coleta de dados referentes ao aspecto da docência enquanto atividade profissional e a representação da formação continuada ao longo da carreira.

A entrevista realizada foi do tipo semi-estruturada, a qual se configura um instrumento flexível, pois de acordo com Ludke; André (2004) é adequado em pesquisas sobre a educação. O uso da entrevista nesta investigação teve como objetivo complementar as informações obtidas no questionário e na análise documental a respeito da formação continuada, fornecendo assim novos dados de análise a partir dos interlocutores da pesquisa.

De acordo com Triviños (2008 p. 146), “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença dos investigadores, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. A entrevista, nesse sentido, é um instrumento que permite ampliar o conhecimento a respeito da subjetividade dos sujeitos da pesquisa e representa uma maneira de abarcar o maior número possível de informações sobre o objeto em questão.

Ludke; André (2004 p. 34) referem-se à entrevista afirmando:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas foi considerado que os sujeitos pesquisados são ativos no curso da pesquisa e não respondem linearmente às perguntas, mas realizam verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressam.

Qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc. Podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.

Sendo assim, optou-se em realizar uma (01) entrevista por escola, selecionando as professoras de acordo com o tempo de docência e interesse em colaborar como o estudo. Totalizando-se, assim, cinco (05) entrevistas.

3.3.1.3 A análise documental

A análise documental, nesse caso, o Projeto Político Pedagógico das cinco (05) escolas que fazem parte deste estudo foi imprescindível, tratando-se de uma investigação sobre a formação continuada de professores por colaborar juntamente com os demais instrumentos, na aproximação dos depoimentos dos sujeitos com a análise dos dados coletados no conjunto (BARDIN, 2011).

Neste estudo, a análise de documentos teve por objetivo identificar as propostas de formação continuada das referidas escolas que compõe o campo da pesquisa. É importante ressaltar que os projetos analisados são de base comum, pois mantém a Secretaria de Educação do município como apoio comum para a elaboração do mesmo.

Ludke; André (2004, p. 38) afirmam que “[...] a análise documental pode se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Considera-se documento, de acordo com Alvez-Mazzotti; Gewandsznajder (2004, p. 169)

Qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc. Podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.

Os documentos foram disponibilizados pelas diretoras das escolas que fazem parte da pesquisa. É importante ressaltar que o PPP das escolas é de construção coletiva de acordo com o meio onde a escola se encontra, conforme a LDB N° 9394/96 (BRASIL, 1996) especificamente apoiados no art. 12, inciso I, que se refere à competência do estabelecimento de ensino em “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No tocante a formação continuada, as mesmas trouxeram questões muito parecidas por estarem submetidas à proposta da Secretaria de Educação do município.

A formação continuada aparece nos documentos analisados (PPP), como forma de aperfeiçoamento docente no enfrentamento dos desafios com os quais a escola se defronta. Esses desafios estão ligados às tecnologias, mudanças de paradigmas e a diversidade cultural.

As tecnologias e toda inovação que advém dela, perpassa no processo de ensinar e aprender, pois de acordo com Gimeno Sacristán (2007, p.193), “[...] As inovações não se instalam no vazio, mas se ligam a realidades concretas [...]”. A realidade é a escola e a dinâmica que envolve o seu trabalho. Observa-se, na escola, novos modelos emergentes que dizem respeito a valores, relação com o conhecimento e relação com as pessoas, pois tudo isso projeta necessidades e consequências variadas e contraditórias sobre os sistemas educacionais (SACRISTÁN, 2007).

Atualmente as escolas envolvidas nesta pesquisa participam dos seguintes programas de formação continuada propostos pela Secretaria: Estudo do meio; Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Pró-letramento – alfabetização e linguagem; Curso de Tecnologia e Informação. Os cursos são oferecidos a todas as escolas, entretanto, somente alguns professores participam, obedecendo a critérios como tempo de serviço, interesse, área de atuação e/ou indicação da equipe gestora da escola. O objetivo, no entanto, não é de avaliar e tampouco analisar os programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. Pretendemos apenas, situar a formação continuada dos sujeitos da referida pesquisa.

A formação continuada priorizada nos documentos oficiais das escolas (PPP) também faz alusão à formação continuada no cotidiano da escola, através da hora atividade dos professores, cujo objetivo entre outros é propiciar leituras sobre temas relevantes a sua prática pedagógica.

Também são encaradas como formação continuada nos PPPs, as OTPs - Organização do Trabalho Pedagógico, que são encontros periódicos entre o corpo docente da escola, para propiciar reflexões entre os pares sobre as suas práticas pedagógicas, organizado pela própria gestão da escola.

Em todos os documentos analisados, percebeu-se o grande valor que é dado à reflexão e multiplicação do conhecimento entre os pares na escola, uma vez que nem todos os docentes têm a oportunidade ou o interesse em participar dos cursos ofertados.

A reflexão que se teve na análise dos documentos (PPP) é em relação à interação das professoras e suas colegas de trabalho sobre a prática pedagógica e a multiplicação, diz respeito ao que elas aprenderam nos cursos de formação continuada da rede e é compartilhado com as outras professoras.

Outra questão presente nos documentos refere-se à formação continuada como apoio a deficiência dos cursos de formação inicial. Os PPPs das escolas analisadas justificam a formação continuada, como sendo a solução para os problemas gerados na formação inicial, sem fazer relações com a realidade concreta da escola.

3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A organização dos dados de uma pesquisa se constitui como um dos pontos-chave no caminho de desvelar as informações coletadas durante o percurso da investigação. Nesse sentido, Strauss e Corbin (2008) chamam a atenção para os componentes da pesquisa qualitativa: os dados, os procedimentos e os relatórios, bem como a importância de organizá-los de forma que o pesquisador consiga expressar através dessa organização, o conhecimento estabelecido nesse processo.

Em relação aos dados, Strauss; Corbin (2008) apontam que estes podem ser oriundos de diferentes fontes, como as observações, entrevistas, documentos entre outros. Os procedimentos, para esses autores, são utilizados para conceituar e deduzir os dados e, assim, situarem relações com os conceitos. Os relatórios, por sua vez, incidem na discussão e disseminação dos resultados.

A partir dessa discussão, é que se optou em analisar os dados coletados na pesquisa, nos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), cujo aporte está no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, evidenciando a constância ou a lacuna de determinadas características do conteúdo.

Também no sentido de qualificar cada vez mais a organização dos dados da pesquisa, bem como melhor visualizar e compreender os dados, é que serão apresentados a partir da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008), no intuito de apresentar de forma integrada as diversas informações conseguidas através dos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

3.4.1 A análise de conteúdo (BARDIN, 2011)

Os dados obtidos no estudo serão organizados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), método no qual a autora alude como “[...] sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter,

por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 37).

Esta opção metodológica pela Análise de Conteúdo se justifica na medida em que se acreditou na possibilidade de verificar como as respostas das professoras se mostram, possibilitando a sua organização e análise.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção – recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.28).

Assim, a análise da pesquisa consistiu em uma interpretação criteriosa de sentidos nas respostas dos questionários. A partir do trabalho com as respostas referentes a cada questão, compreende-se as especificidades dos significados e percebeu-se as aproximações que surgiram. Passada essa etapa, chamada de **pré-análise** do material por Bardin (2011) iniciou-se a segunda fase, nominada pela autora de **descrição analítica**. Esse processo organiza o todo reunido.

As informações obtidas por meio dos questionários e das entrevistas foram organizadas e analisadas, segundo Bardin (2011), na edificação de sentidos que pudessem apoiar a produção de informações sobre o objeto de estudo mediante o referencial teórico. A probabilidade de explanação que essa etapa forma, alarga as condições de análise das mensagens em leituras reiteradas do material coletado pelo pesquisador (BARDIN, 2011).

A reflexão final de cruzamento dos dados empíricos com os demais materiais, baseados nos referenciais teóricos, compõe a terceira etapa da análise de conteúdo denominada por Bardin (2011), de **interpretação inferencial**.

Pensando a formação continuada e a aprendizagem da docência como construções que envolvem a relação entre as ações presentes e passadas dos sujeitos, da mesma forma como é formado o conhecimento sobre essas práticas que se buscou a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), por se entender que esse método de análise de dados faz parte de uma busca teórica e prática na compreensão sobre o que pensam e fazem os sujeitos pesquisados e de como estas relações se mostram no contexto pedagógico.

3.4.2 As categorias

Por se entender a pesquisa qualitativa como trajetória analítica, procurou-se respeitar os depoimentos e escritos obtidos, bem como as contraposições, sem a finalidade de serem feitas colações sucedidas ou falhas, mas esclarecidas e interpretadas e conferidas na busca de categorização.

Nesse sentido, Strauss; Corbin (2008) apontam que as categorias podem ser abarcadas como conceitos que podem ser reunidos sob outro mais abstrato, sendo as mesmas baseadas na disposição do pesquisador de explicar a realidade. Assim, a organização dos dados em categorias beneficia a redução de unidades com as quais o pesquisador irá trabalhar. Segundo Bardin (2011), um sistema de categorias é apropriado se puder ser aplicado com exatidão ao conjunto das informações e se for fecundo no plano das inferências.

Ressalta-se que as categorias são compostas por informações extraídas dos instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa e que serão discutidos a partir da Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2011).

O quadro (quadro 4) a seguir apresenta os elementos a serem discutidos em cada uma das categorias.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias das manifestações das professoras que atuam nos anos iniciais do EF

Categorias	Subcategorias
1- A percepção da formação continuada na voz das professoras.	A formação continuada como mudança da prática pedagógica. A formação continuada como forma de ascensão na carreira.
2- A teoria e a prática presente na formação continuada.	As modalidades de formação continuada realizada pelas professoras. A escola como <i>locus</i> da formação.
3- A formação continuada de professores e a docência.	Fragilidades e contribuições da formação continuada.

Fonte: Questionário e Entrevista aplicados pela autora.

3.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (TRIVIÑOS, 2008)

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos durante o estudo, optou-se pela apresentação e discussão dos mesmos a partir da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008).

De acordo com André (1983) e Trivinos (2008), para os quais a triangulação consiste em uma combinação de múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação, adotou-se a reorganização dos dados de acordo com as categorias elencadas nesse estudo.

As mesmas são consideradas a partir da incidência dos dados obtidos, a fim de gerar uma melhor discussão mediante uma análise interpretativa com alicerce no referencial teórico. Para Trivinos (2008, p. 138) a Triangulação de dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

Assim, acredita-se importante neste momento do estudo, a exposição dos dados através da Triangulação, no intuito de comparar e chegar à convergência das informações que foram obtidas por meio dos diferentes instrumentos, bem como para examinar a forma de classificação e organização dos dados aqui analisados e discutidos (ANDRÉ, 1983).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentou-se as análises e discussões dos resultados obtidos com a adoção da metodologia descrita acerca da percepção dos sujeitos nesta pesquisa a partir da questão norteadora deste estudo: de que forma a formação continuada contribui para a aprendizagem da docência dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Ponta Grossa/PR.

Para tanto, a análise que se propôs apresenta elementos dos três (3) instrumentos utilizados na coleta de dados (análise documental, questionário, entrevista), e serão expostos de forma integrada para a validação das discussões.

De acordo com Strauss; Corbin (2008) o momento da análise é a interação entre o pesquisador e os dados obtidos para o estudo, dotando esse momento de sentido e rigor acerca do objeto a ser desvelado.

Durante a análise dos dados o pesquisador insere em seu trabalho todo o material obtido durante a pesquisa, organizando e definindo os pontos mais importantes para assim, poder submetê-los a uma avaliação, buscando relações e inferências com níveis mais elevados de abstrações. Nesse processo o pesquisador toma decisões em relação àquilo que será pertinente e daquilo que será eliminado segundo as informações que se tem em mãos à luz dos princípios teóricos que fundamentam o estudo e do que se aprendeu durante a pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a identificação das respostas emitidas pelas professoras, obtidas através dos questionários, adotou-se como critério a numeração das respondentes de um (01) a vinte e sete (27). Para identificar as respostas emitidas pelas professoras nas cinco (05) entrevistas realizadas, foram utilizadas letras, sendo da letra “A” até a letra “E”, as mesmas foram atribuídas respeitando a ordem das entrevistas. Os documentos consultados de cada escola serão identificados com a sigla PPP e pelas cores azul, verde, amarelo, vermelho e roxo, fazendo alusão as cinco (05) escolas participantes da pesquisa.

Da mesma forma, não foram consideradas as professoras por escola, por não se tratar de um estudo específico de cada escola e sim por se entender que todas são agentes de um mesmo campo, cujo papel que desempenham possui a mesma orientação em relação a esse campo.

As análises e discussões que seguem, são delimitadas nas categorias e subcategorias construídas a partir dos instrumentos de coletas de dados.

4.1 A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DAS PROFESSORAS

Tendo em vista os fundamentos teóricos apresentados no capítulo I e II, serão efetivadas as descrições e análises, a fim de se elucidar a percepção que as professoras têm sobre a formação continuada.

4.1.1 A formação continuada como mudança da prática pedagógica

As respostas das professoras quanto à percepção de formação continuada, apresentam-se em maior número. Os termos estão relacionados à mudança da prática pedagógica, no qual estão implícitos: transformação, inovação e atualização.

Imbernón (2010b) em seus estudos sobre a percepção de formação continuada presente na sociedade, ressalta que esta é encarada por grande parte do meio docente, como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor. De forma que, através da instrumentalização acerca de novidades na área educacional, fosse suficiente para garantir mudanças e/ou transformações na prática docente. A mudança nesse sentido é realizada de forma operacional.

Essa percepção, segundo o autor, está muito ligada ao conceito da formação continuada pelo olhar da técnica e da ação imediata. Tal percepção ignora a dimensão da reflexividade sobre o trabalho docente, que deve nortear todo o processo de mudança em curso. A seguir, serão destacadas as respostas emitidas por cinco (05) professoras, as quais revelam essa percepção de formação continuada, como mudança da prática.

Na verdade, eu vim de uma pedagogia tradicional. Então para mim, a formação continuada, mudou minha prática ajudando-me a fazer inovações na sala de aula (Questionário – Professora 06).

É principalmente para aprimorar e melhorar a prática pedagógica e também uma maneira do professor rever a sua metodologia e atualizar-se (Questionário – Professora 09).

Representa uma atualização, maneira de conhecer as “novidades” (Questionário – Professora 10).

Aperfeiçoamento, atualização e mudança das práticas antigas (Questionário – Professora 13).

A formação continuada consiste em um processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos pré-existentes, de forma a torná-los cada vez mais aplicáveis com sucesso (Questionário – Professora 17).

Observou-se na fala das professoras, uma importância acentuada no processo de formação continuada como, no termo utilizado por Imbernón (2010b) “receita para mudar as práticas”. Essa forma de conceber a formação continuada vem ao encontro da perspectiva clássica ou tradicional dessa formação, que por muito tempo teve modelos importados de programas prontos e aplicados aos professores como se fossem de fato, respostas para o contexto de sua atuação.

Entendeu-se neste estudo, a mudança como algo processual e de longa duração, alicerçada em todo o conhecimento que possa ser capaz de dar significado a ela. De acordo com Hargreaves (2002, p. 116), “[...] intelectualmente os professores devem ser capazes de descobrir ou de entender o que cada mudança específica significa”. Sendo assim, mudar a prática pedagógica através da formação continuada, não é simples e tampouco contundente, pois exige que os professores façam relações mais complexas com as diversas áreas do conhecimento, com o ensino e a escola. Faz-se necessário retirar dos discursos, a forma simplista de como a formação continuada é encarada.

Os professores também devem saber como uma mudança se dá na prática, e não só na teoria, para que possam perceber o que ela significa para seu trabalho (HARGREAVES, 2002, p. 117).

Percebe-se na fala das professoras, que mudar através da formação continuada é somente buscar por práticas novas, sem muita reflexão do que isto de fato representa para a escola e para o ensino. Por isso, é que para muitas delas, a formação continuada enquanto mudança da prática pedagógica, inovação, atualização, se torna obsoleta e apenas mais um curso, como se constata nas falas seguintes.

É mais ou menos assim, você até pensa no que está fazendo. Mas o negócio mesmo é fazer diferente a mesma coisa. Eu acho que é isso que eles querem que a gente faça na sala para não parecer tão tradicional (Entrevista – Professora B).

Eu já participei de muitos cursos de formação continuada e acho que o que faz a diferença é na prática, porque na hora de ensinar, com a sala cheia de alunos e problemas, às vezes é melhor fazer como sempre (Entrevista – Professora E).

Essa forma de pensar sobre a formação continuada reforça a ideia que por mais que o docente busque ou realize qualificação profissional ao longo da carreira, se esta não estiver balizada numa perspectiva de reflexão sobre os componentes que sustentam o seu trabalho, muito pouco se conseguirá no campo da mudança sobre o trabalho docente.

Também foi considerada a forma como o professor incorpora os procedimentos teórico-metodológicos e avaliativos propostos, discutidos numa prática de reflexão e testados em sala de aula, ao seu *habitus* professoral, como já discutido anteriormente.

Percebeu-se na fala das professoras que as práticas cristalizadas ao longo da carreira docente, são práticas advindas, em sua maioria, da experiência e que dão a elas segurança na tomada de decisões.

Nesse sentido, Hargreaves (2002, p.76), coloca que a mudança necessita de significado e domínio, ou seja, realizar mudanças em práticas de ensino sempre requer um novo aprendizado. Requer também, disposição para compreender que mudar não é sinônimo de realizar algo igual de forma diferente “[...] o aprendizado é um sofisticado processo de raciocínio e entendimento conceitual”.

Quando as professoras revelaram a percepção da formação continuada na perspectiva da mudança, atribuíram um grande valor que a formação representa no seu trabalho, porque elas não querem parecer antiquadas ou tradicionais perante a escola. Por esse motivo, é que mesmo não conseguindo efetivá-la na prática, no discurso a formação continuada é presente como necessária e importante.

Analisou-se que as dificuldades existentes no campo da formação continuada, no tocante aos tipos de formação oferecidos, contribuíram para que as professoras comunguem da mesma percepção de formação continuada. Em outras palavras, a retórica utilizada pelos provedores dessa formação às levam ao entendimento de que a formação continuada serve para mudanças na prática. Também evidenciam que o foco está na aprendizagem do aluno e não do professor.

Essa compreensão foi possível, a partir da análise dos documentos da escola (PPP) que trouxeram em seu texto, a utilidade prática dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do município.

O objetivo da formação continuada, entre outros é promover aos professores oportunidade de rever suas metodologias priorizando a aprendizagem dos alunos (PPP – Escola 1).

Concebendo a escola como local de aprendizado, os professores dessa instituição estudam e se aperfeiçoam, com a finalidade de transformar suas práticas visando a qualidade do processo ensino-aprendizagem (PPP – Escola 2).

Nenhuma forma de pensar e representar sobre algo surge de expressões isoladas no contexto educacional. Sobre esta perspectiva, Hargreaves (2002, p.119) coloca que “[...] a reforma educacional, às vezes, é superficial, motivada pela popularidade política e pela dificuldade econômica, enquanto deveria ter por base os valores educacionais”. Percebe-se essa percepção de formação continuada das professoras fortemente ancorada nos projetos desenvolvidos pela Secretaria ao longo do tempo. É o que será mostrado a seguir na fala de duas (02) professoras e de dois excertos dos documentos analisados.

Sempre fiz os cursos para mudar a minha prática, porque este sempre foi o objetivo. Para melhorar também o nível das escolas municipais (Entrevista – Professora A).

Acredito nos projetos desenvolvidos pela Secretaria, percebo que tudo é para melhorar o nosso ensino em sala de aula (Questionário – Professora 8).

O exercício da profissão docente é complexo, portanto inesgotável em suas possibilidades. Sendo assim, os profissionais participam de formação para ampliar seus conhecimentos e práticas (PPP – Escola 5).

Sabe-se, no entanto, que as práticas por si só, não refletem as mudanças que se pretende alcançar em educação, importante também, chamar a atenção para o fato de que sem dúvida a formação continuada ao longo da carreira provoca mudanças na prática docente. Entretanto, é preciso refletir a natureza dessas mudanças e a forma como ela se processa na continuidade das práticas.

Corroborando com o exposto, Imbernón (2010b, p. 51) evidencia a necessidade da capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da sua prática, através de uma reflexão prático-teórica sobre a própria prática. Para ele “[...] a formação continuada deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”.

Dessa forma, se abandonaria o conceito obsoleto de que a formação continuada é atualização de novidades, transformação didática ou de mudança simplista da prática. Mudaria para um conceito que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir uma teoria, recompondo o equilíbrio entre a prática predominante e a efetiva mudança da mesma.

É o que se pode observar nos seguintes depoimentos de três (03) professoras.

O meu trabalho hoje de professora, é mais ou menos como o vinho, vai ficando melhor com o tempo. O que deu certo pra uma professora dá certo pra outra e a gente vai fazendo sempre assim (Entrevista – Professora C).

A minha prática do dia- a- dia me ajuda a resolver os problemas com os alunos. Porque a troca de experiências é boa. Os estudos não são mais fortes que a prática (Entrevista – Professora B).

Às vezes tenho dificuldade de fazer algo diferente, mesmo quando a diretora pede. Eu gosto de fazer do meu jeito, porque eu já sei que vai dar certo, como sempre (Entrevista – Professora E).

O que ficou evidenciado é uma forte marca das ações passadas nas práticas atuais dessas professoras, em que, o que se aprendeu ou vivenciou no passado, sustenta as certezas da atualidade. O *habitus* professoral, nesse sentido reforça a ideia das ações no coletivo, construídas, principalmente, pelas ações dos outros. Por isso, a marca das experiências divididas entre os pares, para as professoras da pesquisa, se reforça naquilo que ao longo do tempo deu certo para o grupo e, que, independentemente da mudança no contexto educacional, ainda surge como o meio mais seguro a se reportar.

Pensando sobre o *habitus*, Bourdieu (1991, p.95) afirma que “[...] é passado que sobrevive na atualidade e que tende a perpetuar-se no futuro”. Assim, não se pode ignorar o fato de todo o conhecimento construído acerca do que essas professoras sabem e fazem, são constituídas entre as ações passadas e presentes dos sujeitos que fazem parte do mesmo contexto, nesse caso, a escola e o ensino, bem como no diálogo permanente entre essas ações.

Denota-se que a percepção tida pelas professoras em relação à formação continuada enquanto mudança na prática pedagógica, ainda necessita ser reformulada por elas, porque de um lado como discutimos no início, há a necessidade de entender que mudança, de fato se fala e, que, não é tão simples mudar; por outro lado, tem-se a continuidade do sempre, através do *habitus* fortemente evidenciado pelas professoras.

Entretanto, a mudança pode acontecer, pois mesmo o *habitus*, segundo Boudieu (1991, p. 104), “[...] não nega o processo contínuo de criação de novidades”. Assim, toda mudança precisa de tempo e de incorporação sobre o que se deseja mudar.

Quando as professoras evidenciam não saber o tipo de mudança que querem provocar em suas práticas através da formação continuada, apenas atribuindo a ela o fato de mudança da prática de forma simplista e um tanto genérica, acabam por revelar que essa se estabeleceu mais como um discurso do que como uma ação de fato. Constatou-se que enquanto não houver clareza do que a mudança implica no trabalho docente através da formação continuada, as práticas serão dirigidas pelo *habitus* que as sustenta.

4.1.2 A Formação continuada como ascensão na carreira docente

Mesmo que não estabeleça caráter obrigatório, a formação continuada do professor está ligada à estruturação da carreira em níveis e se constitui pelo tempo de serviço mais qualificação, o que torna a formação continuada uma condição para a melhoria salarial. As condições dos planos de carreira são diferenciadas, tanto para rede pública quanto para a privada e, assim, para a educação básica e o ensino superior (ROMANOWSKI, 2007).

Sobre a carreira vinculada especificamente com a formação continuada, nos estados e municípios maiores aparece na legislação do plano de carreira a consideração da formação continuada para a progressão horizontal, combinada com quesitos básicos de formação e tempo de exercício (GATTI, 2009).

No município de Ponta Grossa - PR, a Secretaria de Educação prevê diretrizes de ascensão na carreira de acordo com os fatores combinatórios acima descritos.

Não causa estranheza a percepção da formação continuada como ascensão na carreira docente, uma vez que a mesma é condição para melhoria salarial e de condições de trabalho para as professoras pesquisadas. Consta-se essa afirmação na fala de três (03) professoras, bem como na indicação do documento.

Na maioria das vezes a ascensão na carreira é o que mais me impulsiona a fazer formação continuada (Questionário – Professora 16).

Eu penso na melhoria da profissão como um todo. O salário já é baixo e se você não estudar mais, também não ganhará mais. Isto obriga os professores a correrem atrás de formação e se desacomodarem (Questionário – Professora 18).

Eu acredito que a formação continuada só acontece se a questão salarial também acontecer. Os professores precisam estar motivados a estudar, porque as nossas salas são cheias de problemas e às vezes você fica com vontade de abandonar a escola. Mas se o salário ajudar, o professor aguenta (Entrevista – Professora A).

Os professores em formação continuada estarão em avaliação contínua, a fim de que os mesmos possam gestar suas carreiras e cargos na escola (PPP – Escola 4).

O que se percebe, é que as professoras atribuem valor à formação continuada por ela possibilitar em algum momento da carreira dentro das escolas do município, condição para avançar em salários e também em funções. Contudo, cabe ressaltar que paralelamente a esta percepção que parece, à primeira vista, ser a mais lógica para as professoras, há de se considerar o papel das políticas, cuja função entre outras, deveria ser a de qualificar melhor a Educação Básica garantindo a formação continuada dos docentes.

Sobre esse aspecto, Gatti (2009, p. 253) aponta que, não basta apenas passar pela formação continuada, “[...] mas passar também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado”.

Denotou-se, ainda, que muitas professoras comungam apenas da representação financeira que a formação continuada pode trazer para o seu trabalho. Os diferenciais no plano de carreira delas não mostram a possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula.

De modo geral, quando as professoras mostram a importância com a elevação na carreira, expressam também certa conformidade com a resposta a essa elevação. Não demonstraram estarem preocupadas ou insatisfeitas com a política atual de cargos e salários, tampouco com a melhoria salarial de sua categoria. Entende-se que não quer dizer que essas preocupações não existam, entretanto, não são as mais fortes.

De acordo com Fasfarella (2004, p. 68),

De qualquer forma, ao falarmos de formação docente, é possível esperar algum tipo de reflexão por parte dos professores diante das propostas educacionais governamentais, para além de uma assimilação acrítica, passiva ou dissimulada. Afinal, não podemos esquecer que professores são pessoas que exercem seu ofício em instituições sociais, chamadas de escolas.

Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum, na direção de construção de um valor social profissional, não conseguem impacto suficiente para

a melhoria das condições de salário e carreira dos professores. Os professores precisam ter consciência do tipo de política que rege as condições do seu trabalho.

Percebeu-se que existe um certo consenso entre as professoras pesquisadas no sentido de evidenciarem a preocupação com o aumento de salário, mas não o quanto ele condiz com o seu desenvolvimento profissional. Também não apresentaram preocupação imediata com a relação entre eles. É o que se pode constatar na fala seguinte.

Quando consigo participar de um curso de formação continuada, falo agora como um todo, não só da prefeitura, eu quero ser reconhecida por isto. Eu quero que com isto eu tenha chance de melhorar meu salário. Mas assim, não penso muito no quanto isto vai mudar (Entrevista – Professora E).

Cabe ainda ressaltar, a discussão provocada por Oliveira (2004 p. 15), a qual chama atenção para o fato de que é possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, são pontos que sempre embasaram a condição docente, “[...] Isso se explica provavelmente, pelos quadros de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos”.

Nota-se a forma como o professor se socializa na própria profissão e se constitui como profissional e, sobretudo, como a continuidade de sua formação pode influenciar na percepção que se tem ou não, sobre as suas condições de remuneração e planos de carreira.

4.2 A TEORIA E A PRÁTICA PRESENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Após a obtenção dos dados pertinentes ao entendimento da percepção de formação continuada que constituem a opinião das professoras envolvidas nesta pesquisa, será discutido sobre a relação teoria e prática presente na formação continuada no contexto dessas professoras.

4.2.1 As modalidades de formação continuada realizadas pelas professoras

De acordo com os depoimentos das professoras e analisando os documentos das escolas (PPP) foi possível constatar que a grande maioria das professoras que fizeram parte deste estudo realiza somente a formação continuada que é proposta pela Secretaria de Educação. Isso tem muito a dizer, sobre as modalidades e tipos de formação pelos quais as professoras vêm se formando.

De acordo com Imbernón (2000, p. 16), “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Nesse sentido, sabe-se que a formação continuada oferecida pela instituição formadora, neste caso, a Secretaria de Educação da cidade de Ponta Grossa, existe com um propósito, que como tal, atende as suas necessidades.

Conforme já descrito e discutido anteriormente, historicamente os processos formativos sempre existiram para dar soluções a problemas genéricos, uniformes e padronizados. O que acontece até hoje, é que muitos processos de formação ainda ocorrem de forma descontextualizada do ensino ou dos contextos reais dos professores (IMBERNÓN, 2009).

Sobre esse aspecto, temos as falas de três (03) professoras.

Alguns cursos de formação, sinceramente acho que é mais interessante fazer pela carga horária que ele oferece, do que pelo próprio curso em si (Questionário – Professora 21).

Alguns vão ao encontro as nossas necessidades, já a maioria não corresponde (Questionário – Professora 14).

Sempre tiramos alguma coisa de positivo, mesmo que não seja da nossa realidade (Questionário – Professora 23).

Observou-se pela fala das professoras, a existência da oferta de cursos para formação continuada no termo empregado por Imbernón (2010a), do tipo “malas diretas”, ou seja, para suprir a demanda de formação, por isso a qualidade dos cursos oferecidos aos professores tem a sua legitimidade questionada, pois são estratégias verticais de formação continuada, isto é, impostas aos professores de cima para baixo.

Sendo assim, os professores são submetidos a cursos de longa e curta duração de acordo com aquilo que pensa ser o necessário para sua formação, que advém muitas vezes do interesse da política educacional vigente. Ignora-se o fato, muitas vezes, dos professores fazerem parte dessa construção sobre a sua própria formação.

Esse é um dos grandes motivos, entre outros, que levam as professoras dessa pesquisa, a expor constantemente a ideia da relação teoria e prática, cada vez mais distantes de seu trabalho na escola, reforçada pelas modalidades de formação continuada que fazem ao longo da carreira.

Parece em muitos momentos, que teoria é algo que está fora e, portanto, não precisa ser incorporada e que a prática se cinge em si mesma. Sobre essa forma de conceber a teoria e prática, destaca-se a resposta de três (03) professoras.

Os temas ofertados em cada curso têm a parte da teoria e a parte da prática (Entrevista – Professora E).

Os cursos oferecem as teorias e colocá-las em prática fica sob a nossa responsabilidade e isso nem sempre é tão fácil (Questionário – Professora 14).

Encontramos formações que vem ao encontro exatamente com aquilo que estamos procurando no momento e ajuda-nos a superar dificuldades. Mas a maioria dos cursos que eu já fiz, são muito lindos na teoria e quando chega na hora de aplica-las, a realidade destrói todas as expectativas do professor (Questionário – Professora 15).

A formação continuada está organizada acerca de assuntos referentes ao cotidiano escolar e a prática dos professores (PPP – Escola 3).

Analisando as respostas das professoras, constatou-se que a relação teoria e prática presente nos cursos de formação continuada, contribuíram para que se constituísse uma forma dissolvida de compreender essa relação. Para a grande maioria das professoras, teoria é uma coisa e prática é outra. Sacristán (1999) coloca que, em função da visão fragmentada dessa relação, teoria e prática se tornaram metáforas da linguagem, presente em muitos discursos e sustentando a base de muitas modalidades de formação docente, o que dificulta ainda mais, esclarecer a relação entre elas.

De acordo com Sacristán (1999, p. 28),

O problema da relação teoria – prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade – a prática – é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria, de uns conhecimentos ou dos resultados de uma pesquisa. Ditos de outra forma, não podemos instalar-nos em um mundo no qual caiba a esperança de que, uma vez que dispomos de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma, que poderemos governa-la de acordo com as determinações que possamos deduzir deste sistema.

Para as professoras, a prática é muito mais valiosa do que a teoria que a sustenta. Entretanto, precisam compreender que essa é uma relação que não se dissocia, pois o conhecimento que se tem sobre algo, é também fruto de uma ação prática que o originou.

Moraes; Pacheco; Evangelista (2003) apontam em seus estudos, o movimento constante do recuo da teoria nos sistemas educacionais, sobretudo, naqueles que formam

professores. Isso ocorre em função de uma série de questões, como por exemplo, o desenvolvimento econômico a qualquer custo, globalização e o acréscimo de competências para atender o mercado de trabalho. Não obstante a isso, as autoras chamam a atenção para a celebração do “fim da teoria” cuja base está na experiência imediata, apoiada na prática do saber fazer.

Quando as professoras falam da função da teoria em seus estudos, reforçam a ideia que essa não aparece integrada ao seu trabalho, pois se apresenta de forma fragmentada na formação ao longo da carreira docente. Tal ideia é reforçada pelas professoras e também amparada nos documentos analisados (PPP), ao traduzirem tal percepção em suas reflexões.

A formação continuada também deve propiciar momentos de troca de experiências entre os professores, facilitando as aprendizagens dos mesmos (PPP – Escola 4).

Pensar a relação teoria e prática está presente, também, nas modalidades de formação, que trazem em seu bojo a crença da existência e eficácia da formação tipo “receita para a prática” e que exaltam em seu discurso, que para todo o mal e/ou problema encontrado pelo professor, há uma forma pronta para resolvê-lo. É o que Moraes; Pacheco; Evangelista (2003) denominam como sendo uma espécie de pacote pronto de conhecimento.

É importante ressaltar, que a falta da compreensão teórica na formação, acarreta inúmeros problemas, entre os quais, a desqualificação docente e o sucateamento dos processos de ensino.

Sobre esse tipo de formação, Imbernón (2010b, p. 56) chama a atenção para as modalidades, cujo foco é pautado em modelos prontos para resolver problemas do cotidiano escolar, ou seja, “[...] supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da classe”. São os cursos que visam à ação prática do professor e esses são os mais utilizados pelas instituições formadoras, pois partem do pressuposto de que a dinâmica que envolve o trabalho do professor pode ser conduzida pela imitação.

Sobre essa modalidade de formação, destaca-se o depoimento de quatro (04) professoras.

A parte teórica me ajuda a compreender a realidade. Mas na ação de ensinar e aprender é mais difícil. Os teóricos não dão as fórmulas de como fazer (Entrevista – Professora A).

Estou participando de um curso no momento e é frustrante. Muito se fala e pouco se mostra. É proveitoso o que é mais prático, há teoria demais (Entrevista – Professora C).

Gosto muito daqueles cursos que dão bastante sugestão de como fazer as coisas na aula, porque acho a teoria bem distante da minha realidade (Entrevista – Professora D).

Eu sei que estudar as teorias da educação são importantes, mas veja, as nossas condições de trabalho, com turmas cheias, muitos problemas e ainda você vai lembrar de alguma teoria? Assim, o que funciona mesmo é aquele jeito de fazer com os alunos, as técnicas mesmo (Entrevista – Professora E).

Analisando os depoimentos das professoras, percebe-se o quão é representativa a formação continuada, enquanto ação imediata, cheia de receitas mágicas voltadas para a ação docente. Entretanto, não fazemos aqui uma crítica às professoras ao comungarem dessa mesma forma de pensar, pois deve-se lembrar que enquanto escola, todas recebem a mesma orientação de trabalho, entretanto nenhuma formação é neutra.

Muitos cursos de formação continuada ao longo da história apareceram como solução dos problemas que advinham da prática docente, como que somente os professores fossem responsáveis pela demanda que a escola exigia.

Assim, é predominante pensar a formação continuada sem fazer relações mais complexas entre escola, ensino e formação. É forjada às professoras, a compreensão e também o significado da formação continuada no contexto da sua profissão e, principalmente, as mudanças que isso provocaria na atuação docente.

Em seus estudos sobre as modalidades de formação continuada, Romanowski (2007, p. 134) aponta as diferentes concepções existentes acerca dessa, e, que,

[...] As distinções de ordem qualitativa estão relacionadas às representações sobre a formação, à relação pedagógica entre formador e formando, autonomia e legitimidade do formador, à identidade das pessoas de referência e aos planos e as estratégias de formação.

Fica evidente o nível de comprometimento que a forma de conceber a formação continuada influencia na construção do docente e nas ações que dele derivam. É necessário pensar a formação continuada, no sentido de promover ações que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Considerar a relação entre formador e formando, é também tomar como base de discussão, as condições que se estabelecem no processo de tal relação. Ressalta-se, ainda, que

essa relação nunca é neutra, pois está impregnada de força e poder em sua constituição e efetivação.

4.2.2 A escola como *locus* de formação

Frente à complexidade de questões que envolvem a formação continuada e as particularidades deste campo de pesquisa, é que surgiram as problematizações através dos instrumentos de coleta de dados, revelando a escola fortemente amparada como *locus* dessa formação.

Ao propor formação continuada aos professores da rede municipal de ensino, a Secretaria de Educação fortalece a escola como sendo lugar da construção dessa formação. Percebe-se o grande valor na formação continuada centrada na escola, por meio dos documentos analisados e pelos depoimentos das professoras.

Candau (1996), sobre a formação continuada aponta a escola como o lugar de fortalecimento da formação, ao referir-se à ela, como sendo fonte de aprendizagem docente. Entretanto, ressalta que, para haver formação continuada de fato na escola, é preciso que haja condições para os professores desenvolverem uma prática reflexiva. Também indica a reflexão entre os pares, como fortalecimento institucional.

Em relação ao espaço da escola como formação continuada, abarca-se a fala de quatro (04) professoras.

Todas as formações que já realizei até hoje, foram no meu período de trabalho dentro da escola mesmo (Questionário – Professora 3).

Atualmente, faço a formação só quando é ofertado pela Secretaria (Questionário – Professora 10).

Não tenho muito tempo para estudar, então procuro fazer a formação que a escola promove (Entrevista – Professora C).

Gosto de partilhar com a minhas colegas da formação que estamos fazendo. Porque a linguagem é a mesma e todo mundo na escola, consegue colaborar com as experiências (Entrevista – Professora E).

A escola prioriza a formação docente dentro da própria instituição, no intuito de garantir que os mesmos participem da construção de conhecimentos pertinentes à realidade escolar (PPP – Escola 2).

Analisou-se na fala das professoras, bem como do documento (PPP) das escolas investigadas, a importância que a formação continuada a partir da escola tem no trabalho docente. Mesmo considerando que elas tenham se referido à escola em perspectivas diferentes, como a comodidade, partilha, período de trabalho; denota-se em suas análises o grande papel da escola acerca da formação continuada.

Tendo em vista, as dificuldades enfrentadas pelos professores como baixos salários, extensa jornada de trabalho, desprestígio profissional e todas as outras situações que causam mal-estar docente, como já discutiram, anteriormente, a formação continuada na perspectiva da escola, torna-se bastante significativa para que a mesma ocorra e se concretize no âmbito escolar.

A formação continuada, tendo a escola como *locus* da formação, possibilita a interpretação do cotidiano e a troca entre pares, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica. De acordo com Romanowski (2007, p. 141), “[...] Os processos reflexivos exigem atitudes e disposição. Entre as atitudes identificadas por diversos autores estão: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo”.

O que se percebeu, é que para as professoras entrevistadas, a formação a partir da escola possibilitou que a partilha de vivências entre elas fossem mais significativas, uma vez que, segundo elas suscitava sempre uma reflexão sobre a realidade vivida.

O que faz a gente é prática. Mas quando estou com minhas colegas estudando um tema igual, consigo pensar de outra forma, ver de outro jeito que eu ainda não tinha pensado e isso vai te motivando a querer fazer outros estudos (Entrevista – Professora A).

É uma mistura de tudo na prática. Tem alguma coisa que você vê nos seus colegas e te inspira. E tem outras que você e seu colega não sabem, então começam a estudar juntos nos cursos e começa a descobrir novas respostas para aquela questão que a gente não sabia (Entrevista – Professora B).

Acredito que a gente se qualifica desse jeito, estudando e trocando experiências aqui na escola. Então, daí, você sabe que não está sozinho nas dificuldades e nas coisas que a gente não consegue resolver (Entrevista – Professora E).

A formação continuada tendo a escola como *locus* da formação, além de possibilitar a troca entre os pares, provoca a reflexão sobre o que se faz e como se faz no ambiente de trabalho. Os processos de aprender e ensinar se tornam colaborativos, pois retratam não só uma realidade específica, mas a de todos os envolvidos na formação (IMBERNÓN, 2009).

Nóvoa (1991) aponta para a escola como o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse dia-a-dia, que o professor estuda e estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza outras posturas.

Não se pode desconsiderar que a escola é de fato, local de aprendizagem docente, entretanto, as formas de conceber essa aprendizagem necessitam de revisões mais profundas em relação à forma como ela ocorre nas escolas. Entende-se o espaço escolar, dotado de sentido em sua efetivação, possibilitando aos professores formas de pensar e agir diante do contexto de seu trabalho, amparado por todo o conhecimento possível que lhe legitime.

Ao privilegiar a formação centrada na escola, os programas de formação colaboram para o desenvolvimento de uma consciência coletiva em relação às dificuldades, mudanças e conquistas realizadas pelos professores.

Para a escola se constituir enquanto *locus* de formação continuada é necessário, ainda, a promoção de experiências que ocorrem dentro da escola sobre a formação docente e que essa iniciativa se articule com o cotidiano escolar e, assim, não desloque o professor para outros espaços formadores. Também é importante, desconstruir a imagem da formação continuada na escola, como receitas para a prática e troca de experiências.

A formação continuada como proposta intencional e projetada, pode apontar para a transformação do professor por meio de um processo reflexivo e crítico de sua atuação, construindo conhecimento e intervindo na realidade, uma vez que esse momento formativo é dotado de significado. A realidade é a própria escola, e a demanda que advém dela.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA

Aprender a ensinar pode ser avaliado como um processo complexo, regulado em diversas experiências e modos de conhecimento, que se prolonga por toda a vida profissional do professor. A seguir são destacadas algumas análises sobre a formação continuada no processo de aprender, bem como, na possibilidade de tornar-se e constituir-se professor.

4.3.1 Fragilidades e contribuições da formação continuada

Diante das respostas das professoras, verifica-se que a formação continuada a partir das suas percepções, apresenta de forma geral, lacunas em sua efetivação.

Considerando as especificidades do campo de pesquisa aqui delineado, as professoras evidenciaram como um problema, a forma de como a seleção é feita para os cursos de formação continuada. Sobre este aspecto, tem-se as seguintes descrições.

O número de participantes para uma formação continuada dos professores que se encontram dentro da escola é reduzido, assim são poucos os que têm tal privilégio (Questionário – Professora 12).

Somente algumas professoras são convidadas a participar. Depois, acontece a multiplicação com as outras. Mas sabemos que não é a mesma coisa (Questionário – Professora 22).

Não concordo que seja apenas alguns encontros por ano e também da forma como acontece. Queria poder escolher a formação que vou fazer (Entrevista – Professora A).

Nossos professores e gestores participam dos cursos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com as orientações estabelecidas pela própria gestão da escola (PPP – Escola 5).

Percebe-se que não são todas as professoras da escola que participam da formação continuada proposta pela Secretaria do Município. Os depoimentos das docentes revelam que a seleção segue critérios como indicação da diretora ou interesse próprio.

O que ocorre, é que não há vagas para todas que têm interesse, assim o critério de escolha da diretora acaba definindo quem vai participar. Bourdieu (1991) assinala que não existe um espaço social que não tenha relações de poder e que as relações nunca são neutras. Em outras palavras, os critérios adotados para a seleção das professoras não são definidos a priori, mas sim, segundo os interesses dos formadores.

De acordo com os documentos das escolas (PPP), são vários cursos disponibilizados ao longo do ano, e é comum ter mais de duas professoras em processo de formação continuada por escola. Entretanto, a formação fica restrita às professoras que participam e aos momentos formativos dentro do horário de trabalho na própria escola.

Quando nos encontramos na hora atividade pra conversar, tem tanta coisa pra ser dita, que ninguém consegue explicar para o grupo o que aprendeu. (Entrevista – Professora D).

Outra lacuna apresentada pelas professoras, é que os cursos ofertados em sua maioria, são oferecidos no mesmo período em que se atua na escola. Assim, existe a perda da hora atividade semanal por parte dessas professoras.

Gosto da minha hora atividade para adiantar as minhas coisas e colocar tudo em dia. Fico muito chateada quando a gente tem que estudar, quando estou com muitas coisas pra terminar. (Entrevista – Professora B).

Observou-se que a formação continuada, às vezes, se torna de difícil escolha e acesso para as professoras. Como se colocasse a elas a responsabilidade em escolher se formar ou não. Não obstante a isso, fica claro através dos depoimentos, que a multiplicação daquilo que foi aprendido com os pares, não se efetiva na prática, uma vez que os momentos para partilha das práticas pedagógicas não são privilegiados na escola.

Outro aspecto importante sobre as fragilidades da formação continuada para as professoras está ligado às condições materiais e financeiras que permeiam a sua condição. Apontam a falta de tempo, como um dos maiores problemas que impedem que elas realizem formação continuada, pois a maioria está em jornada dupla de trabalho.

Quero muito me atualizar, estudar. Mas a realidade que eu tenho hoje, não deixaria. Tenho família em casa, já trabalho fora o dia todo e ainda vou ter que sair pra estudar? Quem sabe mais para frente, quando eu puder escolher trabalhar apenas em um período. (Entrevista – Professora C).

Às vezes fico com muita vontade de fazer um curso que me ajudasse a entender melhor algumas questões da sala de aula, mas hoje, não teria nem dinheiro e nem tempo. Por isso, quando dá certo, procuro fazer os da Secretaria. (Entrevista – Professora E).

As dificuldades postas às professoras em relação às condições de participarem de formação ao longo da carreira, a elevada carga horária de trabalho, o deslocamento de uma escola para outra e as condições precárias em que tudo isso ocorre. É como se toda a responsabilidade em relação a sua formação, fosse uma escolha própria, sem influência das políticas atuais, que delegam aos professores a obrigação em responder a exigências do mercado de trabalho e ainda das especificidades de sua profissão (OLIVEIRA, 2004).

Na realização das entrevistas, as professoras evidenciaram que as maiores dificuldades estão em relação à questão financeira, quando estas precisam pagar por formação continuada, e a falta de tempo em função da jornada dupla de trabalho. Mostraram

preocupação em estarem continuamente em formação, mas a realidade das professoras, não permite que estas possam se formar em outras instâncias que não seja na própria escola.

Outra questão importante, diz respeito à questão nº 3 do questionário (Apêndice B) aplicado às professoras, que se refere às suas atividades culturais. Entende-se que tais atividades contribuem para a construção do arcabouço cultural dos indivíduos e que os auxiliam na compreensão da sociedade. Os professores se formam constantemente, em todos os momentos. Entretanto, as professoras que responderam ao questionário não evidenciaram as atividades culturais, como sendo importantes ou relevantes no processo de formação continuada. Posicionaram-se de forma superficial e/ou não responderam aos questionamentos feitos, dificultando a respectiva análise. Acredita-se que esta forma de pensar sobre a cultura, enquanto aprendizado, talvez ocorra em função da maneira praticista que as professoras comungam da formação, como também, da condição financeira que, em muitos casos, as impedem de terem acesso à cultura.

Em contrapartida, dentre as dificuldades postas pelas professoras que participaram da pesquisa, apareceram as contribuições que a formação continuada trouxe ao seu trabalho e à profissão, ao longo da carreira. Para a maioria delas, a formação continuada, auxiliou a sua atuação de professor. Mostraram que, embora, a formação que participam hoje tenha contradições e não atenda totalmente às suas expectativas, elas sentem-se privilegiadas quando conseguem participar.

Aparece como contribuição apontada por elas, principalmente a oportunidade de repensar a prática, no sentido de melhorar a sua aula e talvez de mudar a prática pedagógica.

Os novos conhecimentos que adquirimos serve para revermos a nossa prática (Questionário – Professora 7).

Reavaliando a minha prática para tentar seguir novos caminhos (Questionário – Professora 9).

Através de alguns cursos aprendi muito e mudei a minha prática (Questionário – Professora 15).

Através dos cursos bons que já fiz, com certeza, houve contribuições para a qualidade da minha prática (Questionário – Professora 18).

Observa-se que a formação continuada para as professoras está ligada a ação prática de sala aula, como já foi observado em outra análise. Os documentos consultados evidenciam e reforçam a prática pedagógica.

A escola é à base da formação do aluno diante de um mundo em constante transformação. O professor precisa acompanhar essas mudanças e rever a sua prática pedagógica (PPP – Escola 1).

O processo de ensino-aprendizagem é um momento muito importante dentro da escola, assim a formação continuada dos professores, colabora para a qualidade do processo e também na formação do próprio professor (PPP – Escola 3).

Confrontando os dados coletados, acredita-se que a afirmação acontece, em função do caráter prático que tem a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município, que visa a atualização de conhecimentos, além de novidades para a prática e aperfeiçoamento.

Segundo Gatti (2009), visando dar maior agilidade aos sistemas de formação docente, desenvolveu-se programas com propostas de descentralização administrativa e aligeiramento da formação, bem como a criação de diversos cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica, que são rápidos e mostram resultados em curto prazo. A maioria dos programas buscam atender a demanda das políticas educacionais da atualidade.

Também apareceu nos depoimentos das professoras, a formação continuada como valorização do conhecimento que adquiriram ao longo da carreira, pois segundo elas, os cursos atuais partem da experiência que as mesmas têm sobre determinados assuntos. Sobre esse aspecto, temos o depoimento de duas (02) professoras.

Eu gosto muito deste que estou fazendo agora, porque a gente vê primeiro aquilo que sabemos e depois avançamos neste tipo de aprendizado. (Entrevista – Professora B).

Hoje em dia ouvimos muito falar dos saberes que o professor tem. Tenho percebido que a gente não deve jogar fora o que já sabia apenas aliar com as novas informações, com os novos conhecimentos. (Entrevista – Professora D).

Nessa perspectiva, Imbernón (2010a) aponta para a formação continuada que possibilita uma visão mais abrangente, como prática social de educação e valorização do conhecimento e dos saberes dos professores. Embora as professoras apontem as lacunas da formação e se posicionem diante delas, também reforçam a importância que ela tem para a

sua prática. Talvez não consigam atingir níveis mais elevados de reflexão sobre as determinações que a formação continuada apresenta para a docência, mas comungam da percepção da opinião que esta tem para a sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse central dessa pesquisa foi norteadado pela preocupação em analisar a contribuição da formação continuada para a docência nos Anos Iniciais da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR, mediante a formação continuada que as professoras participaram e atuam ao longo da carreira.

Apresentou-se as considerações finais dessa trajetória de pesquisa, não como verdades acabadas, mas como pontos para reflexão. Algumas considerações poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações, outras, suscitarão um novo olhar sobre a formação continuada na percepção do professor.

A formação continuada proposta pela Secretaria de Educação do município, embora não fosse o nosso foco de análise, leva em conta uma série de fatores permeados de especificidades que se entrelaçam, e seria no mínimo, redutivista tecer considerações conclusivas a respeito de um processo que em si mesmo possui como característica intrínseca, as políticas que a definem.

Neste sentido, tomou-se como foco a percepção das professoras sobre a sua formação continuada, elevando os esforços a fim de trazer à luz, possibilidades de discussão sobre o objeto da pesquisa.

As professoras por fazerem parte do mesmo campo de pesquisa, apresentaram formas muito parecidas de conceber a formação continuada ao longo da carreira. Participam dos programas de formação continuada oferecidos pela instituição formadora, como meio de progredir e avançar na carreira e, por vezes, reforçaram a imposição diante de suas escolhas. Avançar na carreira está ligado às condições de melhoria no trabalho e de salários, segundo a política de planos e carreiras vigente no momento. Tal orientação sobre a formação continuada reduz o seu caráter formativo.

Um aspecto importante evidenciado pelas professoras é o fato de se sentirem injustiçadas pela política atual de formação continuada, no tocante à escolha e ao número de participantes por escola. Revelam que gostariam de poder optar e escolher a formação, segundo as suas necessidades e disposição.

Também apontam que a grande dificuldade, em realizar a formação continuada está posta nas condições de trabalho (jornada dupla), pois necessitam trabalhar o período todo para garantir um salário que atenda as suas necessidades básicas. Assim, estudar, formar, parece algo distante das suas realidades.

Os resultados da pesquisa revelam, ainda, que as professoras demonstram grande valor à formação continuada, enquanto meio de resolver problemas da prática pedagógica. Quando a formação não evidencia a prática, esta se torna obsoleta do ponto de vista das professoras. Demonstram que a teoria não se efetiva na prática e que não conseguem estabelecer uma relação entre elas na sua atuação. Esse fato ocorre, na percepção das professoras, em função da grande ruptura entre teoria e prática ao longo da formação que receberam.

Tal percepção é reforçada pela importância que as professoras atribuem à formação centrada na escola, enquanto reflexão entre pares. Não demonstraram a preocupação da formação continuada tendo a escola como *locus* de formação, enquanto fortalecimento institucional e de identidade docente; mas sim na perspectiva da reflexão das práticas exercidas por outras professoras. Nesse sentido, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência.

As professoras demonstraram que suas práticas são advindas, em sua maioria, de experiências passadas que validam a tomada de decisões em sala de aula. Mostraram haver resistência com a mudança e dificuldade em compreender o sentido delas na docência.

A percepção que embasa as professoras, sobre a formação continuada, é aquela que se efetiva no significado de mudança, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos com vista à ação prática. Comungam da mesma opinião de que a formação continuada traz com o tempo, mudanças na prática pedagógica. Apontam, ainda, que a docência se aprende na prática, mas não ignoram a importância da formação continuada para sustentar esta prática.

A formação continuada está, neste sentido, presente nos discursos que as professoras têm sobre a sua formação. Sabem da importância da formação continuada enquanto docentes, mas não conseguem estabelecer o “lugar” e a função que esta tem sobre o seu trabalho.

Muitas vezes, atribuem à formação continuada como sendo solução da prática, entretanto não conseguem resolver os problemas que dela emanam. Nesse caso, mostram não compreender a possibilidade de tornarem a formação dotada de significado no caminho de aprender a ser professor. Revelam a pouca importância dada ao seu desenvolvimento profissional e as mudanças institucionais que podem ocorrer a partir dele.

Cabe, ainda, ressaltar a urgência de se retomar a profissionalização docente para além dos planos de carreira, correspondendo à valorização profissional e institucional do professor, para que não se corra o risco de ver na formação continuada mais uma forma de regulação da profissão do que a promoção da profissionalização docente.

Sem a intenção de esgotar o tema discutido neste estudo, finaliza-se apontando a necessidade de se estabelecer uma nova postura frente à formação continuada, possibilitando aos docentes discutirem e reapropriarem à experiência aprendida na prática, por meio do conhecimento que estrutura essas práticas. Não se trata de mais teoria, mas construir contextos de formação continuada que fomentem a discussão sobre as práticas, o que elas nos dizem e principalmente a construção mútua de uma identidade profissional.

Entende-se que as contribuições deste estudo, também apontam para um novo começo, cujas questões suscitaram durante o processo de pesquisa e que poderão ser temas para novas investigações: a formação continuada poderia se constituir enquanto processo de construção da identidade docente? Os docentes se desenvolvem profissionalmente ao longo da carreira segundo modelos formativos ou exercem autonomia sobre este processo? Em que medida está à autonomia docente em relação à formação continuada? E, para não concluir, importante lembrar que o fim desta trajetória de pesquisa é voltar ao ponto de partida, e, assim talvez, poder de fato, conhecer o lugar em que se encontra a formação continuada em relação à docência.

Conhecer o lugar que a formação continuada se encontra em relação à docência, sendo ao mesmo tempo outras pessoas, é atribuir significado novo aos conflitos vividos e refletidos ao caminho a reconstruir.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A.; *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa (POR): Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio 2006b. Seção 1, p. 11.

_____. _____. _____. **Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 12 jul. 2012.

_____. _____. _____. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica**, MEC, 2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANDAU, V. M. E. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos (SP): UFSCar, 1996.

CAVACO, M. H. Profissão professor. In: NÓVOA, A. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças.** 2. ed. Porto (POR): Porto, 1999.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, .p. 1 a 13, jan./abr. 2006

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 19, n. 64, p. 87 a 103, 1999.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia.** 5. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação.** Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto (POR): Porto, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento de trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. A. (Coord.). **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber livro, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1 n. 1 p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Coord.). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório Final de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2008. (Mimeo)

GAUTHIER, C.; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HARGREAVES, A. *et. al.* **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAS, M. S. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. (Coleção questões da nossa época, n. 14).

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão docente e da profissionalidade docentes. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159 a 1180, 2004.

MARCELO GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARCELO GARCIA, M. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, p. 7-22. n. 8. jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, M. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto (POR): Editora Porto, 1999.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores:** as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MEDEIROS, C. C. C. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de Pós-Graduação em educação no Brasil (1965 -2004).** 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N.; et. al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar, 2010.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, PO, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto (POR): Porto, 2003.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. C.; et al. (Orgs.). **Illuminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa (POR): Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto (POR): Porto, 1999. (Coleção Ciências da educação).

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto (POR): Porto, 1995a. (Coleção ciências da educação).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa (POR): Publicações Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 109 a 139, 1991.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 a 1144, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (POR): Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola 1**. 2005. 223 f.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico: Escola 2**. 2008. 155 f.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico: Escola 3**. 2004. 201 f.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico: Escola 4**. 2009. 188 f.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico: Escola 5**. 2007. 197 f.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (POR): Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX. 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil: questões atuais**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade, Campinas**, [s/l], v. 25, n. 9, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, n. 5).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas (SP): Autores Associados, 1991.

SCALCON, S. **A profissionalização pragmática de professores**. In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. SEMANA DE PEDAGOGIA, 20., 2008. Cascavel, 2008.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Universidade Federal de Santa Catarina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37. n. 130, p. 43- 62, jan./abr. 2007.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-88, maio/ago. 2000.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. [s/l], v. 20, n. 9, p. 1-37, mar. 2012.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente:** saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“STRICTU SENSU”

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a)

As discussões educacionais no que diz respeito à área de conhecimento da Formação de Professores, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestranda Cristiane Danielle Wengzynski, sob orientação da Professora Doutora Susana Soares Tozetto, intitulada provisoriamente: “**A Formação Continuada as suas Contribuições para a Aprendizagem da Docência**”. A pesquisa fundamenta-se na reflexão e análise da formação docente dos professores dos anos iniciais de algumas escolas da rede municipal da cidade de Ponta Grossa, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados o questionário e a entrevista com os professores.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do(a) Senhor(a) Professor(a) com vistas ao incremento Dessa pesquisa. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a Dessacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, o convidamos a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à referida Dissertação de Mestrado. Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, manifestamos nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

 Cristiane Danielle Wengzynski
 Registro Acadêmico UEPG

 Profª Drª Susana Soares Tozetto

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “**A Formação Continuada e as suas Contribuições para a Aprendizagem da Docência**” do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Nome: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado Professor(a):

Com o interesse em obter dados para a minha pesquisa, cujo tema é a Formação Continuada de Professores, venho por meio deste questionário, solicitar a sua participação e contribuição para a realização deste estudo.

O professor é um dos elementos mais importantes que compõe a sociedade e possuidor de mérito singular na relação ensino-aprendizagem. No intuito de contribuir de forma significativa sobre a formação do professor e as relações que se estabelecem a partir Dessa, é que o(a) convido para ser sujeito Dessa pesquisa, colaborando de forma ímpar para as discussões acerca da formação docente. Neste sentido, a sua participação neste estudo é de suma importância e o faz parte integrante Dessa análise.

Esclarecemos ainda, que de acordo com as normas éticas em pesquisa, sua identificação será mantida em absoluto sigilo, bem como a instituição de ensino.

1) DADOS PESSOAIS:

Instituição em que trabalha: _____

Data de nascimento: ___/___/____ sexo () F () M

Estado civil: () casado(a) () solteiro(a) () outro _____

Filhos: () sim () não Quantos? _____

Renda familiar: () Até 2 salários () Até 3 salários () Mais que 3 salários

2) ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

Função: _____

Ano em que atua hoje: _____. Séries que já atuou: _____

Tempo de docência: _____

3) ATIVIDADES CULTURAIS:

*Costuma ler livros? () sim () não () às vezes

*Que tipo de leitura você realiza com mais frequência?

() Livro () Revista () Texto

*Qual foi a última leitura que você realizou? _____

*Com que frequência você costuma ir ao cinema, teatro, biblioteca e exposições?

() sempre () raramente () nunca

4) FORMAÇÃO:

() Magistério – ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Ensino Superior – Curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Especialização – Curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Mestrado – Curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

5) JORNADA DE TRABALHO:

() manhã () tarde () período integral

A sua jornada de trabalho ocorre na mesma escola? () sim () escolas diferentes

1. A formação continuada de professores, segundo diferentes autores, apresenta-se muitas vezes, como meio de ascensão na carreira; como atualização de conhecimentos ou ainda como mudanças na prática pedagógica do professor em formação continuada. Para você, o que representa a formação continuada de professores? Qual é a sua opinião sobre esta formação?

2. Sabemos que no decorrer dos anos de docência, o professor (a) participa de diferentes modos de formação continuada, sejam eles oferecidos pelas secretarias de educação ou aqueles que o próprio professor busca. Este tipo de formação atende as suas necessidades junto a realidade da escola? Como?

3. A formação continuada pode ou não, contribuir para a prática docente em sala de aula, dependendo do tipo de formação oferecida. Quais contribuições a formação continuada trouxe para sua prática pedagógica? Houve mudanças em seu trabalho a partir da formação continuada que você realizou?

4. Quais os motivos que o(a) levaram a buscar por formação continuada? Foi uma iniciativa sua ou foi de acordo com a demanda da escola?

5. A formação continuada acontece na vida docente de diferentes formas: Através de cursos oferecidos pelas secretarias de educação, através de cursos de especialização oferecidos por instituições particulares, através de autoformação que o professor(a) realiza em seu cotidiano, entre outros. De que maneira você realiza a sua formação continuada?

6. O professor(a) de acordo com pesquisas desenvolvidas pela UNESCO (2009) precisa trabalhar em jornadas sobrecarregadas para conseguir o direito a uma remuneração que lhe ofereça melhores condições de vida. Neste sentido, sabemos que existe a dificuldade em conseguir tempo para estudar e aperfeiçoar a sua formação. Escreva quais são as dificuldades que você enfrenta ou encontra para realizar a sua formação continuada.

Agradeço imensamente por sua valorosa atenção e colaboração com a pesquisa que estou desenvolvendo.

Cristiane D. Wengzynski
Aluna do 2º ano - Mestrado em Educação – UEPG

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

- 1- Em sua opinião, que conhecimentos são importantes para o exercício da docência? De que maneira você entra em contato com tais conhecimentos?
- 2- Na sua percepção de professora, como a formação continuada pode influenciar na autonomia dos docentes em relação a sua própria formação? Quando e como você decide a formação ao longo da carreira?
- 3- Qual a sua opinião sobre a profissionalização docente? Que importância ela tem na formação continuada? Explique quais são as suas aspirações com o futuro em relação ao seu trabalho/carreira.
- 4- Você enquanto professora, diria que a sua prática pedagógica está constituída nos estudos proporcionados pela formação continuada ou na reprodução de práticas vividas anteriormente? O que é mais forte e por quê?
- 5- O que mais você sente falta no seu percurso de formar-se? Se existe, qual é a lacuna que se estabelece no processo de formação continuada? Se não existe, qual é a contribuição que você percebe para a sua formação?
- 6- Você conseguiria explicar a relação teoria e prática posta na formação continuada e de que forma você a percebe em seu trabalho?

APÊNDICE D

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Ilma Sr^a Zélia Maria Lopes Marochi

Secretária Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa

Venho através deste, solicitar a autorização para realização da pesquisa de campo em escolas da rede municipal de ensino, com a temática Formação Continuada de Professores e suas contribuições para aprendizagem da docência. Como aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e sob a orientação da Prof^a Dr^a Susana Soares Tozetto, acredito que a relevância educacional do tema abordado e a necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, faz da realização do estudo mencionado pertinente a toda comunidade educativa. Certo de contarmos com o vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Aguardamos contato pelos telefones: 3025-5069 ou 7811-7012.

E-mail: cristianepos@hotmail.com

Cordialmente

Cristiane Danielle Wengzynski
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPG

Dr^a Susana Soares Tozetto
Prof^a do Programa de Pós-Graduação - UEPG

Ponta Grossa, 30 de março de 2012