

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Adélia Meireles de Deus

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: o
que pensam os professores**

Teresina (PI)
2012

ADÉLIA MEIRELES DE DEUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: o
que pensam os professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara M^a Macêdo Mendes

Teresina (PI)

2012

D4861f Deus, Adélia Meireles de.

Formação continuada na interface com a prática pedagógica : o que pensam os professores / Adélia Meireles de Deus. _ Teresina : UFPI, 2012.

136 p

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina-PI, 2012.

Orientadora: Profª Drª Bárbara Maria Macêdo Mendes.

1. Educação – Prática pedagógica. 2. Ensino fundamental – Formação continuada. I. Título.

CDD:370

ADÉLIA MEIRELES DE DEUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: o
que pensam os professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Aprovada em: 27 / 08 / 2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes - UFPI
Orientadora

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes - UESPI
Examinadora

Profa. Dra. Antônia Edna Brito - UFPI
Examinadora

Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes - UFPI
Examinadora Suplente

*Eu sei o que estou fazendo.
Já tenho tudo planejado
planos para cuidar de você,
não abandoná-lo.
Planos para lhe dar o futuro
pelo qual você espera.
Jeremias 29:19*

PARA REFLEXÃO

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim.

Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional.

Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em rede de cooperação e de colaboração profissional.

Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativas de formação contínua.

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores, e até para uma investigação pelos professores.

Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de vários caminhos e descaminhos, feitos de muitos dias de alegrias, tristezas, temores, mas acima de tudo de muito aprendizado. Caminhos esses que só foram possíveis de ser trilhados mediante participação de algumas pessoas. Deste modo, é oportuno externar nosso sincero agradecimento a todos e a todas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desse trabalho.

Assim, não poderia deixar de começar agradecendo a Ti meu Amado e Maravilho **DEUS**, pela realização desse sonho que só foi possível por Tua graça. O Senhor se preocupou em todos os detalhes, do mais simples ao mais complexo. Um deles foi a escolha da minha orientadora, pois, *diga-se de passagem*, só mesmo o Senhor para escolher uma pessoa tão especial, tão cheia de vida, tão acolhedora e tão humana. Enfim, agradeço-te por tanto cuidado e amor dedicado em todos os dias da minha vida, e em especial nessa jornada do mestrado.

A meus pais, João e Dalva, pelo amor, pela dedicação e porque são meu porto seguro. O melhor presente que Deus me concedeu.

As minhas irmãs Socorro, Jesus, Conceição, Do Carmo, Ana, Amélia e irmãos Francisco e José, pelo amor, carinho, companheirismo, incentivo, por sempre acreditarem em mim e pela certeza de que sempre estarão ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Aos meus sobrinhos Felipe, Yves, André, Erik, Starley, Stherfany, Scarlaty, Dalva, Nataly e Lucas. Dentre eles, em especial agradeço ao Felipe, Yves e André pelas inúmeras vezes que me ajudaram na digitação dos meus trabalhos. Meu muito obrigada.

Às minhas cunhadas, Francinalda e Francisca, por torcerem por mim.

À minha querida orientadora professora Bárbara, pessoa bela e rara, pelos conhecimentos, não só acadêmicos, que me proporcionou durante essa caminhada, sobretudo para a vida. Por isso não há dúvida em dizer que ter tido a Senhora como orientadora foi um presente de Deus.

Às professoras Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, pelas enriquecedoras contribuições na Banca de Qualificação. Também por me mostraram que a Qualificação não é o monstro de sete cabeças, mas um momento de conhecer novos olhares, novos caminhos que poderemos trilhar.

À professora Antônia Edna, que, durante essa caminhada, com sua meiguice e competência, esteve sempre a nos apontar caminhos seguros.

Aos colegas da 18^a turma, pela amizade que construímos durante essa caminhada, marcada por alegrias e aprendizagem. Entre esses amigos, em especial agradeço a: Emanoela, Lemos, Elisângela, Lilia, Oneide, Patrícia, Miline, Janaína, por despertarem em mim um sentimento de profunda admiração, carinho, apreço.

À Emanoela, pela amizade construída a partir do momento da apresentação dos orientadores e que se foi consolidando na trajetória do curso, pelas tardes de estudo em sua casa. Obrigada, Manu, pela eterna disponibilidade em ajudar, motivar, e escuta sensível.

Ao Neuton Calação, pelos conselhos e incentivos, inclusive nas contribuições auferidas ao projeto para o ingresso no Mestrado.

À Banca Examinadora, constituída pelas Professoras Doutoras Bárbara Maria Macêdo Mendes, Iveuta de Abreu Lopes, Antônia Edna Brito e Maria do Socorro Leal Lopes, pela leitura crítica e sugestões que enriqueceram nosso trabalho.

Aos Professores Doutores do Mestrado em Educação, em especial: José Augusto Mendes Sobrinho, Shara Jane Holanda Costa Adad, Maria do Carmo do Bonfim, Antônio de Pádua Lopes, pelas experiências compartilhadas e crescimento intelectual.

À Suely Bona, e Fernanda, pela atenção, presteza e boa vontade em me atender, sempre.

Às Escolas Municipais Professor João Porfírio de Lima Cordão, Domingo Afonso Mafrense e a Professor Benjamim Soares de Carvalho, pelo apoio oferecido na realização da pesquisa.

Aos interlocutores desta pesquisa, pela adesão, colaboração e contribuição efetiva com nosso estudo, sem os quais esse trabalho não se teria realizado. Obrigada, por se evidenciarem como educadores competentes e comprometidos com uma educação emancipadora.

À Equipe gestora da Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes, representada por Deusilene, Leila e Socorro Nunes, pela ajuda e compreensão a mim prestadas, quando da necessidade da minha ausência em algumas atividades escolares.

Aos colegas da Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes, Sueli, Francinete, Eunir, Telma, Socorro Ribeiro, Fátima Soares, Socorro Silva, Rosamélia, Antônia (Toinha), pelas palavras de otimismo, e por proporcionarem um ambiente harmonioso de trabalho e crescimento mútuo.

Aos meus amigos da Igreja Adventista, em especial à, Deildes, Débora, Socorro Germano, Caciana, Dilma, por torcerem por mim, e principalmente, pelas orações, pela aceitação e respeito às minhas ausências no decorrer destes anos em que priorizamos este momento da formação profissional.

E a todos aqueles que de uma maneira ou outra, participaram dessa caminhada, deixo o meu sincero muito obrigada!

RESUMO

Este estudo reside em uma investigação acerca das implicações da formação continuada na prática pedagógica. A abordagem da pesquisa está alicerçada em uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa; para tanto, utiliza as narrativas como princípio teórico-metodológico, que direcionam os instrumentos, memorial e entrevista semiestruturada, perspectivando aos interlocutores uma autorreflexão para [re]planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Estabelece como objetivo geral analisar, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, as implicações da formação continuada na prática pedagógica. O alcance desse objetivo geral orienta-se pelas seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores? Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais? Em que medida a formação continuada responde às demandas da prática pedagógica? Todas essas questões surgiram a partir da formulação do problema da investigação, a saber: Quais as implicações da formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI na prática pedagógica? Os dados foram produzidos tendo como colaboradores oito professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI. Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreende-se uma discussão fundamentada nos seguintes autores: Nóvoa (1995), Brito (2006), Mendes Sobrinho (2006), Souza (2006), Josso (2004), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), entre outros. O processo de produção de dados efetiva-se por meio da utilização do questionário, das entrevistas semiestruturadas e do memorial de formação continuada. O estudo registra a importância da formação continuada enquanto processo no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, em um movimento dialético — prática/teoria. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos, no sentido de melhor explorar as potencialidades da formação continuada. A partir desta investigação, compreende-se que a formação continuada constitui espaço de discussão, de compartilhamento de experiências; deste modo, no autoconhecimento e conhecimento mais acurado da própria prática. Este estudo revela, ainda, que a formação continuada necessita potencializar o exercício da reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, ter por referencial um projeto de emancipação social e pessoal.

Palavras-chaves: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

This research lies in an investigation of the implications of continuing education in the classroom. The study approach is based on a methodology that fits the parameters of qualitative research, for both uses narratives as theoretical-methodological principle, that pointed out the instruments, memorial and semistructured interview, looking ahead to the interlocutors one for self-reflection [re] design future actions, given his professional and personal development. Establishes general objective analysis, from the point of view of teachers of the early years of elementary school of public schools in Teresina, Piauí, the implications of continuing education in the classroom. The scope of this general objective is guided by the following questions: How is characterized continuing education of teachers in the early years of elementary school? What conception of continuing education guides the formative processes of these teachers? What are the training needs of teachers in the early years? To what extent continuing education responds to the demands of teaching practice? All these issues have emerged from the formulation of the research problem, namely: What are the implications of the continuing education of teachers in the early years of elementary school of public schools in Teresina-PI in pedagogical practice? The data were produced as collaborators with eight teachers of the early years of elementary school of public schools in Teresina-PI. For better understanding of the studied phenomenon, undertook a discussion based on the following authors: Nóvoa (1995), Brito (2006), Mendes Sobrinho (2006), Souza (2006), Josso (2004), Poirier, Valladon-Clapier and Raybaut (1999), among others. The production process data effectively is through the use of questionnaires, semi-structured interviews and memorial continuing education. The study records the importance of continuing education as a process in which the teacher stands as agent and subject of their practice and the construction and reconstruction of their knowledge, in a dialectical movement — practical / theory. The survey results point to the need for revision of formative processes in order to better exploit the potential of continuing education. From this research, it is understood that continuing education is space for discussion, sharing of experiences, thus the more accurate self-knowledge and knowledge of the practice itself. This study also reveals that the continuing education needs boost the exercise of critical reflection that is grounded in the perspective of social transformation, that is, have reference for a project of social emancipation and personal.

Keywords: Continuing Education. Pedagogical Practice. Teaching / Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	—	Capa do vídeo Guilherme Augusto Araújo Fernandes....	37
Figura 2	—	Cadernos dos Memoriais de Formação Continuada.....	38
Foto 1	—	Bloco de salas de aula.....	25
Foto 2	—	Sala de aula.....	25
Foto 3	—	Acesso às salas de aulas.....	26
Foto 4	—	Sala de aula.....	26
Foto 5	—	Sala de aula.....	27
Foto 6	—	Bloco de salas de aula.....	27
Quadro 1	—	Programas de Formação Continuada das Escolas Municipais de Teresina - SEMEC-PI.....	23
Quadro 2	—	Perfil dos interlocutores da pesquisa.....	29
Quadro 3	—	Perfil dos Interlocutores da Pesquisa.....	32
Quadro 4	—	Plano de Análise.....	42
Quadro 5	—	Eixos e indicadores de análise.....	63
Quadro 6	—	Eixo de análise I e seus respectivos indicadores.....	64
Quadro 7	—	Concepção de formação continuada.....	69
Quadro 8	—	Importância da formação continuada.....	75
Quadro 9	—	Característica da formação continuada.....	81
Quadro 10	—	Eixo de análise II e seus respectivos indicadores.....	82
Quadro 11	—	Formação continuada: necessidades formativas.....	91
Quadro 12	—	Desafios da formação continuada.....	94
Quadro 13	—	Implicações da formação continuada na prática pedagógica	98
Quadro 14	—	Eixo de análise III e seus respectivos indicadores	99
Quadro 15	—	Peculiaridades da formação continuada.....	103
Quadro 16	—	Contribuições formação continuada para ressignificação da prática pedagógica.....	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: descrevendo as trilhas do estudo.....	18
2.1	Detalhando a pesquisa: dimensionamentos teórico-metodológicos.....	18
2.2	O contexto empírico da pesquisa.....	22
2.2.1	Escola Municipal Prof. João Porfírio Lima Cordão.....	24
2.2.2	Escola Municipal Domingo Afonso Mafrense.....	25
2.2.3	Escola Municipal Prof. Benjamim Soares de Carvalho.....	26
2.3	Interlocutores da Pesquisa: delineando o perfil formativo e profissional	27
2.4	Instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados.....	33
2.4.1	Questionário: descrevendo o perfil dos interlocutores.....	33
2.4.2	Memorial de formação: um olhar reflexivo sobre a formação continuada.....	34
2.4.3	Entrevista semiestruturada: desvelando motivações, crenças, valores, emoções da formação continuada.....	39
2.5	Organização e análise dos dados.....	40
3	FORMAÇÃO CONTINUADA: diferentes olhares.....	44
3.1	Formação continuada: uma discussão sob diferentes enfoques.....	44
3.2	Formação continuada: uma discussão sobre as tendências e modalidades	52
3.2.1	Tendência clássica da formação continuada e suas modalidades.....	53
3.2.2	Tendências atuais em formação continuada.....	57
4	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: relações possíveis.....	63
4.1	Eixo de análise I - Formação Continuada e Prática Pedagógica.....	65
4.1.1	Concepção de formação continuada.....	66
4.1.2	Importância da formação continuada.....	70
4.1.3	Característica da formação continuada.....	75
4.2	Eixo II – Formação Continuada e as Demandas da Prática Pedagógica.....	82
4.2.1	Formação continuada: necessidades formativas.....	84
4.2.2	Desafios da formação continuada.....	91
4.2.3	Implicações da formação continuada na prática pedagógica.....	95
4.3	Eixo III - Formação Continuada e a Ressignificação da Prática	

Pedagógica.....	99
4.3.1 Peculiaridades da formação continuada.....	100
4.3.2 Contribuições da formação continuada para ressignificação da prática pedagógica.....	104
5 REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	108
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE.....	121
ANEXOS.....	135

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

Nóvoa

O tema da formação de professores tem recebido destaque em eventos de âmbito nacional e internacional, por apresentar hoje uma racionalidade formativa cujo foco é uma formação baseada na construção racional da aptidão, da capacidade, da competência, conclamada a partir da Constituição Federal de 1988, e consubstanciada na aprovação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nas Diretrizes Complementares (Resolução n. 02/1999) acerca da política de formação de professores, que enfatizam a valorização do magistério e de um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação do professor.

Assim, a formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos de intervenção na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Essa perspectiva de considerar a formação de professores fator relevante para uma educação de qualidade, massivamente apregoada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional agrega, em diferentes dimensões e graus de intensidade, movimentos de superação dos processos de formação que estão, de modo geral, caracterizados por um modelo de racionalidade técnica, em que o professor assume um caráter de mero aplicador de valores, normas, diretrizes e decisões políticos-curriculares de acordo com o currículo normativo, com conteúdos e atividades distantes da realidade escolar.

Na contrapartida da racionalidade técnica descrita, destacamos a necessidade de um compromisso dos programas de formação de professores conceberem processos formativos que estimulem a racionalidade de perspectiva crítico/reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilitem as dinâmicas de autoformação participada. Esta dimensão formativa deve permitir aos professores sair da atitude de imitação para a atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando à compreensão e à construção de novos caminhos para a prática pedagógica. Na verdade, pensar essa racionalidade para a formação de professores impõe considerar as inquietações vivenciadas pelos professores nos processos formativos, como também demanda proporcionar um diálogo entre a formação continuada e a prática pedagógica, investindo em uma formação que permita ao professor decidir em

contextos instáveis, indeterminados e complexos, tornando cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade e com os desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano escolar.

Em face ao exposto, realçamos que as inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa têm relação direta com as experiências partilhadas na formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Essa formação, sob nossa visão, está estruturada por um modelo de racionalidade que prioriza um conjunto de competências e técnicas trabalhadas, muitas vezes, de forma desarticulada da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica.

Desse modo, percebemos que esse percurso formativo não favorece o professor a assumir uma atitude autônoma diante do conhecimento, não possibilita questionar, indagar, reconstruir e tornar-se produtor de conhecimentos. A citada formação segue um modelo de racionalidade técnica fundamentado prioritariamente no nível da informação, e tem como habilidades a descrição de dados e o relato da experiência como base do conhecimento.

No âmbito dessa problemática, as experiências vivenciadas nas formações continuadas demonstram uma realidade em que não se tem possibilitado ao professor uma análise crítica da prática pedagógica em sala de aula, como também não tem proporcionado uma atitude de superação da cultura escolar que ainda carrega vícios de um modelo tecnicista e conservador da educação. Na verdade, a formação continuada do professor nem sempre alcança seus objetivos; ou seja, avaliar a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Na linha de consolidação desse quadro, e compreendendo a formação continuada como um processo no qual o professor se coloca como agente e sujeito da sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, colocamo-nos a favor de uma racionalidade formativa de professor, fundamentada na perspectiva de Brito (2006), ao afirmar que, no lugar de uma formação meramente técnica, estática deve se conceber um processo dinâmico de formação de professor, no qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante.

Na perspectiva de Tardif (2002), reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino, com base no que os professores são, fazem e sabem, constitui a base para a elaboração de programas de formação de professores.

Desta forma, ao considerar a necessidade de repensar a formação continuada, no sentido de beneficiar seu desenvolvimento compatível com os anseios da formação de professores, desenvolvemos o presente trabalho, tendo como objeto de estudo as implicações da formação continuada na prática pedagógica, objetivando analisar esse objeto sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina.

Para atender a racionalidade formativa que se almeja na contemporaneidade, entendemos que a formação continuada deve se organizar de forma que proporcione aos professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, afora possibilitar, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres pedagógicos, com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Outro ponto que merece atenção é que a formação continuada deve-se assegurar o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e formar seus saberes/fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Por essa razão, acreditamos que essa pesquisa contribui com a produção de conhecimento sobre a formação continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Teresina, como também para a ampliação e elaboração de novas propostas para o desenvolvimento da formação continuada, permitindo ao professor reconhecer-se além de um mero consumidor de informações repassadas a ele. O professor “[...] só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (JOSSO, 1988, p. 50).

Salientamos que a formação continuada não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão, da coletividade, articulando todas as dimensões da profissão e proporcionando mudanças na prática pedagógica. Para reforçar esse pensamento, recorreremos a Imbernón (2004, p. 48), ao afirmar que “[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, suas atitudes”.

Conforme o referido autor, a questão problema da nossa investigação é: — Quais as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina? O objetivo geral desse estudo é analisar as implicações da formação continuada na prática pedagógica, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina. O desenvolvimento desse objetivo geral se orienta pelas seguintes questões norteadoras: — Como se caracteriza a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores? Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais? Em que medida a formação continuada responde às demandas da prática pedagógica?

Na perspectiva de encontrar respostas às indagações, constituímos a presente pesquisa em cinco partes: *1 Introdução*, na qual situamos o leitor em relação à questão problema, ao objeto de estudo, o objetivo geral e as questões norteadoras que orientam a pesquisa.

Em *2 O Caminho Metodológico da Pesquisa: descrevendo as trilhas do estudo*, apresentamos o percurso metodológico da investigação, em que são descritos a pesquisa e seus contornos. Situamos as singularidades da pesquisa qualitativa e da pesquisa narrativa. Na sequência, apresentamos o campo empírico da pesquisa e seus interlocutores, os instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados. Concluindo esta parte da investigação, descrevemos os procedimentos utilizados na produção, na organização e na análise dos dados. As referências teóricas que alicerçam nossa discussão apoiam-se em autores como Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Nóvoa (2000), Sousa (2008), Josso (2004), Bardin (1977), Passeggi (2006), dentre outros.

Em *3 Formação Continuada: diferentes olhares*, discutimos os diferentes enfoques da formação continuada, por meio de olhares de diversos pesquisadores. E ainda, abordamos as tendências clássicas e as atuais em formação continuada. Para tanto, nos fundamentamos em autores, tais como: Brito (2006), Behrens (1996, 2009), Candau (2007), Imbernón (2010), Mendes Sobrinho (2006, 2007), Garcia (2009), Nóvoa (1995), Perrenoud (1993), dentre outros.

Em *4 Formação Continuada e Prática Pedagógica: relações possíveis*, analisamos os resultados da produção dos dados, através de um diálogo entre o pensamento dos teóricos, dentre eles Libâneo (2005), Liberali (2008), Giesta (2001), e o pensamento dos interlocutores expressos nas narrativas. Nesse sentido, nos fundamentamos em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) e em Bardin (1977), para organizar a análise dos conteúdos das narrativas.

Por fim, em *5 Reflexões Conclusivas*, destacamos os resultados do estudo, enfatizando as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas, dinâmica que não apenas descreve a realidade, mas convida a produção de conhecimento individual e coletivo, potencializando os movimentos de reflexão acerca das experiências vivenciadas, teorias e práticas.

Neste sentido, salientamos que os interlocutores da pesquisa evidenciaram que a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI contribui, de modo geral, aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com oficinas que disponibilizam um roteiro de atividades para serem aplicadas em sala de aula, que muitas vezes não contempla as necessidades do cotidiano vivenciado por esses sujeitos. Igualmente, revelam que esse espaço também oportuniza momentos para que se compartilhem desafios, questionamentos, incertezas vivenciadas na prática pedagógica, na tentativa de encontrarem suas respostas.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: descrevendo as trilhas do estudo

A pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Minayo

A pesquisa exige um processo que envolve dedicação, empenho e investimento para sua realização, conforme o texto da epígrafe. Nessa compreensão, empreendemos nossa caminhada na excursão de informações necessárias para encontrar resposta ao problema da pesquisa.

Desta forma, nesse capítulo, delineamos o percurso metodológico da investigação, descrevendo a pesquisa e seus contornos. Para tanto, nos fundamentamos em autores como Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Nóvoa (2000), Josso (2004), dentre outros, para situarmos as singularidades da pesquisa qualitativa e da pesquisa narrativa. Na sequência, apresentamos o contexto empírico da pesquisa e seus interlocutores, os instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados. Concluindo esta parte do trabalho, descrevemos os procedimentos utilizados na produção, na organização e na análise dos dados.

2.1 Detalhando a pesquisa: dimensionamento teórico-metodológico

Pesquisar significa produzir novos conhecimentos, como também buscar ou procurar resposta para uma pergunta. Em se tratando da pesquisa científica, trata-se da busca de reflexões a um problema que alguém queira compreender. A pesquisa é a “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2010, p.16).

Nesse entorno, enquadraremos a pesquisa social, que, de acordo com essa autora, tem critérios gerais que a distinguem, ou seja, tem um objeto que é histórico, possui consciência histórica, existe uma identidade entre sujeito e objeto, é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Igualmente, comporta a pesquisa de natureza qualitativa, que se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais.

Para Lüdke e André (1986, p. 11-13), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas, dentre as quais citamos: o ambiente natural como sua fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Neste tipo de pesquisa há tentativa de apreender a maneira como os sujeitos envolvidos compreendem as questões que estão sendo evidenciadas.

No âmbito da natureza dessa pesquisa, que se assenta nas implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por utilizar uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, empregando as narrativas como princípio teórico-metodológico. Pela narrativa “[...] pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente [...]” (NÓVOA, 2000, p. 25); como também, graças ao uso da narrativa, os fenômenos sociais passaram a ser vistos como processos e não apenas como produtos.

Justificamos nossa opção pelas narrativas, pois os interlocutores, ao narrar sua trajetória de vida, utilizam a autorreflexão para (re) planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao contar sua história o professor sistematiza ideias e reconstrói experiências. Assim, abre espaços para uma autoanálise, e cria bases para a compreensão de sua própria prática.

Deste modo, as narrativas não constituem apenas simples relato de acontecimentos, “[...] mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 93). Por conseguinte, permite uma postura reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, importantes e construtivos da própria formação. A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra ressonância em outras histórias que perpassam e se tecem no social. Na intenção de reforçar esse pensamento, citamos Josso (2004, p. 58):

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos, por meio de um conjunto de experiência ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito mais ou menos ativo ou passivo as circunstância, permite à pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, [...].

Igualmente, asseveramos que as narrativas possibilitaram aos sujeitos identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na sua trajetória

de vida, para a reflexão e a tomada de consciência desses fatos, dando sentido às várias dimensões de sua formação. Logo, as narrativas contadas oralmente ou por escrito constituem-se lugar privilegiado de formação, e de reconstrução de saberes, tornando-se elementos significativos para a compreensão de como os sujeitos transformaram suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionar e de agir, “[...] implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora” (FINGER, 2010, p. 126).

Pautados nessa visão, afirmamos que os estudos centrados em narrativas possibilitam o resgate de experiências e práticas pedagógicas, as quais, ao serem relatadas, registradas por meio de autobiografias, podem servir como parâmetros para outros professores. Conforme Souza (2008, p. 45), “[...] através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si e sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Destaca, ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida, na maioria das vezes nas relações de interações com os outros.

Com base nessa compreensão, afirmamos que, ao puxar um fio, muitos outros começam a aparecer neste tear que compõe a nossa história, cruzando-se, afastando-se e criando novos caminhos, em um movimento contínuo entre o pessoal e o profissional, que não pode ser desconsiderado, mas sim fortalecido, como propõe a abordagem educativa experiencial.

A narrativa das experiências de formação continuada atuou na pesquisa como um momento de interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico e profissional, a partir do que marcou a história dos interlocutores, o que Josso (2004) chama de recordações-referenciais, acontecimentos que considera simbólico na vida. E os agrupa em: existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivos que permitem identificar claramente que estes processos formativos implicam em conhecimento, contribuem para a reflexão não só retroativa, mas atual e prospectiva sobre suas demandas e processos formativos. Neste sentido, recorreremos ao pensamento de Souza (2006, p. 12) para dizer que:

A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza [...] aos professores em processo de formação falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades de/na formação através do vivido.

Com base nesse entendimento, buscamos, através da narrativa, oportunizar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental repensar a formação continuada da qual participam, bem como remexerem nas significações construídas por eles ao longo de sua trajetória profissional. Para tanto, utilizamo-nos de narrativas orais, por meio de entrevistas e escritas, na produção de um memorial de formação, ambas focalizando as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os sujeitos da investigação produziram registros narrativos sobre acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências, de sua formação como profissionais da educação, orientados a refletir a partir de questões orientadoras da escrita do memorial de formação continuada, a saber: — Considerando suas experiências profissionais, como você concebe a formação continuada ofertada para a escola que você trabalha? Ou melhor: — Qual o papel da formação continuada na prática pedagógica? Como você caracteriza a formação continuada proposta para escola que você trabalha? Relacione e comente acerca das dimensões formativas dos programas de formação continuada ofertados para sua escola. Indique, sob seu ponto de vista, as necessidades formativas dos professores que ofereçam bases para compreensão e transformação da prática pedagógica. Descreva as peculiaridades da formação continuada ofertada a sua escola, comentando as implicações na e sobre a sua prática pedagógica. Comente sobre os programas de formação continuada, ofertados para sua escola, descrevendo se eles ajudam ou criam oportunidades para a compreensão e superação dos problemas do cotidiano da sala de aula. Descreva a importância da formação continuada em sua vida profissional.

Na mesma direção, realizamos as entrevistas individuais, cujo roteiro se regulou por questões relacionadas acerca de: — Como você caracteriza sua prática pedagógica após a participação nos cursos de formação continuada ofertados a sua escola? Comente acerca de sua concepção de formação continuada, destacando os aspectos importantes para ressignificação de sua prática pedagógica. Descreva como ocorre a Formação Continuada ofertada para sua escola. Relacione, analisando as dificuldades ou desafios encontrados para participação nos cursos de Formação Continuada. Sob o seu ponto de vista, quais aspectos precisam ser modificados na Formação Continuada, para atender as demandas da prática pedagógica. Espaço aberto para suas considerações sobre a Formação Continuada na interface com a Prática Pedagógica. As informações reunidas no memorial de formação continuada e nas entrevistas foram analisadas com foco nas implicações atribuídas pelos interlocutores à formação continuada e nas contribuições das demandas formativas à prática pedagógica.

Acentuamos, portanto que, ao falar, ouvir e refletir sobre suas trajetórias, os interlocutores, em certo sentido, potencializaram suas práticas de formação que asseguraram reconhecer-se além de um mero consumidor de informações repassadas a ele em cursos de formação, pois, “[...] na medida em que narra a história de sua formação [...] renova sua autoestima e, revisitando o caminho percorrido, pode insistir na busca de uma coerência interna e repensar suas opções” (NOGUEIRA et al., 2008, p. 191).

Concluimos, então, que a pesquisa qualitativa na modalidade narrativa possibilitou aos sujeitos partícipes do estudo traduzir, expressar, bem como refletir e questionar o aproveitamento da formação continuada na sua prática pedagógica. Igualmente, propiciou aos interlocutores apoiar-se sobre o potencial da formação continuada e, sobretudo, compreender como tirar partido do que se encontra implicado pela situação, a fim de poder imaginar as transformações possíveis a sua formação pessoal e profissional.

2.2 O contexto empírico da pesquisa

A pesquisa teve como contexto empírico as seguintes escolas municipais: Escola Municipal Professor João Porfírio de Lima Cordão, Escola Municipal Domingo Afonso Mafrense e a Escola Municipal Professor Benjamim Soares de Carvalho. Para a seleção dessas escolas, como campo de pesquisa, levamos em consideração os seguintes requisitos:

- a) Atender ao nível de ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais.
- b) Oferecer programas de formação continuada.
- c) Disponibilizar-se a participar da pesquisa.
- d) Comprometer-se em oferecer um ensino de qualidade à comunidade na qual está inserida.

A formação continuada dos professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) desenvolve-se, atualmente, na modalidade de oficinas, ofertadas pelo Centro de Formação Professor Odilon Nunes.

O Centro de Formação está localizado à Rua Magalhães Filho, no Bairro Marquês, na zona norte da cidade de Teresina-PI. Foi inaugurado em 05 de maio de 2007 pelo prefeito de Teresina Sílvio Mendes de Oliveira.

Para atender ao contexto das atividades de formação continuada para os professores da Rede Municipal de Teresina-PI, o Centro de Formação dispõe de quatro blocos, nove salas de aulas com capacidade para quarenta pessoas equipadas com TV, DVD. Afora esses espaços

de salas de aulas, o Centro dispõe de sala de informática com trinta computadores, cantina, auditório com capacidade para 200 pessoas. Trata-se, portanto, de um Centro de Formação Continuada bem equipado, e que conta com boa estrutura física com adequados espaços para atendimento aos professores da Rede Municipal de Educação e Cultura.

No sentido de fazer uma leitura dos programas de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Teresina, evidenciando as contribuições que proporcionam elevar o patamar de qualidade na atuação profissional dos professores da SEMEC, e para explicitar alguns desses programas oferecidos nas formações continuadas dos professores das Escolas Municipais de Teresina, elaboramos um quadro/síntese com base na leitura de documentos (Quadro 1).

Quadro 1 - Programas de Formação Continuada das Escolas Municipais de Teresina - SEMEC-PI

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVOS DOS PROGRAMAS
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	- Ampliar a competência profissional do professor alfabetizador e atualizá-lo com o que se apresenta como uma mudança de paradigma de alfabetização social da educação das crianças de zero a seis anos.
GESTAR I - Programa Gestão de Aprendizagem Escolar	- Desenvolver pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva quanto à concepção de aprendizagem; conteúdos e opções metodológicas.
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	- Melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática.
Oficinas Pedagógicas em Língua Portuguesa e Matemática	- Desenvolver a prática educativa no ensino da Língua Portuguesa e da matemática, compreendendo aspectos teóricos metodológicos.
Alfa e Beto	- Ajudar o professor a alfabetizar seus alunos, baseando-se nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura , e, portanto, volta-se para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.
PRALER- Programa de Apoio á Leitura e a Escrita	- Desenvolver estratégias para a superação das dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
AAE- Atendimento Educacional Especializado	- Desenvolver estratégias para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.
Curso de Alfabetização e Letramento- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)	- Melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos em leitura e escrita.

Fonte: Elaboração da Autora.

Podemos afirmar que a leitura do quadro/síntese propõe inferir que a Rede Municipal de Ensino de Teresina, apoiando-se nas exigências legais emanadas da Constituição Federal

1998, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no Plano Nacional de Educação, no Plano Decenal de Educação de Teresina PDET (2003), no Relatório de Atividades - 2010, dentre outros, reconhece a necessidade do desenvolvimento profissional continuado dos profissionais da educação, sobretudo os que exercem a docência.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Teresina se constitui de 302 escolas; destas, 154 são de Educação Infantil, e 148 de Ensino Fundamental, distribuídas nas quatro zonas da capital, quais sejam: zona norte, sul, leste e sudeste.

A rede conta com um total de 4.777 profissionais da educação, distribuídos entre docência e funções administrativas: Professores 3.023, Pedagogos 284, Diretores 296 e Administrativos 1.222. Nesse cenário estão inseridas as Escolas Municipais: Professor João Porfírio de Lima Cordão, Domingo Afonso Mafrense e a Professor Benjamim Soares de Carvalho.

A seguir, apresentamos uma descrição das referidas escolas/campo de pesquisa, acompanhadas das respectivas ilustrações.

2.2.1 Escola Municipal Professor João Porfírio de Lima Cordão

A Escola Municipal Professor João Porfírio de Lima Cordão foi instituída pelo Decreto Municipal n. 5.527 de 04 de fevereiro de 2003, na gestão do prefeito Firmino da Silveira Filho, fica situada na Rua Cinco, Conjunto Renascença III, Bairro São Sebastião, zona sudeste de Teresina. É formada por vinte e quatro profissionais, sendo oito professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, duas pedagogas, uma diretora eleita pela comunidade escolar, um diretor-adjunto, dois auxiliares administrativos e dez agentes de serviços gerais.

A estrutura da escola é composta por um pátio, sala para professor bem arejada e climatizada, diretoria, secretaria, sala de supervisão educacional climatizada, biblioteca, quadra esportiva, oito salas de aulas bem arejadas, ornamentadas, e com carteiras em excelente estado de conservação, quatro banheiros, sendo dois para crianças com necessidades especiais. Trata-se, portanto, de uma escola bem equipada e que conta com boa estrutura física para atendimento à comunidade na qual está inserida, conforme é possível observar nas fotos 1 e 2, a seguir.



Foto 1: Bloco de salas de aula.
Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Foto 2: Sala de aula.
Fonte: Acervo da Pesquisadora.

A referida escola funciona no turno da manhã, de 07h20 às 11h20; à tarde, de 13h20 às 17h20, com as modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais do 1º ao 5º ano.

Diante do exposto, percebemos que essa escola está comprometida em oferecer uma educação de qualidade para a comunidade a qual esta inserida.

2.2.2 Escola Municipal Domingo Afonso Mafrense

A Escola Municipal Domingo Afonso Mafrense, situada no Bairro Mafrense à Rua Carteiro Pintassilgo n. 1032, Zona Norte de Teresina; é formada por vinte e cinco profissionais, sendo treze professores, um pedagogo, uma diretora eleita pela comunidade escolar, uma diretora-adjunta, três auxiliares administrativos e seis agentes de serviços gerais.

Sua estrutura física é composta de oito salas de aulas bem arejadas, cantina, três banheiros sendo um para crianças com deficiência, Laboratório de Informática, pátio, Diretoria, Secretaria, Sala de APE (Apoio Pedagógico Específico), Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Trata-se, portanto, de uma escola que conta com boa estrutura física e dispõe de adequados espaços para atendimento à clientela, conforme é possível observar nas fotos 3 e 4, a seguir.



Foto 3: Acesso às salas de aulas.
Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Foto 4: Sala de aula.
Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Essa escola atende à comunidade nos turnos matutino e vespertino, nas modalidades de Ensino Infantil (nível I e nível II); Ensino Fundamental, este último organizado em sistema de blocos, sendo 1º bloco (1º e 2º anos), 2º bloco (3º e 4º anos) e, ainda, no turno da noite na modalidade de EJA.

Também oferece vários projetos para melhor atender à comunidade do seu entorno: Se Liga, Aceleração da Aprendizagem (Projeto para correção da distorção idade/série), Apoio Pedagógico Específico - APE (Projeto que atende alunos com dificuldade de aprendizagem), ambos vinculados à SEMEC.

2.2.3 Escola Municipal Prof. Benjamim Soares de Carvalho

A Escola Municipal Prof. Benjamim Soares de Carvalho, instituída pelo Decreto Municipal n. 22.024. 867 de 21 de agosto de 1987, fica situada à Rua Luiz Ferraz, n. 1345 – Vila Confiança, Bairro Macaúba, Zona Sul de Teresina. É formada por trinta e cinco profissionais, sendo uma diretora eleita pela comunidade escolar, uma diretora-adjunta, duas pedagogas, quatorze professores, sete auxiliares administrativos e dez agentes de serviços gerais.

A estrutura física da escola é composta por nove salas de aulas climatizadas, sala de professores, dois banheiros para professor, Laboratório de Informática, pátio amplo, Biblioteca, refeitório, Sala de APE (Apoio Pedagógico Específico), Sala de Supervisão de Educação, sala de mecanografia, Secretaria, Diretoria, quatro banheiros sendo dois para

crianças com necessidades especiais. Portanto, trata-se de uma escola bem equipada, que dispõe de adequados espaços para atendimento à comunidade do seu entorno, conforme é possível observar nas fotos 5 e 6, a seguir.



Foto 5: Sala de aula
Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Foto 6: Bloco de salas de aula.
Fonte: Acervo da Pesquisadora.

A referida escola funciona no turno da manhã, de 7h20 às 11h20; à tarde 13h20 às 17h20, com as modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais do 1º ao 5º ano.

Desde sua fundação, a Escola Municipal Prof. Benjamim Soares de Carvalho estabeleceu como objetivo a “[...] promoção de um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, favorecendo uma relação de troca de experiências comunicativas para que eles se reconheçam como sujeitos construtores de sua história”, exposto no Projeto Político Pedagógico (PIAUÍ, 2009, p. 2). Certamente, na perspectiva de contribuir para uma educação de qualidade, integral e incluyente à comunidade do seu entorno.

2.3 Interlocutores da Pesquisa: delineando o perfil formativo e profissional

Para interlocutores da pesquisa, escolhemos oito professores que atuam nas escolas municipais selecionadas para nosso estudo. Na definição dos interlocutores da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- a) Ser professor que atuasse com crianças do 1º ao 5º ano.
- b) Participar de formação continuada.

c) Adesão de professores que representassem a fase de estabilização, ou seja, um período de quatro anos no mínimo de profissão.

Para Huberman (2000), nesse período “[...] as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...]” (p. 40). Segundo o autor a fase de estabilização na carreira docente:

[...] caracteriza-se, como a denominação indica, de um momento de maior estabilidade até mesmo como consolidação – embora não necessariamente como uma decisão definitiva – o estar para ficar na carreira escolhida. É quando “a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva e um contributo para uma mais forte afirmação do eu.” É consubstanciada, de maneira geral, por uma atitude subjetiva (de comprometimento pessoal) e uma administrativa (a nomeação oficial pelo ente empregador). Há, nessa fase, além de um sentimento de pertencimento a “um corpo profissional,” um sentimento de “competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

No primeiro contato com os interlocutores, formalizamos o convite para a participação na pesquisa. Nessa oportunidade, apresentamos aos professores, os objetivos e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação, destacando a metodologia e a apresentação dos instrumentos de produção dos dados, que incluiu o Questionário (Apêndice A), a Entrevista (Apêndice B) e o Memorial de Formação Continuada (Apêndice C). Ressalte-se que foi uma exposição minuciosa na apresentação desses instrumentos para que todos entendessem sua importância.

Afora as informações relativas à participação dos sujeitos na produção dos dados para a investigação, nessa oportunidade, também esclarecemos o nosso compromisso com o total anonimato dos interlocutores, com a utilização específica das informações produzidas e com a isenção de qualquer despesa financeira, por parte dos sujeitos participantes, por considerarmos de suma importância o trato com a ética na relação da pesquisadora e demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nesses encontros percebemos alguma resistência para aceitação por parte de alguns professores com a justificativa de que estavam muito ocupados, embora fosse explicado que a definição de prazos dependia da disponibilidade de cada interlocutor. Convém assinalar que essa resistência partiu das interlocutoras, pois os dois interlocutores aceitaram de imediato, sem fazer nenhuma objeção; e foram os primeiros de suas escolas a se disponibilizar para marcar as datas da entrevista e da entrega dos memoriais.

O aceite dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na investigação constituiu objeto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D). Na intenção

de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos codinomes para identificá-los, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 50), “[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato”.

Concordamos com o pensamento de Lüdke e André (1986), pois as interlocutoras demonstraram preocupação e curiosidade quanto a seu anonimato, questionando se havia alguma possibilidade de serem identificadas. Diante da garantia do anonimato, elas relataram que se sentiriam mais à vontade para destacar fragilidades dos programas de formação e de suas próprias práticas.

Os codinomes foram associados a personagens que, do contexto bíblico geral, são considerados secundários. Desse modo, passaram a figurar o texto como: Habacuque, Zilpa, Abigail, Noemi, Agar, Rute, Lóide, Absalão. Para delinear o perfil de cada interlocutor, relacionamos, conforme descrição apresentada no Quadro 2, elementos que caracterizam seu ponto de vista profissional.

Quadro 2: Perfil dos interlocutores da pesquisa

O perfil de Habacuque

Habacuque atua como professor dos anos iniciais há mais de cinco anos. Atualmente é professor do 4º e 5º anos, com vínculo efetivo e carga horária de 40h na docência do Ensino Fundamental. É formado em Normal Superior pela UESPI. O interlocutor já participou de cursos de Formação Continuada de Língua Portuguesa, ofertados pela SEMEC, e Orientações Pedagógicas ofertadas pela escola.

O perfil de Zilpa

Zilpa atua como professora dos anos iniciais há mais de seis anos. Atualmente é professora do 1º ano. Possui vínculo efetivo com a rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40h. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Zilpa já participou de vários cursos de Formação Continuada ofertados na escola que trabalha, tais como: oficinas direcionadas à prática pedagógica, reuniões para trocas de experiências, encontros pedagógicos, e, pela SEMEC, oficinas direcionadas à prática pedagógica do 1º ano.

O perfil de Abigail

Abigail atua como professora dos anos iniciais há mais de seis anos. Atualmente é professora do 4º ano. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Tem Especialização na área da Educação em Didática do Ensino Fundamental. Possui vínculo efetivo com a rede Municipal de Ensino, com carga horária de 20h. A interlocutora já participou de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela SEMEC, tais como: PROFA, PCNs e oficinas em Língua Portuguesa.

O perfil de Noemi

Noemi atua como professora dos anos iniciais há mais de seis anos. Atualmente é professora do 4º ano. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Tem Especialização na área da Educação em Supervisão Escolar. Possui vínculo efetivo com a rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40h. Noemi participou de vários cursos de Formação Continuada ofertados pela SEMEC, tais como: Alfa e Beto, ACELERA, formação continuada do 2º e 3º anos e formação continuada de Língua Portuguesa e Matemática.

O perfil de Agar

Agar atua como professora dos anos iniciais há mais de dezesseis anos. Atualmente é professora do 5º ano. É graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela UESPI. Tem Especialização na área da Educação em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa – UESPI. Possui vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40h. Agar participou de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela SEMEC, tais como: GESTAR, AEE, Alfa e Beto, Proinfo e oficinas do 5º ano de Matemática.

O perfil de Lóide

Lóide atua como professora dos anos iniciais há mais de seis anos. Atualmente é professora do 4º ano. É graduada em Licenciatura Plena em Letras Português - UESPI. Tem Especialização na área da Educação em Psicopedagogia - ISEPRO. Possui vínculo efetivo com a rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40h. Lóide participou de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela SEMEC, tais como: AEE, APE, Alfa e Beto, GESTAR, Proinfo e oficinas do 5º de Português.

O perfil de Rute

Rute atua como professora dos anos iniciais há mais de seis anos. Atualmente é professora do 5º ano. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPI. Tem Especialização na área da Educação em Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Possui vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40h. Participou de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela SEMEC, tais como: GESTAR, oficinas do 5º ano de Português e Matemática.

O perfil de Absalão

Absalão atua como professor dos anos iniciais há mais de seis anos. Atualmente é professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia - FAP. Tem Especialização na área da Educação em Psicopedagogia Institucional e Clínica - UESPI. Possui vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino, e com a carga horária de 40h. O interlocutor já participou de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela SEMEC, tais como: cursos de Libras, seminários sobre surdez e autismo; e um Congresso Internacional de Educação por iniciativa própria.

Verificamos, a partir dos dados do Questionário, que a metade dos interlocutores atua no 4º ano do Ensino Fundamental. Duas interlocutoras atuam no 5º ano; uma no 1º ano; e uma na AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Percebemos que, dentre os interlocutores do estudo, no tocante ao tempo na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não existem profissionais com pouco tempo de prática escolar. O interlocutor com menor tempo de exercício da profissão é Habacuque, que possui mais de cinco anos de experiência; e Agar com maior experiência com mais de dezesseis anos de docência.

Os dados revelam que a maioria dos interlocutores é egressa do ensino público superior (federal e estadual), sendo quatro interlocutoras graduadas em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI; duas graduadas em Licenciatura Plena em Letras Português pela UESPI; um graduado em Normal Superior pela UESPI. Apenas o interlocutor Absalão concluiu o curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, na rede particular, na instituição FAP (Faculdade Piauiense).

Os dados revelam que os interlocutores demonstram interesse em obter novos conhecimentos, e buscam aprimorar sua formação inicial por iniciativa própria, uma vez que seis deles buscaram cursos de Pós-Graduação em nível de especialização *lato sensu*.

Os dados relativos à participação nos cursos de formação continuada revelaram que, no grupo dos interlocutores, todos eles participaram ou participam de cursos de Formação Continuada oferecidos pela Rede Municipal de Teresina, pelas Escolas onde trabalham e pelo MEC. Os cursos citados pelos interlocutores foram: GESTAR, PROFA, PCNs, oficinas direcionadas à Língua Portuguesa, oficinas de Matemática, Alfa e Beto, Proinfo, AEE, ACELERA, Libras e seminários sobre surdez e autismo.

No que tange à formação continuada oferecida pelas Escolas, o interlocutor Habacuque participou de orientações pedagógicas, e a interlocutora Zilpa participou de oficinas direcionadas à prática pedagógica, reuniões para trocas de experiências e encontros pedagógicos. É importante realçar que o interlocutor Absalão participou de um Congresso Internacional de Educação por iniciativa própria.

Na intenção de melhor visualizarmos os dados sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa, elaboramos o Quadro 3:

Quadro 3: Perfil dos Interlocutores da Pesquisa

Sujeitos	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Docência	Ano que leciona	Carga Horária	Formação	
						Graduação	Pós-Graduação
Habacuque	Masculino	26 a 35 anos	Até 5 anos	4º e 5º anos	40 horas	Normal Superior	_____
Zilpa	Feminino	26 a 35 anos	06 a 10 anos	1º ano	40 horas	Pedagogia	_____
Abgail	Feminino	46 a 55 anos	06 a 10 anos	4º ano	20 horas	Pedagogia	Didática do Ensino Fundamental
Noemi	Feminino	26 a 35 anos	06 a 10 anos	4º ano	40 horas	Pedagogia	Supervisão Escolar
Agar	Feminino	36 a 45 anos	16 a 20 anos	5º ano	40 horas	Letras Português	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua portuguesa
Rute	Feminino	36 a 45 anos	06 a 10 anos	4º ano	40 horas	Pedagogia	Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Superior
Lóide	Feminino	26 a 35 anos	06 a 10 anos	5º ano	40 horas	Letras Português	Psicopedagogia
Absalão	Masculino	26 a 35 anos	06 a 10 anos	AEE	40 horas	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaboração da Autora.

O Quadro 3 revela um pouco mais do perfil dos interlocutores da pesquisa, a saber: sexo, faixa etária, carga horária. Com relação ao sexo, percebemos a predominância do sexo feminino entre os interlocutores, pois seis são mulheres.

Segundo Costa (1995), apenas no século XVIII, o trabalho docente se torna uma realidade para a mulher brasileira; e no final do referido século se deu o início da feminização do corpo de professores primários, fato esse que contribuiu para a desvalorização social e econômica do trabalho docente, pois o magistério, entendido como vocação ou por não precisar ser bem remunerado, era um discurso bem dirigido às mulheres.

Sobre a idade dos interlocutores investigados, os dados revelaram que eles se dividem em três faixas etárias, sendo que cinco integrantes possuem entre 26 a 35 anos, dois com idade de 36 a 45anos, e um interlocutor que está na faixa etária de 46 a 55 anos. Diante desses dados, percebemos que os interlocutores encontram-se em uma fase marcada pela maturidade.

A carga horária dos interlocutores restringe-se a um ou dois turnos. Suas respectivas jornadas de trabalho são feitas na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI e estão distribuídas da seguinte forma: sete interlocutores com 40 horas e uma com 20 horas. Salientamos que esse dado se configurou em um dos maiores desafios que tivemos para conseguir a adesão dos interlocutores, pois um número significativo de professores que entramos em contato não aceitou participar da pesquisa, com a justificativa de que não tinha disponibilidade devido à carga horária de trabalho que os deixa bastante ocupados.

2.4 Instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados

O pesquisador concebe o sujeito da sua pesquisa como elemento relevante de seu fazer científico, portanto, apoia-se em instrumentos/técnicas com características peculiares, capazes de ressaltar informações importantes à pesquisa (TRIVIÑOS, 2009). Essa é a razão por que optamos pelas narrativas como princípio teórico-metodológico na produção dos dados da investigação, fato que ocorreu por meio das entrevistas semiestruturadas e da escrita do memorial de formação continuada. A produção dos dados da investigação ocorreu nos meses de março a julho de 2011.

Assim, para discutir os dados, utilizamos o aporte teórico fundamentado em Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999), Bardin (1977), dentre outros, na perspectiva de fazer uma descrição objetiva e sistemática das narrativas contidas nas entrevistas e nos memoriais, acerca dos aspectos concernentes à formação continuada na interface com a prática pedagógica.

2.4.1 Questionário: descrevendo o perfil dos interlocutores

O questionário nesta pesquisa teve como objetivo produzir dados que possibilitaram traçar o perfil dos sujeitos. Para Richardson (2008, p. 189), “[...] os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. O questionário, como descrito por Severino (2007, p. 125), assim se configura:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas [...].

O questionário se configura como ferramenta de estudo que possibilita ao pesquisador traçar o conjunto de características de um determinado grupo social, como também disponibiliza elementos utilizáveis na mensuração de variáveis específicas sobre esse grupo, sobretudo, proporcionando uma descrição detalhada de suas características, sendo uma perspectiva vantajosa tanto para o pesquisador quanto para qualquer outro especialista que venha a ter contato com seus resultados.

No caso desse estudo, o questionário foi usado no sentido de produzir dados referentes aos aspectos de formação e de atuação profissional docente, a descrição adequada de características dos interlocutores, tais como sexo, faixa etária, entre outros. Para tanto utilizamos questões abertas e fechadas no que concerne a: dados pessoais, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, na perspectiva de produzir e sistematizar dados relacionados às características pessoais e profissionais dos colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, ocorreram dois momentos em cada escola, para que o grupo de interlocutores se estabelecesse com a participação de oito professores que atendiam aos critérios pré-estabelecidos em função do alcance do objetivo da pesquisa.

No entanto, destacamos que o aceite não foi conseguido de maneira fácil, pois muitos dos sujeitos que abordamos para que pudessem aderir à pesquisa justificaram não ter disponibilidade para colaborar com o estudo devido ao excesso de atividades no trabalho, mesmo lhes sendo apresentada a possibilidades de eles definirem prazos. Outros diziam estar cansados de participar de pesquisas sem ver seus resultados, de não saberem em que sentido sua participação contribuiu para a melhoria da educação, nem perceberem essa melhoria no cenário educacional. Nessa oportunidade, firmamos nosso compromisso em retornar com o resultado da pesquisa para cada escola que se disponibilizasse a participar; ou seja, prometemos analisar os resultados e seu benefício ao contexto de cada escola. Percebemos que pesquisar exige persistência. Desse modo, aplicamos o questionário que obedeceu à disponibilidade e a conveniência de cada interlocutor; e foi aplicado no próprio local da pesquisa, conforme optou cada participante na investigação.

2.4.2 Memorial de formação: um olhar reflexivo sobre a formação continuada

O Memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa momento ou escrita que relata acontecimentos memoráveis. É um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais

importante. Segundo Passeggi (2010), esse instrumento metodológico pode ter as seguintes denominações: memorial, memorial descritivo, memorial acadêmico, memorial de formação.

No nosso caso optamos pela nomenclatura do memorial de formação, por acreditar que a escrita reflexiva do memorial de formação, além de seu caráter autocrítico, crítico, e de relato das aprendizagens da formação continuada e da prática pedagógica, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. Resultado da relação formação, prática docente e experiências relacionais na convivência pessoal e profissional e de suas experiências e aprendizagens, pois “[...] tal exercício, ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que eles reconstruam um modo próprio de se perceberem” (BUENO, 2006, p. 236).

O memorial como prática reflexiva “[...] repousa sobre essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo” (PASSEGGI, 2008, p. 118). Dessa forma, o Memorial de Formação Continuada se constituiu instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias dos interlocutores dessa investigação, como também foi concebido enquanto registro de um processo, de uma travessia das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos dos interlocutores do estudo.

Igualmente, possibilitou aos interlocutores, à medida que relataram determinados acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências de formação ou autoformação, compreenderem as causas e consequências de suas ações, bem como criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação, pois “[...] o narrador, nesta acepção, refaz os caminhos percorridos, rememora as histórias vividas, revisita, através da reflexão sobre si e sobre as experiências vivenciadas, os percursos de vida pessoal e profissional” (BRITO, 2010, p. 55). Ainda, dialogando com a autora em tela, acrescentamos:

Escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação e práticas pedagógicas é colocar em realce autoria docente e a importância dos escritos de professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais da educação, notadamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente, estão construindo a sua história profissional (2010, p. 56).

Ressaltamos, assim, que a opção pelo Memorial de Formação Continuada, por meio da produção de narrativas escritas, decorreu da relevância da utilização de uma estratégia

metodológica de produção de dados que possibilitou aos interlocutores da investigação uma atitude reflexiva acerca de diferentes aspectos da formação profissional e de suas trajetórias de vida profissional.

O Memorial de Formação Continuada oportunizou aos interlocutores da pesquisa contarem as experiências vivenciadas na formação, possibilitando a compreensão do que estavam aprendendo, do que estavam pensando sobre o que faziam, e quais os reencaminhamentos de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o memorial lhes possibilitou pensar sobre as aprendizagens da formação continuada, em suas atitudes diante das situações enfrentadas no seu dia a dia da sala de aula, pois “[...] o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos” (PRADO, CUNHA, 2008, p. 182).

Desta forma, propusemos aos sujeitos do estudo que escrevessem o memorial, fazendo uma análise crítico-reflexiva que contemplasse os aspectos relacionados às implicações da formação continuada na prática pedagógica.

Nesse caso, combinamos com os sujeitos um dia para apresentarmos os memoriais na Biblioteca da escola, fato ocorrido no mês de junho de 2011. Nesse encontro, apresentamos um vídeo do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes da autora Fox (Figura 1), com o objetivo de proporcionar uma discussão acerca da memória, para que os interlocutores percebessem que “[...] a memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades” (GUEDES-PINTO, SILVA, GOMES, 2008. 18).

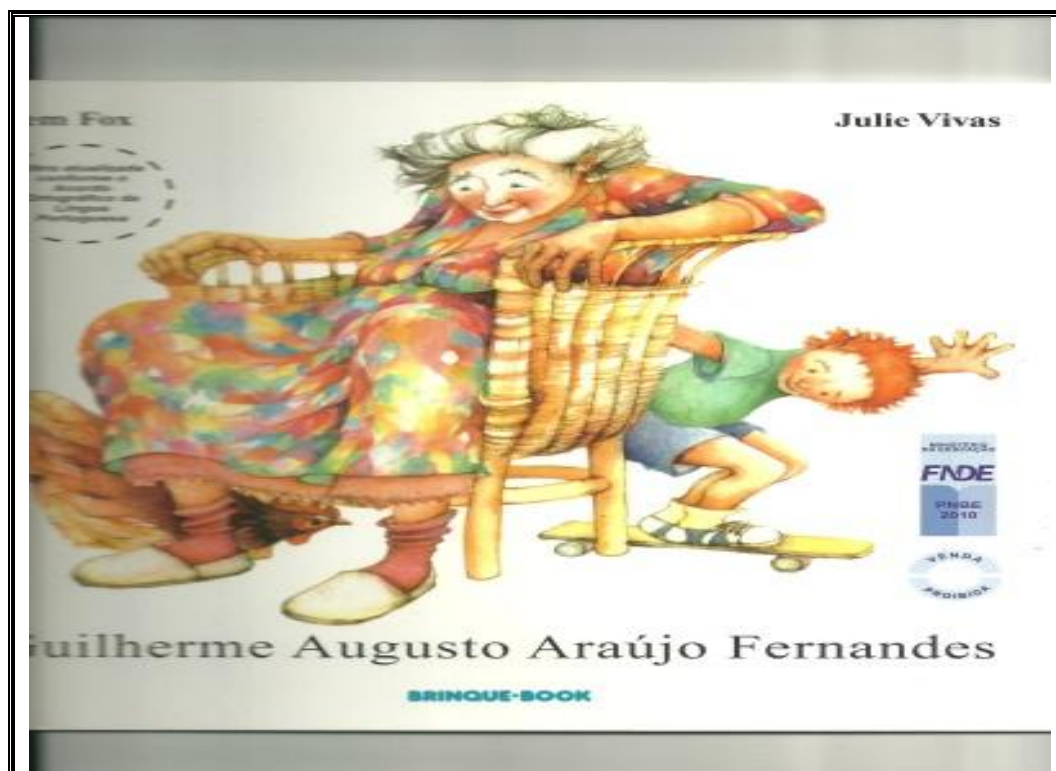


Figura 1: Capa do vídeo Guilherme Augusto Araújo Fernandes.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Depois de assistir ao vídeo, deixamos um espaço aberto para discussão sobre a importância da escrita do Memorial da Formação Continuada (Figura 2) para a pesquisa e, sobretudo, para que os interlocutores compreendessem que a escrita do memorial iria proporcionar-lhes melhor percepção no que se fundamentam para pensar o que pensam e fazer o que fazem.

Em seguida, entregamos os memoriais e as reações nesse momento foram diversas: algumas disseram que seria difícil ter tempo para escrever, e se assustaram ao ver o total de folhas; outros falaram já ter ouvido falar sobre o memorial, mas sempre tiveram curiosidade de saber um pouco mais a seu respeito, e agora, com essa oportunidade, estavam ansiosos em produzir o memorial. Então, combinamos que em um espaço de quinze dias estaríamos recebendo os memoriais, clarificamos que esse prazo correspondia, exatamente, ao período das férias dos sujeitos, sugestão acatada por todos.



Figura 2: Cadernos dos Memoriais de Formação Continuada.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A partir desse encontro, os memoriais passaram a ser produzidos, e foi interessante perceber as diferenças, a diversidade, como os interlocutores experimentaram a situação de produzir seus memoriais. Na data marcada para a entrega dos memoriais, nossa expectativa era grande, e, nesse sentido, fazíamos suposições: — Será que os sujeitos tinham feito suas escritas? Foi um ato prazeroso, emocionante? Revelariam algo novo sobre a formação continuada?

Assim começamos a entrar em contato com as escritas dos interlocutores. O primeiro professor a entregar o memorial foi logo se justificando que não tinha escrito muita coisa, e que o máximo que conseguiu escrever foi quatro laudas, mas que, se necessário fosse, poderíamos retornar com o memorial que ele ampliaria sem nenhum problema. A segunda falou que tinha começado sua escrita, mas tinha parado devido a problema familiar, e pediu mais alguns dias para poder terminar sua escrita. Outro justificou que não iria entregar o memorial na data estabelecida devido à falta de tempo, mas já havia começado e estava achando muito prazeroso rememorar sua trajetória formativa e que isso lhe causava certo saudosismo.

Portanto, observamos que a escrita dos memoriais possibilitou aos sujeitos da pesquisa entrar em contato com coisas que já haviam esquecido; perceberem a força real de sua história

de vida, como também possibilitou à pesquisadora uma teorização riquíssima de produção de dados que foi de grande valia para a pesquisa.

2.4.3 Entrevista semiestruturada: desvelando motivações, crenças, valores, emoções da formação continuada

Compreendemos a entrevista como um dos instrumentos básicos para a produção de dados, e uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas sociais.

De acordo com Triviños (1992) a entrevista parte de certos questionamentos básicos apoiando-se em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, ao tempo em que oferece amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que o pesquisador recebe as respostas do informante. Para Szymanski (2004, p.14), a entrevista “[...] tem um caráter reflexivo, em um intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”. Assim, possibilita ao entrevistado o pensar sobre suas atitudes, considerando sua subjetividade.

Segundo Minayo (2010), a entrevista tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e consiste em uma forma privilegiada de interação social. Em nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pela possibilidade de ser bastante adequada à obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, sentem ou desejam, bem como acerca de suas aplicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Destarte, diferentemente de outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado; na entrevista semiestruturada, a relação que se cria é de interação entre os sujeitos envolvidos.

No contexto desta investigação, iniciamos as entrevistas com nossa apresentação, mostrando o objetivo do estudo, e como seria de suma importância a colaboração de todos para seu desenvolvimento, e que, para tanto, precisaríamos fazer alguns questionamentos que seriam gravados, o que foi prontamente permitido. Nesse sentido, adiantamos que só a pesquisadora e sua orientadora teriam acesso ao que foi dito e, para mantermos o sigilo, usaríamos nomes fictícios. Além disso, eles seriam os primeiros a ler a transcrição; caso desejassem, poderiam retirar o que achassem necessário, e que teriam acesso ao trabalho final, por meio de uma socialização, desse documento, a dissertação, no âmbito da escola campo de pesquisa.

Vale salientar que durante as entrevistas as reações foram variadas: alguns sujeitos eram bem comedidos ao relatar suas experiências, outros perguntavam se poderia ser retirado

o que eles tinham falado; outros declararam que isso era tudo o que queriam, alguém que desse voz ao que eles pensavam.

As entrevistas seguiram um roteiro no qual questionamos aspectos como, por exemplo: processo de formação continuada, prática pedagógica, mobilização e apropriação dos saberes pedagógicos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Convém enfatizar que as entrevistas ocorreram em uma sala de aula da escola, individualmente, em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Foram gravadas em um MP4 e digitalizadas para melhor visualização e rapidez em seu processo de análise.

Ressalte-se que as entrevistas foram transcritas na íntegra; a “[...] escrita do texto da fala do entrevistado [...] deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu” (SZYMANSKI, 2004, p.74). Após, a transcrição, os textos foram devolvidos aos interlocutores, a fim de que estes fizessem as devidas alterações que julgassem necessárias, visto que “[...] é preciso que os sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio” (SOUZA, 2006, p. 92).

Destacamos que, ao responder às entrevistas, os interlocutores tiveram a oportunidade de refletir sobre os sentidos atribuídos à formação continuada, na perspectiva de identificar sua concepção acerca dessa formação, as dificuldades ou desafios encontrados para sua participação, nesse processo formativo, bem como a identificação de aspectos que precisavam ser modificados na formação continuada para atender às demandas da prática pedagógica.

Evidenciamos, por fim, que foram relevantes os depoimentos recolhidos nas entrevistas e analisados no contexto da pesquisa; primeiro, porque não os compreendemos como meras fontes, mas, sobretudo, como sujeitos com experiências a partilhar, e com os quais aprendemos e enriquecemos nossas experiências como pessoa e profissional.

2.5 Organização e análise dos dados

No momento de organizar os dados, o pesquisador é como um arqueólogo, pois trabalha com marcas e vestígios que mostram que há uma coisa a ser descoberta. No entanto, é preciso ter o cuidado em dar sentido a esses sinais sem reduzir a riqueza das significações, isto é, um trabalho paciente que exige análise minuciosa.

Assim, para não reduzir a riqueza das significações dos dados da pesquisa, evocamos Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) e Bardin(1977), para com eles detectar as marcas e vestígios deixados pelos interlocutores por meio da análise de conteúdos em narrativas, ou seja, “[...] pôr em evidências as constantes [...] as regularidades que constituem o fundo

comum das respostas dos sujeitos” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p. 107). Para tanto, os autores sugerem um caminho metodológico delineado em diferentes fases que possibilitam a produção do *corpus* de informações e seu desvelamento. As fases são: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial, somatória das narrativas.

Fundamentadas nos autores anteriormente citados, começamos organizar os dados a partir da pré-análise que compreende os momentos de classificação dos documentos e transcrição. Nesse sentido, procedemos à transcrição e, simultaneamente, à classificação das entrevistas e à leitura exploratória dos memoriais de formação continuada para conhecimento e compreensão do conjunto das informações e dados produzidos.

A transcrição aconteceu através de uma escuta acurada para que nos mantivéssemos fiéis à fala dos interlocutores. Esta é a oportunidade de “[...] conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). Desse modo, cada texto recebeu identificação própria em sua margem superior, ou seja, um número de referência de acordo com a realização de cada entrevista, acrescido do codinome de cada interlocutor, portanto, a clarificação do *corpus*.

Após esse momento de clarificação do *corpus*, procedemos à leitura/inventário que serviu de “[...] instrumento e de código para uma leitura temática mais fina” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p.114). Nesse contexto, foi possível a construção inicial das grelhas de análises, que possibilitou fazer o levantamento e o ordenamento dos elementos de contextualização que revelam o sentido das narrativas, como também as temáticas das quais originam a organização das categorias *a posteriori*. Nesse sentido Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999, p. 119) afirmam:

O conjunto das grelhas da análise constitui a armadura da organização e descodificação do *corpus*, só elas permitem dar-lhes conta do sentido. É possível, assim repartir os discursos individuais pelo sistema de categorias e, fazendo-o, preparar a apresentação e a redação do relatório final.

Na organização dos dados dessa investigação, na perspectiva da construção das grelhas de análise, percebemos um momento de grande apreensão ou até mesmo de angústia, posto que se nos apresentava a ocasião de examinar a soma das respostas específicas que foram recolhidas na intenção de não deixar de fora elementos significantes, pois, segundo a orientação que estávamos seguindo, a dificuldade da elaboração de uma grelha de análise “está em saber como classificar sem deformar a narrativa” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p.117).

Dessa forma, passamos a uma leitura atenta e repetida de cada entrevista, e dos memoriais de formação continuada, que possibilitaram um desenho mais uniforme dos conteúdos das narrativas das entrevistas e dos memoriais. Essas leituras repetidas dos dados das entrevistas e dos memoriais, ou seja, leituras horizontais e transversais se caracterizaram em um processo longo, difícil e desafiante. Assim, nos exigiu muitas idas e vindas ao material de análise para a organização do *corpus* da pesquisa, momento este que se configurou em tentativas e erros até conseguirmos, a partir das questões norteadoras, organizar o plano de análise, conforme ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4: Plano de Análise

Questões norteadoras	Aspectos incidentes nas narrativas dos interlocutores
1. Como se caracteriza a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibiliza material diferenciado para prática da sala de aula; - Trabalha o cognitivo relacionado ao conteúdo que ministram; - É um momento de troca de experiência muito enriquecedora para prática pedagógica; - É uma reflexão sobre a prática da sala de aula; - Orienta uma transposição didática para as disciplinas de Português e de Matemática.
2. Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores?	<ul style="list-style-type: none"> - Melhora e ressignifica a prática pedagógica; - Modelo de estratégias de trabalho; - Forma o professor para transmitir o ensino para o aluno.
3. Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais?	<ul style="list-style-type: none"> - Formações que orientam o planejamento em sala de aula; - Formadores qualificados; - Qualificação com incentivo financeiro e certificação; - Formações que possibilite, além da transposição didática, um estudo sobre os teóricos da educação; - Realização de cursos a partir da necessidade do professor (autoestima, valorização da categoria e realidade sociocultural dos alunos)
4. Em que medida a formação continuada responde às demandas da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais?	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens com troca de experiências são enriquecedoras; - Orienta o professor para o planejamento das aulas de Português e Matemática; - Os estudos e as orientações favorecem a ressignificação da prática pedagógica.

Fonte: Elaboração da Autora.

A elaboração deste plano de análise é resultado dos dados produzidos na pesquisa, e mostra, no entorno da nossa análise, uma primeira síntese referencial para uma explicação mais lapidada e enriquecida dos eixos e indicadores de análise, expostos na parte quatro desta pesquisa. Nesse sentido, nos apoderamos dos aportes teóricos de Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) e Bardin (1977) que nos proporcionaram momentos de diálogos com os dados da pesquisa, em um movimento de construções e reconstruções das análises que resultaram no conteúdo do capítulo de análise de dados.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: diferentes olhares

Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e refletindo.

Foucault

Em consonância com a epígrafe de Foucault (1997), compreendemos que, ao falar, não são conteúdos que pronunciamos, escrevemos ou escutamos, mas são crenças, ideais, valores, pois a palavra sempre carrega um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial.

Diante dessa consideração inicial, adiantamos que, neste capítulo, discorreremos acerca da formação continuada em seus diferentes olhares. Iniciamos apresentando uma breve exposição acerca das expressões “Formação Continuada/Contínua na perspectiva de observarmos e refletirmos como Marin (1995), Lopes (2006), Liberali (2006), dentre outros, pensam em relação a esses termos.

Finalizamos com uma discussão conceptual de formação continuada como um processo de formação/ação que encaminhará o professor para o desenvolvimento de competências, que se configuram como conhecimento, habilidades, ações atitudes necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humana, social, cultural, histórica, técnica, política e educacional, e inseridas em um processo permanente de construção e reconstrução da prática pedagógica, sendo ele autor e ator dessa caminhada profissional. Para tanto, nos fundamentamos em Mendes Sobrinho (2002, 2006), Candau (2007), Zabalza (2004), Garcia (1999), dentre outros.

3.1 Formação continuada: uma discussão sob diferentes enfoques

A educação é um fenômeno que ocorre em todas as instâncias da sociedade, e busca o desenvolvimento harmônico do ser humano, ou seja, o seu desenvolvimento integral, a sua humanização e hominização. No cenário da educação na contemporaneidade, a formação inicial ou continuada tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos.

Contudo, quando atribuímos somente à educação a ideia de transformação, de desenvolvimento pessoal, corremos o risco de interpretar de maneira extremamente

equivocada a formação inicial ou continuada, isto é, de darmos à formação a noção de um processo puramente instrumental e adaptativo, levando o pensar a formação na perspectiva de formar = modelar ou formar = conformar. No entanto, devemos pensar a formação como um processo que comporta “[...] novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, enriquecimentos das experiências” como afirma Zabalza (2004, p. 43). Diante de tal realidade, a formação se constituiria espaço de reflexão sobre a própria pessoa do professor, sobre sua ação e sobre seus conhecimentos.

Garcia (1999) corrobora essa reflexão ao focar que a formação pode admitir variadas feições, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação ou com a concepção do sujeito. Para esse autor, a formação pode ser entendida a partir de três aspectos, a saber: uma função social de transmissão de saberes, de *saber-fazer* ou de *saber-ser*, que se diz respeito, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes; um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa com o desígnio de alcançar as habilidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura predominante; e, por último, a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades da formação.

Atualmente, na perspectiva da formação, percebemos que se trata de um processo mais restrito, pois são ações que se desenvolvem em um contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento. Assim, a formação está mais direcionada para a constituição do sujeito na aquisição de aprendizagens para o desempenho de uma função, de um trabalho.

Para Zabalza (2004), essa contraposição entre educação e formação pode ocasionar um perigo de conceber a formação como algo que não resulta em desenvolvimento pessoal. Na verdade, essa separação produz certo vazio de significado à formação, ou seja, há certo empobrecimento quando reduzimos o significado de formação à simples aquisição de informação ou ao desenvolvimento de uma habilidade.

No entendimento de Prado e Cunha (2008), a formação pode ser entendida a partir de duas perspectivas, a saber: formação na teoria e formação na prática. Desse modo, os autores comentam:

A formação na teoria não é simplesmente a apropriação de um conjunto de conteúdos selecionados para o exercício da prática profissional, mas, sobretudo, um esforço de apropriação dos instrumentos teórico-conceituais pertinentes à abordagem crítica das práticas. É a oportunidade de o/a professor/a refletir sobre o próprio trabalho, a partir de uma interrogação e referenciado por um conjunto de posições que podem colaborar com a compreensão de um determinado fenômeno. O conceito de formação na

prática, na mesma perspectiva, não significa indução de teoria a partir da experiência, mas espaço social onde se inserem as atividades de pesquisa e formação (PRADO E CUNHA, 2008, p. 101).

Deste modo, a formação na teoria e a formação na prática não são entendidas na perspectiva de etapas complementares, mas como interlocução mediada por uma variedade de olhares, e uma investigação multirreferencial das práticas que impulsiona a construção de outras práticas e teorias.

Na concepção de Patto (2004), formação é muito mais do que domínio de habilidades disciplinares, didáticas e aprendizagens de estratégias, técnicas de ensino ou de pesquisa. É, na realidade, uma prática contínua de ação e reflexão, pautada na ética. Dessa forma, consiste em um processo de transformação do sujeito, movimento de agir para mudar o contexto histórico no qual está inserido e conseqüentemente a si próprio, por ser um ser histórico. Nessa direção, compreendemos a importância de se discutir a formação continuada no sentido de ser a ação docente um compromisso ético num movimento de agir em busca da promoção de mudança no pensar e no agir.

Porto (2000) afirma que a formação continuada deve ser uma trajetória de vida pessoal e profissional, que exige uma construção de níveis cada vez mais inovadores de *saber-ser*, *saber-fazer*, *fazendo-se*. Assim, segundo a autora em referencia, diante dessa lógica, é necessário relacionarmos a formação continuada com “[...] o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o profissional – produzir a profissão docente” (PORTO, 2000, p. 13). Entendemos, também, esse percurso formativo, como uma construção de saberes para ser, fazer e saber para desenvolvimento da ação docente com domínio de habilidades, atitudes e comprometidos com o processo ensino/aprendizagem, especificamente com a aprendizagem do aluno.

Para Furlanetto (2003), refletir sobre a formação continuada implica:

[...] ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica [...]. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (Ibid., p. 14).

Esse modelo possibilita aos sujeitos envolvidos desenvolverem a capacidade de apropriação teórico-crítica das situações problemáticas dos contextos concretos da ação

docente, bem como a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais, ideológicos, éticos na configuração das práticas escolares. A propósito, Libâneo (2005) destaca que esse enfoque permite ao professor desenvolver um *saber-fazer*, *saber-agir* embebido de reflexividade, tendo em vista que propicia um pensar acerca da prática que não se limita a questões imediatas e individuais. Dessa forma, o autor comenta:

[...] possibilita compreender a formação profissional de professores a partir do trabalho real, a partir das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção do senso comum que se tem sobre formação que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras (LIBÂNEO, 2005, p. 74).

Isto está a nos indicar que uma abordagem tecnicista da formação continuada tem uma utilidade muito limitada para a prática pedagógica, enquanto ação social, clamada a enfrentar incerteza, instabilidades, singularidade e conflitos de valores. Como refere Giesta (2001), o reconhecimento do professor sobre o conhecimento que usa para enfrentar “[...] as situações inéditas a cada dia vai exigir dele uma análise da própria prática, uma reflexão que faça emergir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, na escolha das estratégias e na previsão das conseqüências” (GIESTA, 2001, p. 22).

A complexidade do cotidiano escolar, vivenciada pelos professores que se veem diante de uma realidade permeada por dissonâncias, leva alguns a um sentimento de angústia. Entretanto, essa angústia pode ter seu lado positivo, quando entendida sob a perspectiva de que o sujeito não está totalmente “cristalizado” por suas condições formativas, pois ainda é capaz de angustiar. Essa complexidade do indivíduo pode apresentar-se com um espaço da possibilidade pedagógica visto que a angústia, as dissonâncias são indícios de que há ainda espaço para a construção de um fazer significativo, um momento para que as práticas comecem a falar, a informar e a formar (GUARNIERI, 2005).

Para Behrens (1996), a essência da formação continuada está em ser um processo formativo que possibilite a construção coletiva do saber e a reflexão crítica do saber fazer. Ainda, no entendimento dessa autora, a formação continuada deve se fundamentar em programas que buscam o equilíbrio entre as necessidades educativas dos sujeitos envolvidos, do grupo e das exigências da organização institucional. Assim, nesta trajetória colaborativa, ocorrerá uma ênfase na construção de saberes, e o *saber fazer* amplia-se no *saber ser*, para que se partilhem experiências, e se reconheçam desafios, valorizando avanços e mudanças.

No entanto, o princípio para o diálogo com o outro e para a compreensão da própria prática, na perspectiva de transformar essa prática, demanda tempo e cautela para modificar e

para aceitar as transformações, considerando as práticas pedagógicas produzidas historicamente e inculcadas no sujeito. Afora, a transformação somente terá valia se acontecer na coletividade, no cotidiano escolar e na maneira de articular e dispor os novos propósitos à lógica das práticas, para produzir contornos à emergência de uma nova *práxis* pedagógica.

Como se pode perceber, a formação continuada não deve ser somente uma atividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização, na qual existe um objetivo explícito para se atingir, num tempo determinado, um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Dessa forma, Carvalho (2002) afirma que deve, sobretudo, integrar conteúdos formativos que proporcionem uma perspectiva de indagação, desenvolvendo o conhecimento com base no trabalho e reflexão dos próprios professores, e, assim, perceber os professores como sujeitos capazes de gerar conhecimento e não consumidores de conhecimento.

Nessa assertiva, a formação continuada é entendida como um processo de enriquecimento pessoal e uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, isto é, um desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. Decerto esse percurso formativo deve possibilitar aos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de múltiplos saberes das diversas áreas do conhecimento, no diálogo com o contexto, pares de trabalho e teóricos de referência e reconhecimento de si próprio, para, assim, desenvolver uma autoconsciência que propicie reconhecer-se implicado nas transformações e permanências que acontecem no cotidiano escolar.

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada não deve ser constituída de programas formativos que têm como objetivo central um modelo de formação do sujeito para o desempenho de um trabalho ou de uma função. Deve, portanto, ser um entrecruzamento dos movimentos formativos como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, buscando compreender os impactos dos elementos informais da educação nos processos educativos individuais, na expectativa de desenvolver um ser integral, cidadão, capaz de impor-se diante do meio social, emitindo opiniões, valores, ideais, buscando, na sua essência, uma formação no sentido amplo que esteja preocupada com o crescimento das pessoas.

Na condução da pesquisa, entendemos ser profícuo nesse momento nos determos à análise das expressões “Formação Continuada/Formação Contínua”. Para refletir sobre essa discussão, nos apoderamos do pensamento de autores como Marin (1995), Ferreira (2003), Lopes (2006), Liberali (2006), dentre outros. Marin (1995, p. 17) afirma que esses “termos podem ser colocados no mesmo bloco, pois há similaridade entre eles”. Embora, admita que

ocorram algumas nuances, mas não contraditórias, e sim complementares, uma vez que se colocam como eixo de formação o conhecimento que busca auxiliar a construir a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. Ainda para Marin (1995), “Formação Continuada” comporta um significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

O que se pode dizer é que para a formação continuada ser um percurso formativo orientado para a transformação é necessário que propicie aos sujeitos envolvidos construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaço para uma compreensão da sua própria prática pedagógica. Imbert (2003, p. 18) ressalta que a perspectiva é “[...] um processo cuja visão não é mais o acabamento, mas um estado de inacabamento”.

É compreensível, desse modo, o entendimento de que a formação continuada faça com que cada situação educativa seja única e mostre modificações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica, e no caráter de sua intencionalidade. Igualmente, apresenta-se como possibilidade de uma ação que produz novos sentidos para a prática pedagógica, assim, permitindo uma reflexão crítica, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações, proporcionando ao professor, enquanto sujeito histórico, acessar os caminhos de sua autonomia.

Giovanni (2003) utiliza o termo “continuada” e o denomina como um processo formativo que possibilita ao professor a busca da autonomia, da construção da atitude reflexiva, perspectivando a este a análise dos propósitos que fundamentam suas ações, num movimento dinâmico de revisitação da prática pedagógica e de formulação de esquemas teóricos e práticos. Desse modo, se configura em um paradigma que possibilite uma formação como processo de ressignificação da cultura profissional e pessoal, valorizando práticas docentes participativas reflexivas e, sobretudo, críticas.

Acreditamos que um projeto de formação continuada em que sejam realizadas atividades que tenham como fundamento a análise, a discussão e a aplicação de teorias e práticas, permite ao professor desenvolver a atitude de questionar o cotidiano escolar e social, como também a se dispor a expor sugestões para a construção participativa de propostas pedagógicas.

Formosinho (1991, p. 241) usa também a expressão “contínua”, e a define como “[...] a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional [...], visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”.

Lopes (2006, p. 140) apresenta, também, a expressão “contínua” e a denomina como o “[...] processo dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar [...]”. Ainda segundo a autora, a formação contínua deve se configurar em um movimento de reestruturação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial na perspectiva de produzir novos conhecimentos.

Temos ainda a considerar que a formação inicial sozinha não contempla toda a tarefa de formar os professores, como postulam os adeptos da racionalidade técnica; igualmente, é verdade que esse processo formativo ocupa um lugar muito relevante no conjunto do percurso total da formação de professores, se encarada na direção da racionalidade emancipatória.

Falsarella (2004, p. 50) usa o termo “continuada” e diz que entende esse processo como prática social de educação, portanto, uma

[...] proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Como nos mostra essa análise, a autora concebe a formação continuada como um percurso de formação que faculta ao docente as condições de observar, questionar, compreender, refletir e criticar acerca do processo educativo e acerca da realidade social. Assim, entende os professores como atores, autores que possuem, articulam, constroem, reconstroem saberes especializados nas experiências cotidianas da docência.

Lima (2004, p. 131) usa a expressão “contínua” e considera esse processo como uma “[...] prática reflexiva dinamizada pela *práxis*, como um movimento metodológico e como uma política de desenvolvimento profissional de professores.” Ainda, segundo Lima (2004), a formação contínua requer um movimento dialético, de produção permanente do conhecimento, do novo, a partir da ultrapassagem do já conhecido.

Ao trazer essa significação para a formação continuada, podemos perceber que esse percurso não se conclui, mas sim, a cada momento apresenta possibilidades para novos momentos de formação, configurando um caráter de recomeço da realidade pessoal e profissional, constituindo-se a prática pedagógica, então, a mediadora da produção do conhecimento baseado na trajetória de vida do professor e em sua identidade.

No entendimento de Destro (1995), existem vários termos para esse processo formativo, a saber: permanente, contínua, continuada. No entanto, todos eles “[...] usados para designar um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que

ela se torne um simples treinamento [...]”, mas, sobretudo, uma prática transformadora representada pela teoria e pela ação, “[...] formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como “destinatários”, mas como sujeitos da própria atividade política” (DESTRO, 1995, p. 26). Então, um percurso formativo que provoca, no professor, a vontade de transformar as práticas recorrentes em emancipatórias.

Como podemos observar, a formação continuada, nessa assertiva, possibilita ao professor perceber-se como um sujeito curioso e insatisfeito com os resultados do seu exercício docente e que suspeita que a diversidade do coletivo seja um ponto a explorar para enriquecimento de sua própria individualidade. Dessa forma, constitui-se como um paradigma gerador de novos conhecimentos, novas teorias.

Fusari e Rios (1995, p. 38) usam a expressão “continuada” e entendem a formação continuada como “[...] o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e recriando – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade.” Ainda no entendimento desses autores essa formação deve se configurar em um percurso que busca desenvolver de forma sistemática e contínua todos os recursos do sujeito envolvido com o exercício docente, perspectivando uma prática pedagógica competente.

Numa habilidosa prática pedagógica, o professor se configura em um sujeito que compreende e explica os percursos formativos dos quais participa, bem como contribui para a transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos profissionais, pessoais e coletivos. Todos esses aspectos possibilitam ao professor refletir, construir saberes, atitudes, habilidades e competências, trajetória para uma autonomia profissional.

Alarcão (1998, p. 100) utiliza o termo “continuada” e diz que concebe como o “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Para essa autora, o conceito “continuada” está associado a vários elementos, tais como: inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo.

Nesta perspectiva, Ferreira (2003, p. 19) questiona sobre a distinção de significados dos termos “formação continuada/contínua”, “educação continuada/contínua” ou “educação permanente”, quando assevera que esses termos:

[...] tradicionalmente ligados, o primeiro à aquisição de ordem profissional e os dois últimos à cultura geral, estes termos não devem continuar em correndo-se o risco de mais um “divisionismos” no mundo refuncionalizado que vivemos e que a divisão técnica do trabalho ocasionou, fragmentando o conhecimento, as possibilidades e vida humana.

Contudo, Liberali (2006 p. 4), fundamentado na concepção da Linguística Aplicada, explicita que as escolhas lexicais não podem ser desconsideradas para a construção de sentido, pois “[...] os textos falados ou escritos constituem-nos historicamente, criando as identidades em que assumimos nossa possibilidade de ser”. Nessa acepção, justifica sua opção pelo termo “Contínua” em vez de “Continuada”, asseverando que, quando se usa o “[...] participio passado, marcado pela desinência [ada], estabelece uma relação de educação com uma ação acabada. A escolha de contínua, em oposição à continuada, reforça a ideia de progressão e não finalização da educação”.

No caso desta pesquisa, nosso pensamento converge com a noção proposta por Liberali (2006), razão por que entendemos ser adequado utilizar o termo “Continuada” em nossa pesquisa, pois compreendemos que os programas de formação oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI tem sua ênfase na perspectiva de uma ação acabada, pautada em ações mais voltadas ao aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, do que em ações que possibilitem ao professor construir e reconstruir na trajetória profissional sua identidade pessoal e profissional.

3.2 Formação continuada: uma discussão sobre as tendências e modalidades

A formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Nesse sentido, tem assumido, de acordo com a tendência de cada época, diferentes denominações: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, e mais recentemente formação continuada. Independente, das denominações, essa formação tradicionalmente é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade a historicidade e o coletivo.

Assim, percebemos ser pertinente fazermos algumas reflexões acerca das denominações referentes à formação continuada, utilizada ao longo dos anos de estudo, pois “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p. 13).

3.2.1 Tendência clássica da formação continuada e suas modalidades

Nas discussões acerca da formação continuada, tem se denominado tendência clássica a perspectiva formativa que leva à reprodução do conhecimento a referida tendência, tem suas bases no paradigma newtoniano/cartesiano, fortemente influenciado pelo pensamento positivista que marcou nossa educação durante os últimos cinquenta anos. Esse paradigma enclausurou a prática docente em uma visão positivista que dicotomizou o ensino em teoria e prática (BEHRENS, 2009).

Assim, a prática pedagógica centrou-se em metodologias que priorizavam (ou priorizam) a cópia e a imitação, a memorização, a passividade, o autoritarismo. O trabalho docente tornou-se, nesse sentido, extremamente técnico sendo o professor apenas um transmissor de um conhecimento que já vem pronto e acabado para ser assimilado pelo aluno. A fragmentação do ensino sob os moldes positivistas afastou da prática pedagógica do professor a dimensão formadora, delegando-lhe apenas a dimensão intelectual numa perspectiva de memorização afirma Ghedin (2005).

Nessa acepção, “[...] o conhecimento torna-se quase um objeto concreto, uma mercadoria a ser trocada, repassada, transmitida de um a outro; um objeto que existe independente das mãos – ou mentes – em que repousa” (COLLARES et al., 1999, p. 207). Logo, implica pensar o conhecimento como um objeto acabado que se coaduna ao acontecido.

Assim, para clarificar o assunto, compreendemos ser pertinente mostrar que, em referência à tendência clássica, têm sido usadas diferentes nomenclaturas de formação continuada, dentre elas, destacamos: *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*.

- Reciclagem

O termo reciclagem foi bastante utilizado, sobretudo na década de 1980, em diversas áreas, inclusive no cenário educacional. Esse termo segundo Ferreira (1995, p. 554) tem a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obter melhores resultados”, por conseguinte:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p. 14).

Isto está a nos indicar que a abordagem dominante desses programas formativos consistia em “formar” os professores em implementadores eficientes de políticas educacionais

formuladas por outros, e muitas vezes distanciadas da sua realidade do cotidiano escolar desses sujeitos. Desse modo, compreendemos que não possibilitava ao professor desenvolver a habilidade de exercer uma consciência em matéria educacional, tanto dentro quanto fora da vida escolar. Igualmente, não propiciava adquirir a capacidade, a faculdade de autogerenciamento que lhes permitisse apreender com a própria prática pedagógica ao longo da sua trajetória profissional e pessoal.

Na concepção de Mendes Sobrinho (2002), o uso do termo reciclagem na área educacional, salvo em alguns casos, proporcionou atuações, no mínimo, inadequadas quanto às propostas de atualização pedagógica dos professores, pois “[...] as ações planejadas para as denominadas reciclagens [...] limitavam-se à atualização de conteúdos específicos. O que redundou em atualizações inócuas e desmotivantes” (MENDES SOBRINHO, 2002, p. 67). Dessa forma, este caráter da formação não considerava os saberes e fazeres dos professores, pois este era visto apenas como um sujeito “[...] que assiste a sessões que o culturalizam e iluminam profissionalmente” (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Entendemos, pelo exposto, que a formação continuada que atende às necessidades formativas dos professores em todas as suas dimensões se configura em espaços de pesquisa, de inovação, de imaginação, sobretudo, que aconteça no cotidiano escolar, e que parta das necessidades reais dos professores. Acreditamos que a questão da formação continuada no cotidiano escolar seja um princípio fundamental para um desenvolvimento que suscite autonomia e emancipação ao professor, pois “[...] a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 47).

Realçamos que o cotidiano escolar, nesse contexto, se configura uma comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura participativa. No entanto, isso implica que os professores conheçam bem a escola em que trabalham para que possam interrogar-se em suas situações problemáticas, bem como exigir de si próprios que mobilizem suas experiências, saberes e conhecimentos para encontrar respostas e sugerir mudanças no cotidiano escolar, quando se fizer necessário.

De todo modo, complementando a discussão em torno das modalidades referentes à tendência clássica da formação continuada, sentimos a necessidade de discutir o termo *treinamento*.

- Treinamento

É um termo que significa automatismo, no que refere ao treinamento de ações específicas e repetidas. Essa acepção tem o objetivo de “[...] modificar o comportamento do treinando com objetivo restrito, imediato e de acordo com as necessidades da organização” (MENDES SOBRINHO, 2002, p. 68).

Para esse termo também comporta o significado de tornar destro, apto, capaz de desenvolver determinada atividade, dessa forma, não é algo para ser totalmente rejeitado. Nessa assertiva, segundo Perrenoud (1993), é possível a incorporação desse termo em certas circunstâncias relativas a processos formativos na área da Educação Física, desde que não objetive somente um melhor desempenho físico.

Marin (1995) assevera que, em se tratando de profissionais da educação, há uma inadequação em tratarmos os processos formativos como treinamentos que objetivam desenvolver ações meramente mecânicas, pois, “[...] estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos” (MARIN, 1995, p.15).

Desse modo, percebe-se que essa proposta formativa tem seu enfoque na modelação de comportamentos. Entendemos que essa visão de formação continuada não possibilita aos sujeitos — nesse processo envolvidos — poderem desvendar sua teoria de formação, construir e reconstruir saberes, e acima de tudo assumir-se como sujeito do seu pensar.

Para Liberali (2006), este tipo de formação continuada de professores se orienta pela necessidade de controlar as situações do cotidiano escolar, mediante “receitas” que definam como a prática pedagógica deve ser. Na verdade, essa precisão de determinar os eventos caracteriza um tipo de formação que se efetiva por meios de uma elaboração detalhadas das ações, o que reflete uma intenção de “[...] retirar o controle do sujeito que a realiza – o professor – e colocar no agente planejador – o treinador” (LIBERALI, 2006, p. 5).

Dessa forma, percebe-se que o enfoque desse percurso formativo apresenta uma configuração que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos. Então, objetiva desenvolver atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como assimilar atividades, com base em simples práticas de atividades pré-estabelecidas, que muitas vezes têm pouco a ver com a realidade desses professores.

No entendimento de Imbernón (2009), treinamento significa uma série de atividades, técnicas que devem ser reproduzidas pelos professores no cotidiano da sala de aula; para

tanto, são utilizados seminários, oficinas em que as relações das práticas educativas são transmitidas verticalmente por um formador – treinador solucionador de problemas dos professores. Esse processo tem como base científica uma racionalidade técnica que busca com obstinação na pesquisa educativa ações generalizadas para conduzi-las aos diferentes contextos educativos.

Na concepção de Veiga (2010), essa perspectiva formativa oportuniza ao professor utilizar métodos e conteúdos sem reconhecer o seu referencial teórico, também não desenvolver uma visão mais ampla no que diz respeito às finalidades sociais da escola, bem como um olhar crítico, que lhe propicie compreender tanto os problemas que entremeiam a sua atividade quanto à debilidade de sua prática.

Ressaltamos, ainda, que a formação continuada adequada ao professor é “[...] uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudanças no contexto onde se dá a educação” (IMBERNÓN, 2009, p. 53). Para tanto, acreditamos ser necessário dar voz aos atores da ação — os professores — responsabilizando-os por sua própria formação, igualmente, pelo desenvolvimento na instituição educativa de projetos de mudanças, emancipação e transformação.

Por conseguinte, dando sequência à discussão acerca das modalidades referentes à tendência clássica da formação continuada, passamos agora a discorrer sobre o termo aperfeiçoamento.

- Aperfeiçoamento

Segundo Ferreira (1995), esse termo comporta tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto. Contudo, na vida, assim como na profissão, surgem limites que são postos por vários fatores, muitos dos quais não dependem das próprias pessoas sujeitas à intervenção. Portanto, percebemos que o uso desse termo é inadequado quando pensamos no processo educativo, pois “[...] não há espaço de complementação na busca da perfeição de professores, como se eles tivessem a possibilidade de atingir esse atributo divinal, a perfeição” (LOPES, 2006, p. 145).

Podemos evidenciar, no tocante à profissão de professores, que há possibilidade de melhoria, mas sempre haverá limites a ser vencidos. Por conseguinte, podemos exemplificar como limite na atividade educativa, no que concerne a perfeição, é a noção que perfeição significa não ter falhas. No entanto, na atividade educativa “[...] é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de

grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes [...]” (MARIN, 1995, p. 16).

Entendemos ser possível conceber aprimoramento profissional na perspectiva de adquirir maior grau de instrução, de forma que ações e pensamentos incoerentes e inúteis possam ser substituídos por outros mais importantes, coerentes.

Desta forma, percebemos que esta breve revisão, em torno da tendência clássica da formação continuada e suas modalidades, revelam uma variedade de termos usados no decorrer de história, e que essa diversidade depende do conteúdo histórico vivenciado pela sociedade em que está inserida.

Salientamos, também, que as diferentes modalidades de formação continuada construídas a partir de perspectivas diversas não atuam na prática em estado puro, e podem mostrar interfaces uns com os outros. Contudo, sempre haverá uma predominância, uma perspectiva preponderante a partir da qual outros componentes são agregados.

3.2.2 Tendências atuais em formação continuada

Teóricos como Alarcão (2001), Alonso (1999), André (1994), Ibiapina (2007), Mendes Sobrinho e Carvalho (2006), Pimenta (2005), Veiga (2010), Day (2001), Cró (1998), entre outros, têm se dedicado ao resgate histórico dos pressupostos e características de flexibilidade que datam dos anos 1990. Especialmente a obra de Nóvoa (1995), que concebe a formação como um processo que não se constitui por um amontoado de cursos, conhecimento ou técnicas, mas por uma atividade crítico-reflexiva, que permita ao professor um desenvolvimento crítico e criativo sobre seus percursos e projetos, num movimento de construção e reconstrução de uma identidade pessoal e profissional.

Dessa forma, a profissão docente passa a ser entendida não só como um conjunto de competências e técnicas, na qual o professor começa a ser considerado na sua totalidade, de modo que o seu jeito de ser (o pessoal) tem a ver com suas qualidades profissionais, tornando-se um profissional comprometido com a função de ser professor. Nessa perspectiva, “[...] a formação meramente técnica, [...] deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente” (BRITO, 2006, p. 43).

Esse paradigma está marcado por propostas formativas que considere a contextualização dos saberes experienciais, das condições históricas do exercício profissional e pessoal do professor. Ademais, solicita-se que esse processo permita a esse sujeito ser capaz

de pensar reflexiva e criticamente sua prática pedagógica, a fim de conseguir autonomia para encontrar respostas criativas para os desafios, conflitos, incertezas inerentes ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, faz-se necessário conceber e trabalhar a prática pedagógica numa perspectiva crítica que favoreça a ampliação e a articulação entre teoria e prática, na qual, a partir da compreensão do contexto sociohistórico, seja possível ao professor identificar o potencial transformador de sua ação profissional. A esse respeito, Gómez (1995, p.110) argumenta que, “[...] no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”.

Destarte, implica considerar o professor a partir do contexto do fazer docente, enquanto sujeito que reflete *na* e *sobre* a prática, o que aponta para um redimensionamento dessa ação, inclusive o professor assumindo-se como produtor do seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização escolar.

Nesse entendimento, fica evidenciada a importância de considerar o professor como ator social do seu desenvolvimento formativo. Isto vem ao encontro do que tem revelado Mizukami (2002). Para esta autora, o envolvimento do professor em atividades de desenvolvimento profissional decorre em função da conjugação de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização, e o da socialização profissional. Assim, se considerarmos a importância da abordagem reflexiva, não é possível desconsiderar o percurso, a história de vida pessoal e profissional dos professores.

Compreendemos que, no contexto das atuais tendências da formação continuada, o professor deve ser um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Essa tomada de consciência nos remete ao reconhecimento de que, ao exercer nossa profissão, precisamos nos colocar na condição de contínuos pesquisadores, viabilizando a construção de saberes a partir de nossas próprias experiências, num processo permanente de ação-reflexão-ação (GIESTA, 2004). Logo, é necessário que exercitemos a capacidade de produzir conhecimento com base na sistematização de nossas práticas; ou seja, do permanente processo de reflexão e busca de solução para situações complexas que permeiam o processo ensino/aprendizagem.

A respeito disso, Josso (2010, p. 70), expressa que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza.” Esse diálogo entre experiência e teoria e com a

sistematização de saberes e conhecimentos cria novas relações e articulam transformações pessoal e profissional.

Imbernón (2004) afirma que a formação continuada do professor é a consolidação do conhecimento profissional, porque é o momento em que o professor relaciona a sua prática aos saberes adquiridos, tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência, para a melhoria da ação educativa. O sentido é, pois, que a formação continuada não seja vista somente como atualização pedagógica e cultural, mas também como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Sobre esta orientação, Nóvoa (1995, p. 25) acrescenta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A partir dessa análise, depreende-se que a formação continuada deve se configurar como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo. Por sua vez, as práticas devem ser articuladas às teorias, nesse processo de ir e vir, que conduz à ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real.

Chantraine-Demilly (1995, p.146) afirma que parcela considerável dos denominados cursos de formação em serviço, independentemente da denominação, caracteriza-se como:

Programa muito pouco negociável definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos, que uns e outros deveriam “seguir”, e que serve para aferir ou julgar os resultados obtidos. Formações enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias que têm como instância legítima de impulsão os departamentos ministeriais ou os seus prolongamentos regionais ou locais.

Estudos apontam que a formação continuada não pode ser considerada um percurso formativo que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e da coletividade, tendo a escola como espaço privilegiado para que essa formação se concretize e se torne capaz de articular todas as dimensões da profissão e propiciar mudanças na prática pedagógica. Nas palavras de Prado e Cunha (2008, p. 98), compreendemos melhor essa perspectiva:

Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores/as a gerar

sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re) construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor/a dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor/a de conhecimento e saberes.

Percebemos, portanto, que a formação continuada no contexto escolar oportuniza espaços formativos para a análise dos conflitos, obstáculos individuais ou coletivos que os professores vivenciam na sua prática pedagógica, na perspectiva de formularem projetos que os ajudem a encontrar a solução à situação problemática do seu cotidiano escolar.

Imbernon (2004) ressalta a formação continuada centrada na escola, pois é lá que tudo acontece, ou seja, o ensinar à busca de melhoria deste ensino, por meio da pesquisa-ação, sem desconsiderar o contexto social em que está inserida. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.

Nesse entendimento, Candau (2007, p. 143) pontua que os caminhos de construção de uma nova racionalidade de formação continuada de professores precisa se fundamentar nas seguintes teses:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola [...]. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério [...].

Nesses termos, Candau (2007) assevera que é no cotidiano escolar que o professor constrói e desconstrói. E é nesse aprendizado, nesse *locus* que muitas vezes se aprimora sua formação. Destarte, compreender a escola como *locus* de formação continuada se constitui afirmação essencial na busca de sobrepujar a racionalidade técnica de formação continuada e construir uma nova racionalidade formativa de professores.

No entanto, não se consegue esse objetivo de forma espontânea, não é simplesmente estar na escola e desenvolver uma prática concreta que assegura a presença de situações mobilizadoras de um percurso formativo; logo, “[...] é importante que essa prática seja prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente [...] por todo o corpo docente de uma instituição escolar” (CANDAUI, 2007, p. 144).

Em função disso, entendemos que uma das amplitudes fundamentais da formação centrada na escola, fundamentada nas experiências dos professores, consiste em produzir situações que possibilitem a esses sujeitos aprender a pensar e a atuar de maneira diferente,

pois a reflexão dirigida de modo sistemático propicia transformar a experiência em um saber aproveitável.

Realçamos que é a indagação da realidade, mediante as contradições do cotidiano escolar, que movimenta a interlocução entre a teoria e a prática. Prado e Cunha (2008) afirmam que, sendo impossível compreender a princípio os incômodos de cada situação, há sempre um lugar aberto no conhecimento do professor. Ainda segundo os autores, o não saber exige que cada professor “[...] reconstrua de forma nova e única a sua intervenção; é a prática e o contexto que instalam a força criativa das dúvidas” (PRADO E CUNHA, 2008, p. 100).

Sobre a valorização do saber docente, entendemos ser fundamental seu reconhecimento no universo das práticas de formação continuada, principalmente os saberes da experiência, pois é a partir deles que o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. É pelo saberes da experiência que “[...] os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas, e concebem os modelos de excelência profissional” (CANDAU, 2007, p. 146).

Entendemos que os professores, na prática da docência, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do ambiente em que vive. Esses saberes emergem da experiência e são validados por ela. Eles são incorporados “[...] à experiência individual ou coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-ser e saber-fazer” (TARDIF, 2002 p. 39). Este *saber-ser* e *saber-fazer* constitui-se no que o autor supracitado concebe como os saberes experienciais:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários na prática do professor e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integra a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Ibid., p. 48-49).

Na verdade, o professor constrói, no exercício profissional, uma gama de saberes necessários à sua ação, (re)elaborando e (re)construindo sua intervenção pedagógica, numa atitude de reflexão, buscando os saberes essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes. Ou seja, os saberes que os professores são levados a produzir no exercício profissional correspondem a uma pluralidade de solicitações decorrentes da prática. Tardif (2002, p.61) afirma:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de

um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Deste modo, a formação continuada, na atual conjuntura, precisa propiciar aos professores a articulação/mobilização/produção de saberes, pois o contexto da aula não envolve apenas o saber conteudista, mas envolve, também, relações interpessoais. Para tanto, implica a construção de habilidades e requer a mobilização de vários saberes em face das situações emergentes na sala de aula, que não são pré-determinadas, levando assim o professor a descobrir mecanismos para a saída dos problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar (FRANCO, 2004).

Com base em tais reflexões, acreditamos ser necessária, aos esquemas de formação continuada, a conscientização de que as necessidades, os desafios, as descobertas, as buscas dos professores não são os mesmos nos diferentes momentos de seu exercício profissional. Na realidade, não existe um único modelo de percurso formativo que seja eficaz e empregável em todas as escolas. Destarte, as escolas e os professores devem apreciar suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para determinar qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais favorável.

Decerto que interrogar o cotidiano escolar, os saberes ali construídos, as teorias ali experimentadas permite ao professor uma percepção ampla de suas práticas, um diálogo incisivo com as teorias construídas sobre a escola e a construção de novos jeitos de interferir não somente na transformação desse cotidiano, como na construção e no desenvolvimento pessoal e profissional na qual está inserido.

A observação de tal realidade nos fez perceber a importância de pensar a formação continuada para além dos programas de ensino, estruturados e trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontradas nas escolas brasileiras. Pensar a formação continuada implica conceber um processo de formação-ação que encaminhará o professor para o desenvolvimento de competências, que se configuram como conhecimento, ações e atitudes necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humanas, técnicas e política, e inseridas em um processo permanente de construção e reconstrução da prática pedagógica, sendo ele autor e ator. Por fim, na perspectiva da ratificação da teorização delineada, passamos à análise dos dados produzidos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: relações possíveis

Os relatos de histórias de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua.

Josso

Neste capítulo, apresentamos a análise de dados produzidos por meio de entrevistas e de memoriais, realizados com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Teresina. Em relação à formação continuada, focalizamos aspectos referentes à concepção de professores acerca da formação continuada, da sua importância, das características, das necessidades formativas, de seus desafios, de suas implicações, de suas peculiaridades e de suas contribuições dos processos formativos, notadamente da formação continuada. Assim, para clarificar a visualização da organização, elaboramos o Quadro 5:

Quadro 5: Eixos e indicadores de análise



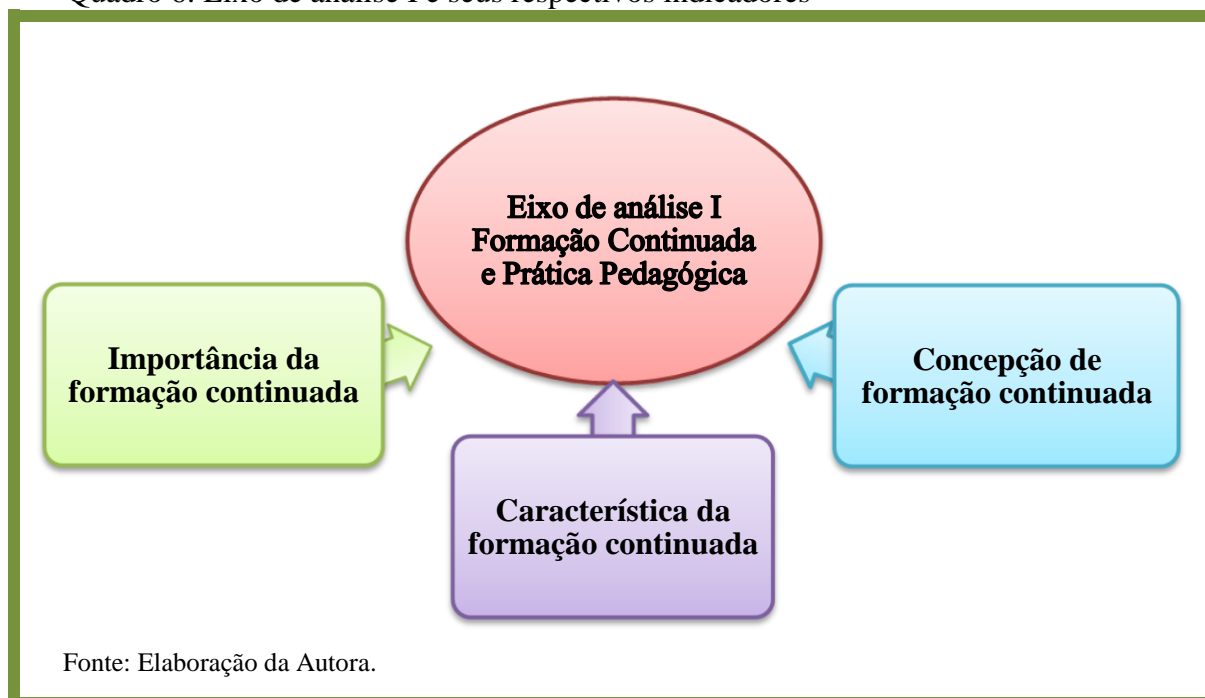
Desse modo, a partir da transcrição das entrevistas, realizamos a análise das narrativas dos interlocutores e da escrita dos memoriais de formação continuada, segundo os critérios teóricos de análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) e Bardin (1997) para a produção de dados. A análise desses dados favoreceu o mapeamento dos três eixos temáticos, a saber: (I) Formação Continuada e Prática Pedagógica; (II) Formação

Continuada e as Demandas da Prática Pedagógica; (III) Formação Continuada e a Ressignificação da Prática Pedagógica.

O Quadro 5 dos eixos e indicadores de análise objetiva explicita os aspectos delineadores desta pesquisa, apresenta seu percurso em três momentos distintos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados. Destarte, no primeiro eixo, buscamos apreender a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais, bem como a relevância e caracterização dos processos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal, sob o ponto de vista dos interlocutores; no segundo eixo de análise, procuramos tornar claras as necessidades e os desafios dos interlocutores acerca da formação continuada e, principalmente, as implicações dessa formação na prática pedagógica desses sujeitos; e, no terceiro eixo de análise, buscamos compreender a ressignificação da prática pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa, através da peculiaridade e as contribuições da formação continuada.

Na sessão a seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo da pesquisa, concernente à Formação Continuada e Prática Pedagógica, e seus respectivos indicadores: (1) Concepção de formação continuada; (2) Importância da formação continuada; (3) Característica da formação continuada, conforme ilustra o Quadro 6:

Quadro 6: Eixo de análise I e seus respectivos indicadores



Ressalte-se que, na análise dos indicadores, procuramos estabelecer um movimento que entrecruzasse as vozes dos interlocutores da pesquisa, dos teóricos, e as inferências produzidas nas leituras dos dados. Dessa forma, o primeiro indicador mostra elementos que descrevem a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo indicador destacamos a importância da formação continuada sob o ponto de vista dos interlocutores, e, por fim, no terceiro indicador, relevamos para a análise elementos das narrativas que caracterizam a formação continuada ofertada aos interlocutores.

4.1 EIXO I- Formação Continuada e Prática Pedagógica

A formação de professores tem apontado para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. A formação considera, assim, o docente, como agente e sujeito de sua própria prática, e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes, conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e sua história de vida.

Para tanto, é necessário que a formação continuada não se fundamente apenas na racionalidade técnica, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos, mas esteja alicerçada em processos que se configuram por um conjunto de conhecimento, tanto nas relações que cada professor estabelece consigo mesmo, quanto com seu processo formativo e com a aprendizagem que constrói ao longo da vida.

Segundo Imbernón (2009), atualmente programam-se e oferecem-se muitas formações continuadas, no entanto, essas formações não possibilitam desenvolvimento pessoal e profissional, ou, pelo menos, esse desenvolvimento não é proporcional à quantidade de formações que existem. Conforme o autor, um dos motivos de isso acontecer é que ainda se concebe a formação como um caráter transmissor, com teoria descontextualizada e distante dos problemas práticos do professor.

Compreendemos que essa formação continuada tem implicação direta na prática pedagógica do professor no sentido que prioriza uma formação estritamente disciplinar e de questões genéricas sociopsicopedagógicas. Dessa maneira, percebe o professor apenas como um sujeito transmissor de conhecimento e não produtor de conhecimento. Essas questões supramencionadas melhor se evidenciam pelos indicadores temáticos deste eixo de análise, no item a seguir da pesquisa.

4.1.1 Concepção de formação continuada

Analisar a concepção da formação continuada no cenário contemporâneo implica entender que essa formação deve assentar-se em pressupostos de um paradigma que se caracteriza como inovador, e tem em seu eixo central a produção do conhecimento, e que se fundamenta em uma visão sistêmica, propondo uma ciência que supera a fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações da prática social.

Conforme Mendes Sobrinho (2007), a perspectiva da contemporaneidade da formação continuada está ligada às transformações do cotidiano escolar com uma influência direta na formação do cidadão cada vez mais crítico e consciente do seu papel social. Entendemos formação continuada na perspectiva de incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia que conduza a uma prática crítico-reflexiva, isto é, uma prática que não depende das técnicas, regras e receitas, advindas de uma teoria externa ou de prescrições curriculares impostas por uma organização.

Na análise desse indicador, buscamos apreender a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, entendemos como concepção a capacidade de compreender e perceber alguma coisa, ou seja, de formar uma ideia sobre algo. Desse modo, de acordo com os interlocutores, a formação continuada é fundamentada por uma ênfase em aspectos funcionais, destacando-se a apropriação de conceitos para uso prático. A esse respeito os interlocutores pontuam:

Formação continuada seria aquele momento de reflexão. Seria o momento para refletir sobre o que estou fazendo ou melhorar algo que eu queira fazer. Um trabalho, um estudo contínuo sobre determinado assunto para poder me sentir mais preparada para a prática e melhorar a prática[...]. Então eu acho que no geral seria a questão da busca do conhecimento (Rute).

É uma reflexão daquilo que você vai trabalhar com o aluno. [...] que metodologia [...] trabalhar junto com o aluno na área de Ciências, na de Matemática [...] (Abigail).

É fazer com qualidade, além de acompanhar as novas tendências e adequar o currículo à nossa realidade (Lóide).

Formação continuada é algo que melhora meus conhecimentos [...], minha prática [...]. Vejo a formação continuada como ampliação do conhecimento (Zilpa).

A formação continuada é formar o professor, para poder transmitindo para o aluno [...], trabalhando da melhor maneira para que ele possa aprender. É a questão da aprendizagem do professor. O professor aprende para transmitir. [...] Vou transmitir o que leio, mas com o meu conhecimento, com a minha forma [...]. Você estudou. Fez aquele estudo para trabalhar na sala de aula [...] (Noemi).

A formação continuada é uma ferramenta imprescindível para a boa condução do trabalho docente. [...] é o que norteia o meu planejamento, respeita a autonomia do professor em sala de aula e a flexibilidade do próprio planejamento [...]. É o constante reviver e reavivar no professor aquilo que ele está fazendo na Universidade e adequando hoje, levando a conhecer algumas teorias, a aplicar na nossa prática, a compartilhar aquilo que ele conhece como também aquilo o que vem dos outros; há uma interação. A formação continuada reaviva aquilo que a gente estudou na Universidade, permite uma interação. A maioria das pessoas não gosta disso, mas ela dá um norte, coloca no trilho (Habqcuque).

Minha concepção de formação continuada passa não só a questão do Português, do cognitivo, mas de outros tipos de valores [...]. Ela teria que trazer também essa coisa da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. Passa por todos esses conhecimentos, esses valores. E não só aquela coisa de saber o Português [...], para ensinar uma fração para o menino chamar Formação Continuada! Eu acho que a educação em si é mais do que isso (Agar).

Na minha concepção [...] a Formação Continuada ser trabalhar no grupo a indisciplina e a violência na escola, fora e dentro da sala de aula [...], a valorização da escola. Eu acho que a formação continuada deveria ser nesse sentido, não só no sentido cognitivo (Absalão).

Os relatos de Rute, Abigail e Lóide, conforme os trechos narrativos supratranscritos, são representativos de uma concepção de formação continuada, respectivamente; ou seja, um momento de refletir sobre o fazer docente, sobre o trabalho com o aluno e a possibilidade de adequação da prática pedagógica à realidade.

Nos relatos, percebemos a perspectiva de formação continuada como um percurso que não é estritamente disciplinar, mas como oportunidade de o professor refletir mais profundamente sobre a natureza de seu conhecimento nas dimensões psicopedagógicas, políticossociais, éticos, técnicos científicos, ideológicos e culturais. Logo, apresenta-se como um momento de emancipação, em um momento de a teoria ir nutrindo a prática e vice-versa, numa “[...] confrontação com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2008, p.42).

Assim, depreendemos da narrativa de Rute que a formação continuada é entendida como ensejo para aprimoramento da prática pedagógica no sentido de refletir, tendo sua ênfase, nas estratégias de ensino com a intenção de melhorar esse ensino. Josso (2010) afirma que a formação continuada deve ser a ampliação das habilidades de autonomia, por conseguinte, de iniciativa e criatividade.

Nas narrativas de Abigail e Lóide, percebemos que o processo formativo é concebido na perspectiva de ser um momento de refletir sobre o trabalho com o aluno. Ratificamos esse intento destacando um trecho do relato de Abigail, ao assinalar que se trata de “[...] uma

reflexão daquilo que você vai trabalhar junto com o aluno na área de Ciências, na de Matemática [...]”. Porém, compreendemos que não devemos conceber a formação continuada, exclusivamente, na perspectiva de um momento de domínio de metodologia de uma disciplina; essa percepção contrapõe a visão formativa, que postula um percurso que tenha como prioridade possibilitar ao professor meios de ser um sujeito construtor de conhecimento, que sabe propor atividades, que compreenda atitudes necessárias para reorientar sua ação educativa, e não um sujeito transmissor de conhecimento pronto e acabado.

A interlocutora Zilpa, em seu relato, entende a formação continuada como um momento de ampliação dos conhecimentos para a ressignificação da prática. Revela, desse modo, que a formação continuada é a ocasião de os professores se tornarem capazes de adquirir condições de desempenhos próprios à profissão. Percebemos, também, pela análise da narrativa, que Zilpa entende a formação continuada enquanto ação para lograr padrões mais avançados de *saber ser* e do *saber-fazer*.

Outro aspecto importante sobre a concepção da formação continuada é abordado no relato de Noemi. Ela revela, em sua narrativa, que vê a formação continuada como uma oportunidade para a atualização e a ressignificação da prática pedagógica. Percebemos, também, que a interlocutora utilizou bastante a palavra transmitir; no entanto, compreendemos que devemos ter muito cuidado com o sentido que damos à palavra transmitir. O professor não deve ser tido como um receptor de conhecimentos alheios, mas um sujeito com habilidades e atitudes capazes de criticar e questionar esse conhecimento.

Na narrativa de Habacuque, verificamos que a formação continuada é tida como norteadora da condução do trabalho docente. Revela ainda que a formação continuada norteia o planejamento, respeitando a autonomia do professor em sala de aula, permitindo a flexibilidade desse planejamento. Dessa forma, o professor é concebido como um sujeito que possui subjetividade, conhecimentos e saberes. O interlocutor manifesta sua concepção de formação continuada como um constante reviver e um reavivar do que foi aprendido na Universidade, na interface com a prática pedagógica do professor, isto é, mediante a articulação da formação inicial com a prática pedagógica. Percebemos, assim, que, para Habacuque, a formação continuada não se apresenta como uma atividade de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, e, sim, de natureza intelectual e, acima de tudo, um trabalho que tem como objetivo principal produzir conhecimentos.

Habacuque, em sua fala, mostra também a formação continuada como um momento de atualização teórica de forma interativa, que possibilita uma releitura da prática pedagógica a partir de sua realidade, momento de construção de interpretações e compreensões sobre o que

lhe acontece cotidianamente, assumindo, assim, o lugar de enunciador e não de reproduzidor de conhecimento, pois “[...] é aproximando conhecimentos apreendidos — na formação inicial ou ao longo do exercício profissional — às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas” (COLLARES et al.,1999, p. 211).

A narrativa da interlocutora Agar mostra que a formação continuada oportuniza trabalhar o cognitivo, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a construção do conhecimento. Agar realça a importância de o professor, no processo de formação continuada, ampliar seu conhecimento de mundo, vincular e ressignificar conhecimentos, de modo a promover mudança de atitude e acolhimento das diversidades. A formação continuada, nessa perspectiva, instiga o sujeito a criticar seu ponto de vista e sua ação e a buscar novos conhecimentos e novas atitudes acerca da sua prática pedagógica.

Nessa mesma linha de pensamento, temos a narrativa de Absalão, que mostra a formação continuada na perspectiva de um processo formativo que prioriza programas a partir das situações problemáticas da sala de aula. Inferimos, assim, que a formação continuada deve ter em conta as necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja, apresentar um paradigma que considere a vida dos professores, seu trabalho, suas dificuldades, dores e ousadias. Para explicitar a visualização das análises, elaboramos o Quadro 7, elencando os principais elementos percebidos nas falas dos interlocutores acerca da concepção da formação continuada.



Fonte: Elaboração da Autora.

Podemos perceber, na análise desse indicador, que os interlocutores reconhecem a formação continuada como um espaço que propicia a reflexão sobre a prática pedagógica, com a possibilidade de fazer um trabalho docente mais consistente, mediante a busca de novas alternativas de ensino, permitindo a releitura do exercício docente por meio de sua retomada e de avaliação dos propósitos a serem atingidos.

De modo geral, verificamos, nas narrativas dos interlocutores, que a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais aponta para um processo formativo que possibilite ao professor uma busca de alternativas de solução para as dificuldades de sua prática pedagógica, em um diálogo cada vez mais profundo entre a teoria e a realidade. A esse respeito, o pensamento de Franco (2006) é relevante, ao destacar que os processos de formação continuada necessitam considerar a estruturação de uma experiência formativa que não tenha sua ênfase somente em mostrar a prática ou transmitir teorias, contudo, seja uma dialética com sua realidade, igualmente, com sua própria identidade, assim, esses diálogos permitirão desenvolver capacidades de reelaboração reflexiva, mediante as contradições vivenciadas.

Por este viés, dando continuidade ao pensamento lógico metodológico dessa pesquisa, passamos a analisar o indicador relativo à importância da formação continuada.

4.1.2 Importância da formação continuada

Apoiados em pesquisas sobre a formação docente, vários autores (FALSARELLA, 2004, ZABALZA, 2004, GUANIERI, 2005, MENDES SOBRINHO, 2006, 2007, LOPES, 2006, dentre outros) afirmam que o ato de ensinar comporta um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que servem de alicerce à prática pedagógica.

Com base no exposto, concordamos com Garcia (2009), ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, pois: “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e mantém essa eficácia ao longo do tempo” (2009, p. 8). O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes saber criticar, examinar e melhorar seus saberes em uma atitude de abertura de comprometimento, responsabilidade, sinceridade, que lhes permitem permanentemente construir e reconstruir seus saberes e fazeres.

Desse modo, conforme Nóvoa (1995), o professor precisa despertar a consciência de que se pode tornar cada vez mais autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. O processo de sua formação é constituído, também e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é a pessoa, mas um processo interno que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional.

Assim, além da concepção da formação continuada, abordada no indicador anterior, entendemos ser pertinente destacar a importância da articulação entre formação continuada e prática pedagógica, sob o ponto de vista dos interlocutores da pesquisa. Compreendemos a validade da formação continuada no entendimento dos professores dos anos iniciais, pois o professor que analisa as respostas que recebe de sua prática evita a alienação e a apatia frente às situações emergentes do exercício de sua profissão. Consentimos que o processo formativo que comporta conteúdos de caráter investigativo e proponente de alternativas pedagógicas se configura como elemento facilitador da compreensão do fenômeno do ensino como prática social no cotidiano escolar (GIESTA, 2001).

Confirma-se, dessa maneira, a relevância de analisar a importância da formação continuada, principalmente, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passamos a analisar as narrativas dos interlocutores da pesquisa.

Sempre participo da formação continuada, pois considero muito importante, uma vez que auxilia na prática pedagógica, ajuda a compreender alguns conteúdos e a melhor forma de trabalhar em sala de aula de modo que os alunos se apropriem desse conhecimento. Ressaltado, também, a troca de experiência que acontece entre os professores, o momento de compartilhar nossas angústias, preocupações. A formação é muito importante porque lá a gente tem o material didático, o estudo. A gente vai ver como trabalhar esse material. Porque muita coisa que está lá no livro... Então quando vou para a formação... Lembro que teve um ano que eu fazia a formação pela manhã e trabalhava à tarde com a mesma turma que fazia a formação. E sempre que vinha da formação minha aula era totalmente diferenciada. Porque eu vinha cheia de ideias. Então eu acho muito importante (Noemi).

Não tem um ano que eu não esteja participando de formação continuada. Como eu trabalho mais com Matemática, tem ano que eu faço formação de Português e elas são essenciais pra mim. Eu acho muito boa a troca de experiências. E também a parte teórica que a gente acaba precisando [...]. Eu participei do Gestar de Português e Matemática. Eu fiz os dois Gestar. E são 420 horas os dois cursos! Além da parte teórica tem a parte prática. Então pra mim ali... para minha área de Matemática, que eu gosto de matemática, foi essencial. E português também! [...] Eu estava sentindo dificuldade de trabalhar com português, porque estava trabalhando muito Matemática, aí teve um ano que eu tive que trabalhar também português, pra mim foi assim essencial (Rute).

Eu acho assim de extrema importância a formação continuada. Por quê? Porque no meu caso, eu saí da Universidade faz seis anos. Então muita coisa eu ainda lembro, muita coisa que aprendi ainda aplico. Agora se a gente for

observar, quer dizer, minha Graduação tem seis anos, minha Pós-Graduação tem três. Estou fazendo outra. Então, eu ainda estou inserido no meio. Porque como eu estava te falando as coisas acontecem muito rápido hoje em dia, muito rápido. Então, quem está de fora, quem está só na sala de aula, entre quatro paredes, termina retrocedendo ou estagnando. Então é importante a gente estudar pra gente conhecer o que está acontecendo no mundo, quais são as novidades da sala de aula [...] (Absalão).

A formação continuada permite que você não fique apenas dependendo daquilo que você aprendeu no curso, do que ficou pra trás, que não atualizou... É incrível como há determinadas teorias que a gente lá na universidade ouviu falar e trabalhou, fez seminário, mas, depois a gente se perde no tempo e no espaço se não estiver ali revendo. A formação continuada ela permite isso (Habacuque).

A formação continuada é muito importante, no caso de você ficar aquém desses conhecimentos novos, você fica atrasada. A educação é algo que está sempre mudando. Pra mim o educador em si, principalmente, quando está em sala de aula, na sua prática, tem que estar buscando sempre uma formação pra poder auxiliar a sua prática (Zilpa).

Pra mim a questão da formação continuada é muito importante. Porque na Graduação e a Especialização, não te dão o embasamento teórico-prático que se dá na formação continuada. O que a gente vê nas formações, tanto no curso de Graduação como na Especialização é como se fosse... uma obrigatoriedade daquela disciplina. O que eu vejo muito na formação continuada é que ela não diz “Tu tens que fazer isso!”, mas apresenta modelos de estratégias de trabalho que levam você a sentir essa necessidade de mudar. Porque não é uma coisa imposta, mas uma coisa construída. “Olha isso aqui é melhor de trabalhar”. Dá mais segurança naquilo que você está fazendo. Ela te dá caminhos, dá abertura. Você, acima de tudo, tem medo, “Será que não é assim?” E lá na formação continuada ela te dá um caminho, um direcionamento que você sente firmeza. Você tem certeza que aquilo que está fazendo alguém também está fazendo, e com certeza vai dar certo. Se não dá certo naquela turma, na outra turma poderá dar certo. São esses caminhos. É muito importante, principalmente na questão da literatura [...] (Abigail).

Para você inovar com seus alunos em sua sala de aula [...] tem que extrair dos alunos, do cotidiano dos alunos uma inovação pra poder se sobressair nessa vida. Acreditando que vai melhorar (Agar).

A gente vê que precisa inovar, [...] colocar atividades diferentes, metodologias diferentes para inovar as aulas (Lóide).

As narrativas revelam que a formação continuada auxilia a prática pedagógica na compreensão dos conteúdos, manuseio de material didático e na melhor forma de trabalhá-los na sala de aula, oportunidade de compartilhamento de experiências, de angústia e de preocupações, como relatam as interlocutoras Noemi e Rute.

Dessa forma, em seu relato, as interlocutoras deixam evidentes dois pontos sobre a relevância da formação continuada. O primeiro é que a formação possibilita que se desempenhe melhor e mais produtivamente o conteúdo curricular. Nesse sentido, percebemos

que a formação continuada se constitui em um momento de revisão teórica e prática, na perspectiva de o professor tornar-se apto a realizar alguma tarefa do seu cotidiano escolar.

No entendimento de Mendes Sobrinho (2002), a formação continuada não deve priorizar o desempenho nem a produtividade do conteúdo curricular. Pois, nesse sentido, reúne ações que estão associadas à transmissão de conhecimento relativo ao trabalho, proporcionando uma permutação indivíduo-organização na intenção da satisfação, apenas, de demandas da organização. Ainda segundo o autor, se configura de propostas que são gestadas sem a participação dos atores fundamentais do processo educativo, professores e alunos, tendo em vista que seu objetivo é incorporar ao participante algo que falta. Portanto, não aceita um processo formativo que possibilite ao professor as condições de investigar, compreender e refletir sobre a sua prática pedagógica, em um movimento de construção e reconstrução.

O outro ponto, abordado na narrativa de Noemi e Rute, é que a formação continuada representa um espaço de troca de experiências para que os professores compartilhem angústias e preocupações. Entendemos que nas trocas de experiências entre os pares, há um conjunto de vivências enriquecidas pelas perguntas e questões direcionadas a nós, aos nossos significados, ao nosso não saber. Há, também, a articulação das práticas e das teorias dos professores. Há, portanto, um processo genuíno de formação continuada.

As falas de Absalão, Habacuque e Zilpa revelam a importância da formação continuada na perspectiva de fornecer embasamento teórico/prático, apresenta possibilidades para mudança na prática pedagógica, e atualização dos conhecimentos para ressignificação nesta prática.

Nesse sentido, os relatos mostram que a formação continuada deve se constituir em um processo formativo que permita ao professor rever, atualizar e constituir conhecimentos nutridos pelas teorias da educação, e, assim, criar esquemas que mobilizem saberes e fazeres docentes nas situações concretas, de modo que a prática pedagógica alcance os objetivos propostos, configurando um acervo de experiências teórico-prático em constante processo de reelaboração. Nesse processo a teoria oferece ao professor perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, para neles intervir, transformando-os.

Para Gómez (1995), nos processos formativos de professores devem entrecruzar a teoria e a prática, pois é só a partir dos problemas do cotidiano que o conhecimento teórico pode tornar-se útil e significativo para o professor. Ainda conforme o autor, o conhecimento que o professor utiliza para enfrentar os desafios da prática é subjetivo, e é construído lentamente no seu cotidiano e na sua reflexão *na* e *sobre* a ação. Nesse contexto,

compreendemos que “[...] o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade” (GÓMEZ, 1995, p.110).

Na mesma linha da reflexão elaborada por Absalão, Habacuque e Zilpa, encontramos a percepção elaborada por Abigail, Agar e Lóide; estas entendem a importância da formação continuada no sentido de possibilitar momentos de reflexão que dão segurança ao trabalho docente, fornecendo orientações e encaminhamento para agir com firmeza na sala de aula, inovar o trabalho com os alunos, melhorar o trabalho docente, inovar as ações docentes realizando atividades diferentes com metodologias diferentes. No excerto de Abigail percebemos que a relevância da formação continuada está em “modelos de estratégias de trabalho que levam você a sentir essa necessidade de mudar”.

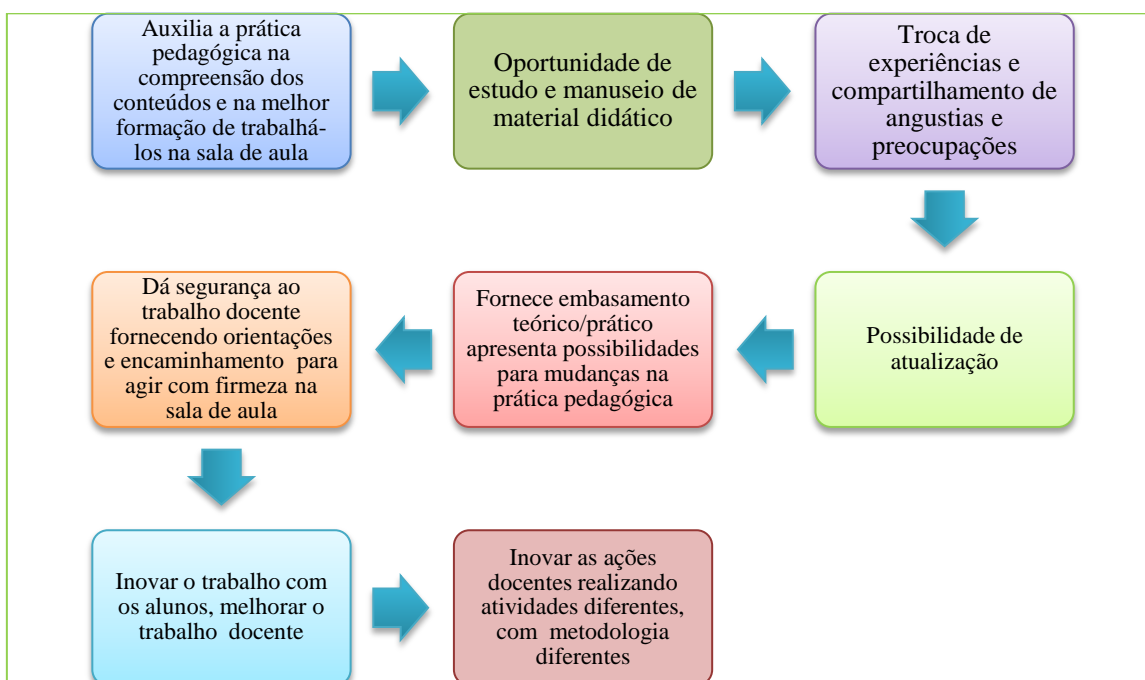
A reflexão abordada pela interlocutora possibilita uma discussão acerca das propostas de formação continuada que propõem inovação; contudo, se configuram propostas que apresentam um pacote de ‘receita’ distante das situações problemáticas dos professores, por perceber o professor como um sujeito que tem uma situação problemática sempre comum.

Percebemos que os elementos trazidos nos relatos dos interlocutores constituem desafios que se colocam à formação continuada de professores, na perspectiva da superação da racionalidade técnica e, principalmente, na implementação de processos formativos práticos reflexivos. Compreendemos, assim, que a formação continuada deve estar relacionada a um processo de desenvolvimento para a vida toda, igualmente, que aprecie os saberes e as competências dos professores como resultados não apenas da formação profissional e do exercício da docência, mas igualmente de aprendizagens construídas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Em consonância com os dados, os interlocutores parecem evidenciar que a importância da formação continuada está centrada na perspectiva de propiciar uma reflexão sobre suas ações, na tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos a essas ações. Essa perspectiva não se distancia da observação postulada por Liberali (2008), numa espécie de reflexão que possibilita aos professores retratarem a análise de suas ações como atores políticos que agem dentro de um cenário institucional que indaga a condição das práticas naturalizadas historicamente; ou seja, um sujeito que concebe o cotidiano escolar como um lugar não neutro, a-histórico.

Para sintetizar as análises a respeito da importância da formação continuada, na visão dos interlocutores do estudo, mostradas neste indicador, apresentamos o Quadro 8.

Quadro 8: Importância da formação continuada



Fonte: Elaboração da Autora.

Esse mérito requerido por Gómez (1995) é um processo que permite ao professor desenvolver habilidades, competências que lhes possibilitem entender que o ensinar é viver um momento de constante incerteza; entendemos ainda que o professor precisa desenvolver capacidades que propicie tirar vantagens desse imprevisto na perspectiva de atingir o fim desejado. O ensino, como prática social, é um processo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Assim, dando seguimento ao eixo de análise do estudo, passamos a discorrer acerca do terceiro indicador, a saber: Características da formação continuada.

4.1.3 Característica da formação continuada

A racionalidade do processo formativo da contemporaneidade orienta que a formação continuada conceba um percurso formativo que fundamente e potencialize uma reflexão-crítica real dos professores sobre sua prática pedagógica nas instituições educacionais, de modo que lhes possibilite investigar as teorias implícitas orientadoras de sua prática, suas crenças, suas atitudes, criando de maneira firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Desse modo, “[...] faz-se necessária uma teoria crítica que

permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos” (LIBÂNEO, 2005, p.67).

A formação continuada oferecida aos interlocutores desta pesquisa apresenta características importantes a serem consideradas. A esse respeito, a partir das entrevistas e dos memoriais, pedimos a cada interlocutor que rememorasse suas experiências nas formações continuadas, oferecidas pela SEMEC, e que fizessem a caracterização dessas formações. Assim, em relação a este aspecto, temos as seguintes passagens narrativas dos professores interlocutores da pesquisa:

A formação oferecida pela Secretaria é ainda imediatista, digo isso porque são formações para resolver problemas atuais, momentâneos. Vou explicar melhor: este ano estou professora de 1º ano e durante este período participo de formações para aquele nível específico. No ano que vem já sou direcionado para ser professor de 4º ano [...], assim todo aquele trabalho para me adequar ao nível de ensino em que estou vai ficar para trás. Depois vou ter que começar outra vez [...]. As formações são como oficinas em que as diretrizes curriculares são divididas em bimestres. Nas oficinas são trabalhadas de maneira prática cada diretriz ou habilidades através de construção de materiais concretos, características de gêneros literários, troca de materiais, xerox, textos, exercícios que possam ser aplicados em sala de aula. Quanto à troca de experiência é sempre parcial porque o tempo é sempre curto. Vale ressaltar que as formações de 1º ao 5º ano são sempre de Português e Matemática já que a Secretaria prioriza essas áreas de ensino. A formadora seleciona alguns exercícios e resolve com o grupo. Oferece também tipos de exercícios para serem aplicados em sala de aula. Eles têm uma rotina. No primeiro momento vai ser isso, [...] uma dinâmica pra chegada da gente, depois propõe a pauta. Era tudo muito especificado. Este ano estou vendo as coisas mais soltas. Então, depende muito de formador pra formador. Eles têm exatamente especificado o que vai ser feito em cada momento (Rute).

A formação continuada do Centro de Formação é quinzenal, disponibiliza por e-mails atividades [...] um quadro com os gêneros textuais que você vai utilizar... Na formação eles te dão muitas opções de como trabalhar esses gêneros, disponibilizam também textos. Em 2006, fiz a formação do PRALER, que era mais a parte prática, livros do professor, tinham também os livros para os alunos. As atividades realizadas em salas de aula eram relatadas pelos professores nas oficinas. Em 2007 fiz a formação do GESTAR I, Língua Portuguesa no período de junho de 2007 a outubro de 2008, somando uma carga horária de 200 horas. A formação do GESTAR o material era muito bom, muito rico, trabalhava diversos gêneros textuais e as atividades bem diversificadas, possíveis de ser trabalhadas em sala de aula. Ainda em 2008, participei do curso de Alfabetização e Letramento promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), com carga horária de 60 horas. Essa formação era mais teórica, [...]. Em 2009, passei a fazer o curso de formação do 5º ano, que era o Livro D do Instituto Alfa e Beto. O livro tinha 20 lições que deveriam ser trabalhadas durante o ano letivo. Em 2010 continuei a formação do 5º ano, enfatizando os gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula (Noemi).

No primeiro momento faz uma acolhida, depois ela apresenta o que a gente vai fazer. Quando a gente tem feito prova na escola leva as dificuldades: mas, eu acho que não tem muita coisa. A gente forma aquele grupo. Quando é gênero diferente cada grupo faz uma atividade diferente, depois apresenta. É mais troca de experiências entre os professores. Porque a gente vai com o objetivo de aprender mais estratégias sobre essas coisas e a gente vê que é o que a gente já leva! A gente pega, às vezes, de outro professor. A gente vai com outra ideia. Cada grupo vai apresentar sua dinâmica, como é que desenvolve aquele trabalho. Como é que eu desenvolvo minha aula em relação ao sólido geométrico?! Aí uma turma apresenta suas ideias, é assim. Não tem retorno nas escolas, fica a cargo do professor. Teve um ano... acho que foi seis anos atrás, na época do Gestar, que elas aplicavam lá, e vinham ver como é que a gente estava trabalhando aqui [...] (Lóide).

São ofertadas pela SEMEC quinzenalmente oficinas com sugestões de gêneros textuais, textos, projetos e outras ferramentas (Habacuque).

A Secretaria Municipal ela faz assim as formações continuadas: Tem AEE, tem EJA, têm várias [...]. É até um modelo positivo. Porque ela vai adequar se é Alfabetização, se é 1º ano. Tem essa organização. Não é assim, jogado de bolo. São adequadas às séries que o professor está (Agar).

A agente se reúne pra debater, fazer trabalho em grupo, levar questionamentos, elaborar sugestões, fazer planejamento, elaborar esse tipo de coisa (Absalão).

É uma estratégia de trabalhar com os alunos... Ela te propicia caminhos [...]. Ela te mostra vários caminhos e não só da formadora, como também experiências dos professores. É um crescimento muito grande na prática pedagógica (Abigail).

No caso da formação continuada da escola, o que vem é da SEMEC [...] eles dão o planejamento para o ano. [...] de acordo com o planejamento, elas dispõem algumas sugestões de como melhorar essa prática, como é que você irá aplicar esse conteúdo [...] também existe a troca de experiência, tem professor que dá sugestões. Então é caracterizado desse jeito, acontece de quinze em quinze dias (Zilpa).

As narrativas dos interlocutores, acerca das características da formação continuada, nos remetem à análise de alguns aspectos importantes na organização e execução deste componente do processo de formação continuada dos professores. Destacamos, a partir da análise das narrativas, uma característica central em todas as falas dos interlocutores nesse indicador que são aspectos referentes à natureza da formação continuada, ao tempo que lhe foi atribuído e a relação entre essa formação e o cotidiano escolar.

Nesse âmbito, analisamos o relato de Rute, Noemi e Lóide que caracterizam a formação continuada ofertada pela SEMEC como: formações para resolver problemas atuais, momentâneos, vivenciados no cotidiano da sala de aula; descontinuidade de trabalho dos professores na distribuição de turmas; oficinas para a construção de materiais didáticos e discutir as diretrizes curriculares que serão estudadas em sala de aula durante os bimestres; oportuniza troca de experiência; tem uma rotina que especifica o que vai acontecer em cada

momento; disponibiliza material didático. Em sua narrativa, notamos a caracterização da formação continuada como um processo que prioriza lições-modelos. Esse aspecto demonstra uma visão equivocada da característica da formação continuada que a contemporaneidade exige dos percursos formativos de professores.

A narrativa de Rute nos revela que a formação continuada, ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, tem sua ênfase em processos formativos que objetivam a resolução de necessidades imediatas. Nesse sentido, está aderindo a uma prática utilitária, ou seja, se fundamenta por normas pré-estabelecidas, determinando o que se deve fazer e como fazer; isso é percebido na fala de Rute, quando diz: “A formadora seleciona alguns exercícios e resolve, com o grupo. Oferece também tipos de exercícios para serem aplicados em sala de aula”; e na de Habacuque, quando diz: “São ofertadas pela SEMEC quinzenalmente oficinas com sugestões de gêneros textuais, textos, projetos e outras ferramentas.” Percebemos que as formações se configuram em um processo que não concebe o cotidiano escolar como um espaço social e histórico, portanto, um ambiente que não comporta ações únicas para todos os sujeitos que nele convive.

Outro aspecto abordado sobre a característica da formação continuada ofertada pela SEMEC é a questão de os professores participarem das formações de acordo com o ano que lecionam; notamos esse intento quando a interlocutora Agar diz: “São adequadas às séries que o professor está.” Entendemos que esse aspecto da formação continuada ser direcionada de acordo com o ano que o professor leciona é relevante, desde que possibilite aos sujeitos envolvidos perceberem que cada realidade da sala de aula é única, pois o ensino é um fenômeno social e histórico.

Por esse viés, conforme depoimento de Rute: “no ano que vem já sou direcionado para ser professor de 4º ano [...], assim todo aquele trabalho para me adequar ao nível de ensino que estou vai ficar para trás. Depois vou ter que começar outra vez”. A esse respeito, elucidamos a questão da descontinuidade do trabalho dos professores que ocasiona se conceber a trajetória pessoal e profissional do professor como um “tempo zero”. Como expressa Collares (1999, p. 211), “[...] zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar”.

Apreendemos, a partir da análise, que a trajetória profissional parece estar condenada à repetição constante, recomeçando sempre do mesmo marco inicial com as mesmas estratégias. No entanto, compreender que, por sermos um ser histórico e social, vamos tecendo no fluir da

vida uma história, com pontos e rupturas resultantes das experiências que nos acontecem e nos afetam. Assim, compreendemos que os saberes produzidos no cotidiano escolar, na coletividade com outros os colegas e alunos proporcionam as mais significativas aprendizagens do processo de formação social e intelectual nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entendemos, desse modo, que a formação continuada que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participam no Centro de Formação, de modo geral, não proporciona a esses professores municipais reconhecer o sentido social de suas ações. Assim, esses professores se configurem meramente como executores de atividades, que não reconhecem os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e de sua missão histórica. Para Imbernón (2009), nesse tipo de formação continuada, o formador é tido com o *expert*, pois é ele quem escolhe as leituras, explicações, textos, estratégias.

Contudo, às vezes, essa formação continuada assume uma característica que permite aos professores explicitar o que acontece na sua realidade, quais são suas necessidades, como expressa Absalão: “A agente se reúne pra debater, fazer trabalho em grupo, levar questionamentos, elaborar sugestões”; porém, compreendemos que, para esse momento se tornar em possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, é necessário que se apresente como um espaço no qual os professores articulem a teoria e a prática para assumirem ativa e criticamente seu *saber-ser* e seu *saber-fazer*, como também que possibilite um conhecimento que seja submetido a uma reflexão crítica em função de seu valor prático, investigando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Com base no pensamento de Liberali (2008), inferimos que as formações oferecidas para os interlocutores da pesquisa lhes possibilitam ter momentos que se caracterizam por uma reflexão técnica, haja vista que se apresentam em atividades que estão preocupadas em procurar nas oficinas respostas para seus problemas do dia a dia da sala de aula, sem um diálogo com um referencial teórico que fundamente suas observações. Nessa acepção, podemos notar na fala da Noemi, quando diz: “na formação eles te dão muitas opções de como trabalhar esse gênero, disponibilizam também textos”. Dessa maneira, sua preocupação, apenas, “seria a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos a críticas ou à mudança” (LIBERALI, 2008, p.33).

Ainda, quanto à reflexão, compreendemos que as formações continuadas, ofertadas aos interlocutores, apresentam momentos de reflexão prática; isto é, em ocasiões que os professores compartilham fatos, acontecidos em suas salas de aula, por meio de experiências, muitas vezes sem um referencial teórico que embase suas colocações, perceptível nestes dois

relatos, o da interlocutora Abigail: “Ela te mostra vários caminhos e não só da formadora, como também experiências dos professores.”; e o da interlocutora Zilpa: “[...] também existe a troca de experiência, tem professor que dá sugestões.” Destarte, descrevem sua prática fundamentada em uma visão essencialmente prática sem alusão a determinada ação com o social, ou com cenário educacional em um contexto mais amplo.

Outro ponto sobre a característica da formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é abordado na narrativa de Lóide, a saber: troca de experiências a partir das dificuldades da sala de aula e transposição didática sobre alguns conteúdos. Esse é perceptível quando a interlocutora diz: “Cada grupo vai apresentar sua dinâmica, como é que desenvolve aquele trabalho. Como é que eu desenvolvo minha aula em relação ao sólido geométrico?!” Com relação a esse aspecto, Imbernón (2010) afirma que essa atitude é típica de formação continuada que tem padrão fundamentado num modelo de treinamento em que os objetivos almejados estão explicitamente especificados, fato esse que, também, é revelado na fala de Rute quando declara: “Eles têm exatamente especificado o que vai ser feito em cada momento” (Anexo - A).

Neste modelo de formação continuada que tem padrão alicerçado em um modelo de treinamento, o formador disponibiliza atividades que supõe ajudar os professores a alcançar os objetivos esperados. Confirmamos esse intento destacando um trecho do relato da interlocutora Noemi, ao assinalar que “a formação continuada do Centro de Formação é quinzenal, disponibilizam por e-mails atividades [...] um quadro com os gêneros textuais que você vai utilizar...” Destarte, a formação continuada oferecida pela SEMEC é caracterizada como um programa formativo que disponibiliza uma série de técnicas, de atividades pré-estabelecidas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula.

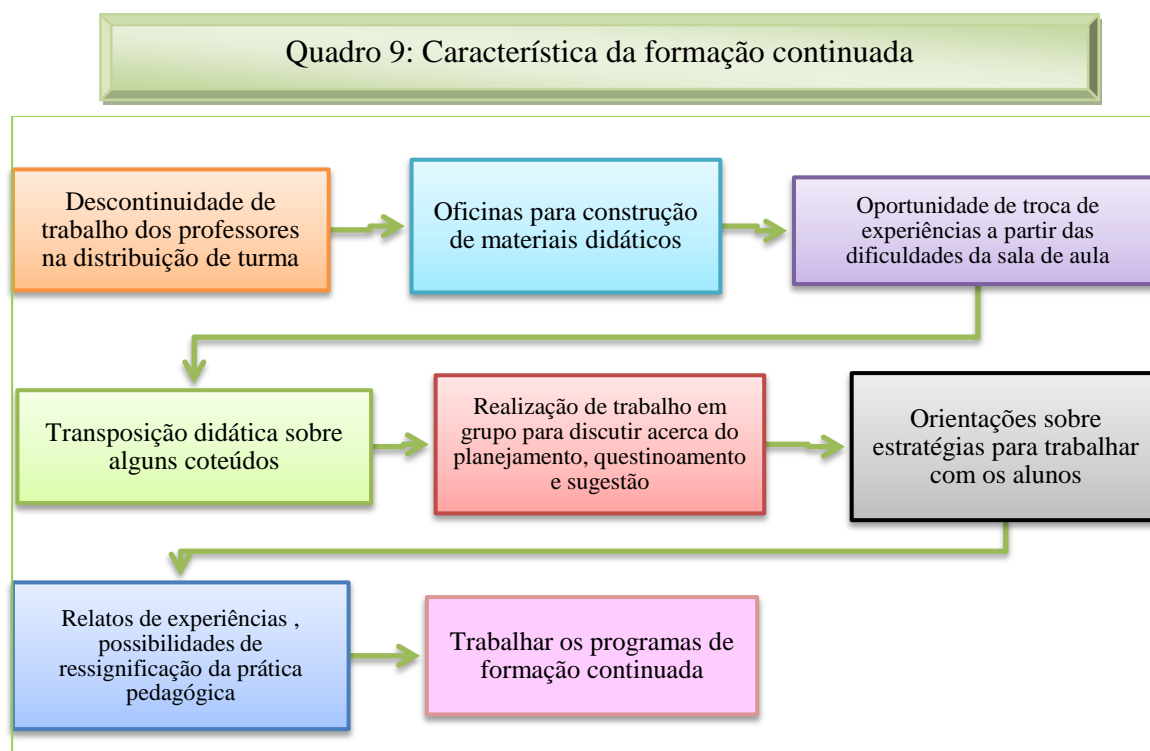
Para Giesta (2001), o motivo de os professores confiarem em ‘receitas’, para sobrepujar seus desafios, suas dificuldades, pode ser proveniente das frustrações nas experiências que realizam para superar os problemas do cotidiano escolar que se configuram complexos, e em nada correspondentes às situações tratadas nos cursos de formação continuada. Assim, “sentem-se impotentes, e preferem esperar ‘socorro’ vindo de setores que dão suporte às aulas” (p. 144).

Diante dessas considerações, podemos inferir que se torna necessário oferecer formação continuada que contemple tanto à perspectiva de uma reflexão técnica como de uma reflexão prática, assim, permitindo ao professor desenvolver uma reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, ter por referencial um projeto de emancipação social e pessoal. Dessa forma, os professores se tornariam sujeitos que

desenvolveriam meios participativos de tomada de decisões, compreendendo o questionamento, a objeção e a decisão dos fins para os quais suas ações apontassem, seja no cotidiano escolar seja fora dele.

Assim, é preciso que a formação continuada tenha sua ênfase na dialética teoria e prática, para que nesse entrecruzamento ocorra à transformação da ação, que ilumine e direcione os professores às práticas do processo de formação social e intelectual. Portanto, deve tomar como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social; assim, o professor passa a “compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado” (VEIGA, 2010, p. 21).

No Quadro 9, sintetizamos as características da formação continuada, evidenciadas nas narrativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental:



Fonte: Elaboração da Autora.

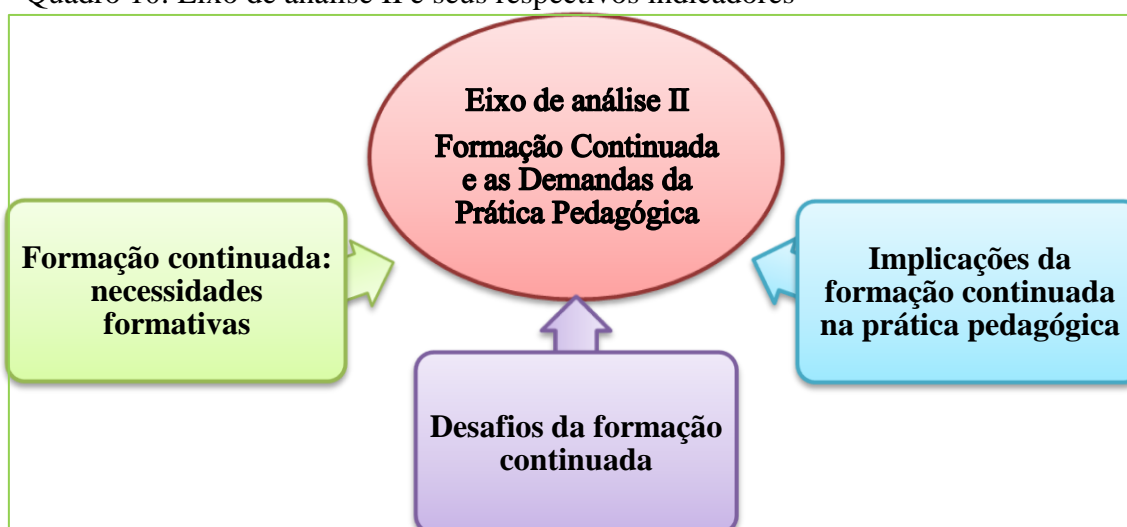
Realçamos, ainda, que, para a formação continuada proporcionar maior autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente, mas, sobretudo, o espírito dos professores; sentimentos, experiências, influências, valores. No tocante a essa questão, compreendemos que, quando a formação continuada possibilita ao professor reconhecer as próprias emoções e as dos outros sujeitos envolvidos

nesse processo, permite um desenvolvimento de situar-se na perspectiva do outro, sentir o que sente o outro e acima de tudo desenvolver a autoestima docente.

Deste modo, na análise do primeiro eixo dos dados do nosso estudo, percebemos que a formação continuada, apesar de algumas limitações, possibilita influenciar na prática pedagógica dos interlocutores na perspectiva de aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas precisa aprofundar esse *saber-fazer*. Esse entendimento reforça a ideia de uma formação continuada que privilegie a reflexão crítica, em que os professores passam a ser compreendidos e a se compreenderem como intelectuais transformadores; aponta para mudanças inovadoras e fortalecedoras do processo formativo de professores.

Na sessão a seguir, dando sequência ao pensamento lógico metodológico desse estudo, apresentamos a análise do segundo eixo, concernente à Formação Continuada e as Demandas da Prática Pedagógica, e seus respectivos indicadores: (1) Formação continuada: necessidades formativas; (2) Desafios da formação continuada; (3) Implicações da formação continuada na prática pedagógica, conforme ilustra o quadro 10:

Quadro 10: Eixo de análise II e seus respectivos indicadores



Fonte: Elaboração da Autora.

Com a compreensão que a formação continuada constitui-se num espaço propício de reflexão sobre *o saber, o saber fazer e o saber ser* dos professores, desenvolvemos a análise das narrativas produzidas pelos sujeitos que se relacionam com os indicadores do segundo eixo de análise dessa pesquisa, cujos temas buscam articular reflexões relativas à Formação Continuada e as Demandas da Prática Pedagógica. Dessa forma, o primeiro indicador evidencia as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Teresina-PI. No segundo indicador buscamos elucidar os desafios da formação continuada

ofertada pela Secretaria de Educação e Cultural de Teresina, e, por fim, no terceiro indicador, destacamos as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos interlocutores da investigação.

4.2 Eixo II - Formação Continuada e as Demandas da Prática Pedagógica

Nas discussões acerca da construção de outro projeto de formação de professores, apresenta-se um desafio que se configura na compreensão de que a “[...] formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas” (PORTO, 2000, p. 15). A formação de professores organizada nesse molde supera a relação linear e mecânica entre teoria e prática.

Na verdade, a formação continuada em referências possibilitará ao professor a capacidade de compreender a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade da prática pedagógica, através da articulação crítica e criativa da teoria e da prática. Em decorrência, a relação formação continuada e prática pedagógica não se deve limitar a proporcionar ao professor um conhecimento que se restringe a aplicação de técnicas ou métodos, mas, sobretudo, que possibilite um conhecimento que permita ao professor ser um sujeito que sabe construir e comparar novas estratégias, novos meios de enfrentar, definir e modificar os desafios, as dificuldades da prática pedagógica.

Com a compreensão de que a formação continuada e a prática pedagógica constituem-se “[...] num processo permanente e renovador de autoformação” (PORTO, 2000, p.16), desenvolvemos a análise das narrativas produzidas pelos interlocutores que se relacionam com os indicadores do segundo eixo de análise desta pesquisa, cujos temas buscam articular reflexões acerca da formação continuada e as demandas da prática pedagógica por intermédio das: necessidades formativas, desafios da formação continuada e, das implicações da formação continuada na prática pedagógica. Assim, para elucidar o explicitado acima, passamos a análise dos indicadores.

4.2.1 Formação continuada: necessidades formativas

Estamos vivendo momentos marcados por transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações interferem nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, culturais, políticas e sociais e educacionais. Nesse turbilhão da contemporaneidade, desenvolvem-se novas racionalidades que afetam, também, o exercício do profissional da docência. Nesse entendimento, vem surgindo desde a década de 1980

pesquisadores que consideram o professor como um prático reflexivo-crítico, Gómez (1995), Veiga (2010), Libâneo (2005), dentre outros.

Na concepção de Liberali (2008), o professor prático reflexivo-crítico constrói seu conhecimento por meio de uma reflexão que não se sujeita às teorias formais, mas cria uma nova realidade da sua prática pedagógica num movimento de entrelaçamento entre teoria e prática, confrontando e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade e valores éticos, “[...] para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (p. 42).

Assim, no presente indicador, faremos a análise das narrativas dos nossos interlocutores para evidenciarmos as necessidades formativas do grupo de professores dos anos iniciais das escolas municipais de Teresina, selecionados para realização da nossa pesquisa. Para muitos autores, as necessidades formativas dos professores incluem aprender com base na reflexão e resolução de situações problemáticas da prática do professor, num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social. No pensamento de Nóvoa (1995, p. 31), essas necessidades “[...] passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo”. Nessa direção, os trechos narrativos a seguir revelam a compreensão dos interlocutores acerca das necessidades formativas.

Quanto à necessidade, está é interminável já que o ensino é dinâmico; é uma mudança constante, nunca estaremos totalmente preparados para lidar com todas as problemáticas que aparecem a cada dia. Às vezes achamos que saber os conteúdos do currículo torna-se suficiente; no entanto, precisamos aliar a isso a didática, a formação emocional, psicológica entre outras para assim compreendermos a dinâmica de sala de aula. [...] se não estivermos preparados intelectualmente ficará mais difícil. E só a formação da Graduação não é o suficiente, precisamos está em uma constante formação. A qualidade dos formadores! Eu tive formadores que eram quase perfeitos! Esse ano não é igual. Eu estou achando muito diferente. Eu acho que os formadores, ainda, são meio despreparados para dar aquela formação. Pra mim, oficina não é você chegar e pegar um livro e explicar uma coisa [...] e depois perguntar o que você acha. Então eu acho que eles, ainda, são pouco preparados para as formações. Eu acho que eles deveriam se preparar mais. Porque eles estão trabalhando de igual para igual. Somos todos professores! Então eu acho que, às vezes, eles se tornam menos preparados que a gente. [...] quanto à formação continuada precisamos ainda entender o quanto ela é importante, pode até contribuir para aprendermos a equilibrar as problemáticas que assolam a profissão, principalmente quanto à dimensão financeira (Rute).

O objetivo principal da formação continuada é direcionar, aproximar a prática docente aos modelos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares do Município de modo que o ensino da rede venha convergir para um mesmo ponto “educação de qualidade”. E para que essa educação possa fluir torna-

se necessário professores bem informados sobre os novos modelos de educação, novas tendências pedagógicas, além de técnicas inovadoras que provoquem uma conscientização crítica para as questões ambientais e sociais, e essa busca pelo conhecimento pode ser incentivada nos encontros. Participei de várias oficinas, algumas delas bastante atraentes, outras não; dependia muito da experiência e dinâmica do formador. [...] São muitos professores desmotivados [...]. Os motivos que possam levar a isso devem ser analisados com cuidado, pois possivelmente possam estar diretamente ligados, à falta de incentivo financeiro (Lóide).

Uma reclamação da maioria dos colegas é que aparentemente essa formação não tem um fim. Parece ser encarada apenas como um cumprimento de agenda, uma obrigatoriedade de estar lá. O que eles, os colegas, pedem é que se tenha um certificado [...]. E que tivesse quem sabe, um valor em termo de remuneração. É isso que as pessoas pedem a título de incentivo pra participar. Porque assim, falando de maneira poética, seria mais nobre as pessoas irem porque querem se aperfeiçoar, mas a prática da vida não é bem essa! No dia a dia as pessoas querem ter um retorno até financeiro de reconhecimento. Algo que motive mais! Que as pessoas não se dirijam a formação continuada porque são pressionadas a ir, mas porque sabem que lá vão ter mais recursos para sua prática didática [...]. É importante que os responsáveis pela formação se avaliem constantemente, aperfeiçoando ou até modificando suas metodologias, conceitos e práticas, adequando-se aos anseios dos professores participantes. Tal fato me faz perceber que não basta oferecer formação por oferecer (Habacuque).

É interessante observar que as propostas de formação continuada que já participei chegam ao sistema já prontas; apenas para serem executadas. Não há uma pesquisa para saber o que o professor quer aprender para melhorar a sua prática. Tenho percebido na minha formação continuada grande desistência por parte dos cursistas. Acredito que seja uma das causas da não continuidade na formação pelos cursistas. [...] Conforme meu ponto de vista [...], deve promover o desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor a capacidade de refletir a sua prática pedagógica mediante a participação em cursos, oficinas, congressos, seminários, relatos de experiências, diálogo entre os pares, trabalho coletivo. [...] Vejo que a questão da formação continuada estar em quem está dirigindo. Quem estar coordenando aquela formação... (Abigail).

Eles têm que trabalhar primeiro o professor [...]. Eles têm que trabalhar no professor a questão da autoestima, da valorização, da importância da formação continuada e da profissão de educador. Trabalho [...] da responsabilidade que ele tem, do compromisso [...] de educar aquelas criaturas que estão ali na mão dele, naquele momento, naquele ano! O que a gente quer? Que essa formação continuada se estenda, também, à questão da família. Porque o que acontece lá reflete aqui dentro da sala de aula [...]. Depois que você já tivesse aquela base colocaria os conteúdos, a metodologia, a forma como você trabalharia esses conteúdos [...] (Agar).

A SEMEC deveria possibilitar ao educador uma formação mais eficaz, como: Palestras ou Minicursos acerca dos problemas encontrados na prática docente [...] (Zilpa).

É interessante observar que as propostas de formação continuada que já participei chegam ao sistema já prontas; apenas para serem executadas. Não há uma pesquisa para saber o que o professor quer aprender para melhorar a sua prática. Tenho percebido na minha formação continuada grande

desistência por parte dos cursistas. Acredito que seja uma das causas da não continuidade na formação pelos cursistas. [...] Conforme meu ponto de vista [...], deve promover o desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor a capacidade de refletir a sua prática pedagógica mediante a participação em cursos, oficinas, congressos, seminários, relatos de experiências, diálogo entre os pares, trabalho coletivo. [...] Vejo que a questão da formação continuada está em quem está dirigindo. Quem está coordenando aquela formação... (Abigail).

Muitas vezes a gestão da escola não abre espaço para a formação continuada no espaço escolar. Pois, para eles, o mais importante é o professor estar em sala de aula, e não dão importância a essa enriquecedora prática de formação entre os pares, no chão da sala da escola onde as coisas realmente acontecem (Noemi).

Eu acho que essas formações devem ser adequadas mais pra realidade do ensino municipal de Teresina [...]. Não é pegar uma ideia pronta [...] e vamos aplicar numa sala de aula. Às vezes, a realidade influi muito nisso, negativamente, [...]. Então eu acho que a formação continuada deve ser pensada por pessoas do município que vivenciam a prática! [...] por pessoas que estão vivenciando essa realidade, essa prática, essa formação continuada. Apoiados pelos cientistas educacionais, pelos pesquisadores para que tenha sucesso. Porque só copiar uma ideia pronta... fica difícil! (Absalão).

De modo geral, percebemos nas falas dos interlocutores o reconhecimento de a formação continuada não ser estritamente didática e técnica, mas também se configure em espaços de questionamento, escolha, reflexão, diálogo, troca de experiências, responsabilidade, comprometimento, transformação e pesquisa que colabore para a valorização pessoal e profissional; e, assim, assuma seu papel de sujeito intelectual transformador, e, sobretudo, estruturar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os professores executam.

Assim em seu relato Rute, Lóide e Habacuque revelam que é preciso pensar sobre a qualidade dos formadores. Nesse sentido, Rute enfatiza que “oficina não é você chegar e pegar um livro e explicar uma coisa. [...] e depois perguntar o que você acha.” Encontramos em Libâneo (2003, p. 87) a fundamentação para sua fala, quando diz que “pensar é mais do que explicar, [...] as instituições formadoras precisam formar [...] sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamentos [...] que lhes permitam, mais do que saber coisas, [...] colocar-se ante a realidade, [...] e reagir a ela”.

Por essa perspectiva, entendemos que o formador deve se configurar em um sujeito que proporciona um auxílio teórico e técnico, sobretudo, em um pesquisador em ação, que conhece intimamente as condições reais em que o professor desempenha sua prática. E não “[...] que tenham seguido uma formação universitária e que exibam um diploma,

considerando-o necessário e suficiente para garantir as suas competências no âmbito da formação contínua [...]” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 146).

Para Alarcão (1998), num programa de formação continuada a atitude de um formador é um fator determinante para criar um clima favorável “[...] à experimentação de novas ideias e ao desenvolvimento profissional dos professores” (p. 116). Na realidade, é fundamental que o formador assuma um papel de colaborador prático em um percurso reflexivo, que valorize a inovação, a pesquisa, a fim de auxiliar a investigar os desafios, obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram na sua situação problemática. Compreendemos, também, que uma convivência entre formador e formando, em uma relação de colaboração e de partilha que propicie oportunidades de reflexão transformadora e emancipadora é um aspecto relevante para desencadear pensamentos como manifesta a interlocutora Rute “Eu tive formadores que eram quase perfeitos!”.

Na mesma linha de reflexão construída por Rute, encontramos a percepção construída por Agar e Lóide, que entende a formação continuada como um espaço que trabalha, debate, discute questões do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A reflexão apresentada por Agar e Lóide recoloca em discussão, o compromisso da formação continuada seja na dimensão do desenvolvimento das pessoas seja em todo seu potencial humano.

Em nossa compreensão, a formação continuada constitui um processo que não se responsabiliza unicamente a uma instância social e acadêmica, mas as dimensões do desenvolvimento humano incorporam conteúdos que abordam aspectos valiosos para os diversos desafios, obstáculos que os sujeitos envolvidos tenham ao longo da vida. Em nossa análise, unimo-nos ao pensamento de Zabalza (2004, p. 39, grifos do autor), que afirma: “torna-se desnecessário falar a respeito da contínua *formação* se não é sob a perspectiva de *crescer como pessoa*”.

Desse modo, é necessário que a formação continuada possibilite ao professor desenvolver capacidades que lhe permitam — mais do que receber uma informação — selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação, que contribua para a consolidação de um sujeito autônomo na produção de seus saberes, de seus fazeres e de seus valores. Esse nos parece ser o anseio de Agar e Lóide participarem de momentos de aprendizagem que sejam mais do que atualizações disciplinares. Como revela Lóide, “[...] torna-se necessário professores bem informados sobre os novos modelos de educação, novas tendências pedagógicas [...]”.

Esse desejo encontra apoio em Imbernón (2009) a asseverar que se faz necessário adotar uma visão crítica da formação continuada. Isso implica, portanto, nova cultura

formativa, que comporta novos processos na teoria e na prática da formação continuada, colocando-nos em novas perspectivas e metodologias, que priorizem os processos emocionais e atitudinais, “a formação em uma e para a complexidade docente [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 36).

Por esse viés, a interlocutora Agar relata: “que essa formação continuada se estenda, também, à questão da família. Porque o que acontece lá reflete aqui dentro da sala de aula [...]”. A esse respeito elucidamos que, para a formação continuada oferecer propostas cada vez mais relevantes para a problemática educacional da atualidade, fazem-se necessárias propostas que articulem as dimensões microssociais e macrossociais.

Nesse âmbito, embasados na colocação da interlocutora, entendemos que oferecer condições para que o professor compreenda que é um sujeito inserido em determinado espaço e tempo histórico, capaz de argumentar e refletir criticamente acerca da sua prática, como também do contexto social e político em que está inserido é uma postura que comporta a formação continuada. Para tanto, é necessário que a teoria e a prática sejam consideradas elementos indissociáveis da prática pedagógica, pois uma reflexão – crítica sobre sua ação, seu trabalho e as circunstâncias sociais e históricas de sua prática pedagógica – exige do professor referencial teórico que permita melhor percepção e a aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

A ênfase das narrativas de Zilpa, Abigail, Noemi e Absalão enfoca a questão de a formação continuada ofertada pela SEMEC não produzir espaços e oportunidades de uma reflexão real sobre sua prática pedagógica, como também não proporcionar, examinar seus conceitos, valores, habilidades, capacidades e atitudes, potencializando um processo de autoavaliação do que faz e por que faz. Sobre essa questão, compreendemos que, quando a formação continuada não leva em conta as etapas do desenvolvimento dos professores, igualmente, os propósitos morais centrais e as necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que favoreça para melhorar a capacidade do professor em se esforçar ativamente em longo prazo.

Consideramos relevante, também, a declaração dos interlocutores – Abigail, Noemi e Absalão – em relação ao fato de que as propostas de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Teresina não se aproximam da escola a partir de situações problemáticas dos professores.

Diante do exposto, os relatos dos interlocutores sinalizam que a formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultural, é formulada a partir de uma perspectiva externa às situações práticas reais do professor. Desta forma, segundo Mendes

Sobrinho (2002), o professor é concebido como um sujeito que aplica passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e políticos, haja vista que tem muito a aprender e pouco a contribuir em termos de experiência prática.

Todavia, compreendemos que a formação continuada, no cenário da contemporaneidade, exige percursos formativos que partam das situações problemáticas, relacionadas ao ensino em seu contexto. Para tanto é necessário que não se configurem em mera atualização científica, pedagógica e didática, e sim em espaços de participação, reflexão, transformação e formação no qual o professor aprende e adapta-se a conviver com a mudança e a com a incerteza do contexto social e histórico em que está inserido.

Outro ponto que podemos analisar sobre as necessidades formativas dos interlocutores está revelado na fala de Noemi, quando diz que “não dão importância a essa enriquecedora prática de formação entre os pares, no chão da sala da escola onde as coisas realmente acontecem”.

A declaração da interlocutora nos remete ao pensamento de Behrens (1996), quando discorre que a formação continuada no âmbito escolar exige ações programadas de trabalho coletivo e estudo de caso proveniente das expectativas dos próprios professores. Nesses termos, ainda segundo a autora, o professor neste percurso formativo deve ser caracterizado pelo papel que contemple o desafio de “uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional” (BEHERENS, 1996, p. 134).

Entendemos que a formação continuada centrada na escola para ser relevante não deve centralizar-se em questões nas quais predominam a responsabilidade dos professores no aspecto da melhoria do ensino em detrimento dos aspectos organizacionais e sociais que podem influenciar a instrução ou o currículo.

Entretanto, uma formação continuada deve se constituir de ações que permitam ao professor o envolvimento no processo de reflexão-crítica sobre suas próprias condições de trabalho. Assim, favorece uma compreensão de suas necessidades com intenção de analisar, buscar e formular respostas. Nesses termos, cada sujeito envolvido expõe ideias, problemas, certezas, na perspectiva de identificarem, através do diálogo da prática-teórica, caminhos para busca de soluções.

Outro aspecto de tensão são a certificação e o incentivo financeiro como fator preponderante para a participação dos professores nas formações continuadas, abordado por Lóide e Habacuque, interlocutores da pesquisa. Sobre tal questão Lima (2005) afirma que o momento histórico vivenciado pelos professores pede uma “formação que transite tanto

dentro dos limites da escola como fora dela, daí ser bem-vinda a ideia de desenvolvimento profissional ligado à formação contínua” (LIMA, 2005, p. 42). Ainda segundo a autora, é necessário que considere o projeto pessoal do professor, sua ascensão profissional e certificação como direito da categoria.

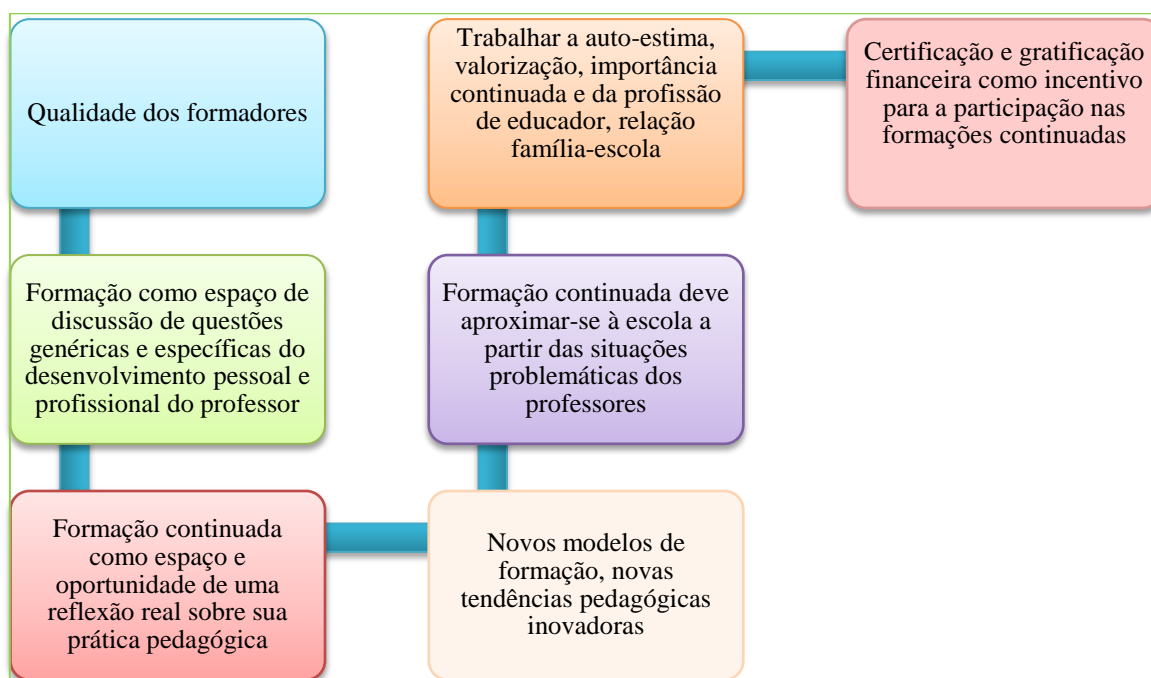
Entendemos que essa questão da certificação e da gratificação financeira não deixa de ter sua importância no contexto da formação continuada. Entretanto, compreendemos que sua relevância não se deve conceber como fator decisivo para motivar os professores à participação nesse processo.

Já que nesse sentido a formação continuada deixa de se apresentar como um espaço que promove a preparação de sujeitos reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, igualmente, que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. Por essa via de compreensão, achamos pertinente o pensamento da interlocutora Rute, quando diz que “quanto à formação continuada precisamos ainda entender o quanto ela é importante, pode até contribuir para aprendermos a equilibrar as problemáticas que assolam a profissão, principalmente quanto à dimensão financeira”.

Assim, partindo das análises dos interlocutores da pesquisa, é possível destacar que a formação continuada é planejada sem que o professor seja “ouvido”, de modo que se distancia dos interesses e necessidades emergentes na prática pedagógica desses professores. Os dados mostram que a formação continuada proposta pela SEMEC parece não atender às necessidades dos professores.

Com base nas análises empreendidas, apresentamos o Quadro11, que sintetiza aspectos marcantes das necessidades formativas dos interlocutores da pesquisa.

Quadro 11: Formação continuada: necessidades formativas



Fonte: Elaboração da Autora.

Os depoimentos dos professores, sujeitos da pesquisa, sinalizam que para a formação continuada atender as necessidades formativas deve-se conceber num percurso que permita a esses sujeitos redimensionarem sua profissionalidade, na medida em que se representem como agentes de suas práticas, analistas do cenário em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dimensões sociais, culturais, éticos, ideológicos.

Se entendermos, a formação continuada, postulada por Nóvoa (1995), como um elemento de mudança nas práticas educativas, entendemos ainda que seja pouco provável que mudanças no cotidiano escolar, como também no contexto profissional desses sujeitos produzam um avanço qualitativo efetivo nas situações de ensino se os mesmos não articularem com essas mudanças uma relação consciente e deliberadamente interrogativa e reflexiva.

Por conseguinte, dando seguimento ao eixo da análise, Formação Continuada e as Demandas da Prática Pedagógica, passamos agora a tratar do segundo indicador de análise do estudo: Desafios da formação continuada.

4.2.2 Desafios da formação continuada

Na condução da investigação, entendemos ser necessário conhecer os desafios dos atores envolvidos no âmbito dessa formação continuada. Na verdade, entendemos que o professor está inserido em um contexto no qual a incerteza, a complexidade, a ambiguidade e o conflito são situações constantes no cotidiano de sua profissão.

Ao reconhecer que o cotidiano do professor é permeado por diversos desafios, entendemos a necessidade de a formação continuada ser pautada por um processo formativo que integre a reflexão de uma imagem realista da prática pedagógica. Igualmente, torna-se condição relevante uma formação continuada que seja um resultado que possibilite ao professor a compreensão de que o cotidiano de sala de aula exige reagir com urgência diante de situações problemáticas da prática pedagógica. Nessa perspectiva, acerca dos desafios da formação continuada, fizemos os recortes, a seguir, das narrativas dos interlocutores da pesquisa, com o objetivo de compreender os desafios da formação continuada ofertada pela SEMEC:

Porque geralmente a gente que trabalha 40 horas não tem muito tempo, e quando a gente faz a formação vem cheia de ideias, aí tem que preparar muito... Tem a questão de trabalhar com o aluno o concreto (Noemi).

Eu acho que o maior desafio é a falta de tempo, principalmente, porque a gente tem só um dia a cada quinze dias (Rute).

O professor tem que dar aquilo ali tudo. [...] São quarenta horas semanais. O tempo é muito corrido pra quem está na sala de aula (Agar).

A escola tem um papel importante nesse processo da formação continuada, que é o de articular seu corpo docente para os benéficos e prática da mesma. Mas o que podemos ver não condiz com o esperado, são professores desmotivados [...]. O plano coletivo fica em segundo lugar (Lóide).

Geralmente a formação é diferente, porque o horário pedagógico do professor é diferente, não é no mesmo dia. Então, um vai na quarta-feira e o outro vai na quinta-feira. Os formadores são diferentes, as atividades são diferentes e aí sempre fica aquela coisa, aquele [...] desencontro (Absalão).

Agora mesmo na semana passada nos tivemos um problema, o gênero textual apresentado já havia sido trabalhado no bimestre anterior. Então ficou sem sentido receber uma formação daquele gênero (Habacuque).

Porque quando chega da formação a gente analisa o que está fazendo na sala de aula. Eu pelo menos faço uma reavaliação do meu trabalho. Começo a refletir. Então existe a mudança. Eu gosto de mudar, se for mudar pra melhor! Mas não é assim para alguns professores esse desafio com relação à mudança (Zilpa).

Eu não vejo na formação continuada a cobrança, o envolvimento de uns que dizem que vão para a formação e chegam lá às 09:00 horas e quando dão 11:00 horas dizem “Está bom de você parar” [...]. Se tem uma maior cobrança, tem um resultado maior (Abigail).

Conforme as reflexões, as interlocutoras Noemi, Rute e Agar reconhecem que a falta de tempo é um dos desafios para a participação e execução das atividades propostas nas formações continuadas. Com a carga horária de 40 horas, Noemi e Agar justificam que se torna difícil realizar às atividades das formações, principalmente as que exigem a confecção de material para ser utilizado durante as aulas; portanto, torna-se complicado devido às várias incumbências conferidas ao professor dos anos iniciais no desenvolvimento da atividade docente.

Assim, as referidas interlocutoras indicam a falta de tempo como um dos principais desafios da formação continuada. Entendemos ser importante considerar as condições em que os professores exercem suas funções, nesse caso, a questão da jornada de trabalho, fator que pode ocasionar um envolvimento não satisfatório, por partes dos professores na formação continuada.

O trecho das narrativas dos interlocutores Lóide e Absalão sinaliza que não há um momento coletivo no âmbito escolar onde os professores possam compartilhar o que vivenciam nas formações. Depreendemos que um dos procedimentos que podem superar esse fator é a formação continuada, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, dedicado à discussão, à reflexão do que os professores realizam individualmente e em grupo, isto é, uma formação continuada, também, no contexto escolar. Entendemos que compartilhar incertezas, dificuldades, desafios, contradições, problemas, sucessos e fracassos são componentes importantes na trajetória da formação continuada.

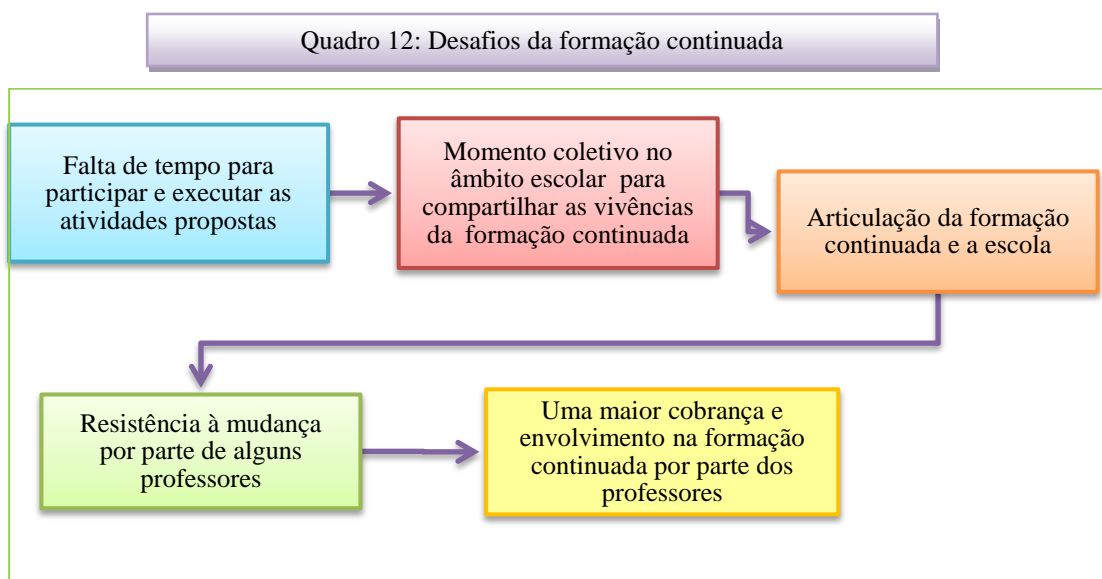
Outro ponto de destaque nas falas de Lóide e Habacuque, em relação aos desafios, revela a importância da articulação formação continuada e escola. Essa compreensão remete ao pensamento de que a superação dos processos formativos de caráter de transmissão de conhecimentos, orientações normativas e prescritivas passa pelo reconhecimento da necessidade de se pensar a relação formação continuada e gestão escolar.

A interlocutora Zilpa relata como desafio a questão da mudança da prática pedagógica que o professor deve buscar após participar de uma formação continuada. Essa situação nos remete ao pensamento de Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação não se realiza antes da mudança, mas se realiza durante; acontece na busca dos melhores percursos para a transformação do cotidiano escolar. Para tanto, é necessário que, a partir do conhecimento e consciência das condições da atuação no cotidiano escolar, haja uma articulação teórico/prática.

Abigail, em seu depoimento, revela que o desafio à formação continuada consiste na falta de cobrança aos professores por participação nas formações. Compreendemos ser

pertinente uma “cobrança” ao professor, na perspectiva de assumir o compromisso por seu desenvolvimento pessoal e profissional, através de experiências que lhes motivam e lhes proporcionam novas aprendizagens.

Para finalizar essa análise a respeito dos desafios da formação continuada, na visão dos interlocutores, apresentamos a seguir o Quadro 12, que sintetiza o entendimento desses professores.



Fonte: Elaboração da Autora.

Percebemos na análise desse indicador que os desafios da formação continuada configuram-se um lugar de colaboração, que possibilite aos sujeitos envolvidos desenvolverem habilidades de produção autônoma das respostas às situações problemáticas do seu cotidiano escolar, como também que estes desafios permitam descobrir novos saberes profissionais, porque não existem soluções pré-determinadas que respondam apropriadamente à maior parte das situações problemáticas com as quais os professores se confrontam.

A esse respeito, Giovanni (2005) afirma o desafio do percurso formativo, que deve ter como base desenvolver no professor uma atitude de comprometimento real com a situação problemática do seu cotidiano escolar, definindo, questionando, com o intuito de compreendê-la, agir sobre ela e sobre as novas condições que sua investigação e sua ação dela proveniente podem produzir.

Assim, complementando a discussão, discorreremos, a seguir o terceiro e último indicador desse segundo eixo de análises, a saber: implicações da formação continuada na prática pedagógica.

4.2.3 Implicações da formação continuada na prática pedagógica

Ao abordar a formação continuada e suas implicações com a prática pedagógica, faz-se necessário realçar as implicações desse movimento. Destarte, entendemos que uma valorização do conhecimento prático nas propostas de formação continuada para professores, em detrimento do saber teórico, certamente propiciará desenvolvimento ao professor, na perspectiva de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas; no entanto, não conseguirá com a mesma intensidade desenvolver habilidades que lhe possibilitem criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais.

Assim, no contexto deste estudo, constatamos, acerca das implicações da formação continuada na prática pedagógica, através das vozes dos interlocutores, aspectos relativos ao aperfeiçoamento de estratégias, reflexão sobre a prática pedagógica, inovações para melhorar o rendimento dos alunos. Assim destacam:

A formação continuada me possibilita aperfeiçoar estratégias, corrigir falhas na prática pedagógica e trocar experiências com colegas de outras escolas (Habacuque).

Todas essas formações continuadas têm melhorado a minha competência prática na sala de aula [...] (Abigail).

Tem que ser direcionado ao professor de sala de aula. Porque é ele quem está em contato com 35 alunos, 40 alunos em sala de aula (Agar).

Auxilia na prática pedagógica, ajuda a compreender alguns conteúdos e a melhor forma de trabalhar em sala de aula (Noemi).

Instiga-nos a melhorar a prática buscando inovações para melhorar o rendimento do aluno (Rute).

Faz com que eu reflita sobre minha prática pedagógica, visando à qualidade da educação através de uma tomada de decisão (Lóide).

A formação continuada melhora muito a minha prática. Quando chego à formação [...] começo a ver muitas coisas que trago para minha prática (Zilpa).

É a aquisição de novos conceitos, métodos e conhecimento [...], aprimoramento da prática pedagógica (Absalão).

Nas narrativas, podemos interpretar que há uma convergência nas reflexões dos interlocutores em abordar a formação continuada como um auxílio, um aperfeiçoamento da prática em sala de aula por meio da disponibilização de estratégias para serem trabalhadas com os alunos.

Acerca desse aspecto, compreendemos que há um grande risco de a formação continuada ser entendida na perspectiva de reflexões sobre a prática pedagógica que se baseiam em classificações dentro de conceitos sem que a compreensão de contexto seja

considerada. Nesses termos, as reflexões críticas e experiências concretas podem ser deixadas de lado em função da concentração sobre as questões teóricas generalizadas e desconectadas da realidade do cotidiano escolar. Logo, essas teorizações podem ser transformadas em regras que se resumem em itens que determinam atividades a serem executadas pelos professores. Ratificamos esse intento evidenciando um trecho da narrativa do interlocutor Habacuque, ao assinalar que a formação continuada “possibilita aperfeiçoar estratégias [...]”; e Abigail, ao revelar que a formação continuada “tem melhorado a minha competência prática [...]”.

Todavia, compreendemos que, ao objetivar a construção de um sujeito numa direção de desenvolvimento da consciência crítica e do desenvolvimento de qualidades intelectuais, precisamos romper com a visão racionalista/mecânica e adotar uma dimensão que prioriza aspectos que permite ao professor dialogar com as interrogações, com os conflitos que surgem nas situações do seu cotidiano de sala de aula, conforme expressa Agar, para quem a formação continuada “tem que ser direcionada ao professor de sala de aula”.

Verificamos, ainda, que os professores apontam que a solidificação da prática pedagógica ocorre em uma dimensão que prioriza um fazer prático, como expressa Noemi, “ajuda a compreender alguns conteúdos e a melhor forma de trabalhar em sala de aula”. Entretanto, compreendemos a prática pedagógica como uma atividade que permite ao professor colocar-se em condição de diálogo com as circunstâncias, de compreender as contradições, as incertezas, os desafios, de articular teoria e prática.

Para Franco (2006), nesse processo, o sujeito vai gradativamente adquirindo uma postura política frente ao compromisso de ser professor, ajustando-se criticamente em suas situações problemáticas, aproximando-se de sua realidade existencial, convertendo-a em direção às suas intencionalidades. Na visão dessa autora, a estruturação dos saberes pedagógicos apresenta três aspectos: (1) a capacidade de articular o aparato teórico-prático; (2) a capacidade de mobilizá-lo na condição presente; (3) a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática. O efeito de movimento são saberes estruturantes do conhecimento profissional, “[...] que outorgam identidade e que são processuais, vão se constituindo nos caminhos da prática. São dialogantes, reflexivos e que, portanto, não cabem em pacotes de cursos avulsos de formação” (FRANCO, 2006, p. 37).

Nesses termos, os processos formativos não se fundamentam por orientações prescritivas de uma ação linear, inflexível, repetitiva, compreensíveis a partir da visão mecânico/racionalista, que deprecia o sujeito ativo, indagador e renovador de suas circunstâncias. Esse entendimento é perceptível na fala de Rute, quando diz, “Nos instiga a melhorar a prática buscando inovações para melhorar o rendimento do aluno”.

De todo modo, é preciso considerar que, quando o sujeito não constrói sentido, ele não realiza um movimento de apreensão cognitiva dos conhecimentos teorizados; logo, não percebe uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas relações cotidianas.

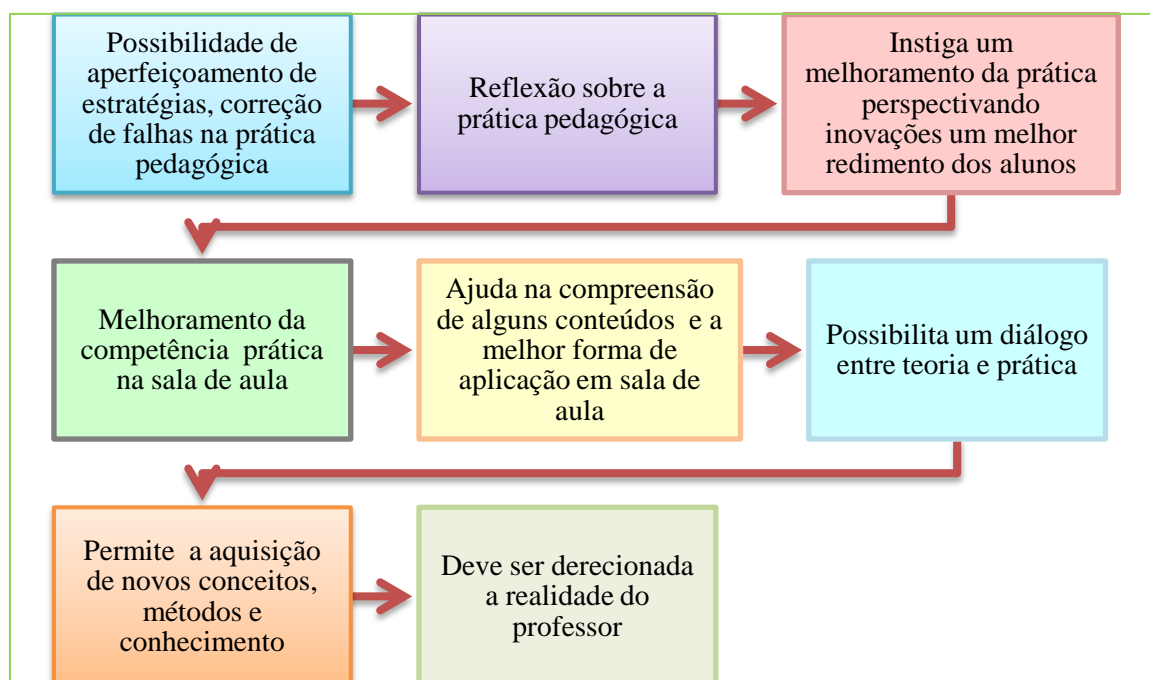
Destarte, no exercício docente, esse sujeito irá apenas reproduzir fazeres; assim, a prática não será transformada em saberes da experiência, pois não foi vivenciada como *práxis*, pois a *práxis* “significa uma tensão, [...] um projeto, que não se deixa fixar em termos determinados - um programa -, mas abre o campo de um processo de indeterminado [...]” (IMBERT, 2003, p. 16). Por conseguinte, a formação continuada se configura, como revela a interlocutora Lóide, um momento em que o professor reflete “sobre sua prática pedagógica, visando à qualidade da educação através de uma tomada de decisão”.

Nessa relação da formação continuada e a prática pedagógica, a professora Abigail revela que “todas essas formações continuadas têm melhorado a minha competência prática na sala de aula [...]”. Percebemos, a partir de sua narrativa, certa ênfase à reflexão prática no exercício docente, todavia, entendemos que um processo formativo, que possibilita momentos de formação desarticulados da teoria, não possibilita uma renovação, uma transformação, ou seja, construção de saberes e, sim, uma reprodução acrítica de fazeres.

Franco (2006) afirma que para produzir saberes o professor precisa desenvolver uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Nesse percurso, ainda segundo a autora, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são transformados; logo, trata-se de um sujeito autônomo, consciente, que interage a teoria com as condições de sua prática pedagógica; esse intento é perceptível nesses dois relatos: o de Zilpa, “Quando chego à formação [...] começo a ver muitas coisas que trago para minha prática”; e o de Absalão, “É a aquisição de novos conceitos, métodos e conhecimento”. Assim, trata-se de um sujeito que tem a percepção de que o exercício docente exige uma *práxis* social, histórica, intencionada, aberta, inacabada.

O Quadro 13 explicita a integração formação continuada e prática pedagógica vivenciada pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaboradores dessa pesquisa.

Quadro 13 Implicações da Formação Continuada na Prática Pedagógica



Fonte: Elaboração da Autora.

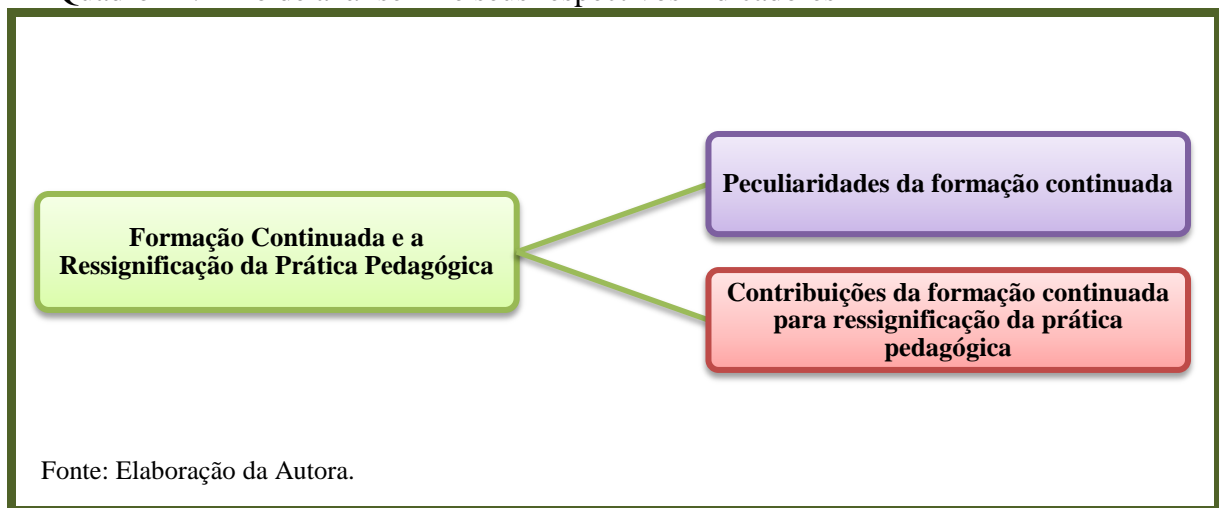
Apreendemos, a partir dos relatos, que os professores não vivenciam momentos formativos que também lhes possibilitem perceber sentido social em suas ações, reconhecerem que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele e com outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Percebemos que esses espaços formativos, em sua essência, implicam aos professores dos anos iniciais uma prática repetitiva em detrimento, muitas vezes, da prática crítico/reflexiva; ou seja, uma atividade pedagógica em que o professor se posiciona à margem da atividade que realiza, criando relações apenas entre as estratégias que desenvolve e não entre as pessoas envolvidas.

Na prática repetitiva, a fragmentação do conhecimento é algo inevitável, logo, é um processo que fica difícil compreender novas possibilidades de trabalho. Nesses termos, os professores são aprisionados pela rotina, “tendem a alienar-se em seu trabalho, isto é, eles não têm muita consciência do que fazem, nem por que o fazem, em favor de quem o fazem” diz Carvalho (2002, p. 54). Diante de tais considerações, a prática para que se constitua em conhecimento tem que se configurar num momento de análise e reflexão *na* e *sobre a* própria ação.

Entendemos que os processos formativos da contemporaneidade exigem da formação continuada fundamentar-se em percurso de formação que possibilite ao professor produzir saberes que lhe permitam ser sujeito curioso, indagador e insatisfeito com os resultados do seu trabalho; assim, um sujeito que relata, observa, discute, questiona o uso de procedimentos, estratégias da prática.

Assim, complementando o estudo sobre a formação continuada na interface com a prática pedagógica, discorreremos, a seguir o terceiro e último eixo de análises, a saber: formação continuada e a resignificação da prática pedagógica, conforme apresenta o quadro 14.

Quadro 14: Eixo de análise III e seus respectivos indicadores



Ressalte-se que, na análise dos indicadores, buscamos compreender a resignificação da prática pedagógica, tomando como referência as narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI. Desse modo, o primeiro indicador revela elementos que descrevem as peculiaridades da formação continuada ofertada aos sujeitos da pesquisa e, por fim, no segundo indicador, destacamos as contribuições da formação continuada para a resignificação da prática pedagógica na visão dos interlocutores da investigação.

4.3 Eixo III – Formação Continuada e a Resignificação da Prática Pedagógica

A preocupação com a resignificação da prática pedagógica indica a necessidade de que essa prática se constitua como ação reflexiva, no sentido de que o professor seja capaz de identificar situações problemáticas e de resolvê-las, igualmente. Implica, ainda, pensá-la

como uma prática reflexiva coletiva, construída por grupos de professores, no âmbito da qual todos se sintam responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho docente. Para tanto, é preciso que a formação continuada esteja “[...] articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências” diz Nóvoa (1991, p. 30).

Entretanto, em consonância com Beherens (2009), Imbernón (2010) e Giovanni (2003), é preciso cautela ao entender a perspectiva da escola como *locus* de formação continuada, pois a escola só poderá se tornar eixo de percursos de formação se igualmente for possível se processar “[...] uma aprendizagem institucional e organizacional” (GIOVANNI, 2003, p. 219). Sabemos que não é simples o caso de estar no cotidiano escolar e de desenvolver uma prática escolar concreta que garanta a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo crítico-reflexivo.

No entendimento de Giovanni (2003) essa ideia remete, necessariamente, à participação dos sujeitos, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutir, refletindo e interferindo como sujeito, no cotidiano escolar. De igual modo, uma gestão participada e participativa, na qual existam lideranças individuais e colaborativas, que permitam aos sujeitos envolvidos serem capazes de empreender projetos emancipatórios na constituição de formas de inteligência coletivas flexíveis e democráticas, que busquem integrar e valorizar as singularidades do ambiente escolar.

Assim, acreditamos que a ressignificação da prática pedagógica requer uma formação continuada, que tem como referência o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Da mesma forma, advogamos uma pauta no trabalho reflexivo, como forma de construção e de reconstrução permanente, de uma identidade pessoal, profissional em interação mútua com a cultura escolar, com os sujeitos do processo e com os conhecimentos científicos. Assim, é mister, nesta parte da pesquisa, compreender as peculiaridades e contribuições da formação continuada, tomando como referência os relatos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.3.1 Peculiaridades da formação continuada

A formação continuada precisa propiciar aos professores um leque de oportunidades de aprendizagem docente, e procurar não só satisfazer às necessidades de desenvolvimento em curto prazo, pois os contextos em que ocorre representam mudanças na dimensão pessoal, profissional e organizacional. Na verdade, é importante que a formação permita ao professor desenvolver capacidades e competências da profissão, provenientes do diálogo, instituído com

a situação real do exercício docente, determinante para a autoformação do professor. Conforme Nóvoa (1995), o professor precisa despertar a consciência de que se pode tornar, cada vez mais, autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática.

Por sua vez, em relação às peculiaridades da formação continuada, as interlocutoras da pesquisa desatacam aspectos relativos aos conteúdos, à socialização das experiências formativas, à periodicidade dos cursos e ao formato do processo vivenciado. Nesse sentido, destacam:

A questão dos gêneros em língua portuguesa [...], as atividades que a gente tem lá os alunos também têm em um caderno. [...] material riquíssimo, de um gênero textual; eles trazem vários textos [...] (Noemi).

Tenho o papel de, retornando da formação, repassar aos demais colegas os gêneros textuais, os textos, as sugestões de projetos e outras ferramentas. Sempre que eu volto da formação tenho que ter esse *feedback* com a coordenadora pedagógica. Sempre há alguém que não vai, aí você tem essa obrigação de repassar o material. Eu sou assim, entre aspas, cobrado para que traga alguma coisa e compartilhe (Habacuque).

Destina-se a alunos do segundo bloco, com foco nas disciplinas de Português e Matemática, com formadores diferentes para cada área (Lóide).

De quinze em quinze dias o educador vai ao encontro para obter informações acerca do planejamento que será feito no decorrer da semana. Assim, nessas “formações” (grifo da interlocutora) são sugeridas atividades para serem trabalhadas com o educando (Zilpa).

Sempre tem formação por turmas, principalmente de 3º ano e 5º ano [...], as turmas se reúnem para fazer planejamento, elaborar, porque é diferenciado [...] (Absalão).

A Secretaria de Educação [...] adéqua se é 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano. Tem essa organização [...] (Agar).

As discussões ocorrem com outro professor colocando as dificuldades [...] (Abigail).

Geralmente eles têm passo a passo. Eu acho muito boa a troca de experiência [...]. Uma pessoa leva uma atividade diferente [...] a gente fala sobre os problemas, ajuda... (Rute).

De modo geral, encontramos, nas narrativas dos interlocutores, o reconhecimento de que as formações em que participam caminham na direção de orientações técnicas que têm como foco a prática imediata do professor. Noemi e Habacuque, em seus relatos, evidenciam essa questão, ao destacar que nas formações são disponibilizados materiais para os professores trabalharem em sala de aula, e que o foco é a rotina da sala de aula. Noemi, por exemplo, refere-se aos conteúdos da formação, e destaca “A questão dos gêneros em língua portuguesa, [...] material riquíssimo, de um gênero textual; eles trazem vários textos [...]”.

Assim, percebemos que as formações continuadas oferecidas aos interlocutores priorizam atividades que têm sua ênfase na dimensão do fazer prático.

Por esse viés, Habacuque relata que, ao retornar do Centro de Formação, faz o repasse do que aconteceu nos encontros para os colegas que ficaram na escola. Essa perspectiva nos remete ao pensamento de Fusari e Franco (2005), ao afirmarem que o fato de simplesmente reunir os professores que trabalham com a mesma área de conhecimento não possibilita meios a esses sujeitos que possam garantir uma análise consistente de suas práticas, bem como mobilizar um olhar intencional para os conhecimentos teóricos que orientem sua atuação, o que poderá ocorrer é uma reflexão exclusiva das práticas.

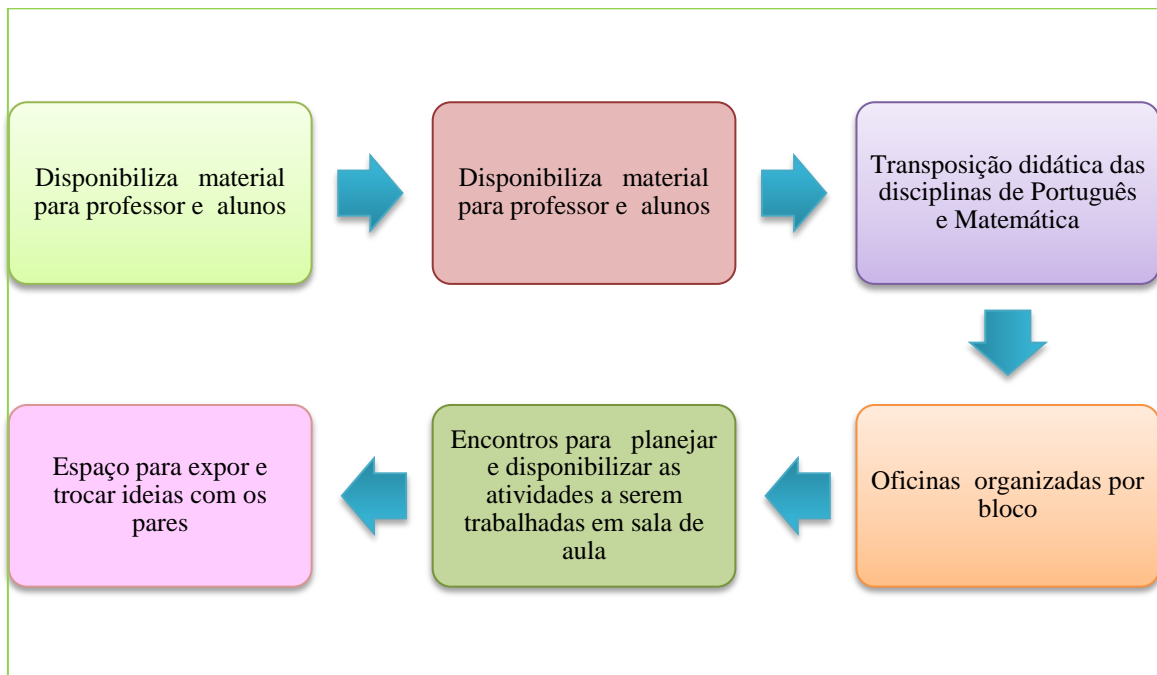
Na verdade, para que a formação continuada proporcione uma reflexão afora da reflexão exclusiva das práticas torna-se necessário que esse percurso formativo apresente aos professores elementos que os autorizem a desenvolver um exercício docente consciente; logo, um diálogo sobre teoria e prática que contribuirá para a ressignificação de sua profissão. Assim, esse sujeito terá a possibilidade de construir outro olhar sobre o processo ensino-aprendizagem.

Na análise de Lóide, encontramos semelhanças com a peculiaridade da formação continuada visualizada por Zilpa, Absalão e Agar, pois manifestaram que essa formação é destinada a professores que trabalham com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as disciplinas de Português e Matemática. Zilpa realça que esses encontros acontecem de quinze em quinze dias, quando os professores planejam atividades a serem trabalhadas durante a semana em sala de aula.

Nas falas de Abigail e Rute, percebemos a peculiaridade da formação continuada como um espaço para a troca de experiências. Para Rute, isso é momento de escuta ativa, através da empatia e reconhecimento dos sentimentos, desafios, angústia, questionamentos dos outros. Sobre essa questão, compartilhamento de experiência, entendemos ser um momento de relevância no percurso formativo, desde que se configure uma espécie de diálogo entre os acontecimentos do passado com os do presente, por meio do entrecruzamento teoria e prática, rumo às possibilidades do futuro.

No Quadro 15, sintetizamos essa análise a respeito das peculiaridades da formação continuada.

Quadro 15: Peculiaridades da Formação Continuada



Fonte: Elaboração da Autora.

Entendemos a formação continuada com um percurso de participação intrínseco a situações problemáticas que não podem ser realizadas somente mediante uma análise teórica da situação em si; mas sim que deve ser reinterpretada no sentido de que necessita de uma solução, isto é, uma modificação da realidade. Acerca desse aspecto, Imbernón (2009) acrescenta que essa formação deve assumir um conhecimento que permita formular processos próprios de intervenção, em vez de oferecer uma instrumentalização já elaborada. Para tanto, será preciso que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de semelhança com a realidade, e analisando os propósitos ideológicos nos quais se fundamentam.

Em consonância com os dados, os interlocutores evidenciam que as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino priorizam processos formativos que oferecem uma instrumentalização já elaborada; logo, têm forte preocupação em propiciar aos professores formações estritamente voltadas ao aperfeiçoamento dos conhecimentos. Assim, ao enunciar aspectos marcantes nas formações, revelam a sistematização de rotinas didáticas como fator preponderante para a coroação da prática pedagógica.

Os depoimentos dos interlocutores demonstram a preocupação com uma formação continuada, que se paute por paradigmas orientados por um ensino crítico-reflexivo, de modo

que a prática pedagógica seja decorrente não só da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece. De modo geral, nas formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Teresina isso não existe.

4.3.2 Contribuições da formação continuada para ressignificação da prática pedagógica

O cenário da formação de professores agrega diferentes concepções acerca da formação continuada, fundamentadas por distintos pressupostos filosóficos e epistemometodológicos valorizados por quem as assume.

Na verdade, como expressa Porto (2000), essas concepções podem ser sintetizadas em duas grandes tendências. Sendo a primeira, caracterizada como comportamentalista, tecnicista, que define seus programas, mediante um método de racionalidade técnica e científica, empregado aos vários grupos de professores. A segunda caracteriza-se como dialética, reflexiva, crítica, investigativa, que se constitui a partir das situações educativas e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

Entender a formação continuada como um processo formativo crítico-reflexivo implica conceber um percurso de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, afora sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nesses termos, cotidianamente, é repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Diante de tais considerações, a formação continuada, a partir do exercício docente, possibilita ao professor compreender como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar.

Procurando analisar a contribuição da formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica, na visão dos interlocutores, as respostas dos colaboradores apontam aspectos positivos e aspectos negativos em relação aos processos formativos. A esse respeito, afirmam:

Parcialmente estas formações contribuem para resolver problemas práticos de sala de aula, quando estamos falando de dificuldades com conteúdos, mas quanto a problemas atitudinais, comportamentais, não contribuem em nada. Não estamos preparados para lidar com os problemas, que considero até mais significativos, de ordem psicopedagógica e social que influenciam diretamente na aprendizagem. Fazemos o possível com a ajuda dos gestores, mas nunca é o suficiente e assim vamos “tapando buracos” (Rute).

A gente traz umas ideias boas. Eles dão as fichas, as dicas, mas é isso (Lóide).

Todos os cursos de formação continuada ofertados pela SEMEC foram bons, aprendi muito com os colegas, através de relato de suas experiências [...] para melhorar a minha prática (Abigail).

A forma como você vai trabalhar a metodologia, a forma como você vai trabalhar [...] conteúdos (Agar).

Há contribuições importantíssimas no sentido do aprimoramento da prática pedagógica e conseqüentemente um aprendizado mais prazeroso por parte dos alunos (Absalão).

Dão o planejamento por ano, dispõem algumas sugestões de como melhorar essa prática [...] aplicar o conteúdo (Zilpa).

Quando você se reúne com o grupo de professores tem muito desse lado positivo, da troca de experiências de pegar uma atividade e dizer: “Ah, eu fiz assim.” “Ah, é melhor assim!” “Ah, eu não faço porque eu já trabalhei e meus alunos entenderem melhor dessa forma” (Noemi).

As Escolas Municipais de Teresina têm no trabalho da equipe do Centro de Formação importante aliado na tarefa de desenvolver as diversas habilidades necessárias ou requeridas de seus alunos, [...] numa dimensão instrumental que possibilite ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades requeridas, alcançado os saberes necessários à idade e à série. [...] Percebo uma clara mudança na maneira de planejar, na metodologia e na didática, facilitando o meu trabalho (Habacuque).

Podemos interpretar que há uma convergência nas reflexões dos interlocutores, ao abordar que a contribuição ofertada pela SEMEC das formações continuadas se configura estritamente na edificação de um fazer prático. Essas formações se apresentam como espaços de discussão, de troca de experiências, o que implica no autoconhecimento e no conhecimento mais acurado da própria prática. Contudo, seu foco está na dimensão técnica da ação docente, indicando estratégias para resolução das questões emergentes na prática pedagógica.

Acerca desse aspecto, Franco (2006) acrescenta que a aprendizagem docente necessita de um saber a partir do saber-fazer, nesse sentido, o professor se configura um sujeito que aprende a olhar a própria prática, refletir sobre ela, a investigar alternativas à sua transformação, em um movimento de compreender a adequabilidade ou inadequação de práticas cotidianas. Ou seja, é capaz de afastar-se do comportamento usual e habituar-se a buscar o novo. Desse modo, o professor torna-se um sujeito que produz saberes que lhe proporcionam realizar teorizações sobre a articulação teoria e prática.

As narrativas das interlocutoras Rute, Lóide e Abigail sinalizam que a eficácia no ofício docente se solidifica em uma dimensão experimental e não experiencial, isto é, em uma racionalidade mecanicista; pois, nesse caso, experimentar é saber aplicar algo, como é perceptível, por exemplo, na fala da Lóide, “Eles dão as fichas, as dicas [...]”; e na fala de Agar, “A forma como vai você trabalhar a metodologia, a forma como vai você trabalhar [...] conteúdos”. Contudo, entendemos que a formação continuada deve permitir ao professor

perceber o exercício docente como um processo contínuo de indagação, de articulação de questões e busca de soluções às situações problemáticas, através do diálogo prática e teoria, e não um momento para a aquisição de atividades pré-estabelecidas para serem desenvolvidas no seu cotidiano de sala de aula.

Entendemos, conforme as narrativas dos interlocutores Absalão e Zilpa, que os percursos formativos vivenciados por esses sujeitos são espaços que consolidam um saber para o saber-fazer como expressa Zilpa “Dão o planejamento por ano, dispõem algumas sugestões de como melhorar essa prática [...], aplicar o conteúdo”. No entanto, na conjuntura que incide uma reflexão crítica para a ressignificação da prática pedagógica, consolida-se de um saber a partir do saber-fazer, mediante processos formativos que absorvem a dimensão experiencial, a dialética teoria e prática, mergulhando desde o início desses percursos, o formando e o formador em situação de intervenção dos confrontos das práticas, procurando o sentido das teorias.

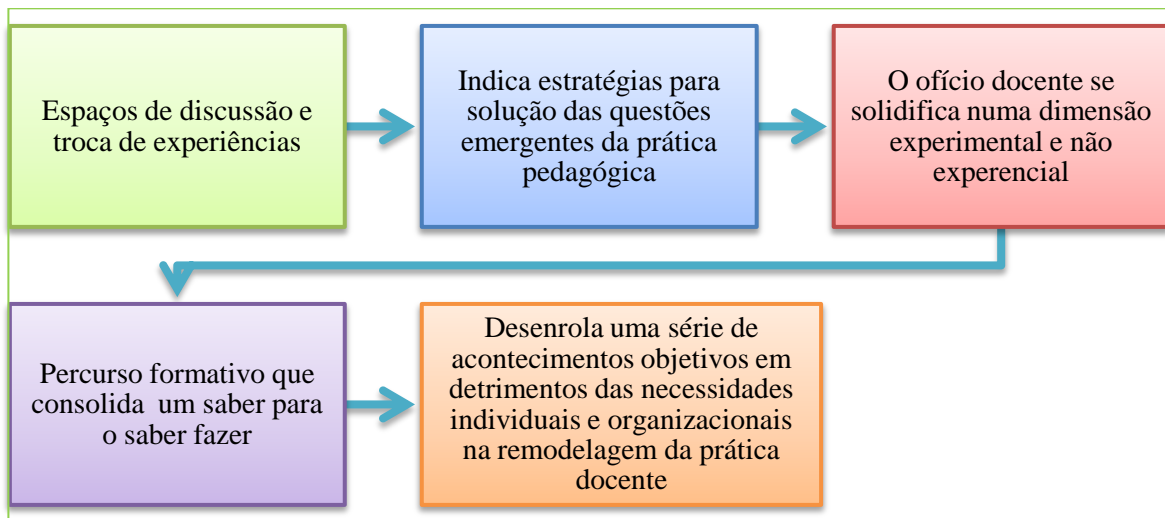
As análises dos relatos dos interlocutores Noemi e Habacuque parecem indicar que a colaboração da formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica se verifica na dimensão de desenrolar uma série de acontecimentos objetivos em detrimento das necessidades individuais e organizativas na remodelagem da prática do docente. Em complemento, a formação continuada não prioriza, conforme as narrativas dos interlocutores, a valorização da vida, das vozes, da subjetividade, como explicita Rute: “Não estamos preparados para lidar com os problemas [...] de ordem psicopedagógica e social que influenciam diretamente na aprendizagem”.

Assim, a contribuição da formação continuada ofertada pela SEMEC manifestada por nossos interlocutores, como expressa Prado e Cunha (2008), não permite que os professores compreendam que a mobilização de saberes experienciais no confronto com a teoria convida esse sujeito a dar sentido às suas experiências e torná-las produtoras de saberes. Destarte, formar-se configura um momento de reflexão de si, do trabalho, das situações, dos acontecimentos, das ideias que temos acerca de nós e dos outros.

Na verdade, esse momento vai além de um percurso meramente informativo. Implica processo que permita ao professor a consciência de que o ensino é uma atividade que envolve incerteza, criatividade, crítica, espontaneidade em um movimento de contextualização, construção e reconstrução de respostas às particularidades do cotidiano escolar.

Com base nas análises empreendidas, apresentamos o Quadro 16, que sintetiza aspectos da contribuição da formação para a ressignificação da prática pedagógica destacados pelos interlocutores.

Quadro 16: Contribuições da Formação Continuada e a Ressignificação da Prática Pedagógica



Fonte: Elaboração da Autora.

Os relatos indicam que a contribuição da formação continuada acontece em uma dimensão técnica, disciplinar e conceitual. Assim, possibilita a construção de uma prática pedagógica que leva à reprodução do conhecimento, à repetição. Dessa forma, valoriza um ensino fragmentado que tem como foco central a reprodução do conhecimento, e faz com que o professor compreenda que para se buscar um conhecimento, as fórmulas prontas, as receitas são fundamentais.

Aprendemos, a partir das análises, que na interação teoria e prática há predominância de uma em relação à outra, nesse caso, a teoria, pois as formações têm tudo já determinado — o que deve fazer e como fazer o professor na sala de aula. Nesse sentido, fica evidenciado que não há uma preocupação em criar, produzir uma nova realidade, mas existe somente o interesse em ampliar o que já foi criado. Assim, os professores deixam de produzir uma experiência que lhes permita escolher outro modo de trabalhar, de poder experimentar, vivenciar as mesmas cenas, relatar as mesmas histórias, combinando, entretanto, novas palavras. Portanto, uma formação continuada que possibilite aos sujeitos envolvidos nesse processo se (re) construir pela ousadia de questionar e ir em direção ao novo.

5 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O ideal é, sim, utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado.

Fusari e Rios

Pensar a formação continuada para além dos programas de formação que se orientam por modelos formativos, embasados por uma racionalidade técnica, requer pensarmos utopicamente, conforme inspira a epígrafe de Fusari e Rios (1995). Ou seja, considerando a formação continuada como percurso de formação que propicia à dialética teoria e prática um espaço de questionamentos, de pesquisa, de ressignificação da prática pedagógica, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional.

Consubstanciadas nesta proposição, acreditamos que a formação continuada, nesse sentido, ainda proporciona ao professor observar a escola como um lugar de aprendizagem colaborativa; ou seja, momento de reflexão e intervenção, de socialização de experiências que permite a cada sujeito envolvido reconhecer-se como produtor de saberes e fazeres como profissionais da educação.

Nesse sentido, retomamos, nesta parte da pesquisa, as reflexões construídas no desenrolar deste estudo, focalizando, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina, as implicações da formação continuada na prática pedagógica, bem como os nossos olhares críticos e reflexivos, ao analisar as comunicações das narrativas apoiados no referencial teórico.

O interesse em investigar a formação continuada, com o objetivo de delinear as implicações na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das narrativas, possibilitou tanto aos interlocutores como ao pesquisador movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, pessoais, profissionais, teóricas e práticas. As narrativas sobre formação continuada proporcionaram a lembrança e a construção do futuro mediante um olhar para dentro, um revisitar da vida pessoal e profissional em suas múltiplas relações.

Constatamos, através de nosso estudo, que as narrativas criam oportunidades para os diferentes protagonistas promoverem a construção e reconstrução de suas experiências pessoais e profissionais, para, nesse processo, reencaminhar o seu fazer pedagógico na tentativa da ressignificar sua prática docente. Na verdade, a elaboração de narrativas implica

mudanças no modo como os sujeitos compreendem sua própria experiência como professor e a de outros professores como possibilidade de aprendizagens docentes no compartilhar de experiências. Assim a pesquisa utiliza a narrativa como metodologia que proporciona uma transformação de consciência e de prática em uma perspectiva emancipadora, pois, ao rememorar e registrar os fatos, proporciona a recriação do passado e a construção do futuro, mediante um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas variadas relações. Nesse movimento, o indivíduo revela a representação que faz dele e de outrem, fato que pode propiciar a transformação da realidade.

Deste modo, percebemos, mediante a escrita dos memoriais de formação continuada, que os interlocutores, ao juntar esses fragmentos de experiências, recriavam sua maneira de pensar, e, com ele, a vontade de revelar-se, para constituir as imagens que surgiam em seu pensamento, num movimento de escolha, daquelas que mais expressam aquilo que se diz e aquilo que se cala. Ponderamos, igualmente, que as lembranças capturadas na memória eram registradas, não como simples descrição de acontecimentos, mas, sobretudo, por meio de uma atividade de construção e reconstrução de si e da prática pedagógica.

No tocante ao aspecto da concepção de formação continuada que norteia o percurso formativo dos interlocutores da pesquisa, os dados indicam que esses sujeitos reconhecem a formação continuada como um processo que acontece em vários espaços, logo, não se restringe a cursos ou treinamentos. Na realidade é um momento que possibilita a apropriação de conhecimentos, num movimento de busca do novo saber a partir do saber-fazer. Isto é, um fecundo questionamento com o já conhecido, através da dialética teoria e prática, motivando a viver o exercício docente em toda a sua incerteza, complexidade, criatividade, criticidade e diálogo com o novo, na perspectiva de uma prática pedagógica recheada de inovações e ressignificações.

Ao analisarem a importância da formação continuada, percebemos o desvelar do ideal para o real, pois os colaboradores revelaram que a relevância está centrada na direção de possibilitar uma reflexão sobre suas ações, na intenção de ressignificar suas práticas através de um processo de interpretação e tomada de decisões. Entretanto, os fundamentos que dão suporte epistemológico à formação continuada, segundo os dados, parecem guiar-se pelos pressupostos da racionalidade técnica que se caracteriza por uma dimensão formativa linear, de ações cristalizadas.

Essa realidade, apresentada pelos dados da pesquisa, se consolida quando os interlocutores caracterizam as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino como momentos que priorizam a disponibilização e socialização de atividades pré-

estabelecidas, que abordam as diretrizes curriculares a ser trabalhadas pelos professores em sala de aula durante os bimestres. Cabe, ainda, destacar que as descrições da formação continuada revelavam-se como espaços que têm como prioridade desenvolver um conhecimento que possibilite aos professores a previsão e o controle das situações problemáticas do cotidiano de sala de aula. Por conseguinte, as implicações da formação continuada na prática pedagógica resultam no fazer, com base em estratégias, modelos, e propostas pré-estabelecidas. Logo, o professor é um mero executor de uma prática utilitária no seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, as constatações da nossa investigação evidenciam que a formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais pela SEMEC, por meio do Centro de Formação de Professores, encontra-se atrelada, de modo geral, ao único nível de reflexão técnica que se constitui a discussão de questões específicas da utilização de técnicas, estratégias pré-estabelecidas para serem desenvolvidas em sala de aula. Consideramos relevante salientar que, à medida que os interlocutores passam a narrar e sistematizar suas participações nas formações continuadas, estes sinalizam que suas necessidades formativas perpassam por diferentes tipos de reflexões que transitam da reflexão técnica da prática até a reflexão crítica.

Ressaltamos ainda que, embora as formações continuadas tenham sua ênfase em uma racionalidade técnica, como evidencia a análise dos dados, os interlocutores manifestam que esse percurso também se configura um momento de compreender o valor da relação e da aprendizagem com o outro. Não obstante, entendemos que, para compreender e ouvir o outro, faz-se mister uma ação de apreender, cotidianamente, no percurso contínuo de interações e interlocuções com o outro legítimo e sujeito de conhecimento e dos saberes da experiência.

Ao destacar os desafios da formação continuada, os interlocutores evidenciaram a necessidade de um processo que priorize a colaboração do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, para transformar o cotidiano escolar em um espaço de formação contínua, pois isto é o que exige a realidade de sua prática pedagógica. Tal envolvimento requer uma atitude contínua de diálogo, questionamentos, consenso não imposto.

Contudo, ao elucidar as implicações da formação continuada na prática pedagógica, é válido destacar que, em suas narrativas, os interlocutores revelam que se apoiam em fazeres práticos, alterando-os, adaptando-os, de modo intencional, às tarefas específicas. Nesse sentido, não chegam a desenvolver sua capacidade de constituir esquemas estratégicos de ideias que lhes permitam desenvolver um saber como completado com um saber por que.

Nesses termos, a compreensão que se solidifica, com base nas constatações do estudo, mostra que a peculiaridade da formação continuada, vivenciada pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consiste, de modo geral, em ser um lugar de atualização do professor. Cabe ainda assinalar que, às vezes, a particularidade da formação continuada revela-se como um espaço que instaura oportunidades de reconstrução de trajetórias de vida pessoal e profissional, as quais são alternativas que individual e coletivamente proporcionam aos professores a compreensão da realidade, bem como sua relação para com esta.

A formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação de Teresina, na fala dos interlocutores da pesquisa, portanto, contribui para os professores dos anos iniciais, mobilizarem e produzirem um saber para o saber-fazer da sua prática pedagógica. Trata-se de um saber relacionado aos conteúdos de ensino, às técnicas e às estratégias que facilitam as tarefas de ensinar no cotidiano escolar. Isso significa que a formação continuada favorece uma reflexão para exemplificar a teoria e não para fazer com que as ações dos professores sejam entendidas pela explicitação teórica. Desta forma, essa reflexão é centralizada em necessidades funcionais; ou seja, a preocupação está em encontrar soluções para a prática na prática. Nessa acepção, a formação continuada na ressignificação da prática pedagógica é lugar, somente, de reflexão técnica e de reflexão prática.

Convém salientar que a formação continuada deve possibilitar aos professores uma reflexão que articule as duas ênfases supracitadas, todavia valorizando critérios éticos. Nesses termos, sua preocupação está centralizada em resolver as contradições da técnica e da prática, perspectivando maior autonomia e emancipação para os sujeitos envolvidos. Tal reflexão, ou seja, a reflexão crítica desenvolve uma consciência crítica da realidade, que permite aos professores descrever e analisar suas práticas, no sentido de transformação informada da ação, e assim perceber as contradições que direcionam sua prática, o papel do ensino enquanto auxiliador do movimento histórico de emancipação.

Ao levar em consideração as constatações da nossa pesquisa, algumas sugestões merecem ser salientadas, tais como:

- Buscar a superação da dicotomia teoria e prática, que dificulta aos professores compreenderem, de forma crítica, a articulação entre ensino e aprendizagem.
- Contribuir para o fortalecimento do professor como sujeito de sua formação pessoal e profissional.
- Organizar a formação continuada que enfatiza não só aspectos disciplinares, mas, sobretudo, os ideológicos, atitudinais, políticos, culturais, sociais, éticos e emocionais.

- Promover, também, a formação continuada centrada na escola que se fundamenta na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, possibilitando aos professores formular suas próprias soluções em relação às situações práticas com que se confrontam.
- Desenvolver novas estruturas organizativas no centro de formação de professores que proporcione melhor ensino e maior cooperação nos processos de gestão.
- Disponibilizar um formador que colabore com os professores na identificação das necessidades formativas, no esclarecimento e na resolução de suas situações problemáticas.

Compreendemos que a formação continuada deve se revelar como um percurso de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e técnicas. Logo, o importante não é que esse processo formativo possibilite aos sujeitos envolvidos possuírem habilidades ou capacidades, mas que sejam indivíduos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada para resolver a situação problemática em que se defronta.

A formação continuada centralizada na reflexão crítica tem como aporte básico a dialética teoria e prática, consubstanciando a ideia do professor como pesquisador que indaga, investiga, reflete, constata e produz conhecimento, fundamentado na realidade de seu cotidiano escolar, e mediado pelas operações epistemológicas. Igualmente, uma reflexividade crítica como autoanálise que ecoa na compreensão das concepções que temos das influências que sofremos, podendo, nessa acepção, ser geradora de conscientização, de ressignificar a prática pedagógica.

Diante da análise que nos foi possível construir, a partir das narrativas dos interlocutores, podemos deduzir que a pesquisa contribui para a compreensão de que a formação continuada implica a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma dimensão de reflexão técnica. Deste modo, assegura a esse sujeito um percurso formativo que se ancora em atividades pré-estabelecidas que, na maioria das vezes, não comporta a realidade do cotidiano escolar desses indivíduos; ou seja, um cenário vivo e mutável, com múltiplas situações problemáticas para as quais não encontra respostas elaboradas.

Realçamos, ainda, que, ao longo de nossa investigação, percebemos nos interlocutores uma relativa insatisfação com relação às formações continuadas, no sentido de serem planejadas sem que esses sujeitos sejam “ouvidos”; deste modo, muitas vezes essas formações não contemplam a real necessidade de seu cotidiano escolar. O fato de as formações se distanciarem dos interesses e necessidades desses professores pode ocasionar a esse processo não se constituir em um momento de ressignificação, autonomia e emancipação da prática

pedagógica. Isso parece ocorrer quando a formação continuada ofertada pela SEMEC se configura em atividades especificadas, que se preocupam, primordialmente, em repassar para os professores dos anos iniciais as atividades a serem trabalhadas no cotidiano da sala de aula, o que oportuniza a esses sujeitos desenvolverem uma prática pedagógica cristalizada.

No curso desta investigação, entretanto, cabe destacar alguns aspectos relevantes acerca das implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a importância do compartilhamento de experiências desses sujeitos durante os encontros de formações continuadas, fazendo-nos compreender a significância desses momentos, não apenas como troca de experiências, mas como oportunidade de formação e transformação da ação em uma perspectiva da emancipação da práxis cotidiana.

Na trajetória do estudo que juntos percorremos, os interlocutores revelaram como é, como acontece e o que contribui para a formação continuada, ofertada pela SEMEC, na ressignificação da prática pedagógica. Percebemos com eles que a formação continuada na interface com a prática pedagógica precisa convidar o professor a dar sentido às suas experiências e constituí-las produtoras de saberes, implicando uma formação continuada que relacione à reflexão de si, do trabalho, das situações problemáticas, dos acontecimentos, das ideias. De igual modo se configura em momento que prioriza o desenvolvimento pessoal e profissional como um conjunto de experiências potencializadas pelas interrogações do vivido e lido da nossa realidade.

Enfim, para que serve a formação continuada senão para nos oportunizar o diálogo entre as experiências e as teorias, em uma tentativa que encontra coerência e sentido nessa articulação prática/teoria. Temos a impressão de que a formação continuada se nos apresenta como uma oportunidade de articular os saberes construídos na prática e os conhecimentos de origem teórica, na tentativa de romper com uma epistemologia da prática que a restringe a um estatuto de aplicação da teoria. Assim, acreditamos que a pesquisa servirá não só para que devemos pensar sobre a formação de nossos entrevistados enquanto professores, mas, principalmente, que possamos refletir, discutir e analisar nossa própria formação, não só profissional mas também pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. ALARCÃO, I. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15 -81.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 99-122.
- ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de Professores em serviços: um diálogo com vários textos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo n. 89, p.72-75, maio 1994.
- BARDIN, L. Organização da análise. In: BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 95-102.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- _____. Capacitação docente e formação continuada desafios modernos na busca da competência do professor. In: BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 95-140.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 19 de abril de 1999.
- BRITO, A. E. Formar Professores: discutindo 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. 41-53.
- _____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-61.
- _____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.
- BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 219-237.

- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 140-152.
- CARVALHO, M. A. Formação de professores e trabalho docente. In: FERRO, M. A. B. **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 53-62.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.
- CHARLOT, B. A relação com o saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-89.
- COLLARES, C. A. L. *et al.* Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.
- COSTA, M. C. V. Alguns pontos problemáticos no trabalho das professoras e professores de classes populares. In: COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 137-152.
- CRÓ, M. de L. **Formação inicial e contínua de professores/educadores**. Porto: Porto, 1998.
- DAY, C. Formação contínua de professores: limites e possibilidades. In: DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001. p. 203-235.
- DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: **Cadernos Cedes: Educação continuada**, n. 36, p. 21-27, 1995.
- FALSARELLA, A. M. Formação continuada de professores. In: 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. p. 48-68.
- FERRAÇO, C. E; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo / Nova Fronteira, 1995. p. 554.
- FERREIRA, N. S. P. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultural globalizada” In: FERREIRA, N. S. P (Org.) **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 121-128.
- FORMOSINHO, J. Modelos organizacionais na formação contínua de professores In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P.; A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola. In: **Salto para o futuro: formação contínua de professores**. Boletim 13, p. 18-23, agosto 2005.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **Cadernos Cedex: Educação continuada**, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, C. M. **El pensamiento del profesor**. Barcelona - Espanha, CEAC, 1987.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GHEDIN, V. S. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: **Salto para o futuro: Formação contínua de professores**. Boletim 13, agosto 2005. p. 24-32.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas de formação de professores:** diferentes olhares, Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 207-224.

_____. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p.45-59.

GIESTA, N. C. Prática reflexiva no cotidiano escolar: o quê, para quê, quem e como? In: GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM, 2001. p. 17-25.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas-SP: Autores Associados. 2005. p.45-59.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. a memória como possibilidade: narrativa em foco. In: GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas- SP: Mercados de Letras, 2008. p. 17-29.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Una nueva formación permanente del profesorado para um nuevo desarrollo y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. vol. 1, n. 1, p. 31-42, maio 2009.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003. p. 13-43.

JOSSO, Marie-Chistine. A experiência formadora: um conceito em formação. In: JOSSO, Marie-Chistine **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-56.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53 -79.

_____. Sobre qualidades de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 76-103.

_____. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999. p. 61-96.

_____. Prática educativa, pedagogia e didática. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 15-31.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral / Livraria Universitária, 2008. p. 29-42.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: UNIJUI, 2006. p. 01-17.

LIMA, S. L. L. Vida e trabalho - articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: Salto para o futuro: formação contínua de professores. **Boletim** n. 13, p. 39-43, ago. 2005.

LOPES, M. S. L. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-152.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25- 44.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Educação continuada. **Cadernos Cedex**, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____. **Educação continuada**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 111-124.

_____. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 193-206.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação continuada de professores. In: FERRO, A. B. **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-90.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores: concepções e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2002.

NOGUEIRA, E. G. D. et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 169-196.

NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000. p. 11-30.

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. (Org.). **Invenção de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajетórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Celta, 1999. p. 107-117.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas-SP: Papyrus, 2000. p. 11-37.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 95-114.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, A. ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI M. da C. (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de; GALLEGO, R. de C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, E. C. de Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Educação fundamental**, n. 13, p. 1-15, CAPES, 2002.

_____. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS / EDUNEB, 2006.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professore**. Rio de Janeiro DP&A; Salvador-BA: UNEB, 2006.

_____. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 37-50, jul/dez. 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. p. 9-61.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TERESINA, Prefeitura Municipal. **Plano Decenal de Educação para Teresina (PDET)**, 2003.

_____. **Relatório de Atividades**, 2010.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal Benjamim Soares de Carvalho**, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papyrus, 2010. p. 14-34.

ZABALZA, M. A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-66.

Apêndices

Apêndice A - Questionário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores.

Prezado (a) Professor (a)

Teresina, ____/____/20__.

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem com o título: **Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores**, cujo objetivo geral é analisar, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, as implicações da formação continuada na prática pedagógica.

A realização deste estudo é uma das exigências para a conclusão do Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Assim, espero contar com seu apoio, no sentido de responder sinceramente o questionário, em anexo. As informações obtidas serão utilizadas como dados para traçar o perfil formativo dos interlocutores da nossa pesquisa.

Antecipadamente, registro nossos agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Adélia Meireles de Deus
E-mail: ameirelesdedeus@hotmail.com
Fone: (86) 9948-6188/32135974

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo: () MASCULINO () FEMININO

Endereço:

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Faixa Etária

() 20 a 25 anos () 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos () 46 a 55 anos

() Acima de 55 anos

2. DADOS PROFISSIONAIS

a. Nome da escola que trabalha _____

b. Tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

() até 5 anos

() de 06 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() de 16 a 20 anos

() acima de 20 anos

c. Ano que leciona: _____

d. Carga horária na Instituição de Ensino.

() 20 h

() 40 h

3. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a. () Graduação: _____
Ano de conclusão _____

b. () Especialização: _____

Ano de conclusão: _____

c. () Mestrado: _____
Ano de conclusão: _____

d. () Doutorado: _____
Ano de conclusão: _____

e. Formação Continuada em serviço (atividades promovidas pela SEMEC).

- () Encontros Pedagógicos;
- () Reunião para troca de experiências;
- () Seminário;
- () Cursos de Extensão;
- () Oficinas;
- () Outros

4. PERFIL FORMATIVO: Formação x Prática Pedagógica

a. Relacione os cursos de Formação Continuada ofertados para escola que você trabalha.

b. Como você analisa a formação continuada ofertada para sua escola e as implicações na sua prática pedagógica?

c. A Formação Continuada ofertada para sua escola contribui para refletir a prática docente, elaborar projetos da intervenção em sala de aula, organizar, desenvolver, gestar e avaliar o trabalho docente?

Sim () Não () Por quê?

Apêndice B - Entrevista

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores.

Roteiro para entrevista

1. Como você caracteriza sua prática pedagógica após a participação nos cursos de Formação Continuada ofertados para sua escola?
2. Comente acerca da sua concepção de Formação Continuada, destacando os aspectos importantes para ressignificação de sua prática pedagógica.
3. Descreva como ocorre a Formação Continuada ofertada para sua escola.
4. Relacione, analisando as dificuldades ou desafios encontrados para participação nos cursos de Formação Continuada.
5. Sob o seu ponto de vista, quais aspectos precisam ser modificados na Formação Continuada, para atender as demandas da prática pedagógica.
6. Espaço aberto para suas considerações sobre a Formação Continuada na interface com a Prática Pedagógica.

Adélia Meireles de Deus
Mestranda em Educação-PPGE/UFPI

Apêndice C - Memorial de Formação Continuada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores.

Prezado (a) professor (a),

Teresina, ___/_____/20__

Estamos realizando uma pesquisa que tem com objetivo analisar, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, as implicações da formação continuada na prática pedagógica, tendo como campo de pesquisa as escolas municipais de Teresina-PI.

O presente estudo é um dos requisitos para elaboração de nossa dissertação de mestrado, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí/UFPI, sob a orientação da Prof^a. Dr. Bárbara Maria Macedo Mendes.

Neste sentido você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa participando da elaboração deste memorial, instrumento de produção de dados de nosso estudo.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos, assegurando a preservação do sigilo das informações, bem como de sua identidade.

Atenciosamente,

Adélia Meireles de Deus

E-mail: ameirelesdedeus@hotmail.com

Fone: (86) 9948-6188/3213-5974

(AUTOR)

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Um olhar reflexivo sobre a formação continuada através das narrativas

A escrita do memorial constitui técnica de produção de dados. Neste caso, focaliza as implicações da formação continuada na prática docente dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina. O memorial tem o intuito de subsidiar a nossa dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Piauí-PPGed, sob orientação da Prof^a. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes.

TERESINA-PI

2011

A relevância do Memorial de Formação

O Memorial de Formação *Um olhar reflexivo sobre a formação continuada através das narrativas* constitui-se numa narrativa da história pessoal, intelectual, profissional e de formação compreendendo um olhar retrospectivo, como o movimento de contemplar o passado, com o olhar no presente.

O Memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa momento ou escrita que relata acontecimentos memoráveis, ou seja, é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importante. Nessa perspectiva a escrita reflexiva do memorial de formação continuada além de ser crítico, autocrítico e de relato das aprendizagens da formação e da prática docente, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. Resultado da relação formação, prática docente e experiências relacionais na convivência pessoal e profissional e de suas experiências e aprendizagens.

Nesse entorno, o Memorial de Formação Continuada é um instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias que possibilita ao narrador ser protagonista de sua atuação, é um registro de um processo, de uma travessia, é um registro das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos.

Assim, o Memorial de Formação Continuada possibilitará ao narrador, à medida que relate determinados acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências de formação ou auto-formação, compreender as causas e conseqüências de suas ações, bem como criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação.

Ressaltamos, assim, a opção pelo Memorial de Formação Continuada, através da produção de narrativas escritas, decorre da relevância da utilização de uma estratégia metodológica de produção de dados que possibilitará aos interlocutores da pesquisa uma atitude reflexiva acerca de diferentes aspectos da formação profissional e das suas trajetórias de vida profissional.

Realçamos, ainda, que o Memorial de Formação de Continuada descortina-se como instrumento de produção de dados valioso para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida dos interlocutores da pesquisa como, também, propiciará reflexão e tomada de consciência desses fatos dando sentido às várias dimensões de sua formação.

A construção do *corpus* do Memorial de Formação: pensando a formação continuada

Na perspectiva da utilização do Memorial de Formação Continuada, como ferramenta de produção de dados e de reflexão das experiências vividas, concebemos que este tipo de instrumento possibilitará aos professores, à medida que relate determinados acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências, compreenderem as causas e consequências de suas ações como profissional da educação, bem como criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação, também, nos permitirá reunir e ordenar os diferentes momentos e fatos no percurso da formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, o Memorial de Formação Continuada *Um olhar reflexivo sobre a formação continuada através das narrativas* é a oportunidade de contar as experiências vividas na formação possibilitando a compreensão do que estamos aprendendo, do que estamos pensando sobre o que fazemos e quais os reencaminhamentos da nossa prática docente. Nesse sentido, o memorial nos possibilita pensar sobre as aprendizagens da formação continuada, nas nossas atitudes diante das situações enfrentadas no nosso dia-a-dia da sala de aula. Assim para escrever o memorial propomos a você caro professor, fazer uma análise crítico-reflexiva que contemple os aspectos relacionados às implicações da formação continuada na prática docente orientada pelas questões a seguir:

- ❖ Considerando suas experiências profissionais como você concebe a formação continuada ofertada na escola que você trabalha? Ou melhor, qual a função da formação continuada na prática docente?
- ❖ Descreva caracterizando a formação continuada proposta na escola que você trabalha.
- ❖ Relacione e comente acerca das dimensões formativas dos programas de formação continuada de sua escola.
- ❖ Indique, sob seu ponto de vista, as necessidades formativas dos professores que ofereçam bases para compreensão e transformação da prática docente.
- ❖ Descreva as peculiaridades da formação continuada ofertada na sua escola comentando as implicações na e sobre a sua prática docente.

- ❖ Comente sobre os programas de formação continuada de sua escola descrevendo se eles ajudam ou criam oportunidades para compreensão e superação dos problemas do cotidiano da sala de aula.

- ❖ Descreva a importância da formação continuada em sua vida profissional. Ou seja, em que medida a formação continuada responde as demandas da prática docente?

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macedo Mendes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

Telefone para contato (inclusive a cobrar): 3215 5820/ 99242299

Pesquisadores participantes: Adélia Meireles de Deus

Telefones para contato: 3213-5974/9948-6188

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada *“Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores.”* Tem como objetivo geral *analisar, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina, as implicações da formação continuada na prática docente e como questões norteadoras da pesquisa: Como se caracteriza a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores? Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais? Em que medida a formação continuada responde as demandas da prática docente?* Utilizaremos como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos de produção de dados o questionário, entrevista semiestruturada e o memorial, em que você escreverá sobre sua trajetória de professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como é uma pesquisa que perspectiva contribuir com a formação de professores, você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva da formação continuada implicando no aprimoramento desta prática formativa.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 24 meses e você tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores.”**, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com Prof.^a Bárbara Maria Macedo Mendes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ___/___/___

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável

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.edu.br www.ufpi.br/cep

Apêndice E - Termo de confidencialidade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores.

Pesquisadora responsável: Professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86)3235-5736/ 8824-9059

Local da coleta de dados: Escola Municipal Professor Benjamim Soares de Carvalho, Escola Municipal Professor João Porfírio de Lima Cordão e Escola Municipal Domingos Afonso Mafrense.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão produzidos através de questionário com questões abertas e fechadas, entrevistas semi-estruturadas, memorial de formação, fotografias alguns eventos da escola, os quais concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em sigilo, sob guarda da pesquisadora, em CD ROM, Pen-drive, MP4, pastas de arquivo no computador e pastas manuais com xérox de documento e outros necessários ao desenvolvimento da pesquisa, os quais serão armazenados por um período de 24 meses sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Bárbara Maria Mendes Macedo. Após este período serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ de 201 ____.

Bárbara Maria Macedo Mendes
Pesquisadora Responsável

Anexos

ANEXO 1 – Pauta de uma oficina do Centro de Formação de Professores Prof. Odilon Nunes

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROF. ODILON NUNES
PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - GESTAR I - LINGUA
PORTUGUESA

TP4 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS FICCIONAIS

OBJETIVOS DA OFICINA

- Analisar textos narrativos ficcionais, apontando seus elementos constitutivos e buscando estratégias para levar os alunos a ler e produzir adequadamente esse gênero textual.

PAUTA:

1. Retomada dos conteúdos trabalhados no TP3. (5 MIN);
2. Mobilização de conhecimentos prévios. (10 MIN);
3. Leitura compartilhada: “Casamento de Dona Baratinha.” (20 MIN);
4. Pontos relevantes de unidade 1 do TP4 (RESUMINDOS p. 15, 22 e 28) – 15 MIN;
5. Leitura do texto 02 (10 MIN);
6. Formação de grupos e distribuição das tarefas (5MIN);
7. Realização das atividades;

ATIVIDADE 1 (40 MIN) – concluir até 9: 20h

1. Leitura do texto 2;
2. O texto satisfaz suas expectativas? Justifique;
3. Que gênero textual é esse? Qual sua função?
4. Como vocês acham que as pessoas dessa cidade reagiram ao ler o anúncio divulgado pelo médico?

ATIVIDADE 2 (50 MIN)

Agora, leia este texto, escrito por uma criança:

A ÚLTIMA BARATA DO VALE ENCANTADO

O que você acha desse título? O que vai acontecer nessa história? Quem serão os personagens? Onde ela acontecerá?