



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ONEIDE LINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA: UM OLHAR
SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**



**TERESINA
2012**

MARIA ONEIDE LINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA: UM OLHAR
SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Carmen Lúcia Oliveira Cabral

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586f Silva, Maria Oneide Lino da
A Formação continuada dos professores dos anos iniciais do
ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre
o desenvolvimento profissional / Maria Oneide Lino da Silva. _
Teresina: 2012.

183f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2012
Orientação: Prof^ª Dr^ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

1. Formação Continuada. 2. Prática Pedagógica. I. Título.

C D D 370.71

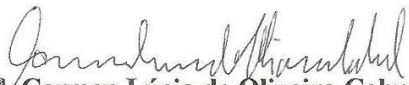
MARIA ONEIDE LINO DA SILVA


**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA:
UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

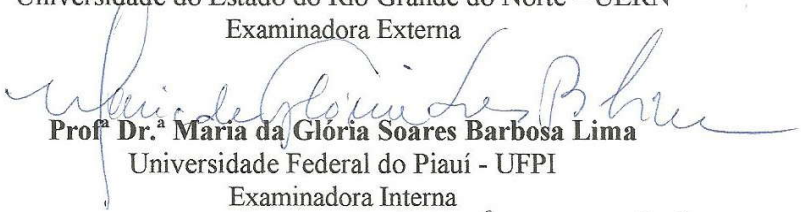
Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas.
Orientadora: Prof^a Dr.^a. Carmen Lúcia Oliveira Cabral

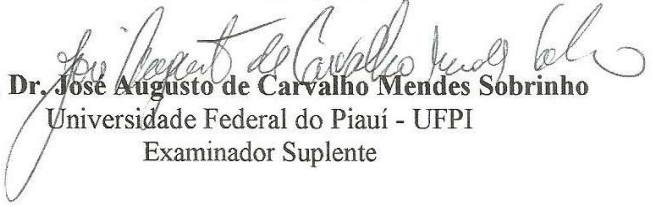
Teresina-PI: 30 de Abril de 2012.

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Maria Antonia Teixeira da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora Externa


Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Examinadora Interna


Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Examinador Suplente

Ao meu Deus, pelo amor, por conceder-me força e coragem para lutar diante das diversidades da vida. Aos meus dois filhos, Andréia e Luiz Paulo, pela compreensão diante dos momentos de ausência e isolamento durante os meus estudos e elaboração da dissertação.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus soberano, que me guiou, deu-me forças, fez-me confiante nos momentos de fraqueza e nas ocasiões de tristeza e desilusão e segurou minha mão, ajudando-me a levantar quando tudo parecia perdido.

A meu esposo, Paulo, e meus filhos, Andréia e Luiz Paulo, por todo o apoio, amor, compreensão e companheirismo, mesmo durante as ausências para o desenvolvimento da pesquisa e do relatório.

Aos meus pais, Luiz Lino e Francisca Felismina, que sempre acreditam em minha capacidade, sempre me apoiaram e transmitiram força e coragem.

Aos meus irmãos Adail, Osvaldo e Alexandre, e minhas irmãs Luzia e Maria de Deus, e cunhado (a) Erasmo, Maria dos Reis, sobrinhos e afilhados pela torcida e incentivo na concretização da minha trajetória formativa.

A toda minha família, amigos, aos alunos da 18ª turma de mestrado em Educação, representados pelos colegas de classe: Romildo, Adélia, Cristiane, Emanuela, Sandra, Valdene e, em especial, Maria Lemos, que se preocupou comigo e com minha saúde e soube, com sua simplicidade e generosidade, conquistar o meu coração e a minha sincera amizade.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), que me proporcionou a oportunidade de realizar o curso de Mestrado em Educação, pelo programa PPGEd, bem como todos os professores e funcionários do programa, como Suely e Fernanda que direta e indiretamente contribuíram para a concretização desse trabalho.

Aos meus professores, Doutores: Antonia Edna Brito, Maria da Glória B. Lima, Bárbara Maria Macedo Mendes, Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, do programa PPGEd da UFPI, e professora Drª Maria Antônia Teixeira da Costa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por terem contribuído na avaliação final de qualificação e defesa da dissertação.

Em especial, à professora Drª Carmen Lúcia Oliveira Cabral, a minha eterna gratidão, pelas orientações dadas e por ter-me escolhido, entre tantos candidatos, como orientanda, por ter confiado em minha capacidade de construir e de pesquisar temas relacionados à formação continuada, ao desenvolvimento profissional e às práticas pedagógicas dos professores.

À Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI), por ter-me liberado do exercício da minha função por dois anos para dedicação exclusiva ao Curso do Mestrado em Educação, o que favoreceu uma etapa de suma importância para o meu desenvolvimento

pessoal e profissional e oportunizou a formação continuada no decorrer de minha trajetória profissional, no âmbito da Educação de nosso estado.

A todos os professores da comunidade do grande Dirceu, região Sudeste de Teresina, em especial aos professores partícipes da pesquisa como principais interlocutores, sem os quais não seria possível a concretização deste estudo, bem como a todos os formadores, gestores, técnicos de gestão e inspeção escolar, a gerência de Educação do 21^a GRE, comunidade e colaboradores da escola pesquisada, que nunca negaram uma informação e apoio ao meu trabalho e sempre se colocaram à disposição.

À Faculdade Piauiense pelo incentivo ao ensino pesquisa e extensão e coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/ISE, representada pela professora Mestre Zélia Maria, pelo apoio na organização dos horários de trabalho docente durante o curso.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense Irene, Maria do Socorro Neiva, Luiza Maria, José Ribamar, Julival, Rejane, Clizalda Vítório, Eduardo Madeira, Adélia, Ana Rosa, Isolina Costa, Claudionia e Ana Maria Gomes pelo apoio e amizade, e, em especial, ao professor Luiz Carlos, por ter-me ajudado com textos diversos na minha área de pesquisa.

Às professoras Eliana Alencar, Cristina e Cordélia Fonseca, pela torcida no dia da entrevista de seleção dos candidatos ao mestrado em Educação.

Aos membros do núcleo de estudo NUPPED – Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Educação da UFPI, com vinculação ao programa de mestrado, sob Coordenação das professoras Doutoras: Carmen Lúcia, Bárbara Maria, Maria da Glória Lima e Antonia Edna.

Às minhas amigas de trabalho e de fé Rita do Socorro (Ritinha), Leonice Maria, Tatiana, Edilene, Rosa Araújo, Marcos Petrônio, Mazé, Conceição Pacífico, Margarida, Iolanda, Raimundo Cruz, Vitorinha, Euzimar, Ana Isabel, Teresinha, Nelicy, Dorinha, professoras interlocutoras da pesquisa e demais colegas que sempre acreditaram em minha capacidade.

Aos professores da Faculdade Integrada do Brasil – FAIBRA, onde iniciei os meus primeiros passos como docente do ensino superior, em Teresina-PI, representado pelos professores: Mário Gonzaga de Paula e Maria do Carmo Gomes Vilarinho pela amizade e oportunidade.

A todos que, embora não citados nominalmente aqui, contribuíram para o meu futuro e sucesso profissional, fica minha gratidão eterna, meu abraço e desejo de sucesso para todos!

A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim a formação continua a ser um tema prioritário e com grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação. Contudo, apesar das contínuas e crescentes exigências de progresso e expansão da formação, é notória a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática.
(GARCIA, 1999, p. 11).

RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito de uma escola pública estadual de Teresina-PI, com a temática: A formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre o desenvolvimento profissional, a problemática buscou questionar: como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor na escola. Esclarecemos que nosso objetivo geral consiste em investigar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor na escola. E, como objetivos específicos: contextualizar as políticas de formação continuada oficiais, em suas estrutura e operacionalização, descrever as condições objetivas nas quais ocorre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, compreender como a formação continuada recebida pelos professores contribui para o seu desenvolvimento profissional na escola e refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional docente no âmbito escolar. A fundamentação teórica e metodologicamente foi respaldada em autores como: André (2008); Angrosino (2009); Macedo (2010), Moreira e Caleffe (2006); Yin (2005). Para Análise de dados utilizamos as orientações de: Bardin (1995); Chizzotti (2003); Franco (2007), Gomes (2007). Para compreensão e discussão das temáticas trabalhadas: a) formação continuada em Falsarella (2004), García (1987, 1992, 1999), Imbernón (2010); Nóvoa (1992, 1995); Lima (2003), Mendes Sobrinho (2006, 2007), Romanowski (2010); b) políticas de formação: Brasil (1999), Brzezinski (1998, 2008), Gatti (2008), Vieira (2006), Veiga (2006); c) desenvolvimento profissional: Day (2001), Formosinho (2009), Garcia (1987, 1992, 1999), Imbernón (2009), Lima (2003, 2009), Tardif (2002), Santos (2009); d) prática Pedagógica: Brito (2007); Pimenta (2005), Schön (1992), Batista Neto e Santiago (2009). A coleta de dados foi realizada através de instrumentos como: observação participante, questionário de perfil, diário de campo, análise documental e entrevista. Os sujeitos participantes foram 07(sete) professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e 02(dois) professores formadores responsáveis pelo programa QUALISCOLA I, tendo em conta três critérios: ser professor efetivo da escola há mais de cinco anos, ter participado de algum curso ou programa de formação continuada nos últimos quatro anos e estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental como docente. Para o desenvolvimento da investigação permanecemos no campo em torno de 12 meses (Setembro de 2010 a Agosto de 2011), como requer um estudo de caso etnográfico. Os resultados revelaram que os professores fazem a sua formação continuada acumulando, muitas vezes, trabalho e estudo, no ato de aplicar o aprendido com outra realidade na escola, que dificulta o desenvolvimento de um bom trabalho como: falta de material de apoio pedagógico e de infraestrutura escolar. Situação que exige mais uma política de investimento rigorosa na escola, nas condições de trabalho, nas competências do professor a partir da utilização adequada dos recursos para a educação. A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor, necessita de mais reflexão crítica da ação docente para de fato ocorrer uma mudança significativa de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Escola Pública. Estudo de Caso Etnográfico. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research paper works within the scope of a public school in Teresina-PI with the theme: Continuing education for teachers who work in the early years of elementary education: a look at professional development. This work aims to question how continuing education contributes to professional development of teachers, we clarify that our general objective consists of investigating how continuing education contributes to teachers' professional development at schools. And as specific objectives: to contextualize the policies of official continuing education in their structure and operation; to describe the objective conditions in which continuing education of teachers from the initial years of elementary schools occurs; to understand how continuing education that teachers receive contributes to their professional development at school and to reflect about the professional development process of teaching staff in the school context. The theoretical and methodological grounding was supported by the authors such as: André (2008); Angrosino (2009); Macedo (2010), Moreira e Caleffe (2006); Yin (2005). For data analysis we referred to: Bardin (1995); Chizzotti (2003); Franco (2007), Gomes (2007). For understanding and discussion of those themes we worked on in this research: a) continuing education, in Falsarella (2004), García (1987, 1992, 1999), Imbernón (2010); Nóvoa (1992, 1995); Lima (2003), Mendes Sobrinho (2006, 2007), Romanowski (2010), b) policies in teacher education: Brasil (1999), Brzezinski (1998, 2008), Gatti (2008), Vieira (2006), Veiga (2006), c) professional development: : Day (2001); Formosinho (2009); Garcia (1987,1992,1999); Imbernón (2009); Lima (2003, 2009); Tardif (2002); Santos (2009) and pedagogical practice: : Brito (2007); Pimenta (2005), Schön(1992), Batista Neto and Santiago (2009). The data collection was performed through instruments such as: participant observation, profile questionnaire, field diary, document analysis and interview. The participant subjects were 07 (seven) teachers who work in the early years of elementary education and 02 (two) teachers trainers responsible for QUALISCOLA I, a program which integrates three criteria: being a permanent teacher of the school over five years, having participated in some course or continuing education program in the last four years and currently working in the early years of elementary education as a teacher. To develop the investigation we remained at the research site for about 12 months (September 2010 to August 2011) as an ethnographic case study requires. The results revealed that teachers do their continuing education often combining work and study and when they apply what have learnt they encounter another reality at school that hampers the development of good work, such as: lack of pedagogical material and school infrastructure, a situation that requires more rigorous investment policy, it being necessary to invest more in the school, work conditions, teachers' competencies from the appropriated use for the education resources. Continuing education contributes to a teacher's professional development, however it needs more critical reflection about teaching action to actually offer a significant change in his or her personal and professional development.

Keywords: Continuing Education. Professional Development. Public School. Ethnographic Case Study. Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** – Associação Nacional de Formação dos Profissionais em Educação
- CEB** – Conselho de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAT** – Plano Anual de Trabalho
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- MEC** – Ministério da Educação
- PAT** - Plano Anual de Trabalho
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROLETRAMENTO** – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação e Cultura
- SEF** – Secretaria de Ensino Fundamental
- UNEA** – Unidade de Ensino e Aprendizagem
- PAR** – Plano de Ações Articuladas
- CEE**– Conselho Estadual de Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- UNESCO**- Organização das Nações Unidas
- FUNDESCOLA**– Fundo de Desenvolvimento da Escola
- IDEB**– Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP**– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- PROCAP** – Programa de Capacitação de Professores
- PEC** – Programa de Educação Continuada
- PROFORMAÇÃO**– Programa de Formação de Professores Exercício
- USP** – Universidade de São Paulo
- UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- GESTAR**– Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFPI – Universidade Federal do Piauí

PPGEd– Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE– Plano Nacional de Educação

SINTE-PI – Sindicato dos Trabalhadores em Educação- Piauí

NUPPED – Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Educação

SIASI – Sistema Instituto Ayrton Sena de Informação

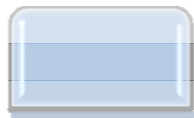
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Encontro pedagógico com professores, gestores, pais e alunos.....	73
FIGURA 02	Fachada da frente da escola.....	78
FIGURA 3	Corredores de acesso às dependências da escola pesquisada.....	78
FIGURA 4	Condição física – Estrutural das salas de aula.....	80
FIGURA 5	Professores reunidos em encontro pedagógico.....	81
FIGURA 6	Reunião de pais e mestres no pátio da escola.....	82
FIGURA 7	Cenas de observação no planejamento anual dos professores	93
FIGURA 8	Professores em atividade de planejamento na escola.....	100
FIGURA 9	Eixo categorial I – O processo de formação continuada de professores	102
FIGURA 10	Eixo categorial II – O desenvolvimento profissional do professor na escola	115
FIGURA 11	Eixo categorial III – As práticas pedagógicas no cotidiano escolar	128
FIGURA 12	Prática pedagógica dos professores na semana da criança.....	129
FIGURA 13	Professores no Centro de formação.....	131
FIGURA 14	Confraternização dos professores e funcionários da escola.....	132
FIGURA 15	Atividade alusiva ao dia das mães.....	141
FIGURA 16	Professores e alunos em atividades práticas de sala de aula.....	143
QUADRO 1	Relação de funcionários da escola	79
QUADRO 2	Perfil geral dos interlocutores da pesquisa.....	85
QUADRO 3	Perfil dos professores dos anos iniciais interlocutores da pesquisa...	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	23
2.1 Políticas de formação continuada de professores.....	23
2.2 Aproximação do conceito de formação continuada e de desenvolvimento profissional na contemporaneidade.....	36
2.3 Contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor.....	55
2.4 Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica na escola.....	59
2.5 A escola como espaço de formação continuada de professores.....	62
CAPÍTULO III – O ITINERÁRIO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	73
3.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso de caráter etnográfico em Educação.....	74
3.2 Caracterização do espaço empírico da pesquisa	77
3.3 Breve histórico do contexto pesquisado.....	82
3.4 Caracterização dos interlocutores da pesquisa.....	84
3.5 Técnicas e instrumentos de produção de dados.....	89
3.5.1 A observação participante.....	90
3.5.2 A análise documental.....	93
3.5.3 A entrevista semi-estruturada.....	94
3.6 A análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa.....	95
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS, NO CENÁRIO ESCOLAR	99
4.1 Eixo Categorical I – O processo de formação continuada dos professores	101
4.1.1 Subcategoria 1: Políticas e programas de formação continuada existentes.....	103
4.1.2 Subcategoria 2: Significados da formação continuada na perspectiva dos professores.....	109
4.1.3 Subcategoria 3: Os limites da formação continuada e articulação com as reais situações de trabalho.....	111

4.2	Eixo Categorical II – O desenvolvimento profissional dos professores	114
4.2.1	Subcategoria 1: Os Cursos de formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor	116
4.2.2	Subcategoria 2: Investimento no processo de formação continuada com vista ao seu desenvolvimento profissional.....	118
4.2.3	Subcategoria 3: Contribuição da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional.....	119
 CAPÍTULO V – DIÁRIOS DA PRÁTICA DO COTIDIANO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA		 127
5.1	Eixo Categorical III – As práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar.....	127
5.1.1	Subcategoria 1: A interação com os professores no ambiente escolar.....	128
5.1.2	Subcategoria 2: A relação teoria e prática proporcionada com a formação continuada.....	142
5.1.3	Subcategoria 3: Contribuição da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica na escola.....	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A – Carta de apresentação.....	160
	APÊNDICE B – Termo de consentimento e esclarecimento da pesquisa.....	162
	APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido ao professor.....	163
	APÊNDICE D – Questionário de perfil aplicado aos professores.....	165
	APÊNDICE E- Termo de consentimento livre e esclarecido ao formador	168
	APÊNDICE F – Questionário aplicado aos professores formadores	170
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista.....	173
	APÊNDICE H – Ficha de transcrição das entrevistas.....	175
	APÊNDICE I - Autorização de publicação de imagem para pesquisa.....	176
	ANEXO A – Ofício de encaminhamento para coleta de dados.....	178
	ANEXO B – Termo de consentimento da pesquisa.....	179
	ANEXO C – Ofício de autorização do projeto de pesquisa na escola.....	180
	ANEXO D – Resolução CEE/PI nº 303/2010.....	181



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, suas práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional, bem como o estudo sobre essas questões, são demandas sociais e educacionais que têm grande preocupação das políticas de formação, bem como são contempladas nas pesquisas¹ em farta literatura sobre essa temática no meio acadêmico.

No Brasil, os cursos de formação continuada, em geral, seguem as necessidades do ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação pedagógica, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (BRASIL, 1999).

A necessidade de formar indivíduos capazes de atuar em uma realidade de incertezas, capazes de conviver com as mudanças e de assimilar o acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e dos processos produtivos vem obrigando as instituições formadoras de profissionais a repensarem suas práticas em busca de meios que assegurem o desenvolvimento profissional dos professores e de toda equipe pedagógica escolar.

A formação continuada de professores, especificamente, enfrenta um contexto bastante complexo e diversificado, por isso é preciso esses profissionais se adequarem às novas ideias, políticas e práticas favoráveis a uma melhor atuação profissional, a fim de se tornarem comprometidos com sua formação continuada, no sentido de garantir uma prática pedagógica competente que atendam às exigências educativas atuais.

A esse respeito, no cenário nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 67, afirma que os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação e destaca, ainda, no inciso II, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. “A garantia dessa valorização específica da Educação está assegurada no mandamento constitucional, no seu Art. 22, XXIV, cabendo aos sistemas municipais, estaduais e federais cumpri-los” (SOUSA; MENDES SOBRINHO, 2011, p. 161). Nessa perspectiva, discussões em torno da formação continuada de professores ganharam

¹ Pesquisas de SOUSA; MENDES SOBRINHO (2011), com investigação da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-PI, da rede municipal de Ensino. E Falsarella (2004), que revela os efeitos da formação continuada na atuação do professor a partir do cenário escolar.

novas possibilidades e foram orientadas por princípios que evocam o reconhecimento, a valorização e o seu desenvolvimento profissional no âmbito da escola.

1.1 Problematização do tema

As questões sobre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Teresina foram elaboradas a partir de observações em nossa prática profissional como professora e coordenadora pedagógica, a pesquisa emergiu da seguinte problemática: Como a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para o seu desenvolvimento profissional?

Em decorrência dessa questão central, delinearam-se as seguintes questões norteadoras: Quais políticas de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental existem na escola? Em quais condições objetivas ocorre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como a formação continuada recebida contribui para o desenvolvimento profissional do professor na escola?

Com essa problematização configuramos a necessidade de analisar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas escolas públicas estaduais de Teresina, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por considerar ainda pouco explorada em pesquisas o que se refere à formação continuada dos professores em exercício. Consideramos suas dificuldades em envolver-se em práticas formativas e em seu desenvolvimento profissional e pessoal, visto compreendermos ser essa modalidade de ensino uma das mais importantes da Educação Básica.

Diante desse contexto, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC), por meio de seu Plano Anual de Trabalho (PAT) (2009), em parceria com o Ministério de Educação (MEC), sinaliza no documento denominado: Dimensão 02² a existência e a implementação de políticas para formação continuada de professores, visando à melhoria da aprendizagem de leitura, escrita e de matemática dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais políticas oportunizam aos professores e equipes pedagógicas, por meio da contratação de consultoria especializada em cursos de formação em exercício, a participação em encontros modulares de 40 horas, reuniões, planejamento e acompanhamento sistemático por 02 anos sob responsabilidade da Unidade de Ensino e Aprendizagem (UNEA)

² Na Dimensão 02, define os indicadores do Plano de Ações articuladas da SEDUC-PI, através de documento, buscando a implementação das políticas para a formação de professores e dos profissionais de apoio escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (PIAUI, 2009).

e do Plano de Ações Articuladas (PAR) da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (PIAUI, 2009).

Com a implementação do Plano Anual de Trabalho (2009), foram criados programas de formação continuada, como o QUALISCOLA I³, para os professores das escolas públicas, atuantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse plano tem como objetivo central reforçar a competência e a autonomia da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Outro programa importante desse plano é o SE LIGA⁴, que procura fazer a correção do fluxo escolar de alunos e garantir o sucesso dos alunos e professores por meio de práticas pedagógicas de atenção aos alunos não alfabetizados, desde o seu ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. Há também o ACELERA BRASIL⁵, um programa de aceleração e de regularização do fluxo escolar, por meio de oferecimento de cursos e capacitações para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que irão trabalhar com esses alunos.

No tocante à política de organização da escolaridade por ano e não mais por série, implementada a partir do ano de 2010, as escolas estaduais de Teresina-PI foram orientadas a organizar a escolaridade para o Ensino Fundamental de nove anos, conforme determina a Resolução de nº 023/2010 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí (CEE), que regulamenta a implantação obrigatória do Ensino Fundamental com duração de nove anos no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí, adequando às disposições da Resolução CNE/CEB nº 001/2010 (PIAUI, 2010).

Conforme redação do Conselho Estadual de Educação do Piauí (2010), disposta em seus Arts. 1º e 3º da Resolução n. 23/2010, fundamentada nas Leis Federais nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, no Art. 5º, que estabelece para os municípios, estados e para o Distrito Federal o prazo de até o ano de 2010 para implantar a obrigatoriedade para o ensino fundamental, que modificou a Lei n. 9394, de 20 de Dezembro

³ QUALISCOLA I é um programa constituído por um conjunto de ações a serem desenvolvidas junto a supervisores pedagógicos, diretores, coordenadores e professores da rede pública, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, duração de 02(dois) anos e meio, organizando-se em quatro módulos semestrais, através de curso de formação continuada em serviço, com o objetivo de reforçar a autonomia e a competência do corpo docente em sua prática pedagógica e a direção em sua gestão (SÃO PAULO, 2006).

⁴ SE LIGA- Programa que tem como objetivo garantir um processo de alfabetização eficaz e eficiente, que possibilite o sucesso dos alunos e professores, na relação ensino-aprendizagem da leitura e escrita, buscando preparar professores alfabetizadores, tendo como público alvo alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental com defasagem idade-série, que não foram alfabetizados.

⁵ ACELERA BRASIL – Programa de aceleração, com o objetivo de regularizar o fluxo escolar dos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em um prazo de 04 (quatro) anos, o qual oportuniza ao aluno a correção da sua defasagem no período de um ano letivo. O público alvo prioritário são os alunos das 03 primeiras séries do ensino fundamental, com 02 ou mais anos de defasagem. Este programa tem parcerias com: o Instituto Ayrton Sena, Ministério de Educação e Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí.

de 1996, alterando a organização do ensino fundamental, que anteriormente era composto de 8 (oito) anos, e organizado em série ou ciclos, passando a ser estruturado em 9 (nove) anos, dessa forma, o governo do estado, através do Conselho Estadual de Educação, reedita com novo número a Resolução CEE/PI n. 141/2007, que regulamenta a implantação obrigatória do ensino fundamental com duração de nove anos, no sistema de ensino do estado do Piauí, e dá outras providências, adequando-se às disposições da Resolução CNE/CEB n. 001/2010 e do Parecer CEE/PI n. 040/2010(PIAUI, 2010, p.1), que resolve:

Art. 1º - A obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos, instituída por lei federal e regulamentada em sua nomenclatura pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), passa a vigorar no Sistema de Ensino do Estado do Piauí, a partir do início do ano de 2010, em conformidade com o disposto nesta Resolução.

Art. 3º - A organização curricular de curso do Ensino Fundamental com duração de nove anos adotará a seguinte nomenclatura compreensiva do cumprimento do atendimento por faixa etária e duração em anos, institucionalizados para o curso:

I - anos iniciais, com duração de cinco anos, para atender alunos na faixa etária de 6 aos 10 anos de idade;

II - anos finais, com duração de quatro anos, para atender alunos na faixa etária de 11 aos 14 anos de idade.

Cada escola deve, junto à comunidade, adotar os procedimentos necessários para aproximação com o currículo vigente com o fim de reformular sua proposta pedagógica, que se efetivará conforme padrões de desenvolvimento da aprendizagem expressos nas diretrizes e referenciais curriculares instituídos, em âmbito nacional, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e em âmbito estadual, pelo Sistema Estadual de Ensino. Tal mudança no Ensino Fundamental tornou-se mais um desafio para o desenvolvimento profissional e para a profissionalização dos professores, que convivem com vários dilemas práticos pedagógicos na sua formação.

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP, n. 1/2002, Art. 3º, nos incisos I -III (BRASIL, 2002), apresentam novos princípios orientadores do processo formador, a saber: a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto dessas novas perspectivas, um importante espaço de discussão tem sido aberto, no que se refere à questão da relação teoria e prática no processo de formação continuada dos professores, ao mesmo tempo em que se advoga a favor de uma intensificação e diversificação das situações de inserção em práticas profissionais com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores na escola.

1.2 Objetivos

Esclarecemos que nosso objetivo geral consiste em investigar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor na Escola Fundamental. Como objetivos específicos: contextualizar as políticas oficiais de formação continuada, em sua estrutura e operacionalização; descrever as condições objetivas nas quais ocorre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender como a formação continuada recebida pelos professores contribui para o seu desenvolvimento profissional na escola; e refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional docente no contexto escolar.

1.3 Justificativa

Percebemos, mesmo empiricamente, que a grande dificuldade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra-se no planejamento dos projetos para sala de aula, que, na maioria das vezes, são desenvolvidos sem fazer uma relação com o cotidiano dos alunos, sobretudo, no desenvolvimento de conceitos relacionados às teorias do curso de formação continuada no exercício profissional. Essa realidade foi observada a partir de pesquisas⁶ e vivências profissionais em escolas públicas de Teresina⁷.

É nessa direção que buscamos identificar as políticas de formação continuada existentes na escola, refletir sobre essa formação, suas interferências na atuação e desenvolvimento profissional do professor, principalmente na relação teoria e prática como ponto de partida para investigar a formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional do professor no âmbito da escola.

O interesse pelo tema “A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre o desenvolvimento profissional” é resultado de nossas experiências profissionais como professora, principalmente em estudos que surgem a partir da complexidade detectada na prática pedagógica dos professores, e de reflexões sobre os obstáculos encontrados no confronto com a realidade da formação recebida e de desenvolvimento profissional na escola.

⁶ Pesquisas exploratórias, que, de acordo com Moreira e Caleffe (2006), são desenvolvidas para dar uma visão geral do trabalho, de tipo aproximativo, que muitas vezes constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla.

Para a concretização deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do estudo de caso do tipo etnográfico, por meio de observação participante, diário de campo, questionários, entrevistas, análise de documentos, fotografias, análise interpretativa e descritiva das práticas vivenciadas no processo de desenvolvimento profissional dos professores a partir de sua formação continuada.

Compreendemos que a formação continuada de professores acontece como um ato intencional e planejado, que visa a uma melhoria do ensino e da escola em sua totalidade, a partir da mudança de comportamento do professor como sujeito ativo e reflexivo, no contexto da escola, de acordo com as necessidades e das problemáticas vivenciada pelos professores no cotidiano escolar. A formação continuada, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, é objeto central de nosso estudo, oportunizando principalmente contínuas aprendizagens pessoais e profissionais.

No sentido de atender aos objetivos deste trabalho, estruturamos esta dissertação em cinco capítulos. No Capítulo I, denominado de Introdução, contextualizamos o estudo, onde buscamos inicialmente problematizar o objeto de estudo e justificar o porquê da sua escolha, explicitar as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa, sua relevância social, científica e acadêmica e a sua relação com as políticas públicas para a Educação e com as práticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores na escola.

No Capítulo II, intitulado “Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional dos Professores”, discutimos o assunto, a partir das políticas de formação continuada e de reflexões em torno da formação continuada na sociedade contemporânea. Apresentamos a formação numa perspectiva crítico-reflexiva em articulação com a prática pedagógica do professor. Fazemos breve explanação dos conceitos “desenvolvimento profissional” e “formação continuada dos professores” e sua contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional e destacamos o processo de formação continuada de professores na escola.

Para a realização dessa abordagem teórica, buscamos fundamentação em autores, como: Arroyo (2009), Brasil (1999, 2000), Brzezinski (1998, 2008), Contreras (2002), Day (2001), Falsarella (2004), Garcia (1992, 1997, 1999), Imbernón (2009, 2010), Libâneo (2008, 2009), Nóvoa (1992, 1995), Perrenoud (2000, 2002), Sacristán (2005, 2008), Santos (2009), Schön (1992), Veiga (2006).

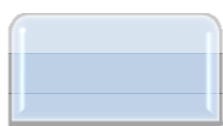
⁷ Uma vez que optamos por fazer um estudo de caso do tipo etnográfico, o recorte, recai sobre uma escola pública, da região Sudeste de Teresina, jurisdicionada à 21ª Gerência Regional de Educação e pertencente à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI). Esse espaço foi suficiente para nossa pesquisa.

No Capítulo III, “O Itinerário da Pesquisa: Pressupostos Metodológicos”, construímos esses pressupostos, apresentamos o itinerário da pesquisa e delineamos seus aspectos pertinentes: tipo de pesquisa, método, técnicas, instrumentos de coleta e construção de dados, procedimentos de análise dos dados, em diálogo com autores como André (2008), Angrosino (2009), Bardin (1995), Denzin e Lincoln (2006), Franco (2007), Macedo (2010), Moreira e Caleffe (2006), Yin (2005) dentre outros.

O Capítulo IV, cujo título é “A Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais no Cenário Escolar”, busca desvelar a formação continuada existente na escola, a partir de dados construídos, com o estudo de caso do tipo etnográfico, a partir do Eixo categorial de análise I: O processo de formação continuada dos professores, políticas e programas, significação, limites e condições de trabalho; do Eixo categorial de análise II: O desenvolvimento profissional dos professores, cursos de formação, investimentos e contribuições. Assim, procuramos descrever de forma densa a formação continuada dos professores no interior da escola. Os sujeitos participantes foram sete professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e mais duas professoras formadoras e coordenadoras do programa QUALISCOLA I.

No Capítulo V, “Diários do cotidiano da Formação Continuada na Escola”, dando origem ao Eixo categorial de análise III: As práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar, a interação o professor e ambiente escolar, em torno das vivências cotidianas evidenciadas pelos professores partícipes da pesquisa na escolar, discutimos a relação teoria e prática proporcionada com a formação continuada com vistas a um suporte teórico para uma reflexão mais aprofundada da prática pedagógica e sua contribuição para melhoria na escola.

Sob o título “Considerações Finais”, apresentamos as conclusões do estudo, as constatações, contribuições e sugestões em torno da problemática levantada e procuramos relacionar a teoria estudada com os dados obtidos na pesquisa empírica, os quais foram fundamentais para a compreensão crítica e reflexiva das atuais políticas de formação de professores das escolas públicas estaduais de Teresina, em seu contexto real de trabalho, e buscamos possibilitar discussões em torno da formação continuada dos professores em exercício e de seu desenvolvimento profissional.



CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores são temáticas que constituem um dos grandes desafios da sociedade atual relacionados à Educação e suporte fundamental para o processo de formação desses protagonistas, com seus projetos pessoais e profissionais ao longo de toda a carreira.

Compreendemos que essas discussões remetem aos sentidos e significados em torno da formação continuada e do desenvolvimento profissional, como campo de luta ideológica e política, sendo preciso considerar as discussões teóricas e as investigações empíricas sobre esse processo formativo. Buscamos analisar a legislação e a regulamentação, bem como as condições concretas nas quais ocorre a formação dos professores em exercício, como principais agentes do trabalho educativo.

Em face do exposto, apresentamos, inicialmente, as políticas de formação de professores, instituídas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n. 9394/96, com uma breve explanação dos conceitos de formação profissional, desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores. Ainda provocamos algumas discussões e reflexões em torno da formação continuada dos professores na sociedade contemporânea, numa perspectiva crítico – reflexiva da prática pedagógica e suas contribuições e por fim destacamos o processo de formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional de professores na escola.

2.1 Políticas de formação continuada de professores

Estudos sobre a formação continuada de professores, suas práticas e seu desenvolvimento profissional são temas de grande preocupação das políticas de formação e de discussão no meio acadêmico. Veiga (2006) afirma ser um déficit de 500 anos, gerando uma defasagem educacional em todo Brasil, fato que torna a Educação do nosso país, aguda e crônica. Segundo a autora, é preciso construir caminhos para nos aproximarmos de políticas educacionais que rompam com a repetição escolar e com a mesmice que atingem não só a educação universitária e a educação básica, mas também os demais espaços em que se

desenvolvem práticas educativas formais, visto que essas políticas se manifestam a partir de programas de formação sugeridos pelos sistemas de ensino educacional brasileiro.

Veiga (2006) tece algumas considerações sobre as políticas de formação e sobre as mudanças efetuadas na política educacional, e discute os dispositivos legais, em particular a lei n. 9394/96, as diretrizes curriculares nacionais e as regulamentações emanadas do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), as normatizações referentes ao conteúdo de mudanças de paradigmas institucionais de conhecimento e as formas de organização de convivência na estruturação da família, o conceito de escola, as formas de pensar e agir, direcionando propostas na política de formação de professores. A autora aponta ainda algumas possibilidades desencadeadas pelo movimento dos educadores abordando mudanças no mundo contemporâneo ocasionadas pela globalização, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, com as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia.

Com esse acompanhamento oficial, a política de formação e as propostas de formação continuada no Brasil devem seguir as necessidades do ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas.

Nessa perspectiva, as políticas de formação continuada de professores devem ser analisadas e refletidas a partir de um contexto histórico, econômico e social, em que as mudanças do papel da Educação variam em função das tendências educacionais. Assim, Vieira (2006) discute os cenários da formação de professores, que devem considerar a política educacional como manifestação da política social, sendo o Estado, em suas diferentes instâncias nas representações do poder público, uma referência nesse sentido.

Por sua vez, as organizações da sociedade civil, como sindicatos e outras instituições, pressionam para que essas políticas aconteçam, o que provoca as discussões, os debates e as reflexões no sentido de fazer acontecer. Elas também contribuem para a reflexão crítica das políticas dessa formação, a partir de três cenários: consolidação do processo de globalização, redefinição das reformas de organização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais.

Nesse contexto, é possível verificar uma crise de identidade do professor entre o eu real e o eu ideal. As mudanças são aceleradas, e não há tempo para acompanhá-las. Vieira (2006) agrupa em quatro grupos distintos as atitudes dos professores face às mudanças: um

grupo tem atitudes de equilíbrio, outro se sente inibido, um outro grupo, mostra atitudes contraditórias de aceitação e desencanto, e, por fim, há um grupo que teme a mudança.

Importa ressaltar que “A globalização pode não ter chegado a sala de aula, mas seus efeitos se fazem sentir sobre ela, na medida em que afetam a vida social e econômica de todos, que passam a estabelecer novas relações com as pessoas e os objetos” (VIEIRA, 2006, p. 26), o que retrata a importância de uma constante atualização profissional dos professores, que são os principais agentes de mudanças paradigmáticas envolvendo as concepções de Educação, de ensino e aprendizagem, no cotidiano da escola.

As políticas de formação e de reforma exigem reajuste das formas de organização do próprio órgão gestor e do Estado, para que essas políticas possam atender as demandas em uma sociedade em constante evolução. Essa redefinição, segundo Vieira (2006), envolve mudanças na legislação e no papel do Estado. Sendo assim, foram aprovados dispositivos legais, em consonância com a Constituição Federal, como a Ementa Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸, instituído pela lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Esse conjunto de normas redimensiona todas as políticas educacionais, levando escola e professores a assumirem novos papéis diante da Educação, sendo que o Governo gerencia, dá condições de autonomia e cria instrumentos de avaliação do sistema educativo.

Não podemos deixar de lado a importância dos avanços, nos últimos 20 anos, a exemplo da expansão da Educação Básica, da organização de sindicatos e de associações, da expansão de matrículas da Educação Básica à pós-graduação e dos movimentos em prol da escola pública, destacados por Veiga (2006), como propulsores da ampliação dos programas de formação continuada para os professores das escolas públicas, contribuindo para qualidade da educação como todo.

Assim também, devemos reconhecer o desenvolvimento de experiências educacionais universitárias e escolares que revelam alguns desafios da profissão docente, que atravessa em diferentes níveis uma precária e frágil articulação entre a realidade observada por quem vivencia a pesquisa nas diferentes modalidades de Educação e as novas práticas e processos de formação de professores, com “o caráter de transitoriedade, ou seja, a descontinuidade”, dos programas de formação continuada de professores dentre outros, no

⁸ O FUNDEF foi substituído no ano de 2007 pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o qual foi aprovado em 06/12/2006 por Emenda Constitucional.

interior da “escola básica como uma realidade propulsora de novos problemas” e “a fragmentação das relações de vizinhança” (VEIGA, 2006, p. 68).

Novas exigências são acrescentadas ao trabalho docente, pois a Educação está clamando por uma mudança no que diz respeito à qualidade do ensino, principalmente à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação do professor exige a compreensão das condições objetivas do seu trabalho, do currículo e das relações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, em permanente processo de construção do saber docente e dos aspectos institucionais da prática pedagógica. Releva-se, a necessidade de articulação da formação inicial com a formação continuada, mediada pela própria prática pedagógica.

Diante desse fato fazemos referências ao fortalecimento do papel das agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (UNESCO), que vem contribuindo para a difusão do conhecimento por meio de publicações e de projetos educacionais em torno da formação continuada de professores, como foco na política educacional. Tem-se o Banco Mundial, que traz investimentos nessa área, a exemplo do FUNDESCOLA, considerado a maior atividade na Educação. Diante de todos esses cenários de reforma, é necessário reconhecer que a formação de professores deve ser o objeto principal de mudanças, uma formação continuada ao longo da vida, que tem como eixo central o papel do professor no ato de ensinar.

No compromisso assumido na Declaração de Jomtien, citada por Freire (2009), o governo brasileiro implanta uma série de políticas e ações visando readequar a Educação. Entre elas, “[...] situa-se a aprovação da Lei n. 9.394/96, que determinou no art. 87, parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação⁹ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamentos em serviço” (FREIRE, 2009, p.40).

Esse dispositivo da LDBEN, n. 9394/96 que determina a formação superior como requisito para atuação dos professores da educação infantil e séries iniciais, bem como a obrigatoriedade de treinamento para os profissionais em serviço, contribui para discussão da formação de professores, provocando uma revisão dos atuais modelos de formação existentes no campo institucional e curricular junto a outras orientações emanadas do Conselho Nacional de Educação, mediante pareceres e resoluções.

⁹ Esse dispositivo legal, mediante pareceres e resoluções e outras orientações oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), vem contribuindo para discussão e revisão dos atuais modelos de formação docente mediante o enfrentamento dos problemas do campo institucional e do próprio currículo (FREIRE, 2009).

Em torno da formação dos professores da educação básica em nível médio, ainda é admitida na LDBEN – Lei n. 9.393/96, considerando as desigualdades de condições entre as regiões brasileiras e o contexto sócio, econômico e cultural no qual está inserido esse professor.

Brzezinski (1998, p. 159) faz algumas críticas em torno do projeto de lei n. 1258-C/88 e o 67/92 ao afirmar:

[...] exigência de formação de todos os docentes da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Admitem, também em caráter temporário que o preparo dos profissionais para atuarem na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental possa ser em nível médio na Modalidade Normal e que haja uma preparação emergencial para cada etapa da educação básica. Nisso a lei procura considerar as disparidades de desenvolvimento sócio -econômico- cultural das regiões geográficas brasileiras.

Observamos o reconhecimento da lei em admitir a existência das desigualdades sociais entre as regiões brasileiras no que diz respeito à formação e profissionalização da carreira de magistério, que ainda permite o ingresso e a permanência do professor, com formação apenas na modalidade normal de nível médio nos sistemas de ensino para atuar na Educação Infantil e séries iniciais.

Segundo Brzezinski (1998), as políticas de formação continuada deveriam fazer parte do corpo da lei, a obrigatoriedade da formação em exercício deve ser extensiva a todos os profissionais da Educação em nível superior. Isso demonstra que as discussões em torno dessa questão não se esgotam, merecendo um melhor questionamento das políticas públicas para a Educação.

Compreende, desse modo, que, para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, torna-se importante considerar os interesses do mundo real e do oficial: por um lado o contexto e o ambiente de trabalho vivido pelo professor e seus saberes; por outro, os interesses dos neoliberais e financiadores externos, que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina na lógica do mundo globalizado e financiado pelo Banco Mundial.

Transcorridos dez anos da LDBEN n. 9394/96, Brzezinski (2008) faz uma nova discussão em torno da formação de profissionais da educação e propõe uma revisão do documento, apresentando uma década de perspectivas e de perplexidades, em que as ações políticas tinham como prioridade a implementação da lei e metas para a década. A autora, em suas pesquisas sobre as políticas de formação de professores, reforça sua insatisfação gerada pela falta de políticas públicas que aumentem a qualidade da educação do nosso país.

A Lei n. 9.394/96 é, segundo Brzezinski (2008), conservadora e favorece o setor privado de ensino. Esclarece que as políticas públicas de formação de professores devem incluir o ensino, a pesquisa, a extensão, as práticas culturais e a gestão democrática. Dez anos depois, uma nova lei, a Lei n. 11.274/2006, provocou mudanças na LDB/1996, que interferem no campo de formação de professores e instituem o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula a partir dos 6 anos de idade.

Para essa autora inexistem cursos e pesquisas sobre formação de professores para atuar em escolas de Ensino Fundamental organizado por ciclos de desenvolvimento da aprendizagem, o que implica o despreparo dos professores para atender às exigências dessa reestruturação do Ensino Fundamental de 9 anos e da Educação Infantil, instituídos em 2006. Também aponta a falta de atenção por parte do CNE e da gestão escolar no que se refere à formação de professores para enfrentar com competência pedagógica e política essa mudança radical na configuração do Ensino Fundamental. Essas atitudes do ‘mundo oficial’ apontam para algumas perplexidades, e se questiona como os sistemas estaduais e municipais assumirão uma política de formação continuada de seus professores.

Como maior preocupação do mundo real, emerge a interferência imediata no redimensionamento curricular dos cursos de formação de professores, que seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores da Educação Básica, segundo as quais se deveriam desenvolver pesquisas nos cursos de Pedagogia que abranjam questões epistemológicas, culturais, políticas, psicopedagógicas e didáticas para o enfrentamento da concepção de ciclos de desenvolvimento da aprendizagem.

Tendo em vista essa preocupação, novas políticas foram implantadas no ano de 2009, um plano que busca oportunizar a formação inicial superior mínima e continuada a todos os professores e profissionais da educação pública em exercício, junto com o Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁰.

Sobre a formação de professores no curso Magistério em Nível Médio, Gatti (2008, p. 42) sustenta que se faz na opção magistério, que prepara os professores para atuarem da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e na Pré-Escola e afirma:

¹⁰ O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), neles sediadas, com fins à melhoria da formação do corpo docente brasileiro. Como é uma política recente ainda não apresenta nenhum resultado.

Para este mesmo nível de atuação, esta formação também pode-se dar nos cursos de Pedagogia, Habilitação Magistério de ensino fundamental. Com a Lei 5.692/71, o antigo Curso Normal, que dava formação profissional específica em nível médio para professores de 1ª a 4ª série, foi transformado em uma das habilitações, tendo sua parte de formação específica *diminuída* em função desta estrutura do ensino médio. (Grifo da autora)

Mesmo com a LDB n. 9394/96, os cursos de Nível Médio na modalidade normal ainda são aceitos como formação mínima para o magistério nos níveis iniciais de ensino. “Ou seja, ao distinguir entre formação desejável e formação mínima, o curso normal ainda aparece como alternativa de formação devido à diversidade nacional e num momento” (VIEIRA, *apud* NUNES, 2002, p. 20-21).

A política de formação de professores não se restringe somente oferecer ações de formação dentro do ambiente de trabalho na escola, mas também oportunizar a articulação entre a formação inicial e a continuada, no sentido de criar condições para que os professores em exercício possam retornar à universidade para manter-se atualizados e ganhar suportes teóricos para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática de sala de aula.

Nesse contexto, a escola depara-se com outra preocupação, que também exerce uma forte influência sobre essas políticas, bem como, dos investimentos para a Educação, evidenciados pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹, principal indicador de qualidade do ensino brasileiro, apresentados para o ano de 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2001), apontam os resultados alcançados, com a média nacional de 4,6 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4.0 para as séries finais, e 3,6 para o Ensino Médio.

Desde os resultados do IDEB de 2007, a região Nordeste vem merecendo especial atenção e despertando interesse nas pesquisas, porque, de cada dez municípios considerados de baixo índice, oito estão nessa região, caracterizando-a, desta forma, como uma com os piores indicadores no Ensino Fundamental (PORTAL DO APRENDIZ, 2007).

O objetivo é, até o ano de 2021, alcançar a média 6.0(seis). Para alcançar tal objetivo, o Governo vem investindo em programas de formação inicial e continuada para todos os profissionais da Educação, com vistas à melhoria da qualidade do ensino a partir do aumento desses indicadores. Esses resultados revelados após as avaliações externas, através da prova Brasil, a cada dois anos, configuram, preocupações para professores, gestores, pais e alunos das escolas públicas dos estados brasileiros, tanto no que diz respeito à formação

¹¹ O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Com aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo e média nas avaliações do INEP, SAEB e Prova Brasil.

profissional do professor quanto à aprendizagem do aluno, principalmente, no que concerne ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ainda no ano de 2009.

Borges (2010) afirma, ainda, que os menores resultados alcançados nas avaliações que são feitas pelos alunos da educação básica, demonstrados pelos IDEBs estão nas regiões Norte e Nordeste, realidade que se mantém desde que o IDEB passou a ser aferido pelo MEC. Essas regiões continuam aquém das metas e das outras regiões do país, com índice de 3,8 (três vírgula oito) para as séries iniciais e 4,0 (quatro) para as séries finais. A expectativa era obter, em 2009, uma média de 3,7 (três vírgula sete). A região Norte fechou 2009 com média 3,6 (três vírgula seis) e o Nordeste, 3,4 (três vírgula quatro). Já no ensino médio, ambas ficaram em 3,3 (três vírgula três) (BORGES, 2010).

Esses resultados despertaram a necessidade de se pensar seriamente sobre as políticas públicas para a Educação, na qualidade de seus professores e de seus alunos, nos cursos de formação continuada, no desenvolvimento profissional, na valorização e reconhecimento da profissão de Magistério ao longo da carreira docente.

Faz-se necessário apresentar também os resultados do último IDEB, realizado no final do ano de 2011, cujos resultados, tão logo sejam apresentados, devem servir para comparativo com os dados anteriores, com vistas a uma análise mais criteriosa das políticas públicas para a formação continuada no Brasil. Essa análise deve contemplar também a trajetória dessa formação nos últimos anos, compreendendo que é preciso preparar o professor para formar as novas gerações, visto que tanto o professor quanto os seus alunos ainda não estão preparados para atuar de forma competente na nova economia mundial.

No que diz respeito ao preparo profissional do professor para formar as novas gerações e a economia mundial nas últimas décadas, a formação continuada precisa favorecer nos professores novos saberes e competências profissionais específicas à sua profissão. Gatti (2008, p. 62) reforça:

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas [...] A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo [...].

Nesse contexto, faz-se necessário também pensar as políticas de formação inicial e continuada de professores para o desenvolvimento de competências e habilidades a serem contempladas nos currículos escolares, com base na realidade escolar e de forma mais contextualizada, colocadas como metas básicas dessa formação.

Nos anos 90 do século XX, as políticas de formação continuada dos professores adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais, a partir da LDBEN/96, a qual foi responsável pela regulamentação dos parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação referentes aos diversos níveis da Educação do país. Tais determinações integraram os processos de redefinição e reconhecimento do papel do Estado, que passou a atuar, por meio de procedimentos novos e de avaliação, no âmbito das políticas educacionais.

A LDBEN/96, no capítulo VI, em seus Arts. 61 a 67, refere-se aos profissionais da educação e define três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, para formação de professores para a Educação Básica; a pedagógica, destinada aos portadores com diploma de Ensino Superior que queiram atuar na Educação Básica; e a continuada, que deve ser oferecida aos profissionais da Educação dos diversos níveis de ensino.

A LDBEN/96 destaca ainda o papel da formação em serviço, mas não define princípios e procedimentos para a sua realização: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (art. 61, inciso I). A lei esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da Educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II). A legislação define que os municípios serão os responsáveis primeiros pela formação em serviço (art. 87, § 3º, inciso III) (BRASIL, 1999, p. 56-57).

Em referência à LDBEN, Lei n. 9.394/96, acrescenta ainda que se provoque um longo período de debates sobre a questão da importância da formação continuada especialmente nos poderes públicos. Gatti (2008, p. 64), esclarece que:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Os profissionais da Educação são chamados a assumir novos papéis e atribuições sócio-educativas, deixando aos professores e gestores escolares uma grande responsabilidade na gestão compartilhada do ensino e aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, nas

escolas, nos últimos anos, tem sido gerado grande investimento do Estado em programas de formação continuada (PIMENTA, 2005). Essa ênfase, segundo Torres (1998), é decorrente dos investimentos e recomendações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Os projetos de formação continuada, segundo as Diretrizes Educacionais apresentadas pelos Referenciais para a Formação de Professores e apontadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999), devem ocorrer na própria escola, em parceria com as Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo o coletivo de uma ou mais escolas.

Nas políticas para a formação de professores e para a Educação, desde o início de 2001, tem-se discutido, principalmente, a observação de três preocupações centrais, que devem ser valorizadas e praticadas durante a formação dos indivíduos, quais sejam: a Ética, a Política e a Epistemologia.

A preocupação ética está em “refletir sobre a classe de pessoa que se quer chegar a ser e a sociedade em que se quer viver, bem como a classe de vida que se quer que ocorra nela” (RIGAL, 2000, p.172), o remete à reflexão do sentido ético trabalhado na escola para a formação do cidadão para viver e conviver em sociedade, interagindo com o outro e com o mundo.

Destacamos ainda as preocupações políticas e epistemológicas da formação continuada dos professores, necessárias a esse novo perfil profissional para atuar na escola:

Preocupação política. Relacionar permanentemente a questão da educação com a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade [...] que estabelecem relações de dominação e de subalternidade. Preocupação epistemológica. Elaborar um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico que situe o conhecimento como momento dialético da práxis [...] também propõe a necessidade de empregar um dispositivo teórico totalizador, facilitador do enfoque crítico. (RIGAL, 2000, p. 172).

É importante se repensem as políticas de formação continuada existentes nas escolas, visto que devem acontecer com base na realidade dos sujeitos partícipes, de forma a atender às suas necessidades, com vistas à mudança de paradigma. Imbernón (2010) discute que, de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança, ainda predominam políticas de formação e formadores que praticam com afincado e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria fora do contexto, espelhada em um educador que não existe.

Dessa forma, as políticas vigentes de formação continuada dos professores são alvo de críticas no que se refere à sua eficácia. Loureiro (1997, p.151) assinala, entre outras

limitações, “[...] a desarticulação com as reais necessidades criadas pelas mudanças no sistema educativo [...]”, que “[...] se revela completamente inadequado ao plano de desenvolvimento pessoal e profissional [...]” do professor, contribuindo para o desinvestimento na carreira docente.

E quanto as suas reais necessidades e condições de trabalho na articulação com os cursos e programas de formação oferecidos aos professores, Ferreira (2009, p. 214) argumenta que os docentes tendem a ser encarados como:

Formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação [...], a separação entre espaços e tempos da formação e espaços e tempos do trabalho não propiciam a autoformação e a aprendizagem colectiva, entre pares em modalidades de interformação e ecoformação [...] apelam para uma maior flexibilização e autonomia e supõem uma maior articulação entre trabalho e formação [...] tornando, assim, difícil a contextualização da formação nas escolas e nos seus projectos.

O referido autor mobiliza o discurso da formação continuada como condição essencial para um trabalho competente e eficaz, reforçando a dimensão técnica e individual, em detrimento às relações interpessoais e do trabalho coletivo no ambiente de trabalho. O que se pode perceber é que, durante a formação continuada dos professores em exercício, é colocado aos gestores e professores da escola contemporânea um grande desafio, no que diz respeito ao currículo e ao ensino.

É preciso conduzir os programas de formação de forma que favoreça uma aprendizagem significativa dos professores, oportunizando a aprofundamento de seus conhecimentos, para que os mesmos possam pensar e programar a sua própria formação, e desenvolva de forma mais autônoma o seu papel de mediador da aprendizagem de seus alunos, levando a teoria aprendida para a prática da sala de aula.

Gatti (2008) colabora com a idéia, afirma que no Brasil, surgiram muitos cursos de formação continuada de iniciativa pública e privada, que nem sempre contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram afeição de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços nos conhecimentos.

Segundo Gatti (2008, p. 58), podemos exemplificar com dois programas:

[...] de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental. O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica.

A autora apresenta nesse entorno vários programas que vêm favorecendo as políticas de formação continuada de professores de todo o Brasil e chama a atenção também para os demais programas complementares de formação, que propiciam uma formação adequada ao cargo exercido com grande volume de profissionais participantes como: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), desenvolvido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer diploma de Ensino Médio a professores leigos, atenderam até o ano de 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Segundo Gatti (2008), o Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é desenvolvido em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), com a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, embora com plataforma comum, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com conteúdos, dinâmica e materiais próprios.

Nessa perspectiva, Gatti (2008, p. 59-60) refere, ainda, que:

Na rede estadual, titularam-se aproximadamente oito mil professores. Esse mesmo programa foi oferecido a municípios, com algumas adaptações e melhorias (PEC-Municípios), e, como desdobramento, na UNESP, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã [...]. Outra iniciativa que pode ser colocada nessa mesma direção é o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado, visando titular em quatro anos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado, utilizando tecnologias variadas, caracterizando-se como formação em serviço.

Há ainda outros programas complementares e projetos de intervenção em parceria com as escolas, apoiados por poderes públicos municipais e estaduais, com o objetivo de promover a aceleração nos estudos, por meio de processo de alfabetização de crianças do Ensino

Fundamental com melhoria no ensino de Língua Portuguesa, de matemática e outras disciplinas com formação continuada em serviço com iniciativa do MEC.

Gatti (2008) exemplifica alguns desses programas que tiveram como objetivo a promoção de estudos complementares para os professores em exercício e destaca: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado, em diversos estados e municípios, em parceria entre universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Programa PRALER, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), do Fundescola; além dos projetos “Acelera Brasil” e “Se liga”, do Instituto Ayrton Senna.

Esses programas são de iniciativa das políticas de formação continuada e devem proporcionar uma reflexão constante por parte dos professores em seu local de trabalho, um repensar cotidiano sobre o seu desenvolvimento profissional, suas práticas pedagógicas, inclusive com o intuito de melhorar suas condições de trabalho e, principalmente, o sistema educacional como um todo.

Quanto às avaliações desses programas de formação continuada desenvolvidos no âmbito das escolas, torna-se necessário considerar as concepções dos professores sobre a importância, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, dessa formação, a partir de seu currículo, dos recursos disponíveis, do perfil de seu aluno e da comunidade, visto serem os principais protagonistas dessa formação.

Romanowski (2010, p.139), afirma:

Tornam-se fundamentais as avaliações dos programas, sendo absolutamente necessário incluir várias categorias no levantamento de dados. Entre elas, verificar como os professores percebem os fins da educação, os conteúdos curriculares, métodos, recursos de ensino e as práticas de avaliação.

Compreendemos assim que, tanto nas escolas, centros de formação, como nas universidades, devem oferecer condições de trabalho ao professor e demais profissionais da Educação, no sentido de garantir uma formação voltada para as necessidades do professor e da escola, a partir das concepções dos professores, e dos resultados alcançados nas avaliações, com vistas a esses programas de formação continuada que estão sendo oferecidos.

No Brasil, recentemente, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Romanowski (2010, p.136), depõe que essa rede foi criada com o objetivo de:

contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos. É composta por universidades que constituem Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses centros mantém uma equipe para coordenar a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de educação básica em exercício, nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Faz-se necessário o cumprimento das políticas de formação continuada e de valorização do Magistério, na busca de novos significados atribuídos a esses cursos, de forma a garantir o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a melhoria de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Esses cursos devem atender às reais necessidades e experiências dos professores como sujeitos ativos e participativos de sua própria formação.

2.2 Aproximação do conceito de formação continuada e de desenvolvimento Profissional na contemporaneidade

A formação e o desenvolvimento profissional e a formação continuada de professores constituem um assunto sério e crucial quando se fala em melhorar a qualidade das atividades práticas dos professores no contexto da escola. Nesse sentido, são considerados grandes desafios da contemporaneidade. A discussão sobre a formação profissional merece nossa atenção especial, principalmente na luta pela democratização da Educação e da escola e de uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos de diferentes contextos sócio-políticos e culturais.

Para Santos (2009, p. 158), a formação profissional

Corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, pois é essencial atualizar-se sempre, o que remete à necessidade da formação continuada na atuação profissional, ou seja, há a necessidade da formulação do saber, na atuação profissional

Compreendemos que a formação profissional inicial não é suficiente para garantir ao professor os conhecimentos necessários para uma atuação profissional competente, é necessário dar continuidade ao processo de formação ao longo da carreira docente, por meio da atualização de conhecimentos pela formação continuada em exercício.

E quanto aos estudos dos conceitos em torno de formação continuada e desenvolvimento profissional, Formosinho (2009, p. 223) considera uma estreita ligação entre os dois, clarifica algumas concepções e precisões terminológicas e ressalva, antes de tudo, a necessidade de:

Clarificar as relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional. Há uma pluralidade terminológica com que esta(s) realidade(s) é (são) referida(s). De facto, os termos de educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores, etc., são termos utilizados, muitas vezes, sem matizes, como se referissem uma mesma realidade.

O autor ainda diferencia esses termos por compreender que o desenvolvimento profissional vem superar a dicotomia tradicional existente entre a formação inicial e aperfeiçoamento posterior que o termo “formação continuada” ou “em serviço” representa.

A maioria dos autores considera a formação continuada um subsistema, uma componente do desenvolvimento profissional e a coloca como um processo mais informativo, sem muita atenção às reais necessidades dos profissionais envolvidos, sinalizando a preferência do uso do conceito de “desenvolvimento profissional” em substituição à “formação contínua”. Em função disso, afirma: “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mais um processo em contexto” (FORMOSINHO, 2009, p.225). possibilita a formação integral e coletiva dos envolvidos.

Em aproximação com o conceito “desenvolvimento profissional dos professores,” García (1999, p. 136) esclarece que durante algum tempo, foram utilizados como conceitos equivalentes os termos “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de pessoas”, por isso, é necessário discutir algumas diferenças.

Para Gonçalves (1992, *apud* REALI; MIZUKAMI, 1996, p. 65) o conceito de desenvolvimento profissional, inclui:

O resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interação com o meio. A profissionalização é concebida como desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; a socialização profissional, por sua vez, implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com o meio profissional [...].

Nesse contexto, concebemos o desenvolvimento profissional do professor, não como uma ação isolada, solitária, e sim como uma conquista coletiva, que vai desde a formação profissional, técnica, até a capacidade de trabalhar de forma compartilhada. Deve-se

compreender o desenvolvimento profissional como sendo todas as ações realizadas pelos professores, no crescimento das competências em termos de práticas cotidianas que conduzem a repensar sua prática pedagógica, partindo de reflexão, ação e nova reflexão na interação com a escola.

Para uma concepção da formação continuada de professores, Ferreira (2009) compara com o entendimento de uma formação “contínua”, esse processo como educação de adultos, ou seja, uma formação, realizada por profissionais que já tem uma vivência, uma formação e uma experiência em sua área de atuação, o autor afirma ainda que o sistema de formação continuada de professores é fruto de um longo processo político, sindical, acadêmica e legal, com estreita ligação entre formação e carreira docente, Ferreira (2009, p. 213):

Há um fator que norteou todo o processo: o entendimento da formação contínua como condição obrigatória para a progressão na carreira, já claramente estabelecida em 1990 no Estatuto da Carreira Docente. Embora nem toda a formação tenha passado a realizar no âmbito deste sistema formal e a obedecer a esta ligação tão estreita entre formação e carreira, ela introduziu novas lógicas, novas linguagens, novas práticas e uma clara orientação para a racionalidade e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos [...].

Ainda sobre o conceito de formação continuada, vale acrescentar as discussões apontadas por Falsarella (2004), ao apresentar os resultados de vários artigos levantados por Carvalho e Simões no ano de 1990, publicados em periódicos especializados, e que buscando fazem uma comparação entre os conceitos de vários autores que se negam a pensar o conceito de formação continuada como treinamento, e sim, como processo, dividindo-a assim em três grupos.

O primeiro grupo concebe a formação continuada como aquisição de informação, por meio do uso da tecnologia educacional para capacitar o professor por módulos de ensino, em curso presencial ou à distância. O segundo grupo, como uma prática reflexiva no âmbito da escola, e o terceiro grupo, para além da prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, considera o contexto vivido pelo professor e o projeto escolar.

Falsarella (2004, p. 50) explica que a formação continuada é compreendida como “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo [...] que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica”, e busca dessa forma articular a teoria recebida com a prática vivenciada na escola.

A autora, com base nos estudos de Albertani (1999, *apud* FALSARELA, 2004, p. 53) esclarece que, com o passar do tempo, a terminologia “formação continuada” passou por diversas interpretações e faz uma breve retrospectiva do conceito: em 1983, era denominada “Treinamento em Serviço”; em 1992, falavam de “Reciclagem”, “Capacitação Profissional de professores”, “Educação Permanente e Formação em Serviço”; em 1994, era “Qualificação”; e somente em 1995, parecem firmar os termos “Formação em Serviço e Contínua”. A partir de 1998, passam a predominar os termos “continuada” ou “contínua”, usados como sinônimos.

Apresenta ainda, alguns resultados de sua pesquisa sobre essa temática e considera o professor como um sujeito construído historicamente e mobilizador de vários saberes específicos da sua profissão, dentro de um contexto social, histórico e cultural, que deve buscar contínuas interações com os demais sujeitos sociais envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Para tanto, Falsarella (2004), ao se referir a identidade do professor, como profissional e mobilizador de saberes da docência (científicos, pedagógicos e de experiência), de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional, no seu contexto de trabalho, considera pontos em comum, entre os dois grupos citados anteriormente, que vai além, da informação e da reflexão da própria prática de sala de aula, resgata também a dimensão coletiva dos conhecimentos e práticas pedagógicas nas interações com os demais sujeitos da ação educativa.

As discussões em torno da formação continuada e contínua de professores são relativamente recentes. Alvarez (*apud* GARCÍA, 1999, p. 136), em diálogo com alguns autores, refere-se à formação contínua como sendo “[...] toda a actividade que o professor em exercício realiza com finalidade formativa- tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o prepara para o desempenho de novas tarefas”. Compreende, assim, que a formação contínua e continuada surge como um requisito necessário à escola eficaz, visto que a formação oferece condições para melhoria profissional e pessoal de professores e alunos.

Segundo pesquisas de Romanowski (2010, p.131), ao se discutir sobre o objeto da formação continuada de professores, é preciso compreender que: “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional”. Os programas de formação continuada, portanto, precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e à distância. Ressalta, também, a necessária ênfase na prática dos professores e seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

Ao referir-se sobre os estudos desenvolvidos por Edelfelt e Johnson, García (1999) busca diferenciar de "Reciclagem" o conceito de "Formação Contínua" ou "Em Serviço" pelo caráter pontual e de atualização inerente a esse último termo. Segundo esses autores, o termo "Formação Contínua" oportuniza a Educação aos professores em exercício, como qualquer atividade de desenvolvimento profissional realizada pelo professor, depois de começar a sua prática pedagógica na escola.

Para Landsheere (1987, *apud* GARCÍA, 1999, p. 137) "[...] a reciclagem é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores". Percebemos, assim, que as concepções em torno da formação contínua e continuada dos professores, divergem a partir do ponto de vista dos pesquisadores e dos profissionais envolvidos nesse processo, o que conduz à compreensão de que a formação contínua dos professores está sempre presente no seu cotidiano escolar de forma planejada ou não, visto que a expressão contínua sinaliza a diferença do trabalho de formação continuada dos professores em exercício como um processo inacabado e necessário.

Lima refere-se às concepções de Formação Continuada de professores, como um processo inacabado, que vai além de mera capacitação em serviço, mais algo que contribui para o desenvolvimento profissional docente, e para a aquisição de novos saberes e competências profissionais (2003, p. 39) e afirma:

[...], a formação continuada, tal como a concebemos, nega o sentido de reciclagem que normalmente lhe é atribuído, envolve a idéia de desenvolvimento profissional compreendida a partir de vários ângulos e dimensões [...] deve propiciar, aos/às professoras, as seguintes capacidades: a aquisição e veiculação de novos saberes, o incentivo à inovação educacional e ao aperfeiçoamento de competência docente.

Os estudos sobre formação continuada dos professores e desenvolvimento profissional nos remetem a aspectos básicos, como a formação inicial de nível superior competente e a formação continuada que atualize de forma permanente o profissional, habilitando-o ao exercício do magistério como prática reflexiva, investigando criticamente a sua própria prática pedagógica e contribuindo para a formação de sujeitos ativos e transformadores da escola (MENDES SOBRINHO, 2007).

Os processos de organização, sistematização e operacionalização das ações pensadas, em uma proposta de formação continuada, devem ocorrer de forma satisfatória, de modo a propiciar condições favoráveis de formação e de participação dos professores, com garantia da preservação da qualidade de ensino e formação pretendida nos documentos oficiais (BRASIL, 1999).

Nessa vertente, Nóvoa (1992) aborda a formação continuada como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade, como uma necessidade de investimentos nos saberes que o professor já possui. A produção de saberes e de mudanças educacionais é que vai influenciar na transformação de suas práticas pedagógicas. Para um exercício profissional competente e autônomo, faz-se necessário desenvolver ações específicas da profissão docente e uma formação continuada pautada na perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos professores meios de constituição do pensamento autônomo, facilitando, assim, a dinâmica de auto-formação, que implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprio, com vista à construção da identidade pessoal e profissional do professor.

García (1999), ao referir-se a pesquisas levantadas por Rudduck (1987, p. 137), busca apresentar algumas concepções de desenvolvimento profissional, segundo as ideias desse autor o desenvolvimento profissional do professor corresponde: “[...] à capacidade de um professor [...] identificar interesses significativos no processo de ensino aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados”, ou seja, o desenvolvimento profissional se concretiza com a mudança de atitude dos profissionais da Educação com vistas à solução de problemas no contexto do trabalho.

Faz-se importante colocar em realce algumas definições de desenvolvimento profissional de professores apresentadas por García (1999, p. 137-138) e por outros autores que também discutem a temática:

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas [...]. O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros [...]. Implica melhorar a capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente [...].

Essas definições contribuirão para as dimensões do desenvolvimento profissional do professor, destacadas pelo autor, que elenca seis pontuações a esse respeito: em primeiro lugar, aparece o desenvolvimento pedagógico centrado no currículo, ou de gestão em classe; em segundo lugar, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, por meio de auto-realização; em terceiro, o desenvolvimento cognitivo na aquisição e processamento de conhecimentos; a quarta posição diz respeito ao desenvolvimento teórico, na reflexão da prática docente; a quinta posição expressa o desenvolvimento profissional por meio da

investigação; e, em quinto, o desenvolvimento da carreira na adoção de novos papéis, assumindo, assim, novos desafios na profissão.

Formosinho (2009, p. 226) coloca o desenvolvimento profissional como um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua, a partir de dois enfoques: o da formação contínua e o do desenvolvimento profissional. O primeiro enfoque “reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de formação, universidades), nos agentes [...]” e o segundo conota “uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores [...])”, deixando bem claro que a grande finalidade da formação desse processo de desenvolvimento profissional do professor não é só a sua realização pessoal e profissional, e sim, a melhoria da aprendizagem dos alunos em seu contexto.

Segundo Formosinho (2009, p. 226), o desenvolvimento profissional é:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos.

Coloca de forma clara a importância da formação continuada para a emancipação do professor não só no contexto da escola, mais por toda a sociedade, a partir da melhoria da qualidade do ensino oferecido, como também de sua própria auto-realização pessoal e profissional, em saber conduzir com mais eficiência e excelência o seu trabalho, junto a comunidade.

Formosinho (2009, p. 227), respaldando-se nas pesquisas de Hargreaves e Fullan (1992), apresenta três perspectivas de desenvolvimento profissional: a primeira é o desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências; a segunda é o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; e a terceira é o desenvolvimento profissional como mudança ecológica, destacando que é preciso garantir aos professores “oportunidades de aprender” para dar-lhes condições para aprendizagem permanente. Esse é o início do caminho para a melhoria da qualidade da Educação em nosso país.

A primeira perspectiva “envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino [...] corpo docente mais competente e mais conhecedor decerto estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos”

(FORMOSINHO, 2009, p. 228). Fica, então, evidente a preocupação com a dimensão técnica, com o saber, com o domínio do conteúdo, com o fazer, com o transmitir com eficiência, colocando o professor como refém do sistema e das metas pré-estabelecidas pela escola, como resultados a serem alcançados pelos alunos em sala de aula.

A segunda perspectiva, “parte do princípio de que o desenvolvimento do professor envolve mais do que os seus comportamentos - envolve toda a pessoa que o professor é” reconhecendo a importância de valorizar o seu pensamento, crenças, valores e atitudes, considerando também uma estreita relação entre as dimensões pessoais como: a maturidade psicológica, o ciclo de vida e a própria carreira do professor (FORMOSINHO, 2009, p. 231).

Já a terceira perspectiva o desenvolvimento profissional como mudança ecológica seguindo a idéia Formosinho (2009), considera importante o trabalho em equipe e de se respeitar o contexto vivido pelo professor como profissional reflexivo e crítico a qual pode ser analisada em dois níveis: o contexto de trabalho e o de ensino.

Com relação aos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores na escola, Day (2001, p. 15) busca explicar o sentido dado a esse processo e ressalta que este depende da sua vida pessoal e profissional e das políticas e contextos escolares nos quais realizam suas atividades docentes, fazendo-se necessário:

[...] o desenvolvimento de suas competências e do saber - fazer profissional, as condições de trabalho, a sala de aula, a culturas de ensino e a liderança, a avaliação, o planejamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parcerias e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

As pesquisas realizadas por Day (2001) apresentam dez princípios decorrentes de investigações realizadas sobre os professores, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos profissionais em seus contextos de trabalho. Entre eles, destaca os professores como o maior trunfo da escola e apresenta como principais tarefas desse profissional desenvolver nos seus alunos uma disposição para aprendizagem ao longo de toda a vida, revelando em suas práticas compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente.

Day (2001, p. 16-17) assenta em dez princípios, o processo de desenvolvimento profissional dos professores:

1. Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores [...];
2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida [...];
3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda carreira, para que estes possam acompanhar a mudança [...];
4. Os professores aprendem naturalmente ao longo de sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.
5. O pensamento e a ação dos professores constituem a resultado da interação entre as suas histórias de vida [...] o cenário da sala de aula e da escola e os contextos [...];
6. As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposição para aprender [...];
7. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais do professor [...];
8. Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisão sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem;
9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor;
10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.

Em relação a esses princípios, percebemos a importância de os professores se manterem atualizados ao longo de toda a carreira docente e de buscarem novas aprendizagens frente às demandas educacionais, que exigem novas habilidades para desenvolverem suas aulas e um ensino de qualidade, que vise à formação plena do aluno como agente ativo do processo de aprendizagem.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, Imbernón (2009) discute a formação como um processo ao longo de toda a vida profissional, considera importante a formação continuada do professor experiente, de forma permanente, durante toda a trajetória de vida no exercício de sua profissão. A reflexão, a análise e a intervenção servem de apoio para a consolidação do conhecimento profissional educativo. Neste processo, interagem diversos indicadores, que vão desde a cultura individual até a coletiva nas instituições educativas e a comunicação entre todos os envolvidos no contexto educacional.

A formação continuada deve buscar o seu desenvolvimento profissional do professor não restringindo, não restringindo apenas a um mero treinamento, é no contexto do trabalho que professores e demais funcionários no ambiente escolar podem reconstruir suas práticas pedagógicas, resultando em mudanças pessoais e profissionais, podemos compreender o

desenvolvimento profissional como eixo da formação docente, que se articula ao mesmo tempo com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional.

Esclarecemos que o desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico e reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo, e a articulação desses três níveis de formação docente ressalta a importância das decisões que ocorrem no âmbito da escola, dos processos de trabalhos compartilhados (NÓVOA, 1992).

Nesse contexto, Lima (2003, p. 51) pondera:

[...] o processo de desenvolvimento profissional docente é demarcado por aspectos importantes a serem considerados no cotidiano de todo/a educador/a, isto é, no que diz respeito às concepções/crenças dos/as professores/as, no que se refere a questões relativas ao êxito profissional [...].

É no ambiente profissional que se desenvolvem as regras da prática e que o conhecimento do professor ganha sentido diante da sua atuação. A atuação do profissional é influenciada pelo contexto vivido que requer do docente uma formação permanente, buscando instrumentos intelectuais reflexivos para “aprender a interpretar, compreender a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2009, p. 68).

Segundo o autor, a formação continuada, deve ajudar a construir um conhecimento profissional que lhe proporcione habilidades básicas, competências, comprometimentos para uma atuação de qualidade nas tarefas educativas, é preciso que se desenvolvam processos de pesquisa colaborativa para os sujeitos e as instituições que envolvem a ação educativa.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação continuada de professores é fundamentada a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos. O primeiro eixo, afirma que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através da flexibilidade”, o segundo eixo reafirma a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do conhecimento; já o terceiro, aponta para o fato de que não basta mudar os contextos em que eles intervêm “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos (NÓVOA, 1992, p.25).

Percebe-se que a formação continuada não deve ser vista apenas como uma forma de suprir ou amenizar as necessidades e deficiências de uma formação inicial de uma forma disciplinada, integrando o professor aos novos desafios encontrados no exercício da prática

pedagógica, como forma de buscar alternativas de melhorias de sua atuação profissional no cotidiano de sala de aula. Conforme as ideias de Imbernón (2010) a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica, o professor deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação e de reflexão da ação pedagógica.

Para García (1992), a formação do professor deve estar alicerçada na prática, destaca o valor da formação continuada como elemento de análise e de reflexão. Ainda pondera sobre a sua formação profissional, evidenciando a importância do cotidiano nesse processo, uma formação próxima dos problemas reais dos professores que vá ao encontro das suas necessidades da prática e o possibilite a refletir, a investigar sobre a mesma devendo ter como referência central um trabalho de equipe.

Aprender continuamente, associar conhecimentos originados da socialização, aprender mediante a reflexão individual e coletiva em um ambiente de colaboração e de interação social e elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação, são pilares que fundamentam a formação continuada do professor no futuro. Essa formação “implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo”. (IMBERNÓN, 2009, p. 70).

A formação continuada dos professores fornece subsídios no que se referem às metodologias, projetos diagnósticos, reflexão, conhecimentos práticos e teóricos para desenvolvimento de uma prática pedagógica com autonomia e de melhoramento do ato educativo.

Com base nos estudos sobre a formação continuada dos professores na contemporaneidade, Candau (1996, p. 143), faz uma crítica em relação ao modelo clássico ainda existente nas escolas, que vem reforçando a ideia da racionalidade técnica, ela afirma que se faz necessário: “repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios de nosso momento”, defende que a formação deve ser repensada, com base no contexto vivido pelos professores, de forma a oportunizar aos mesmos, momentos de discussão coletiva de suas práticas, saberes e troca de experiências.

Mendes Sobrinho (2007) em colaboração com essa ideia tem demonstrado em suas pesquisas grande preocupação sobre o destino dado aos futuros professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visto que, no interior das escolas, os mesmos ainda não

desenvolveram uma prática reflexiva, apontando para uma formação limitada nos cursos de licenciaturas, influenciando, de forma negativa, a sua atuação profissional.

No que se refere às práticas pedagógicas e ao processo de formação continuada dos professores em exercício, Mendes Sobrinho (2007, p. 8-9), afirma:

A formação contínua dos docentes tem acontecido em duas perspectivas: a clássica e a contemporânea. A primeira caracterizada pelos tradicionais treinamentos, cursos estanques, capacitações e reciclagem que desconsideram as necessidades e as experiências docentes; a segunda que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e as necessidades institucionais da escola como o *lócus* dessa formação e considera o coletivo e a experiência de cada professor.

O autor coloca duas formas de se trabalhar a formação continuada: a primeira reforça antigas práticas de formação através de capacitações em serviço, em cursos estanques aligeirados e a segunda, considerada a mais correta, contribui para o melhoramento profissional dos envolvidos, bem como as necessidades e experiências dos professores enquanto sujeito críticos, conscientes e ativos de sua formação.

A formação continuada aponta a necessidade de se articular com a gestão escolar e com o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista as suas necessidades, considerando a escola como centro de formação permanente de professores e demais profissionais da educação, rompendo de vez com o modelo tradicional de formação e avançar para a racionalidade prática.

Ao se direcionar para o processo de formação continuada, Mendes Sobrinho (2006, p. 84) considera os programas de formação existentes nas escolas na medida em que alicerçam a busca de novos paradigmas educacionais, como profissionais reflexivos, conforme afirma: “[...] deve alicerçar-se pela busca permanente de novos paradigmas. Eles devem contemplar a reflexão sobre seu saber e seu fazer, bem como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre esta e sua utilização”.

Concebe-se a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Além disso, favorece a atuação colaborativa, com o professor reflexivo, questionador e pesquisador de sua própria prática. (ALARCÃO, 2001), conduzindo-os a desempenhar novos papéis dentro e fora da escola.

A literatura de autores estrangeiros defende as vantagens do professor como profissional reflexivo, revelando sua atuação, através da reflexão - na - ação (SCHÖN, 2001), a compreensão figurativa com a escola e ajuda a coordenar e estabelecer relações com o saber

escolar. É importante ressaltar que para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, faz-se necessário integrar o contexto institucional. Através da reflexão é possível analisar a prática e aprender a ouvir os alunos dentro de um contexto da escola para redirecionar o seu fazer docente.

Na sociedade contemporânea, mais precisamente desde o início do século XXI, as questões inerentes aos desafios enfrentados pelos professores, bem como a formação e preparação dos profissionais para o enfrentamento dos problemas relacionados a prática pedagógica reflexiva na escola, fazem parte amplamente nas pesquisas sobre a formação dos professores.

O sistema de ensino aponta alguns desafios que ganham forças, travando lutas por uma melhoria nos cursos de formação de professores na área Educacional, buscando relação entre a formação continuada dos professores, práticas e desenvolvimento profissional no interior da escola, neste início de século XXI.

Entre os desafios, colocamos em questão a qualidade do ensino, no que compete a análise crítica das práticas pedagógicas dos professores, dos cursos de formação continuada e de seus formadores, como reflexo de sua formação e atuação profissional na escola. Pensar sobre os saberes dos professores a partir de suas práticas e competências profissionais nos remete a compreender o contexto atual que gera esse profissional e seus desafios para o século XXI.

Nesse pensamento, Imbernón (2010, p. 95) afirma que é preciso:

[...] abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-lo pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Se necessário, deve-se ajudar a alterar o sentido pedagógico comum e a recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos. O formador auxilia a refletir sobre situações, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das situações, sobre seu sentido e sobre a construção deste, analisando-se, para isso, o sentido da educação e submetendo-o à revisão crítica.

Na sociedade contemporânea a formação continuada dos professores nos remete para aspectos básicos como: os desafios e dilemas enfrentados pelos educadores, faz-se necessário qualificar e compreender o perfil do professor para o exercício do magistério, de forma a garantir uma formação e atuação de sujeitos sociais ativos e críticos transformadores da escola.

Concordamos com Rigal (2000, p. 191), ao afirmar que “o professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista. [...] o substantivo melhoramento de suas

condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática”, buscando a superação definitiva do ensino tradicional e reducionista que em nada contribui para a transformação do indivíduo com ser sócio-histórico e cultural.

Nessa linha de pensamento, Zainko (2006) defende a ideia da formação do cidadão consciente e criativo, sendo preciso criar, imaginar e construir novas utopias para este século, e, por outro lado, pensar em uma formação com bases nas necessidades do professor como parte integrante da construção de competências e nas possibilidades de representar um re-significado dos conteúdos e do processo de formação ao longo da trajetória formativa do cidadão, na busca por uma melhor qualidade de vida e do progresso da sociedade e da nação através de proposta de educação inovadora, como um dos grandes desafios para este século.

No contexto da sociedade contemporânea, o professor deve ser: confiável, mediador intelectual de uma comunidade educativa, ético, transmissor cultural e democrático. Em relação à construção das competências, o professor deve ser: organizador de uma pedagogia construtivista; garantia do sentido dos saberes; criador de situações de aprendizagem; administrador da heterogeneidade; regulador dos processos e percursos da formação; reflexivo e crítico.

Nessa compreensão, o processo de formação continuada dos professores em nossa sociedade envolve a apropriação de saberes teóricos e metodológicos, culturais, históricos e sociológicos, além de uma prática reflexiva diante da realidade. Perrenoud (2002) entre dez competências básicas que devem fazer parte da prática pedagógica reflexiva do professor, destaca como a décima competência aquela em que deverá saber administrar sua própria formação contínua, como exercício da prática pedagógica alicerçada à competência profissional, visto que condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. A formação continuada acompanha também as transformações identitárias do professor em sua própria institucionalização, que são organizadas e pensadas a partir do desenvolvimento de suas competências profissionais.

Segundo Perrenoud (2000, p. 155), para administrar sua própria formação continuada, o professor necessita das outras competências, que conforme suas idéias são:

[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da

profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.

Ao saber dirigir a aprendizagem, administrar a sua progressão, saber envolver alunos, pais e comunidade nas decisões da escola, o professor é muito mais do que o principal informante é o articulador de situações de aprendizagens, mas um profissional indispensável ao sistema de ensino, como principal porta voz do conhecimento científico. É também um mediador por excelência do processo de aprendizagem dos alunos, capazes de perceber que são individualmente diferentes, com demandas e tempos próprios e que a interação com os professores ocorre enquanto turma, envolvendo desde o espaço físico até as normas de convivências.

Nóvoa (1992) nessa discussão, define que para um exercício profissional competente e autônomo faz-se necessário desenvolver ações específicas da profissão docente, aponta a necessidade de uma formação pautada na perspectiva crítico – reflexiva capaz de fornecer aos professores meios de constituição do pensamento autônomo. Facilitando, a dinâmica de auto-formação, que implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprio, com vista à construção da identidade pessoal e profissional do professor. Esses indicativos constituem-se novos desafios para os professores, superando o ensino centrado na transmissão de conteúdos disciplinares.

O processo formativo do professor na demanda da sociedade atual envolve uma série de competências profissionais específicas do professor, as quais configuram um campo teórico prático e interdisciplinar, que implica o desenvolvimento da identidade e consciências profissionais e o conhecimento, implica mudanças estruturais e de atitude dos envolvidos nessa formação.

Imbernón (2010, p. 110), colaborando com essa idéia acrescenta que as mudanças de atitudes são fundamentais para motivar e reconhecer as emoções dos seus colegas e para o desenvolvimento de sua autoestima.

A formação dos professores junto ao desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim, ajudá-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.

A prática reflexiva na formação e na atividade docente, requer que o professor detenha saberes específicos à profissão em virtude da especificidade da ação a ser desenvolvida, conduzindo a uma reflexão e compreensão da singularidade da prática profissional e do seu saber docente como instrumento racional da leitura da realidade da aula e da escola, produzindo saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão.

Brito (2007, p. 49), contribui nessas discussões afirmando que:

Discutir a formação de professores (a) implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do (a) professor (a).

Nesta perspectiva é necessário o professor fazer uma reflexão crítica de sua prática docente, na interação entre aluno, currículo e avaliação escolar, considerando o professor como um profissional que produz saberes no cotidiano de suas ações, no confronto com dilemas e conflitos que permeiam o seu agir pedagógico.

Para desempenhar a tarefa complexa de ser professor e de ensinar Mendes Sobrinho (2007, p.113) afirma:

É necessário preparo científico (acadêmico e pedagógico) técnico, humano, político-social e ético, suporte do compromisso de intelectual pesquisador, envolvido com as causas democráticas que estimulam a responsabilidade com a formação do homem-cidadão - profissional.

Compreende assim a importância de se repensar a formação continuada do professor na sociedade contemporânea, como profissional, deve estar preparado para romper de vez com o tradicionalismo e com uma formação meramente técnica, buscando também uma preocupação com a formação ética, estética e global desse professor para a sociedade em mudança.

Visto que, no contexto social em que se trabalha hoje o magistério, é muito complexo e diversificado, e que o ato de ensinar superou a simples transmissão do conhecimento de forma fechada e reducionista. E que o professor vem exercendo e assumindo diferentes atribuições: “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com as estruturas sociais, com a comunidade [...]”, nesta perspectiva requerendo nesta sociedade uma nova formação inicial e permanente dos professores (IMBERNÓN, 2009, p. 14).

Nesse pensamento, é necessário repensar as análises realizadas sobre o enfoque do professor reflexivo, devendo, pois se considerar as mudanças em sua vida profissional. Nesse enfoque Silva (2009, p. 107) esclarece:

Pode-se observar que a capacidade reflexiva dos professores ultrapassou a sala de aula, para discussões sobre políticas educacionais, organizacionais, para o projeto político-pedagógico das instituições, para a importância do trabalho coletivo, para as condições de trabalho, de carreira e salários, de profissionalização dos professores. A formação contínua passa a ser prioridade para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar, de identidade epistemológica, de pensar que saberes são necessários às sociedades contemporâneas e à formação social, afetiva e profissional dos indivíduos.

A formação continuada dos professores se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudanças e de incertezas, servindo de estímulo crítico, às contradições da profissão na tentativa de superação de algumas práticas tradicionais, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional, destacando a importância do trabalho coletivo, condições de trabalho, carreira, salários e da profissionalização do professor, através da prática reflexiva como o meio mais eficaz para a valorização e reconhecimento do professor pela profissão docente.

Segundo pesquisas de Reali e Mizukami (1996, p. 64) a prática reflexiva do professor “é de extrema importância nas situações em que o professor toma decisões ao longo da aula, a partir de interpretações não previstas das situações práticas”. O professor fazer múltiplas interpretações da realidade, para saber tomar decisões, em que muitas vezes, não consegue agir de forma coerente nos momentos de incerteza.

Pimenta (2005, p. 43) sinaliza que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que haja uma investigação reflexiva de forma intencional, ou seja, o professor se torne pesquisador de sua própria prática, a qual apresenta alguns problemas que se não forem resolvidos, podem prejudicar a sua prática e contribuir de forma negativa para o trabalho docente, como: “o individualismo da reflexão, ausência de critérios para uma reflexão crítica dentre outros, que emergem não apenas de análise teóricas, mas de pesquisas empíricas.

A partir dessa tendência Pimenta (2005, p. 43-44) pontua possibilidades e limites:

a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico [...], b) Da epistemologia da prática à práxis [...], c) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...], d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento

profissional [...], e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Observamos a importância da análise crítica, do conceito de professor reflexivo de forma contextualizada, um conceito de caráter político e epistemológico e de inovação. E evidencia-se também na pesquisa histórica da formação e da empiria a busca de superação do paradigma do professor reflexivo para o do intelectual crítico e reflexivo de sua própria prática, como novas possibilidades de paradigma de formação de professores. Vale acrescentar que “a análise das contradições presentes [...] evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2002, p. 47).

Da reflexão a reflexão crítica, do professor reflexivo ao intelectual crítico, Giroux (1997) discute, e refere à necessidade de termos o professor como um intelectual crítico e transformador, através dessas características, o professor é capaz de pensar criticamente sobre sua própria prática e manifestar-se contra as injustiças sociais, econômicas e políticas dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação plena do cidadão crítico e transformador da realidade social.

Com base nos professores como intelectuais críticos e transformadores, Giroux (1997, p.161) afirma:

Que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Nessa perspectiva é que toda atividade humana envolve alguma forma de pensar, a capacidade de pensar do ser humano contribui para a prática reflexiva, com seus valores pessoais e sociais, tornando-os mais livres, autônomos e responsáveis pela tarefa de ensinar e de aprender. Desta forma, o professor como intelectual crítico, deve saber realizar uma reflexão também de forma coletiva incorporando a análise do contexto vivido, no qual os fatores sociais e institucionais afetam nosso pensamento e nossas ações, em que o papel do professor aparece como fundamental aos interesses sociais, políticos e econômicos.

Desta forma concordamos com Sacristán (2005, p.86) quando diz que o discurso mais coerente com a realidade prática dos professores, leva em conta seis princípios. O primeiro ponto de reflexão segue a linha do senso comum, dadas as características laborais, as condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de formação não, podem atrair os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade.

O segundo princípio enuncia que é ninguém pode dar o que não tem. O terceiro está embasado na filosofia da ação, que afirma que atuamos na prática de acordo com o que pensamos, porém de forma imperfeita. O quarto afirma que ainda que o pensamento não seja a ciência, pode servir para o pensamento dos professores. O quinto diz que o pensamento explica a ação, mas não é toda ação, assim o pensamento não se reduz à ação. O sexto princípio do senso comum diz respeito ao saber – fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou processo de formação, mas se deve a matriz cultural da qual provém o professor.

Devemos aprender e saber educar não só a nossa razão, mas também nossos sentimentos e vontades, bem como considerar o significado atribuído a Bourdieu, que discute o *habitus* em educação, como cultura e forma de integração das pessoas no mundo das instituições escolares. Nesta compreensão, colocamos o professor como um sujeito que toma decisões, que na perspectiva de García (1987) com bases nessas investigações, verificamos que são muitas as possibilidades dos professores, e que o poder de decisão consiste em uma seleção de ações a ser tomadas diante de uma situação.

Essas decisões são compostas por três dimensões, que o autor denomina de: informações chaves, ações instrucionais e objetivo instrucional. Essas dimensões que envolvem ações de sucesso que ocorrem em sala de aula as condutas que o professor considera ao tomar decisões e suas conseqüências e seu fim durante esse processo. Todas essas dimensões são consideradas nas decisões interativas do professor e aluno que podem constituir em momentos de rotinas no desenvolvimento da sua atividade profissional e que constitui o pensamento do professor (GARCIA, 1987).

Nesse sentido, o autor pontua sobre as classes das decisões docentes que configram um importante elemento na atividade do professor, são decisões preativa e interativa, ou seja, decisões que são tomadas antes do ato de ensinar e decisões que são tomadas em interação com os alunos; outros classificam as como decisões “*prélección*” que diz respeito aos objetivos, conteúdos, métodos, materiais a ser utilizados e “*durante La lección*” que está relacionado a nível de linguagem, da motivação, socialização entre aluno, professor e o ensino. E ainda

seguindo o mesmo critério há autores que classificam decisões imediatas, reflexivas e outras. Essas são uma pequena amostra dos diferentes tipos de decisão (GARCIA, 1987, p. 23).

2.3 Contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor

Com base nas contribuições da formação para o desenvolvimento profissional do professores, buscamos refletir sobre os resultados obtidos com a formação continuada na escola, apresentados por Logan e Sachs (1988, *apud* Day, 2001), os quais identificaram três tipos de aprendizagem promovida pela formação continuada: conceito organizado através da reorientação das suas práticas atuais, com novos métodos de ensino, condições de trabalho e das expectativas de gestão dos resultados, da iniciação na incorporação de novas idéias em sala de aula, na visão social e no fortalecimento das práticas pedagógicas do professores.

Segundo Lima (2009, p. 190), a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional no contexto da escola:

[...] na perspectiva de desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda aos desafios sociais do ensino [...] no âmbito da sociedade do conhecimento. Implica compreender que a profissão docente, a exemplo das demais profissões, requer que o professor jamais deixe de estudar, de aprender, considerando-se que a ação de ensinar exige constante ressignificação de saberes e freqüentes adaptações e novas situações contextuais; ou seja, ser professor pressupõe contínuas aprendizagens pessoais e profissionais, mobilização de saberes nos campos teóricos e prático [...].

A finalidade principal da formação continuada está em contribuir para melhoria do ensino na sala de aula, porém se compreende que dos professores que participam da formação contínua, nem todos estão efetivamente em sala de aula, simplificam muito o trabalho do professor, assim Day (2001, p. 211) afirma que:

Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas[...] as relações directas de causa –efeito entre a formação contínua, a mudança e a sua eficácia devem ser problematizadas - os níveis contextuais(macro, meso ou micro) constituem factores que irão condicionar este processo, assim como a qualidade das próprias actividades de formação contínua[...], nem todos os programas de formação contínua se centram diretamente na sala de aula.

Compreendemos a intencionalidade da formação continuada recebida pelos professores, que além de favorecer a melhoria de suas práticas em sala de aula, deve oportunizar o seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira, garantindo aprendizagens mais significativas a seus alunos. Admitimos que nem sempre é possível essa

melhoria, tendo em vistas as reais condições que são oferecidas nas escolas, que muitas vezes ocorrem sem fazer uma relação com o contexto vivido pelos professores e alunos de forma mais reflexiva.

Libâneo (2008) apresenta uma proposta de formação continuada a ser oferecida aos professores, com base no seu contexto de trabalho, destacando o desejo das instituições formadoras desses profissionais em criar centros de apoio ao professor de forma a associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, oferecendo não apenas cursos, debates e oficinas, mas também recursos materiais de apoio pedagógico como: bibliotecas, videotecas, jornais, equipamentos de som, vídeo e internet, dentre outros, todos com apoio financeiro e material das Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Com base na proposta da formação no contexto real de trabalho do professor, Imbernón (2010, p. 96) afirma que só será possível quando a formação assumir o paradigma da reflexão e o professor novos papéis:

As conseqüências dessa profunda mudança só terão lugar quando a formação deixar de ser um espaço de “atualização” e passar a ser um espaço de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente. Isso implica por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com eles. Além disso, os formadores ou assessores deveriam se constituir como uma equipe pedagógica em uma escola de formação de professores integral, que desse assessoria aos serviços educacionais de um país, apoiando os professores e as instituições de ensino.

Em que, tanto os professores, quanto seus formadores ou assessores deveriam articular os conhecimentos adquiridos com toda a equipe pedagógica da escola, e assumirem novos papéis nesses espaços de formação, visto que, na maioria das vezes, os professores não conseguem articular a teoria aprendida no curso com a prática pela falta de uma estrutura escolar adequada e de recursos materiais de apoio pedagógico, suficientes para um ensino de qualidade, a partir do planejamento didático e da avaliação dos resultados alcançados no decorrer de sua formação inicial e continuada, bem como de seu desenvolvimento profissional, no interior da escola.

Nesse pensamento estudar a escola como espaço social e o professor nos coloca a frente de duas grandes vertentes da educação: primeiro a escola e seu vínculo institucional social e de controle e segundo a atuação profissional do professor que se configura no contexto da contemporaneidade.

Para compreender a contribuição da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica do professor na escola e do seu desenvolvimento profissional, é interessante,

analisar o pensamento do professor como principal ferramenta para mudança de atitude perante novas situações que envolva aluno, durante o processo de ensino aprendizagem.

Garcia (1997) chama atenção do conceito que melhor contempla o desenvolvimento profissional dos professores, por acreditar que essa concepção possui o sentido de aperfeiçoamento e continuidade da formação continuada e, ainda, contemplar a integração de aspectos curriculares, contextuais e práticos que auxiliam no processo de transformação da realidade formativa. Outra concepção destacada como facilitadora da formação continuada é o processo de indagação reflexiva, em que o autor acredita que essa atitude pode facilitar na conscientização da formação, sugerindo uma postura crítica frente aos problemas da prática.

Nesta perspectiva, Giovanni (2003, p.213), traz algumas contribuições que podem favorecer a eficácia da formação continuada de professores no ambiente escolar, enfatizando que as “ações de formação continuada no ambiente escolar trabalham, portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho”, não ficando alheios, aos projetos em andamento no ambiente escolar, rumo à qualidade do ensino e da aprendizagem dos envolvidos, em um processo coletivo de re-significação da profissão e da atividade docente no cotidiano escolar.

Imbernón (2010, p. 47), faz comentários sobre as oportunidades que a formação continuada poderá oportunizar aos professores, um exercício constante de autoavaliação da prática, durante e após a formação, destacando:

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

Compreendemos que a formação continuada dos professores, deve se aproximar da realidade escolar a partir de situações problemáticas dos professores, de forma a trabalhar articulada com outros segmentos, criando oportunidades para a autoavaliação de seu trabalho e de sua formação recebida, com vistas as melhoria de suas práticas pedagógicas. É necessário para tanto uma atividade moral e intelectual, uma reestruturação que se inicie através de posturas críticas, mas novas para recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se teve, e para sonhar de novo, buscando situar os professores para serem protagonistas ativos de sua própria formação continuada em seu contexto real, buscando centrar a formação continuada dos professores no próprio ambiente de trabalho.

É importante que a formação continuada, seja planejada e intencionada pelos próprios professores como principais protagonistas, “ sujeitos da sua própria formação, deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros”(IMBERNÓN, 2010, p. 78). A formação continuada dos professores deve está ancorada na sua identidade profissional, numa relação dinâmica da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional segundo seus valores e na capacidade de construção os conhecimentos através das trocas de experiências, as suas narrativas da vida profissional, histórias de vidas, dentre outros, sendo estas o centro de uma formação em colaboração.

Imbernón (2010), afirma que a formação continuada deve considerar a identidade docente sendo que esta envolve a dimensão pessoal e profissional, a identidade docente é uma união de representações, sentimentos, experiências biográficas, influências, valores, sendo que esta é mutável, transforma de acordo com os contextos da atuação e vivência social e histórica. Diante do exposto, é imprescindível uma formação os professores os sujeitos, os protagonistas de seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional e continuado dos professores se desenvolve de diversas formas, como: cursos de especialização, programas de aperfeiçoamento do magistério, cursos à distância. A partir da formação continuada, os professores podem ser capazes de incorporar a prática de pesquisa no seu cotidiano.

Com base no professor, como pesquisador, Contreras (2002, p. 119), afirma que o mesmo transforma-se em objeto de investigação de sua própria prática e contribui para a melhoria da qualidade da Educação:

O professor, como pesquisador de sua prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas [...] a idéia do professor como pesquisador está ligada portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

Considera a importância e contribuições da formação continuada e da prática reflexiva defendida por Schön e para o desenvolvimento profissional do professor, a escola espera do professor uma mudança de postura, frente às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar com mais autonomia e criatividade. Com plano acadêmico de formação através dos centros de formação para os professores de crianças inadaptadas, formação do tipo escolar, as

formações integradas no plano regional de iniciação à informática pedagógica, que não são obrigatórias.

Para o desenvolvimento profissional do professor, Imbernón (2009) esclarece que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e uma necessidade de compartilhar e de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, movendo o equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura de participação social, segundo o autor a formação continuada de professores está articulada com o desempenho profissional e o reconhecimento de sua efetividade acontece na prática cotidiana.

A formação continuada nessa compreensão aparece como uma diretriz prioritária do desenvolvimento profissional e devem ser pensada do ponto de vista educacional em nível dos sistemas federais, municipais, e estaduais de educação e do ambiente escolar, no sentido de melhor qualificação dos professores em sala de aula, envolvendo os vários espaços de atuação. Os três eixos de análise proposto por esse estudo encontra fundamentação entre si e articulam: a formação continuada, o desenvolvimento profissional e os ciclos de vida profissional. Esses eixos possibilitam o entendimento das experiências de professores desde seu ingresso no magistério.

2.4 Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica na escola

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores a partir de suas práticas pedagógicas, buscando assim tornar o cotidiano escolar num espaço significativo de formação e de desenvolvimento profissional. É importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los, de forma compartilhada por todos os segmentos da escola.

Faz-se necessário perceber a contribuição da formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores na escola, buscando acima de tudo trabalhar em equipe e desenvolver atitude de solidariedade entre as pessoas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 311), defendem que:

[...] o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselho de classe, conselho escolar), bem como atitudes de solidariedade, de respeito mútuo e de diálogo.

Os professores juntamente aos demais profissionais da escola, devem envolver-se de forma coletiva com os demais segmentos da escola, buscando parcerias no sentido de tomar decisões com atitude de respeito, solidariedade e de compromisso, garantindo um ensino de

melhor qualidade, onde a escola tenha um mínimo de expectativa e critérios de acompanhamento e de avaliação do trabalho de seus professores, estabelecendo dentre outros padrões de qualidade na formação continuada de seus professores.

Nos estudos sobre a prática pedagógica Saraiva e Lima (2011) apresentam o resultado de algumas discussões realizadas sobre essa temática, que a partir das idéias de Baraúna e Álvares (2006) compreende que para se ter uma boa prática pedagógica, “exige em princípio, certa formação pedagógica; estudos e reflexões no entorno das teorias que fundamentam a ação educativa”, que parte de uma atuação consciente, planejada entre professores e alunos:

A articulação do conhecimento teórico do professor a uma ação profissional atualizada, na perspectiva de promover simultaneamente, ensino e aprendizagem significativos. Logo, o exercício docente pressupõe a construção de uma prática pedagógica que englobe aspectos relacionados à escolha da profissão, bem como aspectos inerentes à vida acadêmica, a exemplo das relações com os professores [...]. (p. 268-269).

Ao colocar a escola como uma organização e da sala de aula como um espaço destinado a melhoria das aprendizagens de seus alunos, a partir das práticas pedagógicas de seus professores Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 309) afirma: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Portanto o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão”.

Nessa perspectiva Behrens (2003), apresenta as mudanças paradigmáticas no advento da sociedade do conhecimento desafia as instituições de ensino a repensarem as suas práticas pedagógicas no meio acadêmico, numa abordagem globalizada, progressista, na busca da totalidade, em que a escola aborda o ensino com pesquisa, o professor como figura significativa no processo, preocupado em ampliar caminhos para a emancipação de si e dos estudantes, que segundo as idéias de Demo (1994) apresentadas por Behrens (2003), o professor precisa aprender a pesquisar, elaborar o conhecimento para criar e variar, teorizar as práticas, investir na formação permanente e saber manejar a instrumentalização eletrônica.

O aluno nesse paradigma é um sujeito no processo, um questionador e produtivo, a escola articula com seus docentes e alunos para ter uma formação diferenciada que atenda a essas novas exigências com criatividade, espírito crítico e reflexivo, a metodologia na busca

da produção do conhecimento e da autonomia de alunos e professores, apresenta uma proposta de aproximação da teoria e da prática.

Com relação ao enfrentamento dos dilemas a exemplo da indisciplina e do baixo rendimento escolar dos alunos na escola, a formação continuada poderá favorecer abertura para o trabalho em equipe, envolvendo um controle da gestão escolar e o professor como protagonista desse novo modelo de trabalho pedagógico, buscando uma sintonia entre os docentes e discente;

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.310) esclarecem que os professores precisam trabalhar em equipe e envolver toda a comunidade escolar para obter resultados positivos na questão da disciplina de seus alunos na escola, buscando formas de relacionamento entre ambos:

Os professores não podem ter diferentes condutas para controlar a disciplina, para tomar decisões de ordem moral ou para desenvolver práticas de cidadania [...] precisam fazer sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com alunos, funcionários e pais.

Para Cró (1998), a formação continuada tem como objetivo principal a mudança de atitude do professor a partir de suas práticas pedagógicas, seja pelo confronto com novas teorias, ou pela adoção de novas práticas e posturas frente ao planejamento de ensino e à sua execução e avaliação da aprendizagem na relação com seus pares no contexto da escola.

Para a melhoria das práticas pedagógicas a partir da metodologia de ensino Romanowski (2010, p.137) pondera que para que o professor possa mudar, ou seja, buscar diversificar e melhorar sua prática docente em sala de aula, sendo preciso que:

ele tenha vontade de mudar, como ensina Dewey. Os problemas e pressões das situações em sala exigem do professor novas respostas, alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica. As mudanças incluem a qualificação e melhoria da prática.

Entre as alternativas de mudanças incluem-se a padronização dos cursos e dos materiais didáticos; novos procedimentos de avaliação e planejamento; organização de projetos coletivos de trabalho; maior controle do processo de aprendizagem; participação nas proposições de melhoria da escola.

Para de fato haver uma melhoria das práticas pedagógicas é necessário também olhar para a estrutura física e material da escola, visto que uma boa estrutura escola, atrelado a um projeto pedagógico e equipe de profissionais preparados e comprometidos com a qualidade da Educação, fará toda a diferença nos resultados alcançados na aprendizagem de seus alunos.

Romanowski (2010) apresenta em suas pesquisas que os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada, a partir de suas práticas incluem dentre outros: a falta de verbas, local e horários disponíveis, dificuldades para liberação do próprio professor, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica.

2.6 A escola como espaço de formação continuada de professores

Pensar a escola como espaço de formação continuada de professores, nos remete a uma reflexão crítica sobre o processo de desenvolvimento profissional do professor em exercício e a identificar as possíveis contribuições dessa formação para o seu melhoramento profissional na gestão de sala de aula.

Segundo Costa (1995), professor e escola são duas categorias que se constituíram historicamente relacionadas uma à outra, vinculadas conjuntamente aos processos e práticas sociais que produzem indivíduos partícipes das trajetórias histórico-culturais das sociedades em que vivem.

A escola de educação básica carrega uma grande problemática, que deve ser pensada de forma mais consciente, buscar garantir um ensino de melhor qualidade, a partir da formação dos profissionais da escola, não devendo limitar-se apenas à função de ensinar e sim buscar a compreensão da realidade.

A formação docente no interior do espaço escolar tem se constituído como elemento essencial na formação dos professores e das aprendizagens originadas da relação de poder estabelecida no contexto social, o qual a escola está inserida, a qual entra na escola através de seu currículo trabalhado, bem como das regras e normas que são pré-fixadas pela escola. Petitat (1994, p.194) define a escola como sendo “uma instituição especializada, distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associação e de grupos de todo tipo”, como espaço de produção e de reprodução das relações sociais.

Compreendendo que, tanto o controle sobre as pessoas que é atribuída a escola a partir de seu currículo, quanto a razão que move a escola e seus saberes, são originadas no contexto das relações de poder social, ideológico e político, ambas constituídas, basicamente, de uma concepção específica de saber, construídos a partir de parâmetros instituídos pelas classes dominantes, inseridas na escola.

Para Boneti (2006, p. 307), a escola é movida pelo pensamento burguês, tendo as suas bases ideológicas o capitalismo que gera uma desigualdade social entre as pessoas por classe, nível cultural:

O pensamento que move a escola é o pensamento tipicamente burguês, construído historicamente e concomitantemente ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo, e que coincide com o que se entende como pensamento científico hoje [...], que coincide com o desenvolvimento do capitalismo, cujos principais ingredientes compõem a razão da escola, o pensamento que move a escola, o parâmetro a partir do qual a escola atribui o certo e o errado, tanto no ponto de vista de conhecimento aprendido quanto no nível do comportamento das pessoas.

E para compreender a razão social da escola, é preciso considerar a sua universalidade na produção do conhecimento, a partir da qual se produz a técnica, associado à utilidade, ao saber fazer. O papel social da escola se constitui de uma temática bastante complexa, com origem nas bases positivistas clássicas, de Durkheim, que conforme Boneti (2006), podendo resumir em três contribuições: primeiramente educar se constitui de uma ação institucional para garantir a vida social, realçando a importância da educação informal vinda da família, com a garantia da educação formal, do estado; segundo, que o papel da educação para a efetivação do consenso social e da solidariedade, com a divisão social do trabalho, e terceiro o papel educativo da transmissão da cultura a ser transmitidos á futuras gerações.

Na perspectiva da formação continuada dos professores Schultz (1973, *apud* BONETI, 2006, p. 311) enfatiza que a formação dos profissionais da educação é resultado também do crescimento sócio - cultural da sociedade “com sua teoria do capital humano e a necessidade de se investir no fator humano através da educação como uma das mais viáveis alternativas para o desenvolvimento social”. Em concordância com o autor, dizemos que existe uma relação entre as idéias básicas do positivismo clássico com a dinâmica da escola no contexto atual, mesmo considerando as recentes contribuições e críticas em relação à escola, como espaço de formação de sujeito sócio-histórico e cultural, visto que a razão da escola pela ciência ainda continua como parâmetro de frequentes estudos e análise.

Segundo os estudos de Canário (1996), em suas pesquisas sobre os problemas e perspectivas da escola, considera importante o estabelecimento das articulações fecunda entre os três níveis empíricos de estudo da escola, e sua distinção corretamente operada, entre os níveis macro, meso e micro. Entende-se como micro (a sala de aula), o meso (a escola enquanto instituição) e o macro (o sistema educativo e o contexto social do qual a escola está inserida). A relação entre esses níveis não deve ser pensada em termos dicotômicos ou de

exclusão, buscando compreender a escola em sua totalidade, na perspectiva do sistema e dos seus atores, como um trabalho coletivo.

Concordamos com Falsarella (2004, p. 20), quando afirma:

É assim que cada escola adquire uma personalidade e uma identidade peculiar, a partir de seu contexto singular em vários fatores e atores se combinam de forma original. O pesquisador, ao estudar a realidade de uma escola, chega a um conhecimento dotado de validade local, o que não inviabiliza algum grau de generalização, especialmente se a tônica da pergunta que orienta seu trabalho se encontra no como e não no porquê.

Canário (1996) coloca os propósitos da pesquisa na escola, através da abordagem qualitativa, indicando que o que está em jogo é a configuração singular de um conjunto de características e não a identificação de um conjunto de fatores que, tomados isoladamente, não irão significar. O estabelecimento de ensino, considerando os três níveis levantados anteriormente, como o micro, o meso e o macro, caracterizam-se por ser dinâmico e não apenas um cruzamento de variáveis sem levar em conta o contexto local.

Ao se investigar a escola entendida como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de ações educativas desenvolvidas por vários atores sociais, pressupondo assim também a idéia de coletividade e do trabalho em grupo, buscando se problematizar a escola como um espaço integral, de interação humana e de formação profissional dos envolvidos.

Canário (1996, p.140), a definir a escola como objeto de investigação destaca ainda a necessidade de estudar a escola em sua totalidade:

Pensar à escola como totalidade e, a partir daí conceptualizá-la como objecto de investigação, está associada a dinâmicas internas ao campo social das práticas educativas, em que a preocupação central consiste em particular num único processo as dimensões, tradicionalmente hierarquizadas; [...]. A construção de processos de mudança e a concomitante construção de dispositivos de formação de professores, pensando a formação e a mudança numa articulação direta e interativa com o exercício do trabalho, está na origem de uma reflexão sistemática sobre o estabelecimento de ensino.

A escola deve ser encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir normas e valores do macro-sistema, não podendo ser investida somente como um micro- universo, que dependente dos sujeitos envolvidos presentes, colocando a escola como espaço de constante mudança, não é, portanto, um espaço estático, eterno, e sim é um espaço

histórico que poderá ser construída nas disputas e lutas de classe, constantes para o estabelecimento de parâmetros (NÓVOA, 1992).

Observando a necessidade de maiores investimentos na área de formação dos docentes e de política públicas voltadas para programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores na escola, de forma a contribuir significativamente para a melhoria de seu trabalho e da eficácia escolar como o todo.

A cada ano é atribuída mais responsabilidade a escola, a partir de seus projetos, de seus programas e de professores, responsável direta pelo acesso aos bens culturais e pela ocupação educativa dos tempos livres do aluno, oportunizando mais tempo para essa clientela. Isso coloca a escola a conviver com um grande desafio, que é de manter o aluno nesse espaço, e garantir melhoria no atendimento aos alunos. Para isso faz-se necessário professores mais preparados e comprometidos com a qualidade do ensino e da Educação do nosso país.

A formação continuada centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar, indissociáveis da realidade social mais ampla. A competência está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar.

As competências são uma racionalização pedagógica, oscilando entre o reducionismo e a generalidade. Dentre as vinte e oito competências a serem desenvolvidas na formação, conforme Veiga (2006), as mais importantes são estas: fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação; utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado e analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola.

Ropé e Tanguy (1997, *apud* VEIGA, 2006, p.75-76) afirmam:

[...] as mudanças pedagógicas que se inserem no âmbito da racionalização e da intelectualidade” [...], “as competências fundamentais na prevalência dos métodos, dos instrumentos, da medida, a perda de sentido, inerente aos processos de racionalização; aprendizagem por competências provoca a individualização dos processos cognitivos em detrimento aos elementos sociais [...] alargamento das competências a serem desenvolvidas e avaliadas pela escola [...].

A competência diz respeito às formas de ordenação do conhecimento ficam a critérios de estratégias fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, abrangendo um conjunto de saberes docentes envolvendo a cultura geral e profissional, conhecimento social, cultural, disciplinar, pedagógico e da própria experiência.

Para Veiga (2006), referindo à ANFOPE (2000), atribui formação de professores como um processo orgânico e unitário e que um dos pilares é uma formação teórica e profissional de qualidade. A formação continuada se desenvolve na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória, requerendo cada vez mais dos profissionais da educação uma formação competente e domínio de novos saberes da docência tais como: unicidade entre teoria e prática, ação coletiva integrando toda a comunidade, autonomia no contexto, análise e interpretação da própria prática pedagógica, explicação da dimensão sociopolítica da educação e da escola e a formação profissional orientada pelo princípio de que o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política.

Percebemos a necessidade de se investir mais seriamente nas políticas de valorização profissional do magistério, bem como nos investimentos na área da educação, buscando estimular o trabalho coletivo, em busca de reconhecimento dessa profissão. O fortalecimento de entidades sindicais dentre outros e podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino na relação com a formação docente.

Para investir na área da Educação, é preciso saber articular com toda a comunidade escolar a formação continuada dos professores, às suas reais necessidades pessoais, profissionais e coletivas, Imbernón (2010, p. 96) diz:

[...] para mudar a educação, é necessário mudar os professores e de que a formação é uma boa ferramenta, mas não a única, ela deve estar acompanhada da mudança do contexto. As conseqüências de tudo isso são: a descentralização, as mudanças organizativas nas escolas, um clima de trabalho, os processos de tomadas de decisão, as relações de poder nas instituições de ensino, uma ênfase nas necessidades reais dos professores, partindo-se delas, os projetos de formação coletiva nas escolas [...].

Para tanto faz - se necessário que nos cursos e programas de formação continuada de professores oferecidos pelos sistemas de ensino sejam compreendidas e aplicadas às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Isto é, é preciso que se construa a idéia de organizar e formular aulas interdisciplinares; aliar teoria e prática em suas aulas, saber que além dos conteúdos conceituais, referentes aos conhecimentos específicos de cada área, consideramos os conteúdos procedimentais, o saber fazer, e os conteúdos atitudinais, relacionados ao modo de ser. Além do já exposto, para uma valorização do profissional docente, faz se necessário uma reflexão constante de sua prática, dos saberes dos professores e do trabalho coletivo destes e das escolas, tornando-se pesquisador de sua própria prática.

Pelo exposto, notamos que a atividade docente é bastante complexa. O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

O processo de formação de professores na escola deve estar ancorada na identidade docente, e na sua forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, através de seus valores e em sua capacidade de ver e construir o conhecimento nas trocas de experiências, das narrativas da vida profissional, das histórias de vidas expressadas em colaboração, que oportuniza a construção de uma identidade pessoal e profissional, individual e coletiva, na construção e reconstrução dos conhecimentos, na busca de melhorias de suas práticas pedagógicas e da atuação profissional na escola.

Para Silva (2003), aliado às idéias de Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), o sistema de formação continuada de professores deve ser concebido a partir da escola, visto que é nela que é gerada a profissão docente no confronto entre teoria e prática “[...] encarada numa perspectiva crítico – reflexiva, criativa e livre [...]”, defendendo, assim, a importância de uma formação contextualizada e emergente.

A formação continuada promovida pela escola, segundo as idéias de Day (2001), parece, em primeiro lugar, ser menos oneroso e constitui uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata e, em segundo lugar, contribuir para a transferência da responsabilidade pela tomada de decisões no contexto da própria escola e implementadas em sala de aula.

Saches e Logan (1990, *apud* DAY, 2001, p. 217) afirmam:

Em vez de promover o desenvolvimento de práticos reflexivos, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática, a formação contínua na sua forma actual, encoraja o desenvolvimento de professores que vêem o seu mundo em termos de objectivos instrumentais, que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo experimentar e ver legitimar por experiências não analisadas ou pela aceitação acrítica de resultados de investigação.

A formação nesta perspectiva, deve se aproximar da realidade escolar, a partir de situações problemáticas dos professores, dos seus projetos de formação, que continuam sendo uma eterna reivindicação, não conseguindo transformá-lo em um profissional mais inovador.

É necessário que se oriente em posturas críticas, buscando situar os professores para serem protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho.

Arroyo (2009, p. 52), em seus estudos sobre o ofício de mestre, aponta que a competência técnica da profissão do professor fica em evidência, onde a qualquer preço se “elevator a competência dos mestres”, através de investimentos de recursos para a “sua qualificação, sua valorização, nas condições de trabalho para dar conta dessa tarefa elementar e fundamental da escola”, cabendo às instituições formadoras de professores em parceria com outros setores educacionais oportunizar o processo contínuo de formação dos professores através de recursos próprio dado a complexidade de seu trabalho no contexto atual.

Essas discussões emergem a qualidade dos profissionais da educação, em especial dos seus professores, que através dos programas de formação continuada que lhes são oferecidos devem ser criadas condições para consolidação de sua autonomia pessoal e profissional na escola enquanto sistema de ensino organizado. É preciso também refletir sobre o papel da escola como espaço educativo e de formação continuada de todos os seus profissionais

Silva (2003) pondera que a educação aparece como fundamental no progresso das sociedades em transformação, é preciso uma mudança estrutural da escola e dos modelos de educação reveladas nas práticas pedagógicas dos professores, dessa forma Habermas (1989, *apud* SILVA, 2003, p.105), fala da “[...] necessidade de mudança de paradigma, fala-se da libertação através do diálogo e da reflexão crítica. Há uma vontade de abandonar os modelos de transmissão e transação para se adotar o modelo de transformação”, em que a idéia de formação integral do cidadão crítico e reflexivo deve ser a missão da escola e está ancorado nas relações sociais entre professor, aluno e o conteúdo de ensino.

Nos países da Europa, Silva (2003, p.106) comenta que em Portugal, os professores tem sentido muita pressão dentro da escola, no sentido de assumir cada vez mais novos papeis e novas tarefas, com relação ao processo de ensino aprendizagem, na interação com seus alunos e comunidade, em contrapartida as condições de trabalho não estão atendendo às reais necessidades dos professores, tudo isto em decorrência ao processo de “democratização do ensino e da emergência da escola de massas as quais não foram devidamente preparados”, ficando assim os professores alvo das novas situações de trabalho que são impostos pela escola, o que não difere da realidade brasileira.

De acordo com De Landsheere, (1996, *apud* SILVA, 2003, p. 106):

A tarefa dos professores está, portanto, bastante alargada, tanto pelos problemas comportamentais dos alunos, como pelas sessões educativas

suplementares que se acumulam sobre os ombros dos professores. Ora, estes nunca foram suficientemente preparados para dar cumprimento a estas tarefas, que, em boa parte, são absolutamente novas. Estes aspectos da sua missão constituem os desafios suplementares que não podem subestimar.

Concordamos com Silva (2003) ao colocar a necessidade de se questionar a existência da pluralidade cultural e que o professor é um profissional e um elemento essencial na promoção do sucesso educativo de seus alunos, considerando a escola como uma instituição social e culturalmente heterogênea, sendo importante um novo modelo de formação profissional com base nas dimensões: humana, social, histórica e política.

Constatamos a urgência do agir na formação do docente enquanto profissional, visto que é exigido dele cada vez mais compromisso técnico com a profissão através de competência técnica do saber fazer configuradas na formação docente em constante desenvolvimento, o que é também afirmado por Lima (2009).

A autora defende que para o sucesso do novo modelo da racionalidade técnica na formação do professor, faz-se necessário “[...] compreender a complexidade do fenômeno educativo e no cerne a questão da formação e do desenvolvimento profissional, através de uma abordagem crítico – reflexiva [...]”. Além disso, ainda considera importante ter por base a realidade sócio-histórica, política e humana, de forma a superar o simples saber-fazer de forma descontextualizada e acrítica (LIMA, 2009, p. 189).

A formação continuada de professores se desenvolve de diversas formas, como: cursos de especialização, programas de aperfeiçoamento do magistério, cursos à distância. A partir da formação continuada, os professores podem ser capazes de incorporar a prática de pesquisa no seu cotidiano, pois, desperta - se neles um sentimento de “curiosidade”, que fará com que tentem algo novo em sua prática docente.

Nesta linha de pensamento Nóvoa (1995) reforça dizendo que o aprendizado contínuo é essencial na vida dos professores, o qual se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente de formação, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, em que as reflexões sobre a formação é um processo que não termina, na aceitação de que o professor está sempre aprendendo coisas novas e superando novos desafios e dilemas da profissão.

E na possibilidade de centrar a formação continuada dos professores no ambiente escolar, Fusari (1998) em seus estudos sobre as representações dos coordenadores pedagógicos, apresenta algumas discussões pontuais, destacando a qualidade dessa formação como: a jornada de trabalho dos professores em compatibilidade com aulas, realização de atividades de formação na própria escola e fora dela, a possibilidade de um trabalho coletivo

de forma a repensar o trabalho da instituição e de seus projetos, por meio de grupos de estudo e ciclos de palestras, busca promover um processo de formação em espaços diversificados de formação, promover a avaliação de suas atividades e dos colegas, conscientiza diretores e coordenadores pedagógicos sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores.

Compreender ainda nesse percurso a formação continuada depende das condições de trabalho dos professores, mas também do posicionamento assumido por estes em relação ao seu desenvolvimento profissional, cabendo-lhe a direção, percepção e decisão do caminho que vai percorrer. E por fim uma política de formação continuada concretizada em um programa constituído por diferentes projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação e escolas e articulada ao desenvolvimento do projeto pedagógico de cada escola.

Os pressupostos de que os esquemas de formação continuada constituiriam mecanismos capazes de permitir aos professores responderem às novas exigências colocadas pela reforma do sistema educativo não só não se verificaram como se revelam completamente inadequados ao plano de desenvolvimento pessoal e profissional. Tal fato é justificado, na opinião dos docentes, pelo divórcio sentido entre a teoria e a prática, pela desarticulação entre as necessidades reais e a oferta que lhes é apresentada e ainda por a frequência das ações de formação ser obrigatória, por motivos de progressão e promoção na carreira, constituindo um fator de dispersão e sobrecarga de atividades (LOUREIRO, 1997).

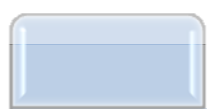
Pode deduzir dos dados obtidos que, para que a reforma educativa se torne realidade e para que a reforma curricular tenha êxito, sendo necessário ainda segundo Loureiro (2007) buscar se corrigir o percurso traçado, reorientando o investimento nas escolas, quer melhorando as condições de trabalho (redimensionamento humano da escola e das turmas), quer promovendo a formação permanente dos professores que terá ela própria de ser uma formação em contexto e dando uma maior atenção ao estatuto da carreira docente.

Com base nesse estatuto, vem a progressão na carreira desse professor e a existência de “vários constrangimentos” que decorrem da ligação entre a formação continuada e a progressão na carreira, do sistema obrigatório e industrializado, em que, de um lado, estão os gestores e formadores, com o seu poder de decisão, e, do outro lado, estão os professores como “formandos” que participam da formação que lhe é imposta com cursos e programas de formação (FERREIRA, 2009, p. 214).

É necessário trabalhar a pesquisa nos cursos de formação de professores, pois ela ajudará a desenvolver no futuro desse profissional um processo de reflexão da ação docente. Refletir sobre a formação inicial e continuada para daí partir para ação, buscando novos

caminhos que facilitem a implementação de uma nova postura pedagógica. Esse professor que pesquisa e reflete, tem mais chances de conseguir formar alunos pesquisadores, que questionam e refletem sobre o contexto através de suas experiências e de suas interações sociais com o mundo desde o início da escolaridade.

Assim compreendemos que a escola como espaço de formação continuada de professores, deve oferecer dentre outras: condições para que todos os professores possam desenvolver melhor o seu papel de mediador de conhecimentos, a pesquisar sobre a sua prática pedagógica e buscar novas metodologias de ensino que favoreça o trabalho oportunizando seu crescimento pessoal e profissional no interior da escola.



CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

O ITINERÁRIO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa orienta-se pela abordagem metodológica qualitativa, bem como pelo estudo de caso etnográfico que busca como pressuposto metodológico compreender um caso particular em suas múltiplas variáveis, descrevendo e interpretando os dados produzidos, que conforme as idéias de André (2008), o estudo de caso etnográfico deve ser usado quando há interesse em conhecer uma instância particular; compreender sua complexidade e totalidade e retratar o dinamismo de uma situação segundo o seu acontecer natural.

Além do levantamento inicial realizado mediante a aplicação de um questionário de perfil, previamente elaborado e aplicado a todos os professores dos anos iniciais existentes na escola, foram também imprescindíveis os dados coletados a partir das vivências na observação participante junto aos professores, gestores, pais, alunos e comunidade escolar, a partir de seus relatos e significados que engendram em suas práticas pedagógicas no contexto da escola (FIG. 1)¹².



FIGURA 1: Encontro pedagógico com professores, gestores, pais e alunos
Fonte: Arquivo da pesquisadora/ março de 2010.

A coleta de dados aconteceu em torno de um ano, tendo em vista a metodologia adotada por meio do estudo de caso etnográfico que requer um período mais prolongado no

¹² Todas as imagens apresentadas nesta pesquisa foram previamente autorizadas para publicação pelos respectivos interlocutores participes e representante legal da escola, buscando respeitar as suas privacidades e identidades.

espaço, de forma a conviver com os participantes da pesquisa de forma natural. E como a formação continuada existente na escola, já estava em processo de conclusão, optamos por iniciar ainda no mês de setembro do ano de 2010, permanecendo neste espaço até o final do mês de agosto do ano de 2011, período em que, concomitantemente, nos voltamos para desenvolver um levantamento bibliográfico sobre a temática, assim como investir na observação participante, com reiteradas permanências na escola pesquisada.

Beaud e Weber (2007, p.181) afirmam que as pesquisas bibliográficas exercem um importante papel tanto para a compreensão do objeto a ser estudado, como para a análise, porém, fazem um esclarecimento acerca do uso de referências bibliográficas no ato da elaboração do relatório etnográfico enfatizando que: “não será julgado pela quantidade das citações e referências bibliográficas, mas por sua pertinência em relação aos dados. Não será julgado pela forma como cita os autores, mas pela forma como presta conta de sua pesquisa”, daí a importância do pesquisador estar atento para todos os detalhes em que as falas e os registros dos colaboradores serão determinantes na produção dos dados que contribuirão para as análises, dando maior intensidade e fidedignidade.

3.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso etnográfico em Educação

A pesquisa qualitativa em educação é em si mesma, um campo de investigação que busca explorar as características dos indivíduos e dos seus cenários, os quais não devem ser facilmente interpretados de forma quantitativa e o estudo de caso do tipo etnográfico se caracteriza pela aproximação dos fatos cotidianos dos sujeitos e do pesquisador, através de descrição densa, favorecendo uma variedade de informações do espaço social a ser investigado, visto que o tempo de convivência e de interação entre ambos oferece condições favoráveis a um trabalho valioso para as pesquisas em Educação (ANGROSINO, 2009).

Desse modo visa a explicar os fenômenos sociais de diferentes maneiras, analisando as experiências dos indivíduos e grupos, relacionadas às histórias biográficas, às práticas cotidianas ou profissionais, examinando ainda as interações e comunicações existentes entre os grupos, a partir da observação e do registro das práticas em diários, dentre outros. Ela, na sua amplitude, atravessa disciplinas, campos e temas.

Nesse sentido existem diferentes literaturas independentes e detalhadas sobre os métodos e as abordagens que classificam a pesquisa qualitativa, tais como: “[...] o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa” (DENSIN; LINCOLN (2006, p. 16), criando diferentes maneiras de se articular

no campo com os sujeitos para a obtenção de dados qualitativos, de forma a garantir excelência nos resultados.

O referido trabalho é uma pesquisa qualitativa descritiva, configurando-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, que tem seu desenvolvimento fundamentado nos seguintes teóricos: André (2008), Angrosino (2009), Densin e Lincoln (2006), Hammersley e Atkinson (1994), Macedo (2010), Yin, (2005), dentre outros e nas teorias que versam acerca da formação de professores, particularmente sobre o processo de formação continuada, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente, visto que o estudo de caso e as técnicas etnográficas nos permitem chegar bem perto da escola, para tentar entender como operam no seu dia a dia, no cotidiano escolar, a prática dos professores.

A escolha por um estudo de caso do tipo etnográfico segue alguns requisitos, como André (2008, p. 31) esclarece:

Seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social [...] esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Para tanto, é importante compreender o sentido etimológico da palavra etnografia, como sendo: graf(o) significa escrever sobre e etn(o) uma sociedade particular, então etnografia é um estudo e descrição das formas de viver de um povo, confirmando o que diz Angrosino (2009), a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças, envolvendo a descrição holística de um povo e seu modo de vida. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o pesquisador para um contato direto com as pessoas (ANGROSINO, 2009).

E aliado a essa técnica, ainda realizaremos o estudo de caso, como forma de articular melhor os resultados finais do trabalho, utilizando conhecimentos da etnopesquisa crítica, conforme as contribuições de Macedo (2010), que nos orienta sobre a interpretação dos dados da pesquisa, considerando a relevância dos seus dados.

Nesse sentido, a etnografia se enquadra nesta abordagem, pois busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura. Assim, a pesquisa etnográfica se utilizará de técnicas voltadas para descrição densa do contexto estudado, como afirmam Hammersley e Atkinson (1994), que o valor da etnografia como método da pesquisa social está no fato da existência de variedades de modelos culturais e do seu significado na compreensão dos processos sociais. Dessa forma, a etnografia como

também as outras pesquisas qualitativas buscam a inserção no contexto natural para ter acesso às experiências, os comportamentos, as interações e os documentos para compreender a dinâmica do grupo estudado.

Trata-se de uma abordagem investigativa que concebe o processo educativo a partir do contexto social, cultural e histórico, de múltiplas relações, as quais não poderão ser analisadas de forma pré-definida e ser considerada estatisticamente, visto que o pesquisador não se limitará a apenas descrever fatos, mas a compreendê-los em sua totalidade. Nesses termos, os pesquisadores Hammersley e Atkinson (1994) vêm reforçar a etnografia como sendo a forma mais básica de investigação social, seja por contemplar o processo reflexivo, seja porque integra o mundo social que ela mesma estuda.

No tocante ao estudo de caso como estratégia de pesquisa, Yin (2005, p. 26) afirma que “é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”, compreende um método que abrange tudo o quanto for necessário para a realização lógica da pesquisa.

Para André (2008, p. 28-29), a etnografia, como abordagem de investigação etnográfica na pesquisa qualitativa em educação, envolve o “olhar” questionador do etnógrafo, não podendo este deixar de seguir alguns padrões metodológicos como alternativos organizadores do processo de investigação, destacando algumas características fundamentais deste processo como: “interações constantes entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ênfase no processo [...], preocupação com o significado”, buscando retratar a visão pessoal dos participantes e da “possibilidade de descoberta de novos conceitos, novas formas de ver e compreender a realidade” a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre os fatos observados, sugerindo alternativas teórico - práticas que possam contribuir para revelar e desvelar as práticas formativas em ação.

Ainda segundo André (2008), a decisão sobre quando e para que se usar o estudo de caso etnográfico e não outra estratégia de pesquisa depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder. Segundo as pesquisas de Stake (1985, *apud* ANDRÉ, 2008, p.50-51), que igualmente discutem e colaboram em suas idéias sobre a aplicabilidade desse estudo e oferece algumas dicas de como melhorar a eficácia da mesma, apontando novas formas e modalidades de pesquisa, onde explicitamente defende:

A decisão de realizar, ou não, um estudo de caso etnográfico é muito mais epistemológico. E ele explica: se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele

deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal.

Esse é o caso da pesquisa aqui ora apresentada, pois busca compreender um fenômeno contemporâneo ocorrido numa situação de vida real, que envolve professores em processo de formação continuada, suas práticas e dilemas enfrentados no cotidiano escolar na interação com seus alunos, pais e comunidade.

3.2 Caracterização do espaço empírico da pesquisa

Para caracterizar o espaço empírico pesquisado, buscamos utilizar uma denominação fictícia, visto o objeto principal desse trabalho, não é apontar, uma modelo de escola ideal ou único de educação, e sim oportunizar uma reflexão crítica do processo de formação continuada dos professores em efetivo exercício profissional, das escolas públicas de nosso país, a partir do estudo de caso etnográfico.

Diante dessa constatação a referida escola foi identificada por um nome fictício, por não termos solicitado a autorização da pessoa homenageada para publicação no referido trabalho, sendo denominada de: Unidade Escolar Professor Aldo Lino, localizada no conjunto Dirceu Arcoverde II, zona urbana periférica de Teresina – PI, jurisdicionada a 21ª GRE-Gerência Regional de Teresina.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo a modalidade de ensino fundamental de nove anos do 2º (segundo) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental, sendo 12 (doze) turmas, num total geral de 371 (trezentos e setenta e um) alunos, na faixa etária é de sete (sete) até 14 (quatorze) com predominância do sexo feminino. Desse total de alunos, 217(duzentos e dezessete) alunos são exclusivos do 2º(segundo) ao 5º(quinto) ano do ensino fundamental, com 7 (sete) turmas, sendo 2 (duas) turmas, sendo uma de 4º ano (3ª série) do ensino fundamental e outra de 5º ano (4ª série) pela manhã e 5 (cinco) turmas de 2º ao 5º ano do ensino fundamental (1ª a 4ª série) no turno da tarde. A seguir apresentamos a imagem da escola (FIG.2).



FIGURA 2: fachada da frente da escola
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A escola dispõe de 27 (vinte e sete) dependências em uso, sendo: 6 (seis) salas de aula; 8 (oito) banheiros dos alunos, e 1 (um) banheiro dos funcionários, 1 (uma) secretaria; 1 (um) refeitório; 1 (uma) cantina; 1 (uma) sala de diretoria; e 1 (um) depósito. 2 (duas) áreas de circulações internas, 1 (uma) área de recreio coberto, 1 (uma) biblioteca (sala de leitura) e 1 (uma) sala de informática. Com uma pequena reforma feita na escola, no ano de 2009, a estrutura física da escola melhorou bastante, buscou tornar o espaço escolar mais acessível, adequando às pessoas com deficiência, com adaptação de rampas de acessibilidade nos corredores de acesso às salas de aula (FIG.3).



FIGURA 3 – Corredores de acesso às dependências da escola pesquisada
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011

O quadro administrativo da escola é composto por: 22 (vinte e dois) professores; desse total 10 (dez) professores são lotados nos anos iniciais do ensino fundamental (polivalência), e 12 (doze), estão lotados nos anos finais do ensino fundamental (área), 1 (uma) secretária; 1

(uma) diretora; 1 (uma) pedagoga, como coordenadora pedagógica; e 8 (oito) funcionários de serviços gerais, todos os funcionários citados são responsáveis juntamente com a comunidade e o conselho de classe, em participar da elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola. Conforme o QRADRO 1 abaixo:

QUADRO 1
Relação de funcionários da escola

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Professores	22
Diretora	01
Coord. Pedagógico	01
Coord. mais educação	01
Secretária	01
Aux. de secretaria	02
Zeladores	04
Merendeira	02
Aux. serv. Gerais	03

Fonte: Pesquisa direta, 2010

Os professores têm autonomia para realizar as atividades pedagógicas na escola e cumprir a sua carga horária, sabendo que as atividades a serem realizadas na escola e a jornada escolar é do conhecimento dos mesmos, somando uma carga horária de 800 (oitocentas) horas distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos.

A escola é de fácil localização, pois se encontra em frente a uma praça, que funciona uma área reservada para atividade física com equipamentos de ginástica para a 3ª idade, um posto de saúde, um mercado central do conjunto e próximo da Estação final do Metrô, bem como de várias escolas públicas de educação infantil, fundamental e médio que podem servir como ponto de referência.

Percebe-se, portanto que a Unidade Escolar Professor Aldo Lino, apesar de se localizar numa área considerada de risco é bem sucedida em meio a uma ótima localização e por isso é bastante procurada pela comunidade tanto para efetivação de matrículas como para realização de eventos pessoas, profissionais e religiosos.

As salas de aula são amplas iluminadas e arejadas naturalmente, porém com pisos quebrados, teto necessitando de forro, pois quando chove molha tudo fica sem condição de continuar a aula e quadros em péssimo estado de conservação, dividido entre antigo quadro negro e adaptação de um pequeno quadro de acrílico. O prédio encontra-se em boas condições de higiene e conservação das paredes com pintura nova e sem pichações (FIG.4).



FIGURA 4 – Condição física-estrutural das salas de aula
 Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011

Em relação ao prédio, suas instalações são de alvenaria, estruturalmente a escola é considerada pequena, ocupa uma esquina com dimensão irregular, é cercada por grades aberta de ferro e muro, dispondo de salas de aulas, diretoria conjugada com a coordenação pedagógica e sala de professores, pátio pequeno coberto, cantina, depósito de merenda, pequeno refeitório construído com os recursos do Mais Educação, sala de leitura(biblioteca), secretaria, banheiros para professores e alunos e uma sala adaptada para funcionamento do Projeto Se Liga e Programa Mais Educação, a área do terreno de escola é todo irregular.

A escola é contemplada com o PDE- (Plano de Desenvolvimento da Educação) no qual durante o ano de 2009 foi contemplado com a adequação de uma sala de aula para o Laboratório de informática e implantação da acessibilidade para os portadores de necessidades especiais para a promoção um ambiente favorável e mais adequado a aprendizagem, dessa foram construídas rampas nos corredores de acesso às sala e banheiro, porém sem colocação de pisos adequados e ainda não possui banheiro de acessibilidade e nem portas alargadas dentre outros.

Apesar do pouco espaço existente a equipe escolar trabalha com dedicação e se empenha para promover a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Esse fato é comprovado a partir dos últimos resultados alcançados pelo o IDEB de 2009, onde a escola avançou consideravelmente, ultrapassando a meta projetada, onde a projeção de 2009 era de 3.7 , foi para 4.9, comprovando que os cursos de formação continuada e os esforços da Secretaria de Educação e escola com relação a melhoria da qualidade do ensino, estão valendo a pena, obtendo resultados positivos, que agora é só a escola buscar manter esses indicadores a partir de suas ações didáticas pedagógicas.

Em um questionário aplicado pela equipe gestora da escola para os pais, no final do ano de 2010, foi constatado o grau de satisfação dos mesmos, quando citaram que a equipe escolar trabalha muito bem, tem um bom acolhimento e que eles confiam na equipe para educar

seus filhos. Os pais não deixaram de citar a estrutura da escola como um ponto negativo, que precisa ser melhorado (FIG. 5).



FIGURA 5- Professores reunidos em encontro pedagógico
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

A escola, como outras tantas da rede pública estadual, apresenta algumas dificuldades de natureza didático pedagógica que refletem de forma negativa na qualidade do ensino. Apresentando algumas dificuldades dentre elas: Baixo desempenho acadêmico de alguns alunos, Alto índice de crianças com distorção de idade-série, Alto índice de crianças sem os conhecimentos elementares, Falta de perspectiva e estímulo na vida escolar de alguns alunos, Falta de uma área exclusiva adequada para as atividades de recreação e de Educação Física, e Infra- estrutura inadequada na maioria das dependências, com pouco espaço para realização das culminâncias pedagógicas (PIAUI, 2010).

Os profissionais relatam que o que mais sentem necessidade é de um pátio para realização das reuniões e eventos realizados pela escola, pois o pátio atual possui uma área de 53 m² (Cinquenta e três metros quadrados), esta área é considerada pequena e dificulta tanto a recepção dos alunos como a realização das atividades pedagógicas que visam uma integração entre os alunos dos dois turnos distintos da escola, até mesmo nas reuniões de pais que são bastante participativas, a escola programa de duas vezes. Diante das condições reveladas foi no início deste ano foi encaminhado um documento ao Secretário de Educação do estado, solicitando uma reforma e ampliação da escola (FIG.6).



FIGURA 6- Reunião de pais e mestres, realizada no pátio da escola.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora/2011

Esta atual estrutura escolar aparentemente necessita de uma reforma, pois conforme declarado na proposta pedagógica da escola, referente ao ano de 2011, e em observação das dependências gerais da escola, observamos que a mesma se encontra com algumas rachaduras em paredes, corredores sem piso, sala de aula com piso antigo e danificado, a área onde são ministradas as aulas de Educação Física foi improvisada pelos pais dos alunos há alguns anos atrás que contribuíram cimentando o espaço, mas atualmente está inadequada, por não ter traves, o sol é muito forte, os alunos ocupam um centro esportivo localizado próximo a escola para as atividades práticas de educação física.

3.3 Breve histórico do contexto pesquisado

Historicamente a Unidade Escolar Professor Aldo Lino, foi fundado em 1993, por iniciativa da Coordenadora da época, a ilustre Professora Maria da Conceição Salomé, que solicitou das autoridades competentes e desmembramento da Unidade Escolar Professor Francisco Falcão Costa, situada no Bairro Dirceu Arcoverde II para implantação de um Centro de Alfabetização Aldo Lino – CAAL. Este Centro tinha como objetivo Alfabetizar as crianças do Bairro.

A Unidade Escolar Professor Aldo Lino foi assim denominado em homenagem a um professor de Teresina na época conhecido como Professor Aldo Lino. Oficialmente até o momento a escola não foi inaugurada, após o desmembramento, pois não encontramos a sua placa honrosa de inauguração.

Com base na análise da proposta pedagógica da escola Piauí (2011, p.43) a escola avançou significativamente na comunidade desde a sua fundação. “cresceu a cada ano com a implantação gradativamente de uma série chegando em 2009 com a 7ª série do Ensino

Fundamental”. Em 2008 foi implantada o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola - que forneceu recursos financeiros para promover a melhoria da gestão escolar e do ensino aprendizagem dos alunos.

Este programa de desenvolvimento da educação favoreceu financeiramente os projetos da escola e pode hoje contar com diversos recursos didáticos pedagógicos, como data show e outros recursos multimídias, livros didáticos e paradidáticos, jogos educativos e revistas especializadas. No ano de 2008 a escola foi contemplada pelo Programa Mais educação para atender em regime integral 120 crianças com dificuldades de aprendizagem pela falta de acompanhamento em casa.

No ano de 2009 foi efetivado na escola, mesmo sem espaço o projeto Se Liga Brasil com objetivo de corrigir o fluxo de distorção Idade-série e o Gestão Nota 10 que acompanha e avalia o desempenho do trabalho escolar. Diante da implantação destes programas na escola a maior dificuldade encontrada no desenvolvimento dos mesmos é o problema da infra-estrutura escolar que não oferece espaço adequado, e no ano de 2010 foi implantado o ensino fundamental de nove anos na escola, conforme resolução do Conselho Estadual de Educação.

No que se refere aos aspectos históricos e geográficos da região, onde a escola está inserida, o seu surgimento deu-se início no final do século XX, na década de 80, período em começaram a surgir diversos bairros, conjuntos e vilas em torno dessa região. O bairro Dirceu cresceu em número de habitantes e se desenvolveu socioeconômica e culturalmente, passando a ser conhecido por Grande Dirceu.

Atualmente o Conjunto conta com cerca de 200 mil habitantes distribuídos em 66 bairros, 28 vilas e 20 Loteamentos e pode-se considerar como uma cidade pelo grandioso progresso que alcançou, tornando-se independente do Centro comercial de Teresina. O Conjunto conta com uma área comercial bastante elevada, é atendida por quase vinte linhas de ônibus coletivos, além de contar com serviço de transporte alternativo, empresas de rádio táxi, locadora de moto-táxi, e ainda possui a linha do metrô de Teresina. (PIAUÍ, 2011).

Dentre elas abordamos a questão do desemprego somando-se ao uso de drogas, ocorrências de gravidez precoce e o problema da violência que predomina principalmente entre jovens e adolescentes tornando as circulações pelas ruas do Bairro inseguras, mesmo tendo dois distritos policiais e uma delegacia da Mulher.

O bairro Dirceu Arcoverde é fisicamente bem servido na área da saúde, mas os serviços prestados não são ainda suficientes para se considerar de boa qualidade, visto que as pessoas ainda têm que dormir na fila dos hospitais para conseguirem uma consulta e há muita

carência de médicos pediatras além de greves dos profissionais da saúde, como da troca de plantões que leva os hospitais a passar horas sem atendimentos de urgências.

Quanto as expectativas de Educação da comunidade escolar o Conjunto Dirceu Arcoverde é privilegiado com a diversidade de escolas estaduais, municipais e particulares que atendem da Educação Infantil, do fundamental ao ensino médio, bem como a Educação de Jovens e adultos presencial e semi-presencial, oportunizando assim mais tempo de estudo e de formação aos seus alunos, sem contar com uma excelente equipe de profissionais na área da educação pública.

A população do Bairro também pode contar com Universidades Particulares e Públicas nas quais oferecem cursos qualificação profissional em todos os níveis. Ressaltamos também a existência da 21ª Gerência Regional da Educação a qual rege todas as instituições publicas escolares desta região, inclusive a Unidade Escolar Professor Aldo Lino.

3.4 Caracterização dos interlocutores da pesquisa

Para caracterizar os sujeitos interlocutores envolvidos na pesquisa foi preciso fazer o levantamento geral do perfil dos sujeitos partícipes, para tanto lançamos mão de aplicação de um questionário de perfil, a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, bem como às 02 (duas) professoras formadoras e coordenadoras do programa de formação em desenvolvimento na escola campo de pesquisa nos últimos três anos, por considerar de fundamental importância para as análises dos dados, as quais foram denominadas de Formadora 1 e Formadora 2.

Dos 10 (dez) professores dos anos iniciais da escola, foram selecionados somente 7 (sete) para a pesquisa, tendo em vistas que somente estes preencheram os critérios estabelecidos como: ser efetivo, ter participado de formação continuada pelo programa QUALISCOLA I, e estar efetivamente em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse grupo de interlocutores foi denominado com nomes fictícios criados pelos mesmos: Prof^ª Vera, Prof^a Beija Flor, Prof^ª Bruna, Prof^ª Felipa, Joaquina, Prof^ª Simone e Prof^ª Ionar, buscando preservar as suas identidades. Demonstrar o perfil geral dos sujeitos interlocutores da pesquisa, no QUADRO 2:

QUADRO 2

Perfil geral dos interlocutores da pesquisa

SUJEITOS	Área de atuação	Curso pedagógico a nível médio			Ensino superior				Especialização			Tempo de serviço	
					Com licenciatura		Inst. Formadora	Ano conclusão	Na área da educação			No magistério anos iniciais	Em outra função
		Com habilitação	Inst. Formadora	Ano conclusão	Completa	Incompleta			Nome do curso	Inst. formadora	Ano conclusão		
Profª Vera	2º ao 5º ano	Magistério para séries iniciais	Colégio Visão	1991	Não tem	-	-	-	Não tem	-	-	10	6
Profª Beija Flor	2º ano	Magistério para séries iniciais	Inst. Educação A. Freire	1978	Lic. Plena em Pedag	-	UESPI	2011	Não tem	-	-	25	Não tem
Profª Bruna	3º ano	Magistério para séries iniciais	Escola Normal Fcº Macedo	1985	Lic. Plena em Pedag	-	Fac. de Filos. Ciências e Letras-SP.	1991	Não tem	-	-	20	Não tem
Profª Felipa	5º ano	Magistério para séries iniciais	Inst. Educação A. Freire	1980	Lic. Plena em Pedag	-	UESPI	2003	Não tem	-	-	24	Não tem
Profª Joaquina	2º e 4º ano	Magistério para séries iniciais	Inst. Elias Torres	1986	L.P. em Letras Port.	-	UESPI	2004	Não tem	-	-	10	14
Profª Simone	4º ano	Magistério para séries iniciais	Inst. Educação A. Freire	1986	Lic. Plena em Pedag	-	UESPI	2000	Tecn. da Comunic.	PUC-RIO	2010	8	Não tem
Profª Ionar	2º ano	Magistério para séries iniciais	Inst. Educação A. Freire	1981	Não tem	-	-	-	-	-	-	15	10
Formadora 1	E. Fund.	Magistério para séries iniciais	Inst. Educação A. Freire	1999	Lic. Plena em Pedag	-	UFPI	2007	Super. Escolar	UFPI	2009	8	4
Formadora 2	E. Fund	Magistério para séries iniciais	Inst. Educação A. Freire	1995	Lic. Plena em Pedag	-	UESPI	2005	Psicol. da Educação	UFPI	2008	5	6

Fonte: Pesquisa direta, 2011

Ao analisar o perfil das interlocutoras, constatamos que, nos aspectos formativos referentes ao nível médio, 100% desses profissionais fizeram o curso pedagógico (antigo Curso Normal), hoje extinto. Sendo 7 (sete) a maioria concluída em instituição pública, o Instituto de Educação Antonino Freire, entre os anos 1978 a 1999, 3 (três), que cursaram o Pedagógico em instituições particulares, nos anos de 1985 a 1991, sendo que a formação para o magistério se deu com base na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 5.692/71).

Dentre as 02 (duas) professoras formadoras do programa QUALISCOLA I, ambas, possuem especialização e experiência nas séries iniciais do ensino fundamental como docente, destacando ainda que dentre os 7 (sete) professores selecionadas da escola para a pesquisa, existem 2 (duas) professoras que ainda não possuem a formação mínima exigida, conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, ambas não tem formação a nível superior para exercer o magistério nos anos iniciais, segundo a lei a meta seria até o ano de 2007, com referência na LDB Nº 9394/96, Brzezinski (1998, p.159), acrescenta ainda que: “deveria fazer parte do corpo da lei a obrigatoriedade da formação de todos os profissionais da educação em nível superior”. Reforçamos, portanto a importância de se questionar melhor as políticas públicas para a formação inicial e continuada dos professores de escolas públicas para atuar na educação, a realidade acerca desta situação encontra-se registrada na quadro a seguir.

QUADRO 3

Perfil dos professores dos anos iniciais interlocutores da pesquisa

FORMAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
Lic. Plena em Pedagogia/magistério	04	60
Lic. Plena em Letras Português	01	10
Curso Pedagógico a nível médio	02	30
TOTAL	07	100

Fonte: Pesquisa direta, 2011

Ainda com base nas análises preliminares do perfil dos professores interlocutores da pesquisa, a partir do questionário que foi aplicado logo no início da investigação perceber que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, já vem desenvolvendo algum tipo de estudo acerca da formação profissional, de formação continuada e do desenvolvimento profissional como forma de ampliar visão crítica acerca da realidade brasileira, mesmo que

ainda não de forma total, que ao se questionar sobre quais estudos vem realizando no campo da sua formação profissional, obtivemos os seguinte resultados:

Fazendo capacitações a exemplo em como avaliar? Importância de planejar e metodologia em sala de aula (Professora Bruna)

Participante de estudos na área de informática, leituras e pesquisas sobre ensino aprendizagem. (Professora Simone)

Fazendo leituras, assistindo jornais, formação continuada do QUALISCOLA e o curso de graduação em Pedagogia. (Professora Beija Flor).

Fazendo o curso do QUALISCOLA I, Parâmetros curriculares nacionais e o PROLETRAMENTO .(Professora Felipa).

Com o QUALISCOLA. (Professora Joaquina)

PROGESTÃO e QUALISCOLA , apontando para a formação continuada dos profissionais, objetivando situar os educadores a responsabilidade de formador de cidadãos críticos capazes de aprender e mostrar suas competências. (Professora Vera)

QUALISCOLA I. (Professora Ionar)

Assim, a nossa compreensão inicial é que as professoras, vem desenvolvendo alguns estudos a cerca de sua formação profissional com: capacitações em serviço, formação inicial superior na área de Pedagogia e de programas de formação continuada envolvendo políticas educacionais de formação para professores em exercício, contemplando especificamente as áreas de língua portuguesa e matemática a exemplo do programa QUALISCOLA.

Em busca de conhecer as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas no interior da escola, com vista à contribuição da formação continuada recebida, logo no início questionamos as nossas participes sobre quais atividades as mesmas realizam no ofício de sua função docente.

Apreendemos dessa forma, a rotina de trabalho dos professores e suas concepções de ensino e aprendizagem como citado pelas professora Simone, que vem realizando estudos na área de informática e pesquisando sobre o ensino aprendizagem, bem como as professora Beija Flor que buscou a formação inicial a nível superior coma graduação de pedagogia e manter-se atualizada fazendo pesquisas em sua área, e da professora Vera que considera a formação continuada como possibilidade de aquisição de novas competências. As demais professoras: Bruna, Felipa, Joaquina e Ionar declararam que os seus estudos estão direcionados ao saber fazer da sala de aula, atrelado aos programas de formação continuada oferecidos em serviço.

Essa experiência contribuiu para nos aproximar melhor da rotina dos professores, da realidade da escola e comunidade que ora fazemos parte por um bom período de tempo oportunizado pela etnografia e observação participante, conforme os relatos abaixo:

Planejamento, elaboração e correção de tarefas e extraclasse, aulas ministradas, acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (Professora Ionar)

Para aprender ler e escrever trabalho vários gêneros de textos orais ou escritos, as atividades planejadas devem ser organizadas de maneira a tornar-se possível a análise crítica dos recursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais neles veiculados [...] trabalho matemática, construindo o material didático com o próprio aluno tipo as formas geométricas, com explicação e argumentações de demonstrações, essas atividades participativa, o aluno aprende e conhece fazendo. (Professora Vera)

Formação continuada. (Professora Joaquina)

Faço pesquisa, elaboro plano de curso anual e bimestral, elaboro provas, faço correção de tarefas e aplico atividades pedagógicas. (Professora Felipa)

Todo o dia no primeiro momento tem uma conversa, com as crianças, esclarecendo que estamos ali, não só para aprender a ler e escrever, mas para relacionar-se bem, respeitar e ajudar mutuamente. A prática de leitura é feita em todas as disciplinas no livro didático e em diversos gêneros textuais. A escrita é feita no ditado e na produção de textos e em tudo que for necessário. (professora Beija Flor)

Ministro aulas, correção das atividades, elaboração das mesmas e do planejamento didático pedagógico. (Professora Simone)

Trabalhei nove anos com educação especial, participo do conselho escolar da escola, participo dos planejamentos, reuniões e eventos escolares, procuram trabalhar usando uma metodologia dinâmica, planejo minhas aulas diariamente, pesquiso, avalio diariamente e individualmente meus alunos, nos avanços e dificuldades. (professora Bruna)

Resolvemos também saber sobre o desenvolvimento profissional do professor na escola, dessa forma questionamos as professoras participes se elas gostam do trabalho que realizam, e que também tecessem comentários, a esse respeito, obtivemos o seguintes dados:

Sim, sempre admirei meus professores e sonhei com esta profissão, tenho amor pelo que faço e gratificante, depois de experiências árdua colher os resultados proposto nos objetivos direcionados aos alunos. (Professora Vera).

Sim, me sinto bem com o que faço, principalmente quando alcanço meus objetivos. (Professora Ionar)

Sim, gosto porque o envolvimento com a família enriqueceu-me em poder contribuir na formação da cidadania. (Professora Joaquina)

Sim, pois me completa como pessoa e como profissional. (Professora Felipa)

Sim, é um trabalho árduo, más foi o que escolhi, mesmo enfrentando muitas dificuldades. (Professora Beija Flor)

Sim, quando há resultados alcançados depois de ter abordado os conteúdos, isso é gratificante. (Professora Simone)

Sim, formar cidadão crítico e ativo [...] é um trabalho importante e fundamental para o educador. (Professora Bruna)

Observamos que 100% das professoras responderam que sim, ou seja, gostam do trabalho que realizam, sendo que as professoras Vera, Ionar, Felipa, Beija Flor e Simone, apontam em suas falas um amor pela profissão do magistério, que se realizam pessoal e profissional quando vêm os resultados positivos na aprendizagem de seus alunos. Mesmo considerando um trabalho difícil, podem contribuir para a formação da cidadania. Essas constatações reforçam a docência lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano, que é o caráter e a formação da cidadania, conforme nos afirma Silva (1997, p. 163):

A docência lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano, o caráter. O professor age junto dos alunos por forma a que eles adquira, hábitos, costumes, valores [...] tem igualmente uma dimensão socializadora pois o professor, ao contribuir para a formação dos alunos, dirige-se, por intermédio deles, à configuração da própria sociedade. Inclui também uma dimensão política pois visa formar “cidadãos críticos”.

Essas constatações também foram evidenciadas nos depoimentos das professoras Joaquina e Bruna, que consideram o seu trabalho importante e fundamental para o educador, apontando para a formação do cidadão crítico e ativo.

3.5 Técnicas e instrumentos de produção de dados

Nesta pesquisa, empregamos simultaneamente estratégias de construção de dados que remetem a categorizações e análises interpretativas, como a técnica da observação participante, da descrição das práticas pedagógicas dos professores e da análise documental. Estratégias que remetem a sistematizações objetivas e quantitativas, como a aplicação de questionários para levantamento inicial do perfil dos professores pesquisados, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos sujeitos, os quais foram definidos após o diagnóstico inicial do universo estudado.

Para a seleção dos interlocutores participes da pesquisa foram utilizados 03 (três) critérios, como: ser professor efetivo da escola a mais de cinco anos, ter participado de algum programa de formação continuada nos últimos quatro anos e está atuando nos anos iniciais do

ensino fundamental como docente, bem como foi aplicado questionário a 5 (cinco) professoras formadora do programa de formação existente na escola, após foi selecionada apenas as 2 (duas) coordenadoras do Programa QUALISCOLA I por estarem acompanhando o percurso da formação continuada dos professores durante todo o período do curso oferecido pelo programa, bem como realizarem avaliação dos resultados alcançados na formação recebida junto à comunidade escolar.

Como técnicas investigativas de produção de dados, empregamos alguns instrumentos de coleta de dados favoráveis a investigação como: observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada e do diário de campo, considerando para tanto, inicialmente, a necessidade de selecionar os interlocutores da investigação através de aplicação e análise do questionário de perfil.

3.5.1 A observação participante

A Observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo, dessa forma o pesquisador busca incorporar a cultura dos sujeitos do espaço educacional observado, buscando tornar-se um membro desse mundo de forma a não inibir a ação natural do ambiente pesquisado. Com base na observação participante como instrumento de coleta de dados na pesquisa etnográfica, Angrosino (2009, p. 34) assim se reporta:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

Neste caso, como não poderia deixar de ser a observação participante como instrumento deve ter um propósito científico. Nessa perspectiva, o pesquisador deve assumir diferentes papéis na comunidade pesquisada, desde observador invisível, ao participante completamente envolvido, embora a maioria opte pelos papéis de membros ou participantes, situando-se numa posição intermediária entre os dois extremos.

Assim compreendida, a presente técnica contribui positivamente para uma interação de forma natural entre pesquisador e interlocutores de pesquisa em seu ambiente natural de convivência e trabalho. Essa compreensão é reforçada por Chizzotti (2003, p.90): “A observação pode ser participante: experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus

atos”, sendo para tanto necessário compreender e descrever de forma densa as ações observadas pelos atores em seu contexto natural.

Nesse contexto, a atitude participativa do pesquisador pode envolvê-lo de forma completa e duradora, reforçando a idéia da permanência por um bom período enquanto etnógrafo no local, conforme Chizzotti (2003, p. 90-91), afirma:

A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradora e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados [...] em interações constantes em todas as situações, espontâneas e formais [...].

A observação participante nesses termos vem colaborar para uma convivência pacífica entre pesquisador e interlocutores colaboradores, visto que há uma troca de experiência, dentre outros, um processo que demandou, principalmente, a utilização de diário de campo, com tomada livre de notas e registros e participação de eventos, conversas e reflexões cotidianas. Após foi necessário ter contato direto com os docentes, por sua condição de sujeitos da própria formação continuada na escola, que mais ninguém vivencia as condições concretas da formação docente.

O uso do diário de campo Nessa etapa foi necessário um dos instrumentos fundamentais que possibilitou ao pesquisador registrar o cotidiano observado e vivido na escola de forma natural, e compreender sua complexidade, nas relações que se estabelece entre o mundo ideal e o mundo real.

Para Macedo (2010, p. 133) o diário exerce um grande papel para o pesquisador, além de nos orientar no local a ser pesquisado, ele fornece dados relevantes e precisos da instituição de forma mais clara e detalhada, o mesmo comenta que “ a prática do diário de campo permite que nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas”, possibilita ainda ao pesquisador a compreender como o seu imaginário pode está relacionado a pesquisa.

Em relação a esses pontos, menciona ainda o autor:

[...] trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica, que, como nos alerta Cicourel e Meham, imbrica - se no próprio objeto e forma sua *gestalt* .

Esse fato nos remete a atenção para o profissional crítico reflexivo, compreendendo o campo de pesquisa como um espaço de contínua aprendizagem e de investigação científica, e

da contribuição dos estudos da *gestalt*¹³, como psicologia da forma, no sentido de se observar o fenômeno em estudo de forma contextualizado em sua totalidade.

Nesses termos, o etnopesquisador para Macedo (2010, p.134) ao construir seu diário “reafirma definitivamente seu status de ator/autor - autor, por consequência, numa elaboração e numa construção de elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real”, devendo para tanto considerar a lógica do trabalho inacabado e como ferramenta de construção do conhecimento e de novas aprendizagens.

Para o desenvolvimento da investigação permanecemos no campo investigativo em torno de 12 meses (Setembro de 2010 a Agosto de 2011), como requer um estudo de caso etnográfico, que foi articulada com as atividades dos docentes interlocutores. Moreira (2006, p. 87) afirma que:

A pesquisa etnográfica pode durar uma semana ou duas, como também podem durar vários anos. Na pesquisa educacional, feita por alunos de pós-graduação, a duração deve ser adequada para a obtenção das informações, mas normalmente não deve se estender mais que alguns meses, devido ao tempo disponível para completar o trabalho de conclusão do curso.

Na busca de aceitação ao trabalho de investigação o procedimento inicial foi de entrar em contato com a equipe gestora dirigente da escola e com todos os professores da escola dos anos iniciais do ensino fundamental como público alvo da pesquisa, esclarecendo os objetivos e finalidades da pesquisa.

A aceitação na escola foi imediata, não houve nenhum tipo de resistência de ambas as partes, com exceção de uma professora que demonstrava em seu semblante certo desconforto com a nossa presença, como estratégias nos oferecemos para sermos colaboradores da escola, nas atividades programadas e nos seus projetos, buscando assim ganhar a confiança e credibilidade de toda a comunidade.

Desde o primeiro dia de observação na escola, participamos de uma reunião de pais, que estava ocorrendo em uma das salas de aula do 4º ano, e foi justo na sala dessa professora, aproveitamos para questionar com os pais sobre a importância da família na escola e na valorização do plano de ensino proposto pelo professor para a melhoria na conduta e na aprendizagem de seus filhos.

Em seguida, passamos a frequentar todas as reuniões promovidas pela escola: nos encontros, nos planejamentos, na sala de aula, nas conversas dos professores no horário do

¹³ Palavra alemã sem tradução exata em português, refere-se a um processo de dar forma, de configurar "o que é colocado diante dos olhos, exposto ao olhar".

recreio, nas festas cívicas e sociais. Em pouco tempo absorvemos a cultura do grupo e nos tornamos um membro e amiga da comunidade escolar.

No final do período letivo de 2010, fomos convidadas a participar da confraternização da escola, que foi muito importante para nossa pesquisa, na oportunidade oferecemos nossos serviços para colaborar com a semana de planejamento da escola no início do período letivo de 2011. Percebemos que havia um clima escolar muito favorável à aprendizagem, um ambiente agradável de amizade e respeito entre os funcionários e professores da escola, família e comunidade (FIG. 7).



FIGURA 7 – Cenas de observação participante, no de planejamento anual dos professores
Fonte: Arquivo da pesquisadora, Fevereiro de 2011.

Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida a partir dos interesses e necessidades diretas de aprendizagem e reflexão crítica do pesquisador, conforme requer a observação participante, buscando interagir no contexto da escola, com seus membros e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em torno da formação continuada dos envolvidos a partir das práticas pedagógicas vivenciadas e reveladas no cotidiano escolar, com vista ao desenvolvimento profissional dos mesmos.

3.5.2 A análise documental

A análise documental é outro instrumento empregado para o desenvolvimento da pesquisa no campo selecionado, visto que contribui para enriquecer as informações necessárias às etapas finais da pesquisa. E, na verdade, como afirma Chizzotti (2003), a documentação e a pesquisa documental se fazem presentes na pesquisa, visto que a sua seleção criteriosa permite conhecer o seu estado atual, as investigações já realizadas, seus resultados, contribuindo para a eficácia dos resultados. Em geral é utilizada para

complementar as informações e dados construídos através das entrevistas, diário de campo e observação participante, revelando aspectos novos que não foram detectados anteriormente.

Dessa forma, a condução da coletas de dados no estudo de caso, Yin (2005), aponta as fontes mais utilizadas: a documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta e participante e artefatos físicos, incluindo filmes, fotografias. E que na documentação especificamente deve-se considerar os seguintes documentos: cartas, memorandos, agendas, avisos, propostas, relatórios, documentos administrativos e internos dentre outros caso seja necessários.

A propósito, ressaltamos que os documentos utilizados como material de consulta, neste estudo, são oriundos das resoluções do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação, e que Institui as Diretrizes Curriculares para formação de professores (BRASIL, 2010), da Resolução n. 23, que reedita a resolução do Conselho Estadual da Educação do Piauí, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, o plano anual de trabalho da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (PIAUI, 2009), o guia geral de operacionalização do Instituto Qualidade no Ensino – QUALISCOLA(1ª a 4ª série), a proposta pedagógica da escola, documentos diversos da escola como ofícios, comunicados, pautas, diários de aula, livro de registro de frequência, arquivos da secretaria da escola dentre outros, onde todos esses documentos se revelam de grande importância para os dados etnográficos.

3.5.3 A entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada foi realizada com os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, objetivou, inicialmente, identificar a problemática levantada pelas próprias experiências pedagógicas e mediante interação com os professores interlocutores da escola pesquisada, oferecer certa liberdade de expressão aos entrevistados, incluindo os temas a serem discutidos na pesquisa. Apesar do caráter relativamente não diretivo da entrevista, quando se trata da entrevista etnográfica, há necessidade do pesquisador elaborar uma estratégia pela qual possa conduzir sua entrevista, assim, optaremos pelo o recurso metodológico “destinado ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não serão diretamente observáveis. Pede-se às pessoas para descrever interpretando realidades e como [...] são percebidas por outras pessoas”. (MACEDO, 2010, p.106), dessa forma o uso da entrevista é de suma importância para a complementação de dados que não foi

possível se observar, dentre outros. Sendo preciso dar liberdade para os professores responderem as perguntas de forma natural.

Nessa perspectiva Moreira e Caleffe (2006), ao usar a entrevista semiestruturada, esclarecem que é possível se exercer certo tipo de controle sobre a conversação, porém se deve permitir ao entrevistado alguma liberdade, abrindo espaço para futuros esclarecimentos sobre possíveis dúvidas que forem surgindo durante a pesquisa.

Assim relata que no ato da entrevista semiestruturada, é sempre bom esclarecer aos interlocutores participes, que a sua participação é livre e terá garantido o sigilo quanto a sua identidade, com utilização de nomes fictícios no ato das análises realizadas, para buscar preservar a sua identidade, onde as falas de cada interlocutora gravadas na pesquisa, antes de qualquer ato, será ouvido e apresentado as transcrições e, se desejar, poderá retirar dela o que achar necessário.

Dessa forma faz-se necessário ter acesso, a todos os dados referentes ao seu depoimento, e, também, ao trabalho final. Seguindo essa ideia Yin (2005, p. 177) diz que: “é muito comum que as entrevistas para o estudo de caso sejam conduzidas de forma espontânea, pode tanto indagar [...] fatos relacionados a um assunto quanto pedir a opinião deles sobre determinados eventos”. Nessa compreensão a entrevista vai contribuir significativamente para a pesquisa, dada a importância da veracidade das informações a serem obtidas e reveladas nos depoimentos dos professores como principais agentes sociais do estudo, compreendo assim, que quanto mais evidências se tiver melhor será para as análises dos dados e dos resultados finais da pesquisa.

3.6 A análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa

Para a análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa optamos pela metodologia qualitativa. A investigação que ancora este estudo, portanto lançou mão da técnica da análise de conteúdo com base nos estudos de Bardin (1995) na qual resumidamente faremos uma retrospectiva histórica e conceitual.

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX, em um cenário em que se predominava o behaviorismo, influenciado nos princípios do positivismo, segundo Bardin (1995), essa estratégia passou por várias formas de efetivação ao longo desse século, antes era visto sob o ponto de vista quantitativo do conteúdo manifestado da comunicação, através de uma descrição objetiva e sistemática.

Dessa forma, a história da análise de conteúdo desde a década de 1970, tem revelado houve grande expansão e atualização nas pesquisas qualitativas em Educação, conforme as ideias de Bardin, (1995, p. 42):

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 não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados, a análise de conteúdo numa perspectiva qualitativa, sendo Gomes (2007, p. 87-88), este destaca as seguintes atividades:

Categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma seqüencial. Entretanto, em geral, costumamos, por exemplo, (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferência dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada [...] o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada.

Assim fica interessante dividir o trabalho por partes e logo após recorrer à teoria estudada para sustentação dos dados analisados na pesquisa, onde as categorias de análise podem ser denominadas de: “rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros) sob um título genérico” (BARDIN, 1995, p.117), observando a classificação das categorias de maneira homogênea.

Além da importância da homogeneidade para fazer a categorização dos dados, a autora explica que as categorias devem dar conta de todo o material a ser analisado. Recomenda inclusive, que se determinado aspecto, não se enquadrar nas categorias encontradas, devemos formular uma nova categoria, significando que um aspecto do conteúdo analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria, visto que não podem ser encaradas por termos abstratos que trazem múltiplos significados, ou seja: a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar com a pesquisa.

Neste contexto este trabalho apresenta uma variedade de informações, através de registro em forma de descrição e de narrativas dos fatos e dos fenômenos observados, na busca de produzir dados para a análise de conteúdos, que segundo as ideias de Porreir (1999)

o grande problema na análise reside principalmente em o pesquisador saber dar um sentido a esse conjunto de fatos, sem reduzir os seus significados.

Dessa forma as categorias-eixos de análises ou unidade temática não devem ser previamente fixadas, visto que o agrupamento dos dados não ocorrer de forma automática, requerendo um trabalho de muita paciência e dedicação e sempre tendo o cuidado logo após uma leitura marcar as palavras chaves, sublinhar ou circular, bem como fazer anotações necessárias, buscando explicar e relacionar os dados registrados, com olhar reflexivo no problema e objetivos da pesquisa.

De acordo com Clandinin e Connelly (*apud* LARROSA, 2002) ao escrever uma narrativa etnográfica implica: colocar os atores como eles se apresenta, sob a perspectiva deles; conhecer o significado local da ação; com detalhamento criterioso na descrição do comportamento - olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação; Descrição holística da cena, do evento social, e/ou da interação grupal; Relatar o mais detalhadamente possível todos os tipos de variações que ocorrem dentro do grupo.

Assim buscamos relatar as anotações contidas no diário de campo, obtidos através da observação participante, ou seja, de uma permanência em torno de 12 meses no referido ambiente escolar, convivendo com os interlocutores da pesquisa, que são 07 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o seu contexto de formação e atuação e desenvolvimento profissional no âmbito da escola. A construção de dados é feita pelos pesquisadores por meios de observação, análise documental e/ou entrevistas.

A análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, análise lógica das informações para descobrir padrões e temas importantes e a interpretações da cultura compartilhada do grupo (MOREIRA; CALEFFE, 2006). No estudo de caso etnográfico, a exemplo do presente estudo, buscamos a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Dessa forma a análise de conteúdo contribuirá para a compreensão crítica dos sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2003), sobre a formação continuada de professores e seu desenvolvimento profissional, segundo nosso objeto de estudo



CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CENÁRIO ESCOLAR

[...] a instituição de ensino converte-se em algo mais do que um simples lugar de trabalho de professores e crianças, mas em uma organização complexa, que começa a ser vista como um elemento fundamental para a estruturação do conhecimento sobre o ensino dos professores, de seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, transcendendo a formação que recebem fora dela.

(IMBERNÓN, 2010, p. 112).

A formação continuada dos professores constitui um tema bastante discutido no meio educacional, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, especificamente em seu artigo 67, que assegura a promoção e valorização dos profissionais da educação, bem como o aperfeiçoamento profissional continuado em serviço, ganhando assim novas possibilidades de reconhecimento, de valorização e de desenvolvimento profissional no âmbito da escola.

Neste capítulo, registramos as revelações oriundas das análises dos dados, a partir de descrições densas, destacando a relevância dada à formação continuada no contexto de trabalho do professor, vislumbrando possibilidades de crescimento e de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dentro e fora da escola, como no reconhecimento de sua profissão no meio educacional, evidenciando a necessidade dos mesmos em se manter atualizados em suas práticas pedagógicas no contexto escolar, numa perspectiva de autonomia social e emancipatória.

Nessa discussão, concordamos com Imbert (2003) ao referir-se à práxis e às práticas pedagógicas, ao estabelecer a distinção entre ambas, quando diz: “Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? [...] ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto [...], mas que não é portador de uma perspectiva de autonomia”, considerando, desse modo, a importância de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento de uma autonomia de professores e alunos.

A esse respeito, Romanowski (2010) defende que a formação continuada exige para além das modalidades e formas de trabalho, destacando uma especial atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, como um processo evolutivo e continuado, e que contribuem para os propósitos de mudanças na prática pedagógica.

Iniciamos os procedimentos de análise dos dados apresentando os resultados revelados nas falas das professoras partícipes deste trabalho, agregando, a essa discussão, o estudo das concepções, crenças e vivências dos professores, por nós considerados aspectos significativos para a compreensão do processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional. Buscamos responder ao problema da pesquisa: Como a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental contribui para o seu desenvolvimento profissional na escola?



FIGURA 8: Professores em atividade de planejamento na escola.
Fonte: Imagem do arquivo da pesquisadora, agosto/2011.

Em seguida, realizamos uma pré-análise, na qual foram organizados e classificados os dados construídos, compreendendo que no estudo de caso etnográfico o pesquisador irá buscar a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

Partindo da realidade vivenciada na escola, oportunizada pelo estudo de caso etnográfico, apresentamos a análise interpretativa dos dados. Para esse procedimento, utilizamos categorias e subcategorias, resultantes de várias leituras e releituras dos dados construídos nos momentos de permanência na escola e no momento das entrevistas. Observamos deste modo, a contribuição da formação continuada dos professores dos anos

iniciais do ensino fundamental para o seu desenvolvimento profissional, na relação com suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Para cada um dos eixos centrais desta pesquisa, buscamos articular a relação entre formação continuada, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas dos professores na escola. Essas três categorias encontram-se articuladas, sendo que cada uma tem a sua importância para a compreensão do nosso objeto de estudo. Ressaltamos que esses eixos categoriais de análise foram se delineando no decorrer da pesquisa, nas observações dos espaços formativos, com os dados dos questionários, das entrevistas, de conversas informais e das vivências prolongadas com os interlocutores partícipes, bem como, com base nos registros fotográficos, dentre outros.

Buscamos detalhar de forma mais densa os resultados das análises dos dados construídos a partir de seus eixos categoriais e de suas decorrentes subcategorias. Para cada eixo de análise e subcategoria foi possível encontrar os indicadores, os quais foram sendo construídos ao longo do estudo, oportunizando construir um plano de análise de conteúdo, com distribuição das categorias, subcategorias e indicadores, conforme visualizado nas figuras abaixo.

4.1 Eixo Categorical - I - O processo de Formação continuada dos professores

O primeiro eixo busca compreender o processo de formação continuada dos professores a partir de discussões em torno das políticas e programas de formação continuada oficiais existente nas escolas públicas estaduais de Teresina, postulando identificar os significados de formação atribuídos pelos professores dos anos iniciais, os limites encontrados na formação continuada e como esses professores articulam essa formação com o trabalho, apresentando os indicadores dessa articulação através de observação sistemática das atividades pedagógicas planejadas pela escola.



FIGURA 9 - Eixo Categorical I: O processo de formação continuada dos professores.
Fonte: Dados dos instrumentos da pesquisa.

Para o Eixo categorial I: O processo de formação continuada dos professores, na subcategoria 1 - Políticas e programas de formação continuada, obtivemos os seguintes indicadores: os programas QUALISCOLA I, Se liga e Acelera Brasil; na subcategoria 2 – Significados da formação continuada na perspectiva dos professores, os seguintes indicadores: reflexão dos desafios enfrentados na profissão e melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula.

Na subcategoria 3 – Limites encontrados na formação continuada e articulação com as reais situações de trabalho, obtivemos os seguintes indicadores: falta de tempo, acúmulo de trabalho e estudo, turmas heterogêneas e alunos apresentando variados tipos de dificuldades, e recursos materiais insuficientes.

Ao iniciar a análise deste eixo, buscamos conhecer o processo de formação continuada dos professores a partir das políticas e programas de formação continuada existentes na escola com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com reconhecimento dos programas de formação promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura - Piauí, na concepção e perspectivas dos 7 (sete) professores dos anos iniciais da escola, selecionados como interlocutores da pesquisa.

Os critérios estabelecidos na pesquisa para seleção dos professores foram: ser professor efetivo da escola há mais de cinco anos, ter participado de algum curso ou programa de formação continuada nos últimos quatro anos e estar atuando como docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Os educadores foram denominados por nomes fictícios em respeito as suas privacidades. Os nomes foram escolhidos conforme critérios das próprias professoras, ficando, dessa forma, denominadas de: Vera, Beija Flor, Bruna, Felipa, Joaquina,

Simone e Ionar. Participaram também desta pesquisa as duas professoras formadoras do programa, aqui denominadas de: formadora 1 e 2, conforme as transcrições analisadas abaixo.

4.1.1 Subcategoria 1: Políticas e programas de formação continuada

As políticas de formação continuada de professores existentes devem ser analisadas e refletidas a partir de um contexto histórico, econômico e social, em que as mudanças do papel da educação variam em função das tendências educacionais contemporâneas.

Procuramos, inicialmente, nos aproximar do espaço destinado ao curso de formação continuada dos professores da escola, bem como, dos professores formadores desses profissionais, através do Centro de Formação, o mesmo foi identificado por nome também fictício: Centro de formação professor Francisco Carvalho”, localizado no Bairro Dirceu II, zona Sudeste de Teresina-Piauí, este centro era uma escola pública de ensino fundamental adaptado para essa finalidade no início do ano de 2008.

Descobrimos que nesse espaço também funciona o atendimento do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos do Dirceu. Em seguida, relatamos alguns momentos do cotidiano escolar dos professores na escola e seus percursos de formação continuada, buscando construir dados da realidade escolar.

Dessa forma, aos quatorze dias do mês de Setembro do ano de 2010, no horário das 14h00min às 18h00min, participamos pela primeira vez do curso de formação continuada desenvolvido pelos professores da escola, no Centro de Formação, envolvendo estudo dos módulos com os professores formadores e demais professores dos anos iniciais que estão participando do programa de formação continuada pelo QUALISCOLA I.

Conforme a filosofia do Programa, o QUALISCOLA foi implementado em, pelo menos, 30 meses. Está organizado em cinco ações sistêmicas que, juntas, são capazes de mudar a realidade do ensino nas escolas e torná-las autônomas e competentes para oferecer uma educação de qualidade para seus alunos. São elas: a formação continuada de professores, assessoria aos gestores escolares, avaliação da aprendizagem, reforço escolar e conselho consultivo por meio de uma gestão participativa.

A formação continuada de professores em serviço acontece por meio de oficinas presenciais conduzidas pelo IQE ou técnicos da Secretaria de Educação formados pelo Instituto. A formação inclui também o estudo de materiais de apoio. A assessoria aos gestores escolares é focada na melhoria da gestão escolar e avaliação de aprendizagem, conduzida a cada seis meses para acompanhar a evolução da aprendizagem e orientar o planejamento

escolar, o reforço escolar ou apoio a aprendizagem, adequados a características e ritmos de aprendizagem diferenciados, com duração de 03 (três) anos. E, por fim, uma gestão participativa, formando Conselhos Consultivos, em que se reúnem representantes da escola, de pais e comunidade.

Uma das coordenadoras do programa e professora, aqui denominada por Formadora 1, fez a nossa apresentação ao grupo, e logo cuidamos de nos relacionar e interagir com todos os profissionais presentes. Recebemos o material para o 8º módulo que será trabalhado no próximo encontro. Ficamos informados também que a formação continuada está chegando à etapa final, sendo preciso intensificar as nossas visitas para compreender o funcionamento do programa, com vistas à formação continuada dos professores.

O material utilizado no programa é desenvolvido pelo Instituto Qualidade do Ensino – (IQE), com materiais destinados à formação de professores e gestores escolares, avaliações de alunos, sequências didáticas para alunos, relatórios de acompanhamento etc. O programa QUALISCOLA atende aos dois segmentos do Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série ou 5ª a 8ª série, considerando o que preconizam o artigo 32º da LDB n. 9. 394/96 e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Permanecemos com os professores até o final das atividades e percebemos a importância que os mesmos deram ao programa, tendo em vista o melhoramento profissional em sala de aula. A operação do programa encontra-se estruturada da seguinte maneira: Formação à Distância do Professor: oito Cadernos de Conceito e Ação de Língua Portuguesa; oito Cadernos de Conceito e Ação de Matemática; sete Cadernos de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa; sete Cadernos de Sequências Didáticas de Matemática; um Manual de Orientação para Apoio à Aprendizagem dos alunos.

Nos momentos de Formação Presencial dos Professores, foram realizadas 32 oficinas de Língua Portuguesa; 32 oficinas de Matemática; Orientações para correção de avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática, de Orientações Gerais: um Guia Geral do Programa; um Guia de Operacionalização para os gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos; quatro Manuais de Gestão Escolar Manual do Processo Avaliativo, orientações para correção das avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática; Guias de acompanhamento do aluno: sete Cadernos de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa; sete Cadernos de Sequências Didáticas de Matemática; Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem para Língua Portuguesa e Matemática.

No final do encontro, fomos informados de que estava previsto para o final do mês de Novembro de 2010 a solenidade de encerramento da primeira etapa do Programa destinado

aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E que logo após no início de 2011, será a segunda etapa do programa, dando continuidade com o QUALISCOLA II, destinado a professores dos anos finais do ensino fundamental, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Observamos nos programas de formação continuada a prioridade dada às disciplinas de Português e Matemática no ensino fundamental em detrimento às demais áreas do conhecimento, como: ciências naturais, geografia, história, Artes e ensino religioso. Contudo, faz-se necessário acrescentá-las também a esses programas de formação continuada oferecidos aos nossos professores, considerando o contexto sócio, histórico e cultural, no qual nossos alunos estão inseridos.

A escola precisa perceber que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática têm o mesmo grau de importância para a formação integral do aluno, o qual deve receber uma formação interdisciplinar a partir de seus projetos pedagógicos, não se restringindo apenas ao processo de leitura, escrita e de conhecimentos lógico-matemáticos, a exemplo do ensino de ciências, que além de contribuir para integrar o homem na natureza, como cidadão, colabora também para a compreensão da natureza como um todo dinâmico, na relação homem, natureza e sociedade, ciência, tecnologia e na aquisição de novos saberes.

Com base nessa contestação e nas perspectivas atuais para a formação de professores de ciências para as séries iniciais nas escolas públicas, Mendes Sobrinho (2008, p. 23-24) afirma que: “têm ocorridos avanços na formação inicial e continuada de professores, com reflexos na sala de aula e no ambiente social, ao oportunizarmos uma ampliação das discussões sobre as Ciências Naturais e seus aspectos pedagógicos”, tendo em vista a necessidade formativa do professor de Ciências que irá atuar na escola fundamental, para que ele possa perceber a ampla produção do conhecimento e dos inúmeros problemas ambientais que assolam o nosso planeta: como a necessidade de “controle do desmatamento”, “escassez e/ ou uso irracional da água” [...] poluição, dentre outros, com vistas à melhoria e qualidade de vida na relação homem, natureza e sociedade.

O ensino de Língua Portuguesa, de Matemática e demais disciplinas exerce um importante papel na educação e na formação do senso crítico e investigativo do aluno, como principal agente de transformação do meio em vive. Oportuno lembrar a importância de se trabalhar com projetos interdisciplinares, que devem fazer parte dos programas de formação continuada dos professores no âmbito da escola e do contexto social.

Nessa projeção, questionamos inicialmente aos professores sobre os cursos de formação continuada dos quais participaram nos últimos quatro anos. Obtivemos algumas

informações substanciais para a compreensão do processo de formação continuada vivido pelos interlocutores de nossa pesquisa.

Em análise, evidenciou-se nos depoimentos das professoras Vera, Bruna e Felipa, quando afirmam ter participado de programas voltados para a aprendizagem da alfabetização, leitura e produção textual, o saber utilizar adequadamente o material de apoio didático, a exemplo do ábaco e material dourado. Foi observada também a descontinuidade desses programas, tendo vista que somente a professora Joaquina continuou o programa em 2011, com o QUALISCOLA II, direcionado aos anos finais do ensino fundamental, devido a sua formação na área de Letras Português, com existência dos programas Se liga, Acelera e o QUALISCOLA. O foco principal desses programas é a alfabetização, leitura, escrita e os conhecimentos específicos do ensino de Matemática.

Ao entrevistar os professores, realizamos o seguinte questionamento: Quais os cursos ou programas que participaram e participam no período entre os anos de 2008 a 2011? Obtivemos o seguinte resultado:

A última formação foi o QUALISCOLA I, com duração de 03 (três) anos com início no ano de 2008 e término no ano de 2010. (Professora Vera)

Eu participei do QUALISCOLA I, durante este período. (Professora Beija Flor)

PROLETRAMENTO, QUALISCOLA I, estudo de caso, os PCN, inclusão, todos em forma de capacitações que foram oferecidas aos professores da escola. (Professora Bruna)

Em, 1999 PCN em ação, eu participei do PROLETRAMENTO no ano de 2000, que a finalidade era ajudar o professor a desenvolver as atividades na área de leitura e na disciplina de Matemática [...], O QUALISCOLA I, agora recente de 2008 a 2010, mais direcionado na área de português com leitura, produção de textos e gramática e na Matemática, aprendi a usar materiais como: ábaco, tangram de figuras, material dourado, aprendi a trabalhar com polígonos, paralelos e melhorou meus conhecimentos. (Professora Felipa)

Participei para as séries iniciais do programa Se liga que era para alfabetizar os alunos com distorção de idade – série, do Acelera que participei, mais não trabalhei com esse projeto, e do QUALISCOLA I que encerrou agora no final de 2010, agora estou participando do QUALISCOLA II, agora no ano de 2011 na área de Português, já que pela minha formação é na área de letras [...]. (Professora Joaquina)

Fiz o curso do QUALISCOLA I e estou fazendo um curso de informática por conta própria [...] por saber que as tecnologias podem ajudar ao professor estar apto para melhor trabalhar com seus alunos. (Professora Simone)

Participei do QUALISCOLA I, do curso de gestão escolar e outros anteriores como acelera, PROLETRAMENTO, de metodologias inovadoras de ensino, avaliação da aprendizagem e de relações interpessoais. (Professora Ionar)

Diante dos depoimentos, percebemos que a professora Simone, além de ter participado do QUALISCOLA I, já mencionado, buscou com seus próprios recursos complementar a sua formação com um curso de informática, além de já possuir uma

especialização em Tecnologia de Comunicação declarada anteriormente, bem como a professora Ionar, que declara ter participado de cursos na área de gestão escolar e outros.

100% dos professores entrevistados participaram recentemente do programa QUALISCOLA I. Dos sete escolhidos, somente três participaram do PROLETRAMENTO anteriormente e outros programas como: Se Liga, Acelera, cursos de informática e na área de metodologia de ensino, tendo em vista que esses programas fazem parte das políticas de formação existentes nas escolas destinados a professores dos anos iniciais. Todos esses programas estão direcionados à melhoria da aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, leitura, escrita e das habilidades Matemáticas.

Nesse cenário, verifica-se que as políticas de formação continuada existentes na escola, estão mais direcionadas a atender às necessidades dos alunos no processo de aquisição de habilidades de português do que, especificamente, em buscar suprir as necessidades e carências profissionais dos professores em seu ambiente de trabalho, ou seja, uma preocupação em manterem-se atualizados em nível de pós-graduação e de pesquisa em sua área de atuação, de forma crítica e reflexiva, percebendo assim a necessidade de melhores investimentos e de redefinição das formas de organização do próprio órgão gestor e do estado, para que essas políticas possam atender às demandas sociais em uma sociedade em constante evolução. Essa redefinição, segundo Vieira (2006), envolve mudanças desde a legislação, a exemplo do papel do estado.

Dessa forma, conforme declaram as professoras formadoras 1 e 2 do programa QUALISCOLA I, a Secretaria de Educação do estado do Piauí, em parceria com o Ministério da Educação, iniciou, em 2008, através de convênio com o IQE (Instituto Qualidade no Ensino), a organizar e a adotar medidas de formação continuada para os professores de escolas públicas em serviço, viabilizando recursos e professores formadores para efetivação do programa.

O MEC, através de políticas públicas em favor da qualidade da Educação, quando viabiliza recursos para a formação continuada em serviço para os profissionais da Educação, que através da SEDUC-PI, organiza e adota medidas com projetos e programas para esse fim, viabilizando e implantando em todas as escolas públicas. (Formadora 1 e Formadora 2)

Nessa perspectiva, a política de formação de professores não deve somente oferecer ações de formação dentro do ambiente de trabalho na escola, deve também oportunizar articulação entre a formação inicial e continuada, no sentido de criar condições para que os professores em exercício possam retornar à universidade a fim de se manterem atualizados e

ganharem suportes teóricos para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica do professor no contexto da escola.

No Brasil, recentemente, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, a qual, de acordo com Romanowski (2010, p. 136), objetiva:

Contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos. É composta por universidades que constituem Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses centros mantém uma equipe para coordenar a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de educação básica em exercício, nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Essa constatação de resultados veio a despertar a necessidade de se pensar seriamente nas políticas públicas para a Educação, na qualidade de seus professores e de seus alunos, nos cursos de formação continuada e no desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, na valorização e reconhecimento dessa profissão.

Buscamos compreender melhor o desenvolvimento e metodologia do programa de formação continuada dos professores no ato da entrevista. Percebemos que os mesmos ainda acontecem de forma estanque, aligeirados, com encontros presenciais com estudo de módulos, que nem sempre corresponde às reais necessidades dos professores que estão nesse processo de formação.

Ao se perguntar aos professores formadores sobre: Quem participa do programa QUALISCOLA I? Qual a carga horária de cada encontro? Onde e como os encontros aconteceram? Os professores formadores responderam o seguinte:

Quem participa são as professores de mais de uma escola e equipe gestora, com carga horária de 2 h/a por disciplina, os encontros aconteceram quinzenalmente, no Centro de Formação[...].”(Formadora 1)

Quem participa são todas as professoras dos anos iniciais e toda equipe pedagógica da escola, com um módulo, encontro que corresponde a uma apostila de 03 unidades com carga de 2 h/a cada, totalizando 40 horas/aulas para cada módulo estudado, [...]. (Formadora 2)

Observamos que a formação oportunizada pelo programa vem a beneficiar não somente aos professores, mas toda a equipe pedagógica da escola, visto que nos depoimentos das professoras formadores 1 e 2 elas afirmam que a formação é oferecida não só para os professores, mas para a equipe gestora, que os encontros acontecem só duas vezes por mês, com média de 6 (seis) horas diárias.

Durante nossa permanência no espaço escolar, percebemos que durante o curso havia pouca presença da equipe gestora, principalmente dos diretores das escolas. Ao serem questionados sobre suas ausências nos encontros, os mesmos justificaram que era pela falta de

tempo e que não podiam deixar a escola sozinha, que quando podem vão e, quando não, mandam pelo menos o coordenador da escola, colocando em evidência a importância de se pensar sobre as condições que são oferecidas esses cursos, no confronto com trabalho e estudo.

4.1.2 Subcategoria 2: Significados da formação continuada na perspectiva dos professores

Ao questionarmos os professores sobre a significação atribuída à formação continuada, observamos que a maioria atribui a formação na perspectiva do aluno e do processo de ensino aprendizagem, conforme relata a professora Vera. Colocam o valor da reflexão da ação na prática, dando ênfase aos desafios enfrentados na prática, principalmente na melhoria da metodologia de ensino, no planejamento e na relação com seus alunos, conforme as narrativas das professoras Vera, Beija Flor e Bruna abaixo:

A formação continuada é de grande valor para uma reflexão dos desafios enfrentados para quem atua nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente na leitura [...] ajuda a trabalhar com vários gêneros textuais. (Professora Vera)

Para mim, é melhorar a metodologia, é resgatar o aprendizado [...] a formação continuada ela dar oportunidade de se fazer um bom trabalho. (Professora Beija flor)

A gente aprende muito [...] a gente aprende a planejar, como trabalhar com o aluno [...] passa para a gente muita coisa boa que dar para trabalhar em sala de aula. (Professora Bruna)

Diante dos fatos, na perspectiva dos professores da escola, no significado atribuído à formação continuada se percebe uma estreita relação com a metodologia a ser desenvolvida em sala de aula pelo professor. Para a professora Vera, a formação continuada representa um momento de reflexão dos desafios encontrados nas atividades de leitura, a mesma se reporta não à formação e sim à prática de sala de aula.

É necessário repensar as análises realizadas sobre o enfoque do professor reflexivo, devendo, pois, se considerar as mudanças em sua vida profissional. Nesse enfoque, Silva (2009, p. 107) diz que:

Pode-se observar que a capacidade reflexiva dos professores ultrapassou a sala de aula, para discussões sobre políticas educacionais, organizacionais, para o projeto político-pedagógico das instituições, para a importância do trabalho coletivo, para as condições de trabalho, de carreira e salários, de profissionalização dos professores. A formação contínua passa a ser prioridade para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar, de identidade epistemológica, de pensar que saberes são necessários à sociedade contemporânea e à formação social, afetiva e profissional dos indivíduos.

A autora enfatiza a preocupação do professor com a dimensão técnica do saber fazer, com a prática docente no contexto da sala, esquecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva de sua prática pedagógica e do fazer docente no ambiente da escola. Conforme diz a Professora Felipa (2011), “Muitos significados, que ela deve ser [...] pela melhora das práticas pedagógicas em sala de aula, levando o professor a colocar uma situação melhor para os alunos, um aprendizado melhor”, bem como a Professora Joaquina que reforça dizendo: “Significa atualização no meu ambiente de trabalho, buscando um melhor desempenho profissional”. Diante desse fato, a formação continuada dos professores deve ir em busca do seu desenvolvimento profissional, e não restringir-se apenas há um mero treinamento.

Assim, é no contexto do trabalho que professores e demais funcionários no ambiente escolar podem reconstruir suas práticas pedagógicas, resultando em mudanças pessoais e profissionais. E nessa vertente podemos compreender o desenvolvimento profissional como eixo da formação docente que precisa articular-se ao mesmo tempo com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional.

Já as Professora denominadas de Simone e Ionar, percebem uma maior significação. Para elas a formação é continuada, nunca pára no processo e proporciona a aquisição de novos conhecimentos, e melhora também a sua atuação profissão com mais excelência, conforme observados em suas falas: “A formação que nunca pára, onde o professor está sempre em busca de novos conhecimentos para vê o que acontecem, quais são as novidades em nível de Educação” (Professora Simone). Para a professora Ionar também não é diferente, ela coloca a questão da aquisição de novos conhecimentos e a melhoria da prática: “Ao passo que o profissional amplia seus conhecimentos, torna-se mais ousado para executar suas funções com mais excelência” (Professora Ionar).

Dessa forma, os estudos sobre formação continuada dos professores e o desenvolvimento profissional nos remete para aspectos básicos como a formação inicial de nível superior competente e de formação continuada que complemente e atualize de forma permanente o profissional, habilitando o professor para o exercício do magistério numa prática reflexiva, investigando criticamente a sua própria prática pedagógica, contribuindo assim para a formação de sujeitos ativos e transformadores da escola (MENDES SOBRINHO, 2007), considerando a importância dos professores manterem-se sempre atualizados, com vistas à investigação e reflexão crítica da própria prática.

4.1.3 Subcategoria 3: Os limites da formação continuada e a articulação com as reais situações de trabalho

Vale ressaltar também alguns limites encontrados pelos professores para participarem do processo de formação continuada no ambiente de trabalho, visto que desenvolvem a sua formação acumulando muitas vezes trabalho e estudo, participando de cursos oferecidos pela escola e Secretaria de Educação - SEDUC-PI e ao mesmo tempo exercendo suas atividades docentes em sala:

Quem trabalha, é assim para ficar participando, fica difícil, pois tem o trabalho em casa, tem o trabalho na escola e ficar participando ainda ter que sair para participar da formação continuada no horário oposto a aula é muito difícil [...] saber lidar com os três é difícil, porém, gratificante, o professor só tem a crescer e fazer um bom trabalho, aplicando em sala de aula com os alunos. (Professora Beija Flor)

É [...] às vezes nos horários em que a gente tem uma redução de carga horária, ou um dia de folga para está participando dessa formação, quando eu fiz as outras capacitações a exemplo do Se liga e Acelera acontecia no período das férias, do encerramento do ano de 2008, cursos com carga horária de 40 horas e duração de 02 semanas envolvendo professores e coordenadores de várias escolas, jurisdicionada a 21ª Gerencia de Educação, com formadores vindos de outro estado em parceria entre MEC e SEDUC. (Professora Joaquina)

Foi difícil com o QUALISCOLA I, não por falta de experiências, mas por falta de tempo, o tempo ficava entre curso e trabalho, horário muito corrido para o professor, cansativo, tinha que dar aula no outro turno e o outro no curso intensivo. (Professora Ionar).

Acho o seguinte: que o tempo oferecido para a formação continuada oferecida é muito pouco, temos que roubar o tempo da aula para participar da formação [...] o professor não tem tempo para se dedicar melhor, o professor fica preocupado com a sala de aula e frequentar o curso, deveria ter mais formação para o professor, pois aprendemos muita coisa boa. (Professora Bruna).

Colaborando com o exposto, Loureiro (1997), ao se reportar sobre os estudos do desenvolvimento da carreira docente, tece algumas discussões sobre as reais condições nas quais ocorrem os cursos oferecidos aos professores em exercício, em que na maioria das vezes não são oferecidas condições mínimas de aproveitamento, somados à sobrecarga de trabalho à qual os professores são submetidos durante o percurso da formação continuada recebida. Assim, ela diz que os esquemas de formação continuada constituiriam mecanismos capazes de permitir aos professores responder às novas exigências colocadas pela reforma do sistema educativo, contudo não só isso não foi verificado como se revelou completamente inadequado ao plano de desenvolvimento pessoal e profissional.

Tal fato é justificado, na opinião dos docentes, pelo divórcio sentido entre a teoria e a prática, pela desarticulação entre as necessidades reais e a oferta que lhes é apresentada e ainda por a frequência das ações de formação ser obrigatória, por motivos de progressão e promoção na carreira, constituindo um fator de dispersão e sobrecarga de atividades.

Reforçando a ideia, Loureiro (2007) afirma que é preciso buscar corrigir o percurso traçado, reorientando o investimento nas escolas, quer melhorando as condições de trabalho (redimensionamento humano da escola e das turmas) ou promovendo a formação permanente dos professores que terá ela própria de ser uma formação em contexto, dando uma maior atenção ao estatuto da carreira docente.

Ao investigar sobre como os professores articulam o processo de formação continuada com as reais situações no ambiente de trabalho, observamos que os mesmos defrontam - se com turmas muito heterogêneas, com número excessivo de alunos por sala para oferecer um ensino de qualidade, conforme o depoimento da professora Bruna, quando diz; “Como a gente tem uma sala cheia de alunos com todo tipo de dificuldade, fica um pouco difícil trabalhar, desenvolver na prática em sala o que aprendeu, pela quantidade de alunos [...]”.

Romanowski (2010) apresenta que os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem dentre outros: a falta de verbas, local e horários disponíveis, dificuldades para liberação do próprio professor, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica.

Observamos essa evidência também com as declarações feitas pelas professoras Beija Flor e Simone, as quais, em seus depoimentos, afirmam que articulam a sua formação enfrentando muitas dificuldades, dentre elas a falta de recursos materiais e de melhores investimentos para a Educação no sentido de valorizar e reconhecer os profissionais, oferecendo melhores condições de trabalho para o magistério, conforme os depoimentos abaixo:

Quando adquirimos conhecimentos sobre uma determinada área as ideias são muitas, más como desenvolver [...] a gente fica pensando assim: lá no curso tudo ocorre bem, porém quando chega ao ambiente de trabalho, é diferente, a gente chega cheio de ideias, de conhecimentos, mais nunca pode aplicar por falta sempre de alguma coisa e nunca é completo [...]. Sabemos que as escolas públicas estaduais, elas existem? Existem. A gente aprende que as crianças necessitam de estímulos e às vezes falta esse estímulo por falta de material, muita gente diz assim, por que você não recicla? Não vai atrás, assim se sempre se der um jeitinho fica sempre do jeito que está. Porque não manter a escola de tudo que necessita. A Educação tem verba, dinheiro para a Educação, as crianças precisam [...] as escolas precisam de material básico para funcionar. Em nossa escola às vezes falta o básico, no decorrer do curso, tudo bem, as ideias a gente traz, e fazemos o máximo para fazer com que o aluno adquira um bom conhecimento e professor ser um bom mediador. (Professora Beija Flor).

Notadamente, observamos que apesar das reais condições no processo de formação continuada dos professores no confronto com a prática pedagógica na escola, percebemos que

o professor da escola pública acredita na melhoria do ensino, e usa a criatividade na falta de recursos materiais. Ao mesmo tempo, investe em sua autoformação, como em um curso de informática em uma empresa privada custeado pelos mesmos, tendo em vista as necessidades em trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula e a existência de um laboratório de informática na escola, que ainda é inoperante por não ter um profissional qualificado para conduzir os trabalhos junto aos alunos, com pesquisas e multimeios, reconhecendo as condições difíceis de trabalho, em virtude também de baixos salários e da falta de reconhecimento da profissão.

Colaborando com o exposto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), ao discutirem as reais condições de trabalho dos professores, relatam que existe um grande número de professores que abandonam o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas, sendo também preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico.

As condições [...] tipo assim; você busca melhorias, mais o reconhecimento e valorização do professor eu acho pouco, é mínima, o professor se esforça, vai a busca se capacita para colocar novidades para seus alunos e às vezes a escola não dispõe dos recursos, quando possui o professor não sabe lhe dar a exemplo o nosso laboratório de informática, questão de saber conduzir com as crianças. (Professora Simone)

Nesse sentido, percebemos que a professora Simone clama por reconhecimento e valorização da profissão, busca melhorar suas práticas através da formação continuada, porém reconhece que só a formação não é suficiente, é necessário investir mais na escola, em sua estrutura e organização, nas condições de trabalho e nas competências do professor a partir do saber utilizar como recurso de ensino as tecnologias educacionais, a exemplo do laboratório de informática.

Ao se falar em melhoria das condições de trabalho dos profissionais na escola, concordamos com a ideia de melhorar os investimentos na Educação do nosso país, a partir de seus professores e da infraestrutura escolar, visto ser “preciso incluir mudanças nos espaços físicos, na infraestrutura, nos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio e nos meios tecnológicos, além de formação continuada para os docentes [...] da instituição” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 280).

Nesse pensamento, é necessário repensar as análises realizadas sobre o enfoque do professor reflexivo, devendo, pois, se considerar as mudanças em sua vida profissional. Nesse enfoque, Silva (2009, p. 107) reforça que:

Pode-se observar que a capacidade reflexiva dos professores ultrapassou a sala de aula, para discussões sobre políticas educacionais, organizacionais, para o projeto político-pedagógico das instituições, para a importância do trabalho coletivo, para as condições de trabalho, de carreira e salários, de profissionalização dos professores. A formação contínua passa a ser prioridade para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar, de identidade epistemológica, de pensar que saberes são necessários às sociedades contemporâneas e à formação social, afetiva e profissional dos indivíduos.

A formação continuada dos professores se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudanças e de incertezas, servindo de estímulo crítico às contradições da profissão, na tentativa de superação de algumas práticas tradicionais, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional, destacando a importância do trabalho coletivo, condições de trabalho, carreira, salários e da profissionalização do professor, através da prática reflexiva como o meio mais eficaz para a valorização e reconhecimento do professor pela profissão docente.

4.2 Eixo Categorical II - Desenvolvimento profissional dos professores

O segundo eixo analisa o desenvolvimento profissional dos professores na escola, buscando conhecer inicialmente os cursos de formação continuada que tenham participado entre os anos de 2008 a 2011 e os contributos que a formação continuada desencadeou no processo de desenvolvimento profissional, considerando o professor como sujeito de sua própria formação, crítico e reflexivo, capaz de melhorar as suas condições de trabalho e de melhoria do ensino aprendizagem de seus alunos, na relação com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

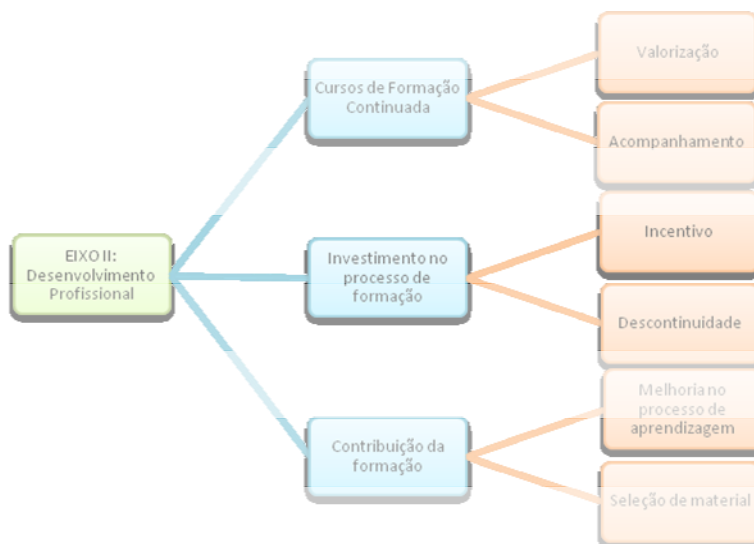


FIGURA 10 – Eixo Categorical II: O desenvolvimento profissional do professor na escola
 Fonte: Dados dos instrumentos da pesquisa.

O eixo categorial II: O desenvolvimento profissional do professor na escola, na subcategoria 1 – Os cursos de formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor, apresenta como indicadores: pouco reconhecimento e valorização, acompanhamento no momento de formação, novas tecnologias educacionais e a descontinuidade dos cursos de formação continuada.

Na subcategoria 2 – Investimentos no processo de formação continuada com vistas ao seu desenvolvimento profissional, originou os indicadores: necessidades de mais incentivos à formação continuada do professor, o governo investe na formação através do programa QUALISCOLA, o professor investe com curso de informática com recurso próprio.

Na subcategoria 3 – A contribuição da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor teve como indicadores: conscientizar o professor como mediador do processo de aprendizagem, na seleção de material e nas necessidades dos alunos, desencadeia o crescimento profissional por ampliar os conhecimentos e melhorar a metodologia dentro e fora da sala de aula.

A partir dessa categoria, foi possível verificar como as professoras participantes da pesquisa investiram no seu processo de formação continuada e desenvolvimento profissional no âmbito da escola, a contribuição desencadeada com a formação continuada com vistas ao seu processo de desenvolvimento profissional. Discutiram também sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela escola, com sugestões de melhorias que contribuem objetivamente com o desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais da escola pública pesquisada.

4.2.1 Subcategoria 1: Os cursos de formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor

Com relação aos cursos de formação continuada em serviço oferecida pela escola, que venha contribuir objetivamente com o desenvolvimento profissional, na concepção das professoras entrevistadas, evidenciou-se em seus relatos um descontentamento com relação ao pouco estímulo e valorização do seu trabalho, a falta de tempo, de diálogo entre os formadores e alunos, a pouca permanência dos cursos, ou seja, a questão da descontinuidade dos cursos oferecidos, como reforça a professora Felipa ao dizer: “Eu acho assim que a gente devia ter mais tempo, o que incomoda é a falta de tempo, falta de comunicação entre as pessoas que ministram e os participantes, a descontinuidade do curso, a maneira das vezes deixa pela metade, começa o curso e não termina”. (Professora Felipa)

A professora Joaquina comenta que a evolução tecnológica que é muito rápida, expressando também a falta de acompanhamento do seu trabalho pedagógico no momento da formação, onde ela diz: “[...] as capacitações devem ser mais frequentes, mais contínuas, a evolução está muito rápida e nós não. Não se consegue acompanhar a evolução se não tiver alguém para acompanhar melhor o nosso trabalho”. (professora Joaquina)

Quanto ao acesso a níveis mais elevados de ensino através da formação inicial mínima, a professora Vera, que durante o ano de 2011, com base nas orientações recebidas pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC - PI, inscreveu –se na Plataforma Freire, em virtude de não ter ainda a formação superior mínima exigida por lei, e com incentivo da referida secretaria em fornecer as orientações para a pré-inscrição na plataforma, mesmo que não tenha sido cadastrada no Censo Escolar anterior, manifestou esse desejo no momento da entrevista:

Que a SEDUC realize mais cursos de formação para os professores, não somente para os professores, mais para os demais profissionais [...] que sempre esteja mais com olhar para os profissionais que ainda não tem um curso superior, mais que tem vontade de se formar [...] e de enfrentar mais um processo de aprendizagem para adquirir mais conhecimentos até o momento não conseguir uma inscrição na plataforma Freire [...] não pude me inscrever, por está na direção de escola, mais gostaria de dizer que admiro muito os profissionais que tem vontade de se qualificar e que demonstram competência pelo trabalho. (Professora Vera)

Com base nessa realidade, o governo, junto à Secretaria Estadual de Educação do Piauí, tornou público que defende fortemente o compromisso de todos com o PARFOR, iniciando pelo empenho de inscrever todos que se enquadrem no Plano e nos Curso da Plataforma Freire.

Outro fato que nos chama atenção é a carência do material didático na escola, bem como a sua correta utilização, conforme citado pela maioria dos professores. Segundo eles, a escola não dispõe de recursos materiais suficientes ao atendimento da demanda de alunos, bem como também expressam a dificuldade de trabalhar na prática a teoria recebida no curso, ocasionada pela falta de estrutura e de melhor acompanhamento pedagógico. Isso se deve pelo fato da escola não dispor, ainda, de todos os recursos necessários e, quando os têm, os professores não sabem utilizar, a exemplo do laboratório de informática, restringindo-se ao uso exclusivo do livro didático, conforme revelado nas transcrições abaixo:

O curso de formação continuada é para melhorar e aumentar os conhecimentos, mas agora para trabalhar, a escola necessita de material, para por em prática da melhor maneira possível o que foi aprendido, necessitamos de material, porque o livro didático como já falei, é apenas um meio e não um fim. (Professora Beija Flor)

Eu queria que essa formação continuada fosse oferecida com mais tempo, que tivesse mais prática, experiências trazidas de outras escolas para a nossa realidade, queria coisas mais práticas e menos teóricas. (Professora Bruna)

Eu acho que a escola deveria ter mais parte da Secretaria, oferecer uma melhor estrutura, mais suporte de material para a gente desenvolver melhor esse aprendizado, deveria ter mais material, nem sempre se vai recorrer ao livro, é necessário ter um melhor acompanhamento pedagógico, ter domínio das tecnologias, a escola apesar de ter internet, e laboratório de informática nós não sabemos lidar com essa situação, recentemente fiz um curso de informática para buscar melhor a minha atuação em sala de aula [...] é necessário ter mais investimentos para os professores, através de formação para todos. A Secretaria de Educação oferece algumas bolsas de especialização, mais é muito pouco, restrito, deveria dar mais oportunidades, que seja gratuito a todos [...], eu tenho vontade de me qualificar, mais para desembolsar um valor, fica difícil. Espero ter contribuído com o seu trabalho, que é muito importante para a Educação. (Professora Joaquina)

Eu digo sim [...] o curso de formação deveria ser para todos, é muito importante o curso de formação para os professores da rede estadual de ensino, na qual deveria todos esses cursos ser oferecidos a todos os profissionais de ensino sem exceção, que nem a prefeitura que dar oportunidade a todos os funcionários a fazer um curso superior em uma universidade, incentivando-os, pagando a metade, mesmo eu estando próximo de me aposentar, gostaria de estudar, de me envolver noite e dia em atividade profissional, para minha realização pessoal e profissional. (Professora Ionar)

Foi possível perceber, pelos gestos e entonação da fala das depoentes, um descontentamento no que se refere às oportunidades de formação continuada oferecidas em serviço e às condições de trabalho, até mesmo com relação a um acompanhamento pedagógico por parte da Coordenação, fato constatado nos momentos em que estivemos na escola, pois havia uma ausência de coordenação pedagógica em quase todas as tardes, visto que, nesse horário, quem substituíva a coordenação pedagógica era outra coordenadora do programa Mais Educação.

4.2.2 Subcategoria 2: Investimento no processo de formação continuada com vista ao seu desenvolvimento profissional

Ao se buscar conhecer os investimentos dos professores dos anos iniciais no processo de formação continuada com vista ao seu desenvolvimento profissional, percebemos que é preciso também considerar inicialmente a contribuição da prática reflexiva defendida por Schön (1992) para o desenvolvimento profissional do professor na escola.

A formação continuada de professores não pode ficar separada das condições de trabalho docente, como: de salários dignos, reconhecimento da profissão, autonomia profissional, dedicação à escola, participação nos planejamentos da escola, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos e salas de aula com um número adequado de alunos. Observamos, pelas falas dos professores, que os mesmos consideram a formação continuada importante, mas ainda necessitam de melhores condições e investimentos em seu processo de formação, para que sejam reconhecidos profissionalmente na sociedade. Essa evidência foi observada a partir da transcrição revelado pela professora Vera:

[...] é preciso adquirir conhecimentos para que o professor possa ser visto como profissional competente, uma vez que sua função exige planejar e programar atividades em sala de aula [...] o governo investi na formação através do QUALISCOLA, porém, precisa investir mais [...] precisa acontecer com mais frequência essas formação [...]. (Professora Vera)

Como já está citado, a formação continuada deveria ser ofertada a todos. É de grande importância, tanto pelo aprendizado pessoal [...], facilitando o ato de ensinar e aprender, dando maior segurança ao professor ao entrar em sala de aula e saber enfrentar uma quantidades de alunos que necessitam de apoio educativo com devidas novas formas de ensinar[...].(Professora Ionar)

Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 310) colaboram com a ideia afirmando: “O professor mais que ninguém, necessita de preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva”, demonstrando assim que o professor tem consciência de suas necessidades, e reconhece claramente a importância do seu investimento pessoal com vistas ao seu desenvolvimento profissional, conforme a afirmação apresentada na entrevista realizada pela professora Felipa, que reconhece as suas deficiências profissionais e busca investir em sua formação continuada, não fica só esperando por iniciativa do governo, investe em seu processo de formação, mesmo que seja através de seus próprios recursos financeiros.

Eu estou fazendo um curso de informática com meus próprios recursos, eu era “analfabeta” [...] cega em informática, meus alunos, convidam-me para levá-los à sala de informática da

escola e, eu fico sem respostas por não saber se quer ligar um computador, fico até com vergonha de dizer que não sei [...] na semana pedagógica, acontecem encontros pedagógicos na escola para o planejamento anual, o curso do QUALISCOLA, por exemplo, é oferecido no horário contrário da aula no Centro de formação [...], que foi criado para esta finalidade, hoje continua a formação nesse espaço com o curso do QUALISCOLA II para os professores do 6º ao 9º ano. (professora Felipa)

Dessa forma, o investimento que vêm ocorrendo na formação continuada do professor, na concepção da professora Felipa, é pensado também pelas suas próprias necessidades de se manter atualizada diante dos novos desafios da profissão, a exemplo do curso de informática. Isso demonstra que o professor, mais do que ninguém, tem necessidade de se manter atualizado e que ainda centra o seu ofício através do desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar, os quais devem ser indissociáveis da realidade social mais ampla.

Formosinho (2009, p. 226) coloca o desenvolvimento profissional como um processo mais vivencial e integrador que a formação continuada, a partir de dois enfoques: o da formação contínua e o do desenvolvimento profissional, onde o primeiro enfoque “reside maioritariamente nas instituições da formação(escolas, centros de formação, universidades), nos agentes [...] e o segundo conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores [...]” colocando bem claro que a grande finalidade da formação desse processo de desenvolvimento profissional do professor não é só para sua realização pessoal e profissional e sim para a melhoria da aprendizagem dos alunos em seu contexto.

Assim, a competência para ensinar está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar. As competências são uma racionalização pedagógica, oscilando entre o reducionismo e a generalidade. Dentre as vinte e oito competências a serem desenvolvidas na formação do professor, Veiga (2006) afirma que as mais importantes são: fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação; utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado e analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola.

4.2.3 Subcategoria 3: Contribuição da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional

Ao investigar aos professores sobre a contribuição desencadeada com a formação continuada com vistas ao seu processo de desenvolvimento profissional, percebemos, com base nas declarações, a melhoria de suas práticas profissionais, mesmo que se compreenda que nem todos professores concebem a formação recebida para uma mudança significativa de

sua profissão, na melhoria do ensino e de suas práticas pedagógicas na escola. Visto que a maioria dos cursos oferecidos nem sempre condiz com suas reais necessidades pessoais e profissionais.

Nas declarações das professoras Beija Flor, Bruna e Ionar, visualizamos claramente que ambas associam o processo de desenvolvimento profissional à melhoria das formas de ensinar, na relação interpessoal com seus alunos, nas formas de avaliar e selecionar conteúdos adequando às necessidades de seus alunos. Conforme relatos realizados no ato das entrevistas transcritas abaixo:

Como já foi citado só cresci profissionalmente, melhorando a minha metodologia. Antes de participar da formação eu já me preocupava bastante em fazer um bom trabalho em sala de aula, eu sempre procurei dar o melhor de mim, para facilitar a aprendizagem e o trabalho em sala de aula [...] com a formação continuada melhorou, contribuiu muito na seleção de material, ver de perto as necessidades de cada aluno e procurar trabalhar melhor com as necessidades de cada aluno (professora Beija Flor).

Contribui para o professor fazer uma aula menos cansativa, onde o professor se aproxima mais do aluno. Eu não sou muito de chegar à sala já zangada [...], aprendemos a valorizar melhor o aluno, a ver o aluno com novas possibilidades, se aprende a avaliar os pequenos detalhes que antes não se via, e que tanta importância e grandes significados para eles (professora Bruna).

A contribuição da formação continuada desencadeia o crescimento profissional do professor por ampliar os conhecimentos e melhorar a metodologia tanto em sala de aula quanto fora dela. Para o professor, a facilidade em trabalhar os conhecimentos se dar na forma de expressar [pausa] e das condições de melhorar o raciocínio, posto que a variedade de veiculação do assunto oferecido ao educando, pede ou exige postura e sustentação de alto nível (professora Ionar).

Constatamos nas respostas dadas pelas professoras: Beija Flor, Bruna e Ionar não só a preocupação com a aprendizagem de seus alunos, sobretudo com as relações interpessoais, preocupação em atender as necessidades de seus alunos e com as mudanças ocorridas na educação, bem como o desencadeamento do crescimento profissional da pessoa do professor. Formosinho (2009), ao se respaldar nas pesquisas de Hargreaves e Fulan (1992), apresenta três perspectivas de desenvolvimento profissional, sendo a primeira: o desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a segunda: o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo, e a terceira: o desenvolvimento profissional como mudança ecológica, destacando que é preciso proporcionar aos professores “oportunidades de aprender” para dar condições de aprendizagem permanente ao eles, como início do caminho para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

A contribuição dada pelos professores nos aproxima dos estudos de Cró (1998), ao afirmar que a formação continuada tem um sentido de mudança de atitude do professor frente

aos desafios da profissão, apresentando como objetivo principal a mudança de atitude do professor a partir de suas práticas pedagógicas, seja pelo confronto com novas teorias ou pela adoção de novas práticas e posturas frente ao planejamento de ensino e a sua execução e avaliação da aprendizagem na relação com seus pares no contexto da escola.

Nesse pensamento, concordamos com Lima (2003), quando reafirma que a formação continuada nega o sentido de reciclagem que normalmente lhe é atribuído, envolve a ideia de desenvolvimento profissional compreendida a partir de vários ângulos e dimensões, propiciando às nossas professoras e professores a aquisição e veiculação de novos saberes, o incentivo à inovação educacional e ao aperfeiçoamento de competência docente.

Buscamos refletir sobre os resultados obtidos com a formação continuada na escola apresentados por Logan e Sachs (1988, *apud* Day, 2001), os quais identificaram três tipos de aprendizagem promovida pela formação continuada: conceito organizado através da reorientação das suas práticas atuais, com novos métodos de ensino, condições de trabalho e das expectativas de gestão dos resultados, da iniciação na incorporação de novas ideias em sala de aula, na visão social e no fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores.

Lima (2009, p. 190), ao discutir sobre a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional do professor no contexto da escola, afirma:

[...] na perspectiva de desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda aos desafios sociais do ensino [...] no âmbito da sociedade do conhecimento. Implica compreender que a profissão docente, a exemplo das demais profissões, requer que o professor jamais deixe de estudar, de aprender, considerando-se que a ação de ensinar exige constante ressignificação de saberes e frequentes adaptações e novas situações contextuais; ou seja, ser professor pressupõe contínuas aprendizagens pessoais e profissionais, mobilização de saberes nos campos teórico e prático.

Nessa linha de pensamento, a professora Joaquina reconhece que a formação continuada contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos, bem como para aprender a diversificar melhor as metodologias e os recursos de ensino aprendizagem, porém não consegue perceber os benefícios dessa formação para o seu desenvolvimento profissional: “Adquiri novos conhecimentos, me tornei mais criativa, desenvolvi novas habilidades, que às vezes só seguia o livro [...] tanto eu tenho que ter habilidades para repassar para os alunos, como ele tem que aprender, pois é o grande foco, o principal”. (Professora Joaquina)

Dessa forma, faz-se necessário que o mesmo deixe de ser um simples objeto de formação para ser o próprio sujeito da formação, aprendendo, assim, a conduzir um ensino de

melhor qualidade, de forma a atender aos interesses e necessidades de cada aluno, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Foram grandes, boas contribuições no que se refere ao desenvolvimento de um bom trabalho, é [...] contribuiu positivamente. (Professora Simone)

Cresci profissionalmente, ampliando os meus conhecimentos, melhorando a metodologia de ensino em sala de aula no dia a dia que melhorou bastante [...]. (Professora Ionar)

As professoras Simone e Ionar reconhecem essas contribuições com vistas, principalmente, ao trabalho a ser realizado em sala de aula, constatando melhoria nos resultados a serem alcançados pelos alunos com relação à metodologia de ensino e aprendizagem.

E para compreender a contribuição da formação continuada do professor para a melhoria do seu desenvolvimento profissional, é interessante analisar também o pensamento do professor como principal ferramenta para mudança de atitude perante novas situações que envolvam seu aluno durante o processo de ensino aprendizagem.

Garcia (1997), a esse respeito, chama atenção para o conceito que melhor contempla as dimensões antes mencionadas, refere, pois, que é à concepção de desenvolvimento profissional dos professores, por acreditar que essa concepção possui o sentido de aperfeiçoamento e continuidade da formação e, ainda, contempla a integração de aspectos curriculares, contextuais e práticos que auxiliam no processo transformação da realidade formativa.

Outra concepção destacada como facilitadora da formação é o processo de indagação reflexiva, em que o autor acredita que essa atitude pode facilitar na conscientização da formação, sugerindo uma postura crítica frente aos problemas da prática.

Essa formação contribuiu para conscientização de que o professor não pode ser visto como um simples aplicador de pacotes educacionais [...] ele é um mediador desse processo [...] antes de qualquer coisa [...] está entre os conhecimentos e os aprendizes, está entre esses pilares [...] o fato de não ter ainda o curso superior não é por querer, foram às condições que ainda não me foram favoráveis, às vezes a prática no dia a dia vale muito mais que um curso, muitos professores não aplicam na sua prática o que aprendeu no curso (professora Vera).

Para a professora Vera, a formação continuada contribui para conscientizar o professor do seu papel como mediador da aprendizagem, a mesma a considera como um dos pilares da Educação. Apesar de não possuir a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, defende a importância dos saberes da experiência, que vale muito mais que um curso, visto que muitos professores não aplicam na prática a teoria aprendida. Delors (1996) classifica as competências necessárias para o século XXI, apontando os quatro pilares

da educação; como sendo aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, recomendando a educação ao longo de toda a vida.

Nesses termos, Imbernón (2010) faz comentários sobre as oportunidades que a formação continuada poderá oportunizar aos professores, um exercício constante de autoavaliação da prática pedagógica durante e após a formação, destacando que:

A formação continuada deveria apoiar criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto-avalição do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Assim, compreendemos que a formação continuada dos professores deve se aproximar da realidade escolar a partir de situações problemáticas dos professores, de forma a trabalhar articuladamente com outros segmentos, criando oportunidades para a autoavaliação de seu trabalho e de sua formação recebida, com vistas à melhoria de seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, segundo as ideias da professora Felipa, a qual avalia de forma positiva o seu trabalho, porém não percebe melhoria referente ao reconhecimento por parte do governo e sociedade da importância de seu papel na escola.

Eu vou ser sincera [...] melhorou na prática, mais de reconhecimento do nosso trabalho por parte de pais de alunos e pela própria escola o professor não é reconhecido, nem pelo próprio governo isso não ocorre, precisa ser trabalhado no sentido de melhorar. (Professora Felipa)

Nessa vertente, os cursos de formação continuada a serem oferecidos precisam buscar atender as reais necessidades dos professores em exercício, a partir do reconhecimento de sua profissão, para que se possa realmente contribuir de forma eficaz para o seu desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito da escola, nesse pensamento concordamos com Romanowski (2010, p. 138):

Os professores reivindicam formação continuada e melhores condições de trabalho. É necessário pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores.

Nesse pensamento, buscamos obter mais informações sobre a contribuição da formação continuada recebida, com vistas ao melhoramento profissional do professor na

perspectiva dos professores formadores, a partir do programa QUALISCOLA I. Dessa forma, investigamos os professores formadores responsáveis por este programa.

Podemos perceber que os dois formadores reconhecem a melhoria das práticas pedagógicas dos professores com o programa, principalmente no tocante ao uso de materiais diversificados e uso de novas metodologias em sala de aula, reforçando que essa constatação foi verificada a partir dos plantões que eram realizados periodicamente e dos indicadores nas avaliações internas, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola, que teve um expressivo aumento no ano de 2009, conforme depoimentos abaixo:

A primeira formadora respondeu que houve uma melhora, justificando que os avanços foram significativos: “pois os professores que realmente aderiram à proposta do programa passaram a trabalhar de acordo com a proposta dos PCNs, utilizando-se de materiais e de metodologias que facilitam o aprendizado do aluno.” (Formadora 1)

A segunda formadora também reconhece a melhoria na prática, afirmando que os professores que participaram do Programa ativamente e foram capazes de fazer uma transposição para a prática, com certeza obtiveram resultados satisfatórios. Nota-se também que os gestores abraçaram o programa, apoiando a sua implementação na escola, com resultado positivo. “Essa constatação pode ser comprovada através dos plantões, depoimentos de pais e alunos e dos resultados obtidos no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, e das avaliações aplicadas dos programas e da melhoria dos rendimentos dos alunos da escola” (Formadora 2).

A formação continuada dos professores, nessa projeção, fornece subsídios no que se referem às metodologias, projetos diagnósticos, reflexão, conhecimentos práticos e teóricos para desenvolvimento de uma prática pedagógica com autonomia e de melhoramento do ato educativo.

Com relação à contribuição da formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores na escola, Libâneo; Oliveira e Toschi (2009, p. 311) defendem que:

o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselho de classe, conselho escolar), bem como atitudes de solidariedade, de respeito mútuo e de diálogo.

Os professores, juntamente aos demais profissionais da escola, devem envolver-se de forma coletiva com todos os segmentos da escola, buscando parcerias no sentido de tomar decisões, com atitude de respeito, solidariedade e de compromisso, garantindo um ensino de

melhor qualidade, onde a escola tenha um mínimo de expectativa e critérios de acompanhamento e de avaliação do trabalho de seus professores, estabelecendo, dentre outros, padrões de qualidade na formação continuada de seus professores.



CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

DIÁRIOS DA PRÁTICA DO COTIDIANO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

[...] na perspectiva de desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda aos desafios sociais do ensino [...] no âmbito da sociedade do conhecimento. Implica compreender que a profissão docente, a exemplo das demais profissões, requer que o professor jamais deixe de estudar, de aprender, considerando-se que a ação de ensinar exige constante ressignificação de saberes e frequentes adaptações e novas situações contextuais; ou seja, ser professor pressupõe contínuas aprendizagens pessoais e profissionais, mobilização de saberes nos campos teóricos e práticos.

(LIMA, 2009, p. 190).

O presente capítulo apresenta as análises que se desenvolveram apoiadas no terceiro eixo categorial, contempla uma reflexão acerca das interações existentes entre pesquisadores e ambiente escolar em torno das práticas pedagógicas dos professores, com base em suporte teórico proporcionado pela formação continuada recebida, bem como apresenta a contribuição da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica na escola, a partir do programa QUALISCOLA I, junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, isto é, em seu ambiente natural.

Pelas análises empreendidas, pretendemos realçar as contribuições da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o seu desenvolvimento profissional, bem como a relação com suas práticas pedagógicas. Para tanto, em continuidade às análises desenvolvidas no capítulo anterior, estabelecemos o Eixo Categorical III e suas decorrentes subcategorias e indicadores.

5.1 Eixo Categorical III – As práticas Pedagógicas dos professores no cotidiano escolar

O terceiro eixo registra as práticas pedagógicas dos professores através de diários da prática do cotidiano da formação continuada na escola, vivenciadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no lócus da formação continuada, verificando se a formação continuada proporciona ou proporcionou melhor suporte teórico para uma reflexão mais aprofundada, perspectivando observar a relação teoria e prática proporcionada pela formação continuada, destacando a sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica

dos professores na escola, dando origem ao V Capítulo: Diários da Prática do Cotidiano da Formação Continuada na Escola.



FIGURA 11 – Eixo Categorical III: As práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar
Fonte: Dados dos instrumentos da pesquisa.

Para o eixo categorial III: As práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar, FIG. 11, com a subcategoria 1 – A interação com os professores no ambiente escolar, apresentando como indicadores: prática cotidiana na escola, o enfrentamento da indisciplina de alunos, o planejamento e a avaliação da aprendizagem, e com a subcategoria 2 – Relação teoria e prática proporcionada pela formação continuada, definindo como indicadores: momentos de reflexão nos encontros, desvelando as práticas pedagógicas dos professores no contexto da escola e finalizando com a subcategoria 3 – Contribuição da formação continuada para melhoria da prática pedagógica na escola, tendo como indicadores: a formação continuada melhora a atuação em sala de aula, contribui para melhorar as práticas avaliativas e trabalhar as dificuldades e ajuda o professor a desenvolver melhor as aulas de Matemática e Língua Portuguesa, conforme especificado nas análises a seguir.

5.1.1 Subcategoria 1: A interação com os professores no ambiente escolar

Aos oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e dez, nos turnos da manhã e tarde, no horário das 9h às 11h30min e das 14h às 17h30min, aconteceu à festinha das crianças da escola, com momento de integração entre professores e alunos, com atividades lúdicas no pátio da escola, por razão do pátio destinado à recepção das crianças serem um espaço muito pequeno. A festa das crianças fora realizada em duas etapas, sendo uma pela manhã e outra à tarde.

Observamos que todos os professores dos anos iniciais participaram das atividades propostas pela escola, estavam presentes durante todas as atividades. Cada um buscava colaborar, a diretora, assim como nós, mantivera-se presente com as crianças durante todas as atividades. A coordenadora da escola fez um show à parte, comandou o andamento das atividades e programação nas apresentações de alunos. (FIG. 12).



FIGURA 12 - Práticas pedagógicas dos professores na semana da criança.
Fonte: Arquivo da pesquisadora/Octubro de 2010

No dia vinte e seis de outubro do ano de 2010, no turno da tarde, no horário das 14h às 17h30min, participamos da última oficina do QUALISCOLA I, referente à área de Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo as habilidades de leitura, escrita e produção textual. Lembrando que ao todo foram 03 (três) anos de realização de atividades em 07 cadernos. A coordenadora comentou que será agendada a data e local para o encerramento e entrega dos certificados de reconhecimento a todos os professores que participaram da formação durante os anos de 2008 a 2010.

Durante o encerramento das atividades no centro de formação continuada, as professoras formadoras presentes deram um depoimento sobre a aprendizagem adquirida pelos professores participantes durante todo esse tempo transcorrido, de 2008 até agora, lembraram que o Programa do QUALISCOLA I, mesmo tendo sido encerrado em Dezembro de 2008, os professores das escolas presentes deveriam dar continuidade aos conhecimentos adquiridos. Recordaram que apenas se encerram as oficinas presenciais, mas a aprendizagem que ficou deve refletir em suas práticas cotidianas.

Durante os depoimentos, as formadoras - coordenadoras do programa, solicitam que as ações do programa devam permanecer nas escolas, nas práticas cotidianas dos professores no interior da escola, nas práticas de sala de aula, por considerar que muito contribuiu para o enriquecimento profissional e pessoal de todos como professores e seres humanos, lembrando que foram ao todo 16 (dezesesseis) escolas beneficiadas.

No dia nove de novembro de dois mil e dez, por volta das dezesseis horas, aconteceu a grande culminância de encerramento do programa, com a presença do Coordenador geral do programa, Coordenadores das gerências de Educação de Gestão e Ensino aprendizagem, técnicos da GRE e SEDUC, alunos, pais, professores, gestores e comunidade em geral.

Neste dia, conseguimos a permissão das coordenadoras e professoras formadoras do programa para posteriormente aplicar um questionário ou entrevista sobre o funcionamento do programa QUALISCOLA, visto que o mesmo estava em etapa final e que não estivemos participando desde o início de sua implantação, por isso sentimos a necessidade de compreender melhor a sua estrutura, metodologia e operacionalização junto aos professores dos anos iniciais e formadores que acompanharam o programa desde o início.

Desse modo, solicitamos a contribuição das coordenadoras do QUALISCOLA I, considerando a importância dos seus depoimentos para melhores esclarecimentos a cerca das informações. Posteriormente, também foram colhidos depoimentos através nas entrevistas, as quais foram programadas para acontecer no início do período letivo de 2011.

Durante nossa permanência no centro de formação, participamos das oficinas pedagógicas realizadas entre os professores durante os encontros da formação continuada, com elaboração de cartazes, reciclagem de material didático e exposição de alguns trabalhos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, convivendo no ambiente natural dos professores partícipes da nossa pesquisa durante todas as oficinas do QUALISCOLA I no Centro de Formação Prof^o Francisco de Carvalho (FIG.13).



FIGURA 13 - Professores no Centro de Formação
Fonte: Arquivo da pesquisadora, Novembro / 2010.

Aos dezesseis dias do mês de Dezembro de 2010, no horário das 14h às 17h30min, em atividade de observação participante, a convite da diretora, participamos da confraternização dos funcionários da escola (professores, gestores e comunidade), a qual aconteceu no dia 22 (vinte e dois), no turno da noite, no horário das 19h às 22h. Tal participação muito contribuiu para a confirmação de nossa boa aceitação no grupo.

Durante a permanência na escola fomos bem aceitas pela comunidade escolar. Eles nos denominaram de amigas da escola, o que para nós foi muito gratificante. Quando estávamos na escola, participamos da elaboração das programações desta, nas atividades pedagógicas junto aos professores como: atividades de planejamento e avaliações de alunos, visto que estavam em clima de encerramento letivo. Inclusive as crianças da escola estavam se organizando para participarem do coral da cidade, durante as festividades natalinas que aconteceriam de frente à igreja São Benedito, em Teresina-Piauí, no mês de Dezembro/10.

Na oportunidade, solicitamos da coordenação o projeto político pedagógico para registrar em nosso diário algumas informações importantes sobre o funcionamento da escola, como a data de elaboração e validade do Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar.

Ao analisar o projeto político pedagógico da escola, nos deparamos com um documento bastante valioso para o início da pesquisa, visto que foi através dele que podemos conhecer melhor os seus projetos e funcionamento. Desta forma, percebemos na caracterização da escola o contexto em que ela escola está inserida, conhecemos o seu percurso histórico, a origem do seu nome, fundadores, gestores, o perfil da comunidade e dos funcionários, ficando bem claros os objetivos iniciais da escola, que é ser uma escola de referência em Educação, principalmente de alunos em processo de alfabetização.

Assim, chegando o final do período letivo do ano de 2010, no dia 22 de Dezembro. No horário das 18h horas às 21h, participamos da confraternização da escola, com jantar e troca de presentes. Aproveitamos o momento que nos foi dado para agradecermos a todos pela acolhida, pela receptividade da equipe gestora que em todo momento incentivava aos professores para que colaborassem com a pesquisa. Em agradecimento, distribuimos brindes a todos os professores que preencheram o questionário de perfil, que aceitaram fazer parte da pesquisa. No final, ganhamos da escola uma bíblia sagrada, com grande alegria e surpresa (FIG.14).



FIGURA 14 - Confraternização dos professores e funcionários da escola
Fonte: Arquivo da pesquisadora /Dezembro de 2010

A participação na confraternização da escola foi muito importante para a nossa pesquisa, na oportunidade nos oferecemos para colaborar com a semana de planejamento da escola no início do período letivo de 2011. Percebemos que havia um clima escolar muito favorável à aprendizagem, um ambiente agradável de amizade e respeito entre os funcionários e professores da escola, família e comunidade.

No período de 10 a 14 de Janeiro do ano de dois mil e onze, no horário das 08h às 11h, no turno manhã, permanecemos na escola, buscando informações acerca da escola, de seu contexto social e funcionamento, analisando alguns documentos como os projetos e programas da escola, diários de classe dos professores dos anos iniciais, fichas de rendimentos dos alunos, calendário escolar de 2011, documento de orientação para o processo de matrícula da escola, encaminhado pela SEDUC-PI, dentre outros. Na oportunidade, a diretora pediu para colaborarmos com a programação da semana de planejamento dos professores com data prevista para acontecer dias 8, 9, 10 e 11 de Fevereiro de 2011.

Dessa forma, elaboramos junto à equipe gestora o folder contendo todas as atividades em acordo com as orientações da Secretaria de Educação. Na oportunidade, nos aproximamos mais dos professores, ficamos mais íntimos, pois o bom etnógrafo não deve perder esses momentos, deve saber tirar proveito das situações que envolva componentes de sua pesquisa, ou seja, é o sentir na pele, conviver com seus interlocutores, o que para nós foi maravilhoso. Assim, planejamos e organizamos as atividades da escola, juntamente com a coordenadora pedagógica.

O tema trabalhado foi o seguinte: O professor do século XXI no desenvolvimento de competências: suas capacidades e habilidades, tendo como estratégias: Promover momentos de reflexão da prática educativa no contexto da escola e na sala de aula e planejar as ações de gestão e de ensino aprendizagem a serem desenvolvidas na prática pedagógica dos educadores com base na proposta pedagógica e regimento escolar da escola para o ano letivo de 2011.

Durante este período, houve troca de experiência, conversamos informalmente sobre a pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados para a construção de dados, dentre eles a entrevista. No contexto dessas reflexões, sugerimos às professoras interlocutoras que escolhessem um nome fictício, um cognome, como forma de preservar suas identidades, assegurando, assim, o anonimato das mesmas.

No final da manhã, a diretora fez a lotação dos professores, para este ano de 2011. Observamos que durante a lotação houve alguns professores que não permaneceram na mesma turma, houve também transferência de professores aos quais já havíamos aplicado o questionário de perfil. Neste caso, um professor deixou a escola porque havia passado em um concurso e a outra porque era professora substituta, bem como o número de turmas destinado aos anos iniciais da escola foi reduzido, devido o espaço físico da escola e as turmas de alunos dos anos finais existentes na mesma, bem como o processo de municipalização referente aos anos iniciais do ensino fundamental, não sendo formadas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental para o ano de 2011 na escola.

Para o ano de 2011 foi reduzido o número de turmas destinadas aos os anos iniciais, devido o crescimento das turmas de alunos que permaneceram na escola para os anos finais do ensino fundamental. Esta realidade revela que as salas de aula já não são suficientes para atender toda a demanda de alunos, por isso a diretora não recebeu novos alunos.

Fomos informados de que a escola está com necessidade de profissionais de apoio pedagógico e administrativo, visto que logo no início do ano, a coordenadora da escola e a secretária encontravam-se afastadas de suas atividades, uma resolvendo pendências de lotação e a outra entrou de licença para se aposentar por tempo de serviço. A diretora, dessa forma,

fica sobrecarregada de responsabilidades, necessitando mais do que nunca de um trabalho coletivo e participativo. Para completar, o início do período letivo previsto para iniciar no dia 14/02 não iniciou, em virtude de um movimento de greve deflagrado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação - SINTE-PI.

Diante da concepção de autonomia relativa, a unidade escolar reelabora coletivamente com a participação de gestores, professores, profissionais de apoio, conselheiros, pais e alunos o seu projeto político pedagógico, considerando a sua grande importância para o desenvolvimento da escola, o qual define princípios, normas, metas e ações estratégicas norteadoras em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais.

Aos nove dias do mês de março de 2011 foi o retorno dos professores e início das aulas após uma manifestação de greve (paralisação) das atividades, a qual defendia, dentre outros, o cumprimento do plano de carreira e de remuneração do magistério, com o piso nacional estabelecido por lei, tendo em vista melhores salários e condições de trabalho.

Assim, em acordo com o documento, a lei estabelece a criação e implantação de um Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério, uma obrigatoriedade prevista na Lei, cujo propósito é assegurar o necessário ordenamento da carreira de magistério, com estímulo ao trabalho em sala de aula, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e a remuneração condigna do magistério, na qual se devem incorporar os recursos do FUNDEB, inclusive os eventuais ganhos financeiros por este proporcionados.

A Lei n. 10.172, de 09/01/2001, ao criar o Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu o prazo de um ano para implantação desses Planos de Carreira que até o momento não foram contemplados pela legislação (BRASIL, 2011). Neste dia, de fato, iniciou-se o período letivo. Foi organizado um novo calendário para reposição das aulas e dos dias letivos, porém, em algumas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, não tinha todos os professores ainda. A diretora disse que até o momento não havia chegado os professores novos para as áreas de ciências e de inglês. Já houve período em que passaram até três meses sem professor de inglês. A coordenadora atuará também em um único turno, o da manhã, deixando o turno da tarde sem acompanhamento pedagógico, em virtude da mesma não estar com disponibilidade para trabalhar os dois turnos na escola.

Após os resultados da reunião, a escola funcionará também nos dias de sábado letivo para completar a carga horária, bem como está agendou a reunião de pais e mestres para o dia 19/03/10, a festa da páscoa com as crianças para o dia 30/04, a festa em homenagem as mães de alunos para o dia 21/05 com almoço e distribuição de brindes a ser financiado pelos professores e colaboradores parceiros da escola, onde terão também que ser feito um bazar,

rifas e outros para arrecadar fundos para essa finalidade, sem precisar pedir dinheiros a pais e nem a alunos e, por fim, a festa junina para encerramento do nosso primeiro período letivo marcado para o dia 02/07/11, com apresentação cultural das crianças.

Assim, aos dezessete dias do mês de março de dois mil e onze, no horário das 8h às 11h nós e a equipe gestora estivemos na Secretaria de Educação, precisamente no gabinete do Secretário de Educação do Estado, levando um documento, solicitando uma visita de sua equipe para que a escola seja contemplada por uma reforma e ampliação, em decorrência da estrutura atual desta não estar mais atendendo a todas as necessidades da comunidade e estar funcionando em condições inadequadas, desde o piso da sala.

Aos dezenove dias do mês de março de 2011 foi realizada pela equipe gestora e professores da escola a primeira reunião de pais e mestre do ano, em dois turnos. Percebemos que a participação de pais é muito boa. Tanto no turno manhã quanto à tarde havia muitos pais de alunos. Isso demonstra o envolvimento das famílias na educação de seus filhos, apesar de ter acontecido em um dia de sábado e o pátio destinado à reunião ser considerado pequeno e inadequado, o mesmo estava lotado. Para ter melhor rendimento, a reunião aconteceu em duas etapas: no turno matutino para alunos da manhã e no turno vespertino para alunos do turno da tarde.

Aos vinte e três dias do mês de março de 2011, no turno manhã, estivemos na escola. Não houve aula devido o falecimento do marido da diretora. Quase todos os funcionários estiveram presentes no velório. Visitamos, posteriormente, a diretora em seu domicílio para levar uma palavra de fé, esperança e amor.

Aos vinte e nove de março de 2011, no horário das 14h às 17h30min, estivemos na escola durante toda tarde. Realizamos uma reunião com os professores que farão parte da pesquisa, iniciando o agendamento das entrevistas, explicando que todas devem se sentir livre para participar da pesquisa. Durante a reunião, entregamos um convite pessoal para cada uma, onde cada uma irá marcar o dia e data disponível.

Neste dia, em conversa com a professora responsável pela sala de leitura, a mesma contou sobre os dilemas enfrentados em seu processo, em sua carreira docente. Devido ter passado boa parte do tempo fora de sala de aula, perdeu a oportunidade de estar fazendo o seu curso de graduação pela Plataforma Freire. Só agora tendo percebida a importância de se retornar à formação continuada, principalmente depois do curso oferecido pelo programa QUALISCOLA I, que muito contribuiu para que ela pudesse trabalhar melhor com o projeto de leitura desenvolvido com as crianças dos anos iniciais. A qual pretende, logo que abrir

novas inscrições, realizar a sua matrícula no PARFOR – Plano Nacional de Professores da Educação Básica.

Ao primeiro dia de abril de 2011, no turno da tarde, houve um encontro pedagógico na escola, envolvendo professores e gestores escolares, também estávamos presentes participando desta atividade. Durante o encontro a coordenadora lembra a importância do professor de polivalência em elaborar a pauta de rotina de aulas a serem ministradas, buscando adotar as orientações que são dadas.

Planejar considerando os resultados da avaliação do aluno, cumprir a rotina prevista para o bom desenvolvimento da aula; manter em sala de aula uma ambientação pedagógica estimuladora da aprendizagem; buscar ler em voz alta para os alunos, pelo menos uma vez por semana; construir textos coletivos semanalmente; buscar diversificar as aulas com recursos de data show, retroprojeto; corrigir as atividades propostas em sala de aula, corrigir nos cadernos dos alunos, livros ou outros; utilizar alfabeto móvel semanalmente; utilizar o material dourado semanalmente e planejar as aulas destinadas à recuperação da aprendizagem.

Na interação com os professores no ambiente escolar, é importante desvelar algumas vivências durante as observações das práticas cotidianas dos professores em sala de aula entre os dias sete e oito de abril de 2011, no horário da tarde. Nesse intervalo percebemos a existência de muitos alunos que não conseguem ter atenção durante as aulas dos professores, principalmente nos conteúdos trabalhados em sala. Alguns ficam em conversas paralelas, outros ficam dispersos sem participar ativamente da aula, ainda não conseguiram compreender o verdadeiro papel da escola em sua vida. A indisciplina contribui para agravar a situação.

Acreditamos que o desconforto da sala contribui um pouco para este fenômeno, pois principalmente à tarde é muito quente. As salas têm pouco ventiladores, e nem todos funcionam. A maioria das salas fica fechada durante todo o horário da aula. Há professoras que levam uma garrafinha de água e copo para seus alunos beber. Sem contar que há criança que não consegue acompanhar o ritmo da aula, que tem sérios problemas no processo de alfabetização e de atenção. Uma professora do 4º ano mostrou a avaliação de uma criança, a mesma havia sido transferida de outra escola, tinha muitas dificuldades de aprendizagem. Disse que agora é que essa criança está começando a ler e a escrever.

Ao colocar a escola como uma organização e a sala de aula como um espaço destinado a melhoria das aprendizagens de seus alunos, a partir das práticas pedagógicas de seus professores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.309) afirmam: “o grande objetivo das escolas

é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Portanto o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão”.

Com relação ao enfrentamento da indisciplina e do rendimento dos alunos na escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.310) sugerem algumas alternativas, dentre elas a importância do trabalho coletivo e de práticas de cidadania nas relações interpessoais:

Os professores não podem ter diferentes condutas para controlar a disciplina, para tomar decisões de ordem moral ou para desenvolver práticas de cidadania [...] precisam fazer sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com alunos, funcionários e pais.

Dessa forma, aos onze dias do mês de abril de 2011, no turno da manhã, das 8 h às 11h30min, e no turno da tarde, das 13h20min às 17 h. Permanecemos na escola nos dois turnos, visitamos duas turmas: uma do 3º ano e outra do e 4º ano do ensino fundamental. Observamos que no turno da manhã o ambiente é mais agradável. Observamos uma professora que consegue prender a atenção de quase todos os seus alunos nas atividades. Essa professora é muito dedicada. Percebemos também que a mesma é preocupada com a aprendizagem de seus alunos ao seu modo, mantém uma prática pedagógica tradicional. A professora com seu método de ensino consegue manter a disciplina desejada.

Os alunos participavam das atividades propostas, demonstravam gostar e respeitar a professora. O interessante é que a professora tinha um caderno que registrava os avanços e dificuldades de seus alunos, só deixava o aluno sair da sala se o mesmo conseguisse terminar de copiar e de fazer toda a tarefa proposta na sala. Mesmo que para isso ela também não fosse para o recreio. Considerada uma professora “linha dura”.

Tinha também a professora que deixava ser dominada pelos alunos. Ela nem conseguia explicar o conteúdo proposto, não sabia colocar limite entre seus alunos. Era muito difícil permanecer por muito tempo em sua sala sem fazer uma intervenção junto aos alunos. Essa professora já estava próxima de se aposentar, a todo o momento ela fazia lamentações com relação aos alunos de hoje, com saudosismo do passado. Ela dizia: “os alunos no passado temiam o professor, respeitavam mais, agora tudo é diferente”. Esse fato nos leva a refletir sobre os estudos de Huberman *apud* Loureiro (1997). Segundo ele, de acordo com o tempo de magistério, que ele denomina de ciclo de vida dos professores, os professores passam por algumas fases que merecem a nossa atenção, como: entrada na carreira, estabilização,

diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e fase do desinvestimento na mesma.

Assim, nesta fase final da carreira profissional, denominada de fase do desinvestimento, é muito frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho com uma maior consagração de tempo a interesse exterior à escola, incluindo os problemas pessoais, coloca-se em evidência uma vida social com maior reflexão. Considerado como um retrocesso face às ambições e ideias presentes à partida.

A falta de compromisso de alguns profissionais com a profissão poderá ser vivida pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, assim, a um “desinvestimento sereno” ou a um “desinvestimento amargo” (HUBERMAN *apud* LOUREIRO, 1997, p.125). Lembrando que nem sempre isso se aplica a todos os professores em final de carreira, sendo interessante lembrar também as outras fases da vida profissional, como primeira: entrada na carreira, inclui a fase de sobrevivência e das descobertas, a segunda, da estabilização, a terceira da experimentação ou diversificação de suas práticas, a quarta caracterizada como da serenidade e distanciamento afetivo.

E por fim vale acrescentar também dessas discussões a última fase identificada por Huberman (*apud*, GARCÍA, 1999, p. 66), quando afirma ser:

[...] a **preparação da jubilação**. Encontram-se três padrões de reacções face a esta etapa: um é uma **perspectiva positiva**, supõe um interesse em especializar ainda mais, uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com colegas com quem se dá melhor, Um segundo padrão é o “**defensivo**” e, sendo semelhante ao anterior, mostra menos optimismo e uma atitude menos generosa face às experiências passadas. Finalmente Huberman encontra os “**desencantados**”, as pessoas que adoptam padrões de desencanto em relação às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para professores mais jovens.

Compreendemos assim a importância de se estudar as fases dos ciclos de vida profissional dos professores e demais profissionais da escola, para solucionar alguns problemas inerentes a sua formação e dos dilemas encontrados em torno de suas práticas pedagógicas no interior da escola.

No dia 12 de abril de 2011, no horário das 14h às 18h realizamos observações envolvendo professores, equipe gestora, gerente e técnico de gestão e ensino aprendizagem da 21ª GRE, os quais estiveram na escola para apresentar os resultados obtidos pela escola referente ao programa Gestão Nota 10, implantado pela a Secretaria da Educação, o qual é destinado ao ensino fundamental I e II, e desde o ano de 2009 está presente na escola.

Houve a apresentação do programa para todos os funcionários da escola com formação de 40 horas, apresentando-se, inicialmente, a visão geral das matrículas iniciais e finais de 2009 no estado do Piauí. Até 2021 o Brasil deverá atingir a média esperada, ou seja, 6 (seis) no IDEB.

A Gestão Nota 10 é um programa de gerenciamento de rotinas nas escolas e SEDUC para melhoria da qualidade do ensino. O mesmo trabalha com indicadores e metas. É preciso saber gerenciar e capacitar todos os profissionais em serviço com informações em tempo real, indicadores de sucesso, metas e dias letivos, hora/aulas, frequência de alunos e professores, reprovação por falta, índice de reprovação, correção de fluxo, alfabetização garantida na 1ª série (2º ano) com 7 anos.

O objetivo da gestão nota 10 é promover a eficiência da rede pública de ensino através da gestão da aprendizagem, do ensino e da rotina da escola. O programa funciona com o monitoramento mensal feito com sistemática de acompanhamento, cujos dados são inseridos no Sistema Instituto Ayrton Sena de Informação – SIASI até o dia 10 (dez) de cada mês, onde a coordenadora assiste às aulas uma vez por semana, de 1ª a 4ª e uma vez por mês de 5ª a 8ª série, com cuidado para evitar incoerências-qualidade IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O desafio da gestão é garantir a presença do aluno e a qualidade no ensino. O foco do programa são alunos, professores, equipe gestora, gerência, SEDUC e governo do estado.

Aos dezoito dias do mês de abril de 2011, no horário das 14h, visitamos todas as salas dos professores, buscando agendar a data para a realização das entrevistas com os professores. Aproveitamos a oportunidade para participar um pouco da dinâmica da aula de cada professor.

No dia 26 de abril do ano corrente, das 13h às 17 horas participamos das atividades pedagógicas de 02 professores dos anos iniciais, especificamente alunos do 3º e 5º ano. Na turma de 3º ano, a professora estava fazendo revisão para as avaliações mensais. Entregou um roteiro de estudo para cada criança. No momento da aula, na interação professor aluno, percebi a diversidade de interesses da turma. Enquanto a professora explicava o conteúdo, tinha alunos bastante atentos que até questionavam com a professora as dúvidas, porém tinha outras crianças que não prestavam a menor atenção à aula, ficavam o tempo todo conversando, principalmente quando a professora se virava para escrever no quadro.

Nesse momento, podemos perceber a dificuldade que o professor tem em saber lidar com diferentes situações em sala de aula e saber administrar a heterogeneidade da turma. Dessa forma, nesse caso específico desta sala de aula, a mesma é acompanhada por duas

professoras, por ser uma turma numerosa e de alunos considerados problemáticos. Ambas encontram-se no final de carreira, têm torno de 24 e 25 anos de magistério. Uma possui graduação em pedagogia a outra somente o pedagógico em nível médio.

Nas interações com os professores no ambiente escolar, o seu dia a dia é um desafio constante, principalmente nas inúmeras cobranças que lhes são feitas por parte do sistema, através das avaliações externas, a exemplo da prova Brasil, que é aplicada nos alunos a cada dois anos, gerando momento de preocupação em todos que compõem a escola. Além disso, há também a carência de recursos de apoio didático pedagógico para um trabalho diversificado. A escola conseguiu montar um pequeno laboratório de informática para os alunos do ensino fundamental, porém não tem nenhum profissional habilitado para operar os computadores e equipamentos de multimeios. Os próprios professores não sabem utilizar adequadamente o computador.

No final do dia, conduzimos uma das professoras para a realização da entrevista, versando sobre a formação continuada, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas. Direcionamo-nos à sala de leitura por considerar o ambiente mais silencioso da escola. Ocorre que neste dia iniciou uma chuva muito forte por volta das 16h. Em poucos minutos, a escola estava toda alagada. Entrou até água das ruas pelo portão de entrada e corredores. Para conseguirmos sair tivemos que esperar a chuva baixar. A escola ficou praticamente alagada. As salas de aula ficaram respingando. Saímos da sala ainda com muita água. As salas de aula apresentaram algumas goteiras no antigo telhado. Faltou energia. A situação era tensa. Todos tiveram que sair das salas, e as crianças não puderam mais continuar com as atividades. Percebemos que a escola também precisava de um forro em PVC.

Aos quatorze dias do mês de maio de 2011, no horário das 08h às 12h, participamos do planejamento pedagógico com a presença de professores, coordenadora e diretor da escola. Na oportunidade, a coordenadora da escola apresentou os dados do último IDEB da escola, informando que a escola já superou a projeção prevista para 2009, onde de 3,7(três vírgula sete) passou para 4,9 (quatro vírgula nove) e que neste ano, no final de novembro deste ano, está previsto para acontecer uma nova avaliação. A escola deve estar preparada perante seus alunos. Dessa forma, alerta a todos para que a escola como todo não deixe cair o rendimento escolar de seus alunos, comentando também sobre os itens de avaliação elaborados pelos professores e o domínio de conteúdo.

Comentou que está havendo algumas queixas de pais e alunos sobre a rotina da escola, das práticas pedagógicas dos professores. Precisa haver mais autonomia nas salas. Não permitir alunos ficarem saindo o tempo todo, ficar nos corredores. Deve-se melhorar o nível

das provas e permanecer na escola o horário integral nos dias das avaliações. Lembrando que na escola eficaz o professor sabe aproveitar o máximo de tempo com o aluno. Avisa também que a festa das mães será no próximo dia 20 de maio com almoço e pede a presença de todos, dentre outras questões.

Outro momento que merece também ser registrado foi à festa realizada para as mães, onde professores, funcionários e comunidades se uniram para arrecadar fundos para oferecer um almoço e brindes às mães presentes. Todas as professoras estavam presentes. Havia também a presença dos alunos que foram homenagear todas as mães presentes. Também estávamos presentes e participamos das homenagens (FIG. 15).



FIGURA 15 - Atividade alusiva ao dia das mães.
Fonte: Imagem do arquivo da escola, retirado em Maio/2011.

Durante as atividades festivas em homenagem às mães, as crianças do programa Mais Educação fizeram uma homenagem belíssima a todas as mães presentes. Fomos convidadas para fazer também uma homenagem. Aproveitamos para dar um depoimento como mãe, mostrando o quanto é difícil saber educar os nossos filhos, que devemos, acima de tudo, ensinar o sentido do amor ao próximo, o respeito aos pais e a família que deve estar sempre presente na educação de seus filhos.

Nos dia 02 de julho de 2011, no horário das 17h às 21h, em um dia de sábado, foi realizada a festa junina da escola, com a participação de todas as crianças. Dessa vez aconteceu na quadra da escola. As crianças fizeram apresentação de danças, desfiles, dentre outros. As professoras organizaram barracas com comidas típicas, sucos e refrigerantes trazidos de suas casas, para arrecadação de fundos para a semana da criança em Outubro de 2011.

Encerrou-se o primeiro período letivo, no dia 20 de Julho, através de uma reunião entre os professores e gestores para programar algumas ações para o próximo semestre, visto que as aulas estão previstas para iniciar logo no início de agosto do ano de 2011, e o calendário ficou bastante apertado, após as greves ocorridas no período. Assim, as professoras

se organizaram para dar prioridade aos conteúdos direcionados à avaliação da Prova Brasil, bem como planejam suas atividades curriculares do semestre com vistas ao projeto da escola.

5.1.2 Subcategoria 2: Relação teoria e prática proporcionada com a formação continuada

Ao se questionar se a formação continuada proporciona ou proporcionou um melhor suporte teórico para uma reflexão mais aprofundada da prática pedagógica em sala de aula, percebemos, através das entrevistas, que todos os professores admitem que sim, que ela proporcionou reflexões e melhoria da prática. Porém percebem que nem todos, de fato, concebem a formação recebida para uma mudança significativa de sua profissão, com vistas à reflexão da ação.

Essa formação aconteceu [...] ela proporcionou momentos de reflexão nos encontros trazidos [...] uma forma de realização das atividades exploradas em sala de aula esclarecendo que alfabetização e letramento são processos diferentes, mais complementares, onde cada um com suas especificidades, indispensáveis no processo de aprendizagem [...], foi através da formação recebida que consegui aprender como se usar adequadamente os métodos de alfabetizar e letrar como domínio de práticas sociais [...], como usar novas metodologias, trabalhar com vários textos em sala de aula. (professora Vera)

Percebemos através do depoimento da professora Vera que apesar de ela ter reconhecida a oportunidade de reflexão sobre a prática durante os encontros de formação continuada, coloca de forma implícita a falta de um melhor esclarecimento quanto ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. As práticas aparecem ainda de forma estanque, sem fazer uma relação com uma reflexão da própria prática.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores não deve somente oferecer ações de formação dentro do ambiente de trabalho na escola, deve também oportunizar a articulação entre a formação inicial e continuada, no sentido de criar condições para que os professores em exercício possam retornar à universidade para manter-se atualizados e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica.

Nesse contexto, concordamos com as ideias de Giroux (1997), quando diz que é preciso o professor ir à busca de superação do paradigma do professor reflexivo para o do intelectual crítico e reflexivo de sua própria prática, que traz a necessidade de termos o professor como um intelectual crítico e transformador, pois através dessas características o professor é capaz de pensar criticamente sobre sua própria prática pedagógica e manifestar-se contra as injustiças sociais, econômicas e políticas dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação plena do cidadão crítico e transformador da realidade social.

5.1.3 Subcategoria 3: Contribuição da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica na escola

As análises iniciais evidenciam que os professores fazem a sua formação continuada acumulando, muitas vezes, trabalho e estudo ao mesmo tempo, exercendo suas atividades docentes em sala de aula. O professor defronta-se com um grande desafio: desenvolver suas práticas pedagógicas convivendo com algumas dificuldades, dentre elas: estrutura escolar inadequada, falta de recursos.

Entretanto, observa-se que a formação continuada contribui para a melhoria da prática pedagógica do professor na escola, principalmente nas metodologias desenvolvidas em sala de aula, necessitando de mais reflexão crítica da ação docente para de fato ocorrer uma mudança significativa de seu desenvolvimento profissional (FIG. 16).



FIGURA 16 - Professores e alunos em atividades práticas de sala de aula
Fonte: Arquivo da pesquisadora/Março de 2011.

Ao se investigar as contribuições da formação para a melhoria da prática pedagógica dos professores, é necessário ter em mente que para uma prática pedagógica competente, faz-se necessário refletir sobre o ofício de ser professor no contexto atual, que vai além do ato de saber ensinar. Arroyo (2009, p. 52), sobre o ofício de mestre, aponta que a competência técnica da profissão do professor fica em evidência. Segundo ele, deve-se, a qualquer preço, se “elevar a competência dos mestres”, através de investimentos de recursos para a “sua qualificação, sua valorização, nas condições de trabalho, para dar conta dessa tarefa elementar e fundamental da escola”, cabendo às instituições formadoras de professores, em parceria com outros setores educacionais, oportunizar o processo contínuo de formação dos professores através de recursos próprio dada a complexidade de seu trabalho.

Diante dessa compreensão, observamos nas transcrições realizadas com as entrevistas que 100% dos professores reconhecem a contribuição da formação para melhoria

de suas práticas pedagógicas, principalmente na atuação de sala de aula, nas formas de trabalhar as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, nas formas de elaborar as avaliações da aprendizagem de seus alunos, demonstrando também uma preocupação com os resultados alcançados com a prova Brasil, revelados no IDEB da escola, nas respectivas áreas, conforme os relatos das professoras Bruna, Felipa e Ionar.

Com certeza! Eles ensinaram a gente como trabalhar com textos diversificados, elas passa para a gente para não trabalhar uma aula monótona, como avaliar melhor o aluno a aprendizagem do aluno, como trabalhar com as dificuldades, como elevar a auto - estima, ajuda muito à formação continuada para a nossa atuação em sala de aula. (professora Bruna)

Com certeza! A formação continuada me proporcionou [...] ela me ajudou a desenvolver melhor a aulas de Matemática e nas produções de textos com as crianças, principalmente nos resultados obtidos nas avaliações externas da escola a exemplo do IDEB. (professora Felipa)

Sim, ela contribui e contribui tipo assim; na forma de elaborar provas, ela ajudou bastante, eu sinto que melhorou muito com relação a isso [...]. (professora Ionar)

Para a professora Joaquina, a formação continuada contribui no sentido de renovação dos conhecimentos, de se manter atualizado no contexto atual, admitindo certa dicotomia entre teoria e prática, distanciamento ocasionado pelas condições de trabalho e de material de apoio pedagógico, deixando implícito, como alternativa, o uso exclusivo do livro didático, tendo em vista a falta de recursos na escola para se trabalhar de forma diversificada.

Sim! A formação só tem contribuído, agente precisa está sempre renovando, está mais atualizado, está se atualizando no dia a dia, no desenvolvimento do que está acontecendo na Educação [...] consegui levar mais ou menos a teoria aprendida, às vezes não se leva tanto o conhecimento aprendido porque a escola deixa muito a desejar, nem sempre dispõe de todo o material para o professor, como por exemplo; tem a impressora, mas não tem a tinta para imprimir, não tem papel para Xerox dos textos, revistas para pesquisa, de um jornal atualizado, não é só o recurso do livro que vai da conta de tudo, é preciso outros recursos. (professora Joaquina)

Com o intuito de melhor analisar a contribuição da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica desenvolvida na escola pelos professores no processo ensino aprendizagem dos alunos a partir da formação continuada recebida pelo programa QUALISCOLA I, junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, resolvemos também investigar os professores formadores desses professores que durante 03 (três) anos vêm acompanhando este curso, desde o mês de julho do ano de 2008 até janeiro de 2011, os quais foram denominados de formador 1 e formador 2.

Assim, os referidos profissionais gentilmente colaboraram com as investigações acerca dos processos formativos dos professores, respondendo a um questionário aplicado no mês de Janeiro de 2011, que foi prontamente elaborado pela pesquisadora, tendo em vista

algumas dúvidas que foram aparecendo no decorrer das observações participantes realizadas no centro de formação do programa com o QUALISCOLA I¹⁴.

Nessa perspectiva, por meio de metodologias inovadoras, o programa poderá contribuir para o processo de ensino aprendizagem do aluno, de modo a desenvolver capacidades de uso da linguagem, e dos conhecimentos matemáticos e adquiram ferramentas para elaborar formas de pensar, de agir e de construir conceitos, analisar e criticar informações, fatos e situações vivenciadas nas práticas cotidianas, buscando atuar com autonomia nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Considera-se também importante analisar as formas de avaliação que foram desenvolvidas durante este programa, visto que foi o único curso que foi oferecido aos professores nos últimos três anos. E como toda formação necessita ser avaliada, resolvemos também investigar aos nossos partícipes formadores sobre os critérios de avaliação utilizados durante o desenvolvimento da formação continuada dos professores com o programa QUALISCOLA I, os formadores 1 e 2 responderam o seguinte:

Avaliação qualitativa ocorrida em todos os encontros e observando-se também a carga horária cumprida pelos professores, [...] pelas mudanças evidenciadas em suas práticas, com relatórios enviados ao IQE após cada oficina e plantões escolares, também a carga horária cumprida pelos professores. (Formadora 1)

Acompanhamento através de frequência, participação e assiduidades dos professores envolvidos, acompanhamento através de fichas de observação, durante as oficinas e plantões, bem como do processo avaliativo no final de cada semestre. (Formadora 2)

Dessa forma, concordamos com Romanowski (2010, p.139), ao referir que a formação continuada, além de melhorar as condições de trabalho, necessita dar uma atenção especial ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor:

A formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Reforça a ideia de se avaliar a atuação dos profissionais de forma qualitativa, no sentido de valorizá-los como profissionais comprometidos com a educação, e que as suas

¹⁴ QUALISCOLA I programa que busca reforçar a autonomia e a competência do corpo docente em sua prática pedagógica e da direção em sua gestão, através do oferecimento de formação continuada para os professores do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, a ser trabalhado de forma interdisciplinar com as demais disciplinas oferecidas (SÃO PAULO, 2006).

práticas devem estar ancoradas nas teorias recebidas na formação continuada, de forma contextualizada, oportunizando uma aprendizagem significativa para professores e alunos.

Assim, buscamos compreender também os procedimentos realizados pelos formadores na garantia dos resultados dessa formação recebida, ou seja, no processo de acompanhamento e de monitoramento das atividades durante a efetivação da formação continuada oferecida pelo programa QUALISCOLA I, junto aos professores na escola, que apontou o seguinte resultado:

Através de plantões, em que o formador vai à escola para verificar dúvidas do professor, sanar dúvidas do professor, com verificação de suas práticas pedagógicas e realização de acompanhamento dos alunos através de sequência didáticas e de avaliações aplicadas ao longo do curso. (Formadora 1)

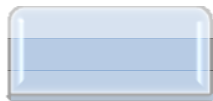
Através da frequência, da participação dos professores e dos ministrantes durante os plantões, o monitoramento dos estudos nos cadernos, conceito e ação dos professores formadores; através da aplicação das sequências didáticas aos alunos, com fichas de monitoramento e de avaliação processual durante todo o programa. (Formadora 2)

As formadoras 1 e 2 fazem acompanhamento sistemático durante o programa nas escolas, com visitas periódicas e plantões, na aplicação de avaliação com professores e alunos a partir de suas práticas cotidianas. Ocorre que, após três anos transcorridos, acaba o programa, e essa atividade foi encerrada com os professores dos anos iniciais, gerando-se o fator descontinuidade na formação oferecida.

Nessa vertente, compreendemos que nas avaliações do programas de formação continuada desenvolvidas no âmbito das escolas, devem ser consideradas as concepções dos professores e sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional, a partir de seu currículo, dos recursos disponíveis, do perfil de seu aluno e de comunidade, visto serem os principais protagonistas dessa formação.

Romanowski (2010), diante desse pensamento, considera fundamental a avaliação desses programas na perspectiva dos professores a partir de suas práticas pedagógicas, concepções de educação e de currículo em seu contexto de trabalho:

Constatamos, pois, a necessidade de uma formação continuada que proporcione momentos de reflexão na ação, de forma a garantir uma melhor qualidade nos cursos oferecidos a partir de seus resultados revelados nas práticas dos professores, no interior da escola, no momento do enfrentamento de suas dificuldades.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

(NÓVOA, 1992, p. 27).

Na epígrafe acima, o autor pontua a contribuição da formação para estimular o desenvolvimento profissional do professor como autor e protagonista principal dessa formação, ressaltando como condição suas necessidades reais, na busca de superação dos paradigmas tradicionais de educação que ainda permeiam a prática pedagógica, que provocaram, entre outras situações, a desvalorização do trabalho docente. Pautando-nos na epígrafe, a formação continuada, nesse trabalho, é pensada a partir do professor, enquanto pessoa e profissional reflexivo e crítico de sua própria prática, inserido em um contexto social, político e ideológico.

Com essa compreensão, buscamos, nesse estudo, contextualizar as políticas de formação existentes e descrever as condições objetivas em que ocorrem a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Elegemos como objetivo geral investigar a formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor na escola. E, como objeto de estudo: a formação continuada, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Entendemos por formação continuada a formação que vem oportunizar ao professor, em exercício, um momento de reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que possibilita a aquisição de novos saberes e competências profissionais indispensáveis ao trabalho em equipe, como o compartilhamento de experiências e, sobretudo, a reflexão sobre o seu real papel na sociedade, o que permitirá um reconhecimento da sua profissão e em sua emancipação pessoal e profissional.

As análises preliminares evidenciaram que os professores partícipes da pesquisa, mesmo sem demonstrarem uma clara compreensão do que viria a ser a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, sinalizam, durante as observações participantes na escola e nas entrevistas, que estão preocupados e que estão investindo nesse processo para que se alcancem melhorias em suas práticas pedagógicas.

A convivência com os professores, no espaço da pesquisa, possibilitou-nos maior proximidade entre pesquisador e comunidade escolar, o que nos permitiu melhor entendimento sobre as reais condições de trabalho no confronto com a prática pedagógica dos sujeitos. Durante as observações, no contexto do estudo, percebemos que o professor da escola pública acredita na melhoria do ensino e usa a criatividade para suprir a falta de recursos materiais ao mesmo tempo em que investe em sua autoformação para poder fazer a utilização das novas tecnologias em sala de aula, uma vez que a escola possui um laboratório de informática que se encontra inoperante por falta de profissionais qualificados.

No que se refere às políticas de formação continuada disponíveis na escola, podemos constatar que 100% dos professores entrevistados participaram recentemente do programa QUALISCOLA I; dos sete escolhidos, somente três participaram do PROLETRAMENTO anteriormente e outros programas como Se Liga, Acelera, cursos de informática e na área de Metodologia de Ensino. Esses programas fazem parte das políticas de formação existentes nas escolas destinados a professores dos anos iniciais, sendo direcionados à melhoria da aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, leitura, escrita e das habilidades matemáticas.

O programa de formação continuada mais recente, oferecido nos últimos quatro anos, foi o QUALISCOLA I, realizado entre julho de 2008 a dezembro de 2010, com carga horária de 270 horas. Esse programa objetivava reforçar a autonomia e a competência da atuação dos professores em suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estudos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, trabalhado de forma interdisciplinar na escola.

A política de formação continuada de professores em serviço deve atender às suas necessidades, por isso as metas e as ações devem ser planejadas sob o ponto de vista da escola, levando em conta as experiências e saberes dos professores, vistos como principais agentes de transformação. Nessa perspectiva, esse tipo de formação proporciona momentos de reflexão sobre a ação docente, de forma a garantir uma melhor qualidade nos cursos oferecidos a partir de seus resultados revelados nas práticas dos sujeitos no interior da escola.

Com relação à formação continuada recebida e às condições objetivas nas quais ocorrem a formação continuada dos professores da escola pesquisada, deparamos-nos com uma realidade dicotômica, fato evidenciado no ato da entrevista com a professora denominada de Beija-Flor que, apesar de reconhecer a importância da formação recebida para ampliação dos conhecimentos, encontra alguns obstáculos, como carência de material de apoio pedagógico e infraestrutura da escola inadequada.

Observamos, nos programas de formação continuada, a prioridade dada às disciplinas de Português e Matemática no ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento, como ciências naturais, geografia, história, artes e filosofia. Consideramos imprescindível que esses programas de formação continuada contemplem momentos de discussões sobre essas outras disciplinas, tendo em vista que elas também complementam a aprendizagem e a formação integral do aluno como cidadão, as quais devem merecer o mesmo grau de importância.

O professor da escola fundamental necessita receber uma formação interdisciplinar que possibilite a ele não restringir as suas práticas pedagógicas de sala de aula apenas ao processo de leitura, escrita e de conhecimentos lógico-matemático, a exemplo do ensino de ciências que, além de contribuir para integrar o homem na natureza como cidadão, colabora também para a compreensão da natureza como um todo dinâmico, na relação homem, natureza e sociedade, ciência, tecnologia e na aquisição de novos saberes.

Com base na literatura que trata sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, podemos compreender que nem todos os professores concebem a formação recebida como possibilidade de mudança significativa de sua profissão, ou melhoria do ensino e de suas práticas pedagógicas na escola.

Contudo, conforme os depoimentos das professoras, a formação continuada exerce sim uma estreita relação com a metodologia a ser desenvolvida em sala de aula, pois representa um momento de reflexão sobre os desafios encontrados nas atividades, bem como de atualização e formação que se reportam não no sentido de incentivo à inovação educacional, mas na melhoria da prática de sala de aula. Portanto é necessário repensar as análises realizadas sobre o enfoque do professor reflexivo, devendo-se enfatizar as mudanças significativas que ocorrerão em sua vida profissional.

As professoras associam o processo de desenvolvimento profissional à melhoria das formas de ensinar, de se relacionar com seus alunos, de avaliar e selecionar conteúdos, adequando-os às necessidades de sua clientela. Nesse sentido, observamos que a formação continuada contribui para a melhoria profissional do professor, principalmente nas metodologias desenvolvidas em sala de aula, necessitando, contudo, de mais reflexão crítica da ação docente para que de fato ocorram mudanças significativas no seu desenvolvimento profissional, tendo em vista suas ainda precárias condições de trabalho, baixos salários e a falta de reconhecimento profissional.

A formação continuada de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho docente, tais como salários dignos, reconhecimento da profissão, autonomia

profissional, dedicação à escola, participação nos planejamentos, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos e número adequado de alunos em sala de aula. Observamos, durante as falas dos participantes da pesquisa, que eles consideram a formação continuada importante, embora ainda necessitem de melhores condições e investimentos em seu processo de formação para que sejam reconhecidos profissionalmente na sociedade.

As atuais práticas de formação continuada de professores ainda são realizadas de maneira dissociada do desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto essas formações ocorrerem nesse formato, o discurso da profissionalidade e da pesquisa não será alcançado em sua plenitude, uma vez que não permitirá ao professor uma percepção adequada sobre o seu verdadeiro valor, por conseguinte serão adiadas questões referentes às lutas por transformação e melhoria em suas condições de trabalho, salários dignos e avanços na carreira.

Os professores reconhecem a contribuição da formação para melhoria de suas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à atuação de sala de aula, à forma de trabalhar as dificuldades dos alunos nas disciplinas de português e matemática, na forma de elaborar as avaliações da aprendizagem, demonstrando também uma preocupação com os resultados alcançados com a Prova Brasil, revelados no IDEB da escola, nas respectivas áreas. O seu dia a dia é um desafio constante, principalmente nas inúmeras cobranças por parte do sistema, através das avaliações externas, a exemplo da prova Brasil, realizada junto aos alunos a cada dois anos, gerando momento de preocupação de todos os que compõem a escola.

O estudo sobre a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor vem apontar para as questões de reconhecimento e de valorização da profissão de professor no meio social, assim a formação continuada na escola deve ter como base os saberes e experiências adquiridas pelos professores em exercício, incentivando-os a retornarem a seus estudos e atualizar seus conhecimentos com vistas a garantir um maior suporte teórico para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica.

Evidenciamos um descontentamento com relação ao estímulo e valorização do seu trabalho, também percebemos a revelação de alguns aspectos negativos com relação às formações: a falta de tempo e diálogo entre formadores e professores e a descontinuidade dos cursos oferecidos. Segundo a professora Felipa, durante os cursos, “falta tempo, falta comunicação entre as pessoas que ministram e os participantes, há uma descontinuidade do curso, na maioria das vezes deixa pela metade, começa o curso e não termina”.

A busca por melhoria em suas práticas através da formação continuada é importante, porém só a formação não é suficiente, é necessário investir mais na escola, em sua estrutura, na organização, nas condições de trabalho, nas competências do professor para que ele possa

fazer a utilização adequada dos recursos de ensino e das tecnologias educacionais disponíveis na escola.

Os resultados revelaram que os professores participam dessas formações continuadas acumulando trabalho e estudo e que, muitas vezes, no ato de aplicar o aprendido deparam-se com uma realidade ainda um tanto adversa: a carência de material de apoio pedagógico e de infraestrutura escolar adequada. Essa carência prejudica em muito o desenvolvimento do trabalho do professor, portanto entendemos que é necessário mais esforço por parte dos gestores da escola no sentido de investir nesse espaço para que ele se torne um centro de educação e de formação continuada para todos os seus profissionais.

Na opinião dos professores, há uma separação entre a teoria e a prática nos programas de formação continuada, segundo eles, há uma desarticulação entre as necessidades dos professores e a oferta dos programas a exemplo do QUALISCOLA I, que se apresenta como um programa desafiador na prática pedagógica dos professores da escola no confronto com as suas dificuldades reais, constituindo um fator de dispersão e sobrecarga de atividades.

Lembramos que é necessário o cumprimento das políticas de formação continuada e de valorização do magistério, refletir sobre os novos significados atribuídos a esses cursos, de forma a garantir o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como a melhoria de suas práticas pedagógicas no âmbito escolar. Esses cursos devem atender às reais necessidades e experiências dos professores, uma vez que estes indivíduos são vistos como ativos e participativos de sua própria formação continuada.

Com estas considerações finais não esgotamos nossos estudos, apenas buscamos um melhor ângulo para concluir, mesmo que provisoriamente, ressaltando que o resultado despertou a necessidade de se pensar, seriamente nas políticas públicas para a Educação, na qualidade de seus professores e no ensino que ofertam a seus alunos; refletir sobre os cursos de formação continuada como sendo condição para o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente, o que também implicará a valorização e reconhecimento dessa profissão, abrindo caminhos para novas discussões em torno dessa temática.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003
- ANGROSINO, M; FLICK U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BATISTA NETO J; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal: Edições 70, 1995.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BONETI, L.W. A razão da escola, o espaço escolar e a formação docente. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.305-318.
- BORGES, P.. **Menores Idebs estão na região Norte e Nordeste**. Disponível [online] em <[http:// ultimo segundo ig.com.br/educação.IG.Brasília 05/07/2010](http://ultimo Segundo ig.com.br/educação.IG.Brasília 05/07/2010) [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. acesso em: 20/11/11.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (PCN). Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 04.
- _____. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível [Online] em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/n.11.114.htm>. Acesso em: 09 /09/ 2010.
- _____. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: SEF, 1999.
- _____. RESOLUÇÃO n. 1 do Conselho Nacional de Educação de 20 /8/2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vistas do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22/08/2003, seção 1, p.12. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0102.pdf>>. Acesso em 16 /08/ 2010.
- _____. RESOLUÇÃO n. 1 do Conselho Nacional de Educação de 18/2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em inicial

- Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção I, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0102.pdf>>. Acesso em: 16 /08/ 2010.
- BRITO, A. E. **Formar professores**: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-52.
- BRZEZINSKI, I (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se intrecruzam. 2 ed. rev. SP: Cortez, 1998.
- _____. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Lisboa, PT: Porto, 1996.
- CANAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.) **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.
- CATANI, A; NOGUEIRA M. A.(Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002
- CRÓ, M.L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores**: estratégias de intervenção. Porto: Porto, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DENSIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: Os desafios da Aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto, PT: Porto, 2001
- ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In FORMOSINHO J. (Coord.) **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009. p. 201-220.
- FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional dos professores. In FORMOSINHO J. (Coord.) **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.
- FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2007.
- FREIRE, J.C da S. Formação de professores: políticas e tendências. In PEIXOTO, J. A. (Org.). **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas, SP: Alínea; Goiânia; PUC, 2009. p. 39-54.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de: Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 52-76.

_____. **El Pensamiento del profesor**. Barcelona, ES: CEAC, 1987.

GATTI, B. A. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GIOVANNI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: CHAVES, M. S; ARANTES TIBALLI, E.F. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa In: DESLANDES, S.F; GOMES, R; MINAYO, M. C de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Revista e atualizada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 p.79-107.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Etnografia: metodos de investigaci3n**. Barcelona, México: Paid3s, 1994.

IMBERN3N, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano, 2003.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educaci3n**. Barcelona: Laertes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organizaç3o e gest3o da escola: teoria e prática**. 5. Ed. rev. e ampl. Goiânia: MF, 2008.

_____; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educaç3o escolar: políticas, estrutura e organizaç3o**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. 2000. 199 p. Tese (Doutorado em Educaç3o) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

_____. *et al.* Trajetória de desenvolvimento da profissionalidade docente face as práticas de formação: ou como se fazer docente. In: DIAS, A.M.I; RAMALHO, B.L; VEIGA, I. P. A. *et al.*

Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: entre redes e sentidos. Fortaleza: Ed. UFC, 2009. p. 183-192.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In ESTRELA, M.T(Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto Alegre: Porto Editora, 1997.p.119-156

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber, 2010.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica:** diferentes contextos de análises.Teresina: Ed. UFPI, 2007.

_____. M. A. **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A Formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade,** Teresina, ano 11, n. 15, 2006. p. 75-92.

_____(Org.) **Práticas de Ciências naturais:** abordagens na escola fundamental. Teresina; EDUFPI, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Para uma análise das instituições escolares publicações escolares.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. **Ensino normal:** formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. – (Diretrizes curriculares nacionais)

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder, 2 ed. Belo Horizonte:Autentica, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote,1999.

_____. **Prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente; tradução Eunice Gruman.Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.

PIAUI, Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO n. 023,** de 11 de Fevereiro de 2010. Reedita com novo número a Resolução CEE/PI N. 141/2007, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino fundamental de nove anos, a partir de 2010, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Teresina-PI, 2010.

_____. Governo do Estado do Piauí. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Plano Anual de Trabalho-2009:** Que apresenta as ações do Plano de Ações Articuladas –PAR nas dimensões 1:gestão democrática,2: formação de professores e de profissionais de apoio

escolar,3: práticas pedagógica e avaliação e 4: infra-estrutura física e recursos pedagógicos - SEDUC:PIAUI,2009.

_____. **Projeto político pedagógico da Unidade Escolar Dep. Átila Lira**, Secretaria de Educação e Cultura, SEDUC-PI, 2011.

PIMENTA, S. G: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Ática. 2005.

PORTAL DO APRENDIZ. **Nordeste é a região que mais necessita de investimentos em educação**. Educação básica, em 02/05/2007. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/drubriphe.mmp>>. Acesso em, 19/05/2011.

POIRIER, J, CLAPIER, S, RAYBAUT, V. **Histórias de Vida: Teoria e Prática**. Tradução de João Quintela, 2. ed. Celta: Oeiras, 1999.

SÃO PAULO, **Qualiscola (1ª a 4ª série)**: Guia Geral de Operacionalização. Instituto Qualidade no Ensino- IQE, Coord: AMCHAM BRASIL, São Paulo, 2006.

RIGAL, L. **A escola crítico - democrática: uma matéria pendente no limiar no século XXI** In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p.171-194.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G; CHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, 2005. p. 81- 87.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas. SP: Papirus, 2002. p. 89-102.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V.M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, F. K. S. dos. Reflexões sobre o papel da prática do professor na Educação Superior. In: DIAS, A. M. I. *et al.* **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Ed. UFC, 2009. p. 155-167.

SARAIVA, S.D R; LIMA, M. G. S. B. Aportes teóricos sobre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional na docência superior: anotações de pesquisa. In MENDES SOBRINHO, J.A de C; LIMA, M. G. S. B. (Orgs.) **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**, Teresina: Ed. UFPI, 2011, p. 255-279.

SILVA, M.de L. A docência é uma ocupação ética.In ESTRELA, M.T(Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, PT: Porto, 1997. p.161-185.

SILVA, N. J. A formação contínua de professores: Contradições de um modelo. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, PT: Portal, 2003. p. 105-125.

SILVA, F. L. Q. da. A reflexão docente na prática acadêmica. In DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Ed. UFC, 2009. p. 101 – 107.

SOUSA, M. G. S.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. A Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. G. S. B (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 153-169.

SCHÖN, D. A Formação de professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reformas. In VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 13-46.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos, trad. Daniel Grassi, 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAINKO, M. A. S. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-217.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Carta de Apresentação

À SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ

Ilm^a Prof^a Maria Pereira da Silva Xavier

Eu, **Maria Oneide Lino da Silva**, acadêmica da 18^a turma do curso de **Mestrado em Educação** do Programa de Pós - graduação em Educação/ Universidade Federal do Piauí – UFPI, orientanda da **Professora Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**, tenho como plano de estudo obrigatório para a complementação dos créditos do Mestrado uma pesquisa intitulada “**A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógica**”¹⁵ Como utilizarei o estudo de caso do tipo etnográfico para o desenvolvimento da pesquisa, necessito de uma permanência de 06 (seis) meses na escola selecionada para a construção de dados, tempo considerado suficiente para a concretização do trabalho, em que serão articuladas com as atividades docentes dos interlocutores.

A pesquisa tem como objetivo **analisar como a formação continuada contribui para a melhoria profissional do professor na prática pedagógica escolar da Unidade Escolar Deputado Atila Lira**, que fica localizada no Bairro Dirceu Arcoverde II, na região Sudeste, jurisdicionada a 21^a GRE de Teresina. O critério de seleção desta escola foi o perfil que ela apresenta como referência em Educação na comunidade, uma vez que desenvolve programas de formação contínua dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, articulando as práticas pedagógicas aos seus saberes construídos no exercício da profissão. Conforme se pôde perceber nas ações propostas no PDE da escola, existem várias outras vinculadas aos Programas: Qualiscola I, Se liga e Acelera, dentre outros.

Nessa perspectiva, a pesquisa é relevante, visto que se percebe, mesmo empiricamente, a grande dificuldade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em planejar os projetos para o desenvolvimento de suas atividades para a sala de aula. Muitos desses projetos são elaborados sem fazer uma relação com o cotidiano dos alunos, sobretudo, no desenvolvimento de conceitos relacionados às teorias do curso de formação profissional. Nessa direção, buscamos identificar as políticas de formação contínua existente na escola; refletir sobre a sua formação contínua e atuação profissional, principalmente na relação teoria

¹⁵ O referido trabalho foi apresentado inicialmente ao comitê de ética com a temática: A formação contínua dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógica, conforme necessidades detectadas no decorrer da pesquisa, foi posteriormente substituído ficando: A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.

e prática como ponto de partida para investigar tanto a formação contínua, quanto os saberes e competências profissionais do professor.

Dessa forma solicito permissão para ter acesso aos documentos, informações, imagens que se fizerem necessários a esta investigação, bem como ao ambiente a ser pesquisado. Todas as informações analisadas a partir dos documentos, das entrevistas, questionários, observações, diário de campo e imagens visam caracterizar os cursos de formação contínua desenvolvidos junto aos professores. Para isso, elegemos como objetivo geral analisar como a formação contínua dos professores contribui para o seu melhoramento profissional na prática de sala de aula, e como específicos levantamos os seguintes: discutir as políticas de formação continuada oficiais, em sua estrutura e operacionalização; conhecer as condições objetivas nas quais ocorre a formação continuada dos professores dos anos do ensino fundamental e compreender como a formação contínua recebida pelos professores contribui para o seu melhoramento profissional na prática pedagógica de sala de aula e investigar as implicações dessa formação para o desenvolvimento da profissionalização docente.

Desta forma, a participação, nesta pesquisa, não oferece nenhum risco legal e moral, como também não acarreta qualquer despesa aos participantes deste projeto. Além disso, os dados de identificação da instituição e dos professores serão preservados.

Teresina, ___/ ___/ ___.

Maria Oneide Lino da Silva
Mestranda – PPGEd – 07E70028

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO DA
PESQUISA AO GESTOR ESCOLAR**

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, autorizo a pesquisa: “**A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas**”. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação dos professores, alunos e comunidade envolvidos durante pesquisa na **Unidade Escolar Deputado Átila Lira**, jurisdicionada a 21ª GRE de Teresina, ficará isenta de despesas, e que além disso, os dados de identificação dos sujeitos envolvidos e da Instituição serão preservados. Esclarecendo ainda que poderemos retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma. A retirada do consentimento da pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de ____ de ____.

Pesquisador(a) responsável _____

Assinatura do Representante legal da escola

_____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em pesquisar.

Testemunha 1 _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Testemunha 2 _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Teresina, ___/ ___/ ____.

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/c

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas”.

Pesquisador responsável: Professora Orientadora Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Pesquisadora participante: Mestranda em educação Maria Oneide Lino da Silva

Telefone para contato: (086)3235-5736/8824-9059

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre a formação contínua dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, através da modalidade de estudo de caso do tipo etnográfico, assim, necessito de uma permanência de 06 (seis) meses na escola selecionada para a construção de dados, considerando um tempo suficiente para a concretização do trabalho, que será articulada com as atividades dos docentes interlocutores.

Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Assim o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a formação continuada dos professores contribui para o seu melhoramento profissional na prática pedagógica escolar, e terá como objetivos específicos: identificar as políticas de formação contínua existentes na escola, refletir sobre a sua formação continuada e a atuação profissional.

Esclarecendo que a sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, com perguntas abertas e fechadas para construção do perfil profissional, e participação em entrevistas semi-estruturadas que serão gravadas. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico. Esta pesquisa trará um

recorte sobre a temática e que, impulsionará fomentando assim as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológica para a prática pedagógica dos profissionais da área. Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, autorizo a pesquisa: “**A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas**”. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação dos professores, alunos e comunidade, que serão envolvidos para a pesquisa na **Unidade Escolar Deputado Átila Lira**, a qual é jurisdicionada a 21ª GRE de Teresina –SEDUC –Piauí, ficará isenta de despesas, e que além disso, os dados de identificação dos sujeitos envolvidos e da Instituição serão preservados. Esclarecendo ainda que poderemos retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma. A retirada do consentimento da pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de ____ de _____.

Assinatura do interlocutor na pesquisa Pesquisadora responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em pesquisar.

Testemunha 1

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Testemunha 2

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Teresina, ___/ ___/ ___

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
 Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
 tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PERFIL APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário de Perfil aplicado aos Professores

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CARMEN LÚCIA OLIVEIRA CABRAL

PESQUISA: **A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: Um olhar sobre as práticas pedagógicas**

CARÍSSIMO (A) PROFESSOR (A)

Com o objetivo de obtermos as informações necessárias à elaboração de nossa Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação (UFPI), solicitamos sua colaboração no sentido de responder a este questionário para que possamos selecionar e traçar o perfil dos interlocutores que irão fazer parte deste trabalho de pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação aos (as) autores (as) das respostas e consultados (as) com antecedência em caso de publicações.

Agradecemos de já a participação de todos (as) vocês na concretização deste trabalho.

Maria Oneide Lino da Silva
Mestranda em Educação pela UFPI

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO:

Ao responder ao questionário marque um X nos parênteses ao lado correspondente a sua opção de resposta.

1. DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

End. Residencial: _____ Cidade: _____ CEP _____ Tel. _____

Resid. _____ Celular: _____ Email: _____

2. **FORMAÇÃO ACADÊMICA** (especificar) _____

2.1. **CURSO DE**

GRADUAÇÃO: _____

Habilitação(ões): _____ Início: _____ Término: _____

Duração do Curso _____ Instituição Formadora: _____

Modalidade do curso:

() Presencial () Semi-Presencial () A Distância

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Início: _____ Término _____ Área: _____
 Duração do Curso _____ Instituição Formadora: _____ Carga
 Horária _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () A Distância

2.3 Quais os estudos que você vem desenvolvendo acerca de sua formação profissional como forma de ampliar sua visão crítica sobre a realidade educacional brasileira?

3 VIDA PROFISSIONAL .

3.1 Indique a resposta adequada sobre o acesso à profissão.

Concurso público para especialista Sim () Não ()
 Concurso público para o magistério Sim () Não ()
 Transposição de cargo Sim () Não ()
 Contrato temporário Sim () Não ()
 Outros ()

Especifique: _____

3.2 Local de trabalho:

Escola: _____ Região: _____

Endereço: _____ Fone: _____

3.3 Tempo de serviço: _____ **Jornada de trabalho:** () 20h () 40 h () 60h

Qual a área da pedagogia que você atua?

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

3.4 Você tem vínculo empregatício com outra instituição:

() Sim () Não

Comente sua resposta:

3.5 Você gosta do trabalho que realiza?

() Sim () Não

Comente sua resposta:

3.6 Relacione as principais atividades que você realiza no exercício de sua função.

3.7 Participação nos Programas de Formação Continuada Oferecido pela SEDUC-PI em parceria com o MEC.

- PROFA
- GESTAR
- PCN
- PROLETRAMENTO
- QUALISCOLA I
- OUTRO QUAL? _____

3.8 Quem participava dos programas de formação?

- somente professores da escola que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental
- professor de mais de uma escola
- toda a equipe pedagógica da escola
- outro qual? _____

3.9 Como os encontros acontecem?

- mensalmente
- quinzenalmente
- semanalmente
- outro qual? _____

3.10 Onde acontecem os encontros de formação?

- na própria escola
- na gerência de educação - 21ª GRE
- em outra escola
- em outro espaço, qual? _____

Obrigada pela colaboração!

Teresina (PI), ____/____/2010

Maria Oneide Lino da Silva
PESQUISADOR (A)

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO FORMADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGed
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas”.

Pesquisador responsável: Professora Orientadora Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Pesquisadora participante: Mestranda em educação Maria Oneide Lino da Silva

Telefone para contato: (086)3235-5736/8824-9059

Prezado (a) Professor(a) formador(a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa em Educação sobre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, através da modalidade de estudo de caso do tipo etnográfico, assim, necessito de uma permanência de 06 (seis) meses na escola selecionada para a construção de dados, considerando um tempo suficiente para a concretização do trabalho, que será articulado com as atividades dos docentes interlocutores.

Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Assim o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a formação continuada dos professores contribui para o seu melhoramento profissional na prática pedagógica escolar.

Esclarecendo que a sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ou entrevista para esclarecimentos acerca do processo do curso de formação continuada desenvolvido pelo programa QUALISCOLA I, junto aos professores dos anos iniciais, da Unidade Escolar Deputado Átila Lira, visto que os mesmos são os partícipes de nossa pesquisa. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano

moral ou físico. Esta pesquisa trará um recorte sobre a temática e que, impulsionará fomentando assim as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológica para a prática pedagógica dos profissionais da área. Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, autorizo a pesquisa: “**A formação contínua dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas**”. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação dos professores, alunos e comunidade que serão envolvidos na pesquisa da **Unidade Escolar Deputado Átila Lira**, jurisdicionada a 21ª GRE de Teresina –SEDUC –Piauí, ficará isenta de despesas. Além disso, os dados de identificação da instituição e dos sujeitos envolvidos serão preservados. Esclarecendo ainda que poderemos retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma. A retirada do consentimento da pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de ____ de ____.

Assinatura do interlocutor na pesquisa

Pesquisadora responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em pesquisar.

Testemunha 1

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Testemunha 2

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Teresina, ___/ ___/ ___.

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APENDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário aplicado aos professores coordenadores e formadores do Programa QUALISCOLA I da 21ª GRÉ de Teresina/ Região Sudeste

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PROF^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
PESQUISA: **A formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: Um olhar sobre as práticas pedagógicas**

CARÍSSIMO (A) PROFESSOR/COORDENADOR (A),

Com o objetivo de obtermos as informações necessárias à elaboração de nossa Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação (UFPI), solicitamos sua colaboração no sentido de responder a este questionário para que possamos compreender melhor o processo de formação contínua desenvolvido pelo programa QUALISCOLA I, junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que estamos realizando uma pesquisa com os professores da **Unidade Escolar Deputado Átila Lira**, os quais participaram dessa formação e são nossos principais interlocutores neste trabalho de pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação aos (as) autores (as) das respostas e consultados (as) com antecedência em caso de publicações.

Agradecemos de já a participação de todos (as) vocês na concretização deste trabalho.

Maria Oneide Lino da Silva
Mestranda em Educação pela UFPI

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES FORMADORES DO QUALISCOLA I

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO:

Ao responder o questionário, marque um X nos parênteses ao lado correspondente a sua opção de resposta.

2. DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Sexo: () Feminino () Masculino

End. Residencial:

Cidade: _____ CEP _____ Tel. Resid. _____ Celular: _____
 Email: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (especificar) _____

2.1. CURSO DE

GRADUAÇÃO: _____

Habilitação(ões):

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso

Instituição Formadora:

Modalidade do curso:

() Presencial () Semi-Presencial () A Distância

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Início: _____ Término _____ Área: _____
 Duração do Curso _____ Instituição Formadora: _____ Carga
 Horária _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () A Distância

3. Que cargo ou função você exerce atualmente na 21ª Gerência de Educação/SEDUC?

4 Quando iniciou o processo de formação do QUALISCOLA I com os professores dos anos iniciais do Ensino fundamental?

5 Quais os principais objetivos do programa.

6 Qual a contribuição da SEDUC e MEC com a realização do programa QUALISCOLA I?

7 Quem participava do programa QUALISCOLA I?

- somente professores da escola que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental
 professor de mais de uma escola
 toda a equipe pedagógica da escola
 outro qual? _____

7.1 Como os encontros acontecem?

- mensalmente
 quinzenalmente
 semanalmente
 outro qual? _____

7.2 Onde acontecem os encontros de formação?

- na própria escola
 na gerência de educação - 21ª GRE
 em outra escola
 em outro espaço, qual? _____

8 Qual é a carga horária de cada encontro/módulo/por disciplinas ou áreas? _____

9 Que critérios de avaliação foram utilizados durante o desenvolvimento da formação dos professores?

10 Como é realizado o acompanhamento e monitoramento das atividades programadas pelo programa QUALISCOLA I nas escolas?

11 Durante e após a formação do QUALISCOLA I, pode-se perceber avanços na qualidade do ensino e de melhorias das práticas pedagógicas dos professores na escola?

sim não às vezes outro qual? _____
 justifique _____

Muito obrigada pela colaboração!

Teresina (PI), ____ / ____ /2011

 Maria Oneide Lino da Silva
 PESQUISADOR (A) MESTRANDA-UFPI

APENDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da Entrevista

PESQUISA: A formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: Um olhar sobre as práticas pedagógicas
ORIENTADORA: Professora Dr^a Carmen Lúcia Oliveira Cabra

Caríssimo (a) Professor (a),

Com a finalidade de coletarmos informações necessárias para nosso estudo, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder uma entrevista sobre a sua formação e desenvolvimento profissional docente na escola.

Para tanto, é necessário que se disponha a ser uma dos interlocutores desta pesquisa contribuindo dessa forma para a concretização de nosso trabalho, que é parte do meu curso de mestrado na Universidade Federal do Piauí, na qual gostaria de saber: Como a formação continuada recebida, contribui para o seu melhoramento profissional na prática pedagógica escolar. O objetivo dessa pesquisa é desenvolver posteriormente uma dissertação de mestrado na área da Educação, versando sobre a linha de pesquisa sobre a formação de professores e práticas pedagógicas do Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação - PPGEd da UFPI.

Vale lembrar que a sua participação é livre e terá garantido o sigilo quanto a sua identidade, haja vista que, estaremos utilizando nomes fictícios ao analisarmos as falas de cada interlocutora desta pesquisa. Além disso, você será a primeira a ouvir a gravação e ler a transcrição e, se desejar, poderá retirar dela o que achar necessário. Terá acesso, a todos os dados referentes ao seu depoimento, e, também, ao trabalho final. Sinta-se à vontade para trazer qualquer dúvida.

Agradecemos de já a sua participação na concretização deste trabalho.

Maria Oneide Lino da Silva
Mestranda em Educação

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

QUESTÕES

1 Dados de Identificação:

1.1 Nome fictício (cognome): _____

1.2 Formação Geral:

a) Em nível médio - pedagógico (Pré-Formação) _____

Ano de conclusão _____ Instituição formadora _____

b) Em nível Superior (graduação) em Pedagogia ___ ou em outra área?
Qual? _____

Ano de conclusão _____ Instituição formadora _____

c) Com Especialização? _____ ano de conclusão _____ Instituição formadora _____

d) Série/ano que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental _____ turno ___ CH _____

e) Tempo de serviço no magistério nos anos iniciais _____ em outra função _____

2 A contribuição da formação continuada para a melhoria profissional na prática pedagógica escolar.

a) De quais programas de formação continuada participou e participa no período entre os anos de 2008 a 2011 ?

b) Qual a significação que atribui à formação continuada?

c) Como ocorre a articulação dos processos de formação continuada nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional?

d) A formação contínua proporciona ou proporcionou melhor suporte teórico para uma reflexão mais aprofundada sobre a melhoria de sua prática pedagógica na escola? Como?

e) Que contribuições a formação continuada desencadeou no seu processo de desenvolvimento profissional?

f) Em quais condições objetivas vem ocorrendo o investimento em seu processo de formação contínua, com vistas ao seu desenvolvimento profissional docente no âmbito escolar?

g) Que sugestões, professora, você daria para melhoria dos cursos de formação continuada em serviço que são oferecidos em sua escola?

APENDICE I – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM EM TRABALHO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM EM TRABALHO DE PESQUISA

Título do projeto: “A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre o desenvolvimento profissional”.

Pesquisador responsável: Professora Orientadora Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Pesquisadora participante: Mestranda Maria Oneide Lino da Silva

Telefone para contato: (086)3235-5736/8824-9059

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, autorizo a publicação da minha imagem na pesquisa: “**A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**”. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que as imagens de fotos retiradas durante a pesquisa, só poderão aparecer nos resultados mediante a autorização prévia de cada interlocutor, caso o contrário a imagem deverá ficar desfocada, ou mesma retirada do trabalho final.

Vale lembrar que, os dados de identificação dos sujeitos envolvidos e da Instituição serão preservados.

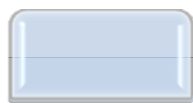
Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do interlocutor na pesquisa

Pesquisadora responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.



ANEXOS

ANEXO A
Ofício de encaminhamento para coleta de dados



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga • Fone 0(xx)86 3237-1214/3215-5820
CEP 64049-550 - Teresina/PI E-Mail: educmest@ufpi.br

Ofício nº 61 /2010 -PPGED

Teresina, 19 de agosto de 2010

Do: Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí

Assunto: Encaminha mestrando para coleta de dados

Sr.(a) Secretário (a),

Apresentamos a V. S^a. a mestranda Maria Oneide Lino da Silva, Matrícula 10E70027, deste Programa de Pós-Graduação em Educação, que está desenvolvendo projeto de pesquisa intitulado: "A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS", para fins de coleta de dados para sua pesquisa, necessita que vossa senhoria autorize a realização dos estudos, na **Unidade Escolar Deputado Átila Lira**, no Bairro Dirceu Arcoverde II, região sudeste de Teresina, visto que, o mesmo corresponde às exigências condicionais para a conclusão do curso.

Ao tempo em que agradecemos a atenção, subscrevemo-nos

Atenciosamente,


Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

- Coordenadora do PPGEd -

ANEXO B
Termo de consentimento da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-SEDUC
Av. Pedro Freitas, S/Nº Bloco D/F – Centro Administrativo
Teresina – PI CEP- 64018-900
CNPJ. 06.554.729/0001-96

Apêndice B - Termo de Consentimento da Pesquisa na U. Escolar Deputado Átila Lira

Eu Maria Pereira da Silva Xavier, RG nº 723-119 abaixo assinado, autorizo a pesquisa: “A formação contínua dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas”. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação dos servidores, alunos e comunidade, que serão envolvidos para a pesquisa na **Unidade Escolar Deputado Átila Lira**, a qual é jurisdicionada a 21ª GRE de Teresina, ficará isenta de despesas, e que além disso, os dados de identificação dos sujeitos envolvidos e da Instituição serão preservados. Esclarecendo ainda que poderemos retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma. A retirada do consentimento da pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, 30 de 08 de 2010.

Pesquisador(a) responsável Maria Onice Aino da Silva

Assinatura do Representante legal

Maria da Silva Xavier
Secretaria da Educação e Cultura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em pesquisar.

Testemunha 1 (Gerente da 21ª GRE de Teresina-Piauí):

Nome: MARIA DA CONCEIÇÃO SALOME

RG: 138.798-PI Assinatura: _____

Profª Maria da Conceição Salome
Gerente
21ª Gerência Regional de Educação
SEDUC-PI

Testemunha 2 (Diretora Titular da U. E Deputado Átila Lira em Teresina -Piauí):

Nome: Nelyci Moreira Almeida Ribeiro

RG: 3.466.980 Assinatura: _____

Teresina, 30/08/10.

Nelyci Moreira Almeida
DIRETORA
Aut. Port. GSE. nº 0107/2010
CPF: 373.836.123-53

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

ANEXO C
Ofício de autorização do Projeto de Pesquisa na Escola



GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC
UNIDADE ESCOLAR DEPUTADO ÁTILA LIRA - 21ª GRE
RUA 78, Nº 2539
REGIÃO SUDESTE DIRCEU II
FONE(86)3236- 9378

Ofício nº 20/2010

Teresina (PI), 30 de Agosto de 2010

Prezada Senhora;

Em atendimento à solicitação do ofício nº 61/2010 – PPGEd, de 19/08/2010, estamos autorizando a realização do projeto de pesquisa pela mestrandia MARIA ONEIDE LINO DA SILVA, intitulado: “**A formação contínua dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Teresina: um olhar sobre as práticas pedagógicas**”, para fins de coleta de dados na referida escola: Unidade Escolar Deputado Átila Lira, localizado no Bairro Dirceu Arcoverde II, região Sudeste de Teresina – Piauí.

Atenciosamente;

Nelcy Moreira Almeida
DIRETORA
Ext. Port. GSE nº 8197/2010
CPF: 373.836.133-53

Ilma Srª
Profª Drª Maria do Amparo Borges Ferro
Coordenadora do PPGED
Universidade Federal do Piauí –UFPI
Nesta/

ANEXO D
Resolução CEE/PI N° 303/2010



ESTADO DO PIAUÍ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução CEE/PI N° 303/2010

Reedita com novo número a Resolução CEE/PI n°. 023/2010, definindo diretrizes operacionais para a matrícula na Educação Infantil - Pré- Escola e Ensino Fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí, adequando-a às disposições da Resolução CNE/CEB n°. 06/2010.

O Conselho Estadual de Educação do Piauí, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nas Leis Federais n°. 11.114/2005 e 11.274/2006, na Emenda Constitucional n°. 59/2009, nas Resoluções CEB/CNE n°. 03/2005, 01/2010, 06/2010 e nos Pareceres CNE/CEB n°. 06/2005, 18/2005, 39/2006, 5/2007, 7/2007, 04/2008, 20/2009, 22/2009, 12/2010 e no Parecer CEE/PI n° 040/2010,

RESOLVE

Art. 1º - Esta Resolução reafirma a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos, instituída por lei federal e regulamentada em sua nomenclatura pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em vigor no Sistema de Ensino do Estado do Piauí, a partir do início do ano de 2010, em conformidade com o disposto nas Resoluções CEE/PI n° 141/2007 e n° 023/2010.

Parágrafo único - As escolas do sistema estadual de educação não poderão, a partir de 2011, matricular o aluno na primeira série do ensino fundamental de oito anos, em processo de extinção.

Art. 2º - A implantação de curso do Ensino Fundamental com duração de nove anos depende de autorização prévia do Conselho Estadual de Educação deliberada em processo com pedido formal de iniciativa da entidade mantenedora da escola, instruído com o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da instituição ajustados, no que couber, à nova configuração atribuída ao curso.

Parágrafo único - Os pedidos de autorização, mencionados no caput, ainda não formalizados ao Conselho Estadual de Educação deverão ser efetivados até o dia 31 de janeiro de 2011.

Art. 3º - A organização curricular de curso do Ensino Fundamental com duração de nove anos adotará a seguinte nomenclatura compreensiva do cumprimento do atendimento por faixa etária e duração em anos, institucionalizados para o curso:

- I - anos iniciais, com duração de cinco anos, para atender alunos na faixa etária de seis aos dez anos de idade;
- II - anos finais, com duração de quatro anos, para atender alunos na faixa etária de onze aos catorze anos de idade.

Art. 4º - Cada escola definirá, em sua Proposta Pedagógica, os procedimentos necessários à aproximação esperada do currículo real que se efetivará no interior da escola com os padrões de desenvolvimento da aprendizagem, expressos nas diretrizes e referenciais curriculares instituídos, em âmbito nacional, pelo CNE e, em âmbito estadual, pelo Sistema Estadual de Ensino.

Parágrafo único - Nas definições de responsabilidade da escola referidas no caput deverá ser observado o recomendado nos seguintes atos regulatórios:



ESTADO DO PIAUÍ
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 Resolução CEE/PI Nº 303/2010

I - as diretrizes curriculares nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Fundamental, de modo particular aquelas estabelecidas para a nova forma de organização curricular de curso do Ensino Fundamental com duração de nove anos, especialmente nos três primeiros anos;

II - as diretrizes curriculares do Sistema Estadual de Ensino;

III - a legislação e as normas que regulamentam aspectos comuns de organização e funcionamento de cursos da educação básica.

Art. 5º - As escolas, na forma da respectiva autorização para implantar o curso de Ensino Fundamental com duração de nove anos, deverão obedecer, no ato de efetivação da matrícula no segmento dos anos iniciais desse curso, às seguintes diretrizes:

I - têm direito a matricular-se no primeiro ano do segmento dos anos iniciais as crianças que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula;

II - as crianças que completarem seis anos de idade, após a data definida no inciso I, deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Art. 6º - Para ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de quatro anos completos até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula.

Art. 7º - Em relação às crianças matriculadas na Educação Infantil - Pré-Escola ou no Ensino Fundamental com duração de oito anos ou com duração de nove anos, no período de transição definido pela Lei nº 11.274/2006, deverão ser observadas as seguintes orientações:

§ 1º - As escolas de Ensino Fundamental que matricularam crianças que completaram seis anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º - As crianças de cinco anos de idade que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e freqüentaram até o final do ano de 2010, por dois anos ou mais, a Pré-Escola poderão, em caráter excepcional, no ano de 2011, matricular-se no 1º ano do Ensino Fundamental, independentemente do mês do seu aniversário de seis anos.

§ 3º - As escolas de Ensino Fundamental deverão providenciar a adequação da documentação escolar (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, entre outros.) aos parâmetros do curso de Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Art. 8º - Não deverá haver migração dos atuais alunos de curso do Ensino Fundamental com duração de oito anos para o novo curso de Ensino Fundamental com duração de nove anos.

§ 1º - Os alunos que ingressaram, até 2010, no curso de Ensino Fundamental com duração de oito anos deverão dar prosseguimento aos seus estudos em conformidade com o currículo adotado para esse formato.

§ 2º - As escolas que implantarem, em 2011, o curso de Ensino Fundamental com duração de nove anos deverão assegurar a coexistência dos dois currículos, o do curso com duração de oito anos, em processo de extinção, e o do curso com duração de nove anos, em processo de implementação progressiva, com as respectivas formas de registro da vida escolar



ESTADO DO PIAUÍ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução CEE/PI Nº 303/2010

do aluno com vistas à expedição dos respectivos documentos escolares, histórico e certificado de conclusão.

Art. 9º - Os municípios que não mantêm sistema de ensino autônomo em funcionamento reger-se-ão por esta Resolução.

Art. 10º - Revogam-se às disposições em contrário.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor a partir de sua publicação.

Sala das Sessões Plenárias "PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO" do Conselho Estadual de Educação do Piauí, em Teresina, 22 de novembro de 2010.

Cons. Francisco Soares Santos Filho
Presidente do CEE/PI em exercício

Profa. Maria Pereira da Silva Xavier
Secretária de Educação e Cultura do Estado do Piauí