

# O PROFESSOR COMO AGENTE PRINCIPAL DA MUDANÇA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cristiana Barra Teixeira\*

## RESUMO

O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica é uma pesquisa bibliográfica. Sua realização teve como intuito abordar a relação entre formação e prática do professor, o sujeito criativo que estabelece a finalidade global do exercício pedagógico, desenvolve com reflexão a sua formação continuada considerando: complexidade do fenômeno educativo e formativo, dinâmica investigativa do processo educativo e organiza sua ação conforme os pilares: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. Assim, diante dessa dinâmica investigativa do processo educativo, é capaz de organizar sua ação a fim de atender a uma aprendizagem significativa para os seus alunos a partir de uma formação que atenda às exigências do contexto no qual se encontra inserido. Nessa perspectiva, o professor desenvolve, ainda, habilidades de formador e estimulador do pensamento e inteligência do aluno. Adotamos como referência teórica as contribuições dos seguintes autores: (Antunes, 2001); (Nadal, 2005); (Santos, 1998); (Perrenoud, 2000); (Geraldi, 1991) apud (Sobrinho, 2000); (Garcia, 2002); (Pimenta, 1999); (Gauthier, 1998); (Lima, 2002); (Marin, 1995); (Alarcão, 1998); (Demo, 1992). Sob a iluminação desses teóricos atingimos os objetivos desta investigação. Constatamos que a formação continuada propicia melhorias ao desenvolvimento da ação pedagógica, que o profissional torna-se motivado para continuar aprendendo e melhorando sua ação docente, sobretudo quando essa formação acontece a partir das necessidades educativas e tendo o próprio local de trabalho como *locus* adequado para que a mesma aconteça.

**PALAVRA-CHAVE:** Formação Continuada. Prática reflexiva. Autonomia.

## ABSTRACT

Teacher development: the teacher as the main agent of change in his pedagogical practice is a biographic based research. This paper tried to pursue the relationship between teacher development and his practice, the creative subject that establish the global goal to the pedagogical practice. This subject also has a reflective development always having in mind: the complexity of the educational phenomenon and the formative aspect, an investigative behavior during the educational process and organize his actions according to the Delors' Pillars: learn to know, learn to live together, learn to being, and learn to learn. From this educational dynamic during this process, the teacher is able to develop his action in order to answer to a significant learning of his students. This formation also promotes the current demands his contexts requires. From this perspective the teacher develop the ability of a teacher trainer and teacher stimulator of his owns students. The theoretical reference used here is based upon the following authors: (Antunes, 2001); (Nadal, 2005); (Santos, 1998); (Perrenoud, 2000); (Geraldi, 1991) apud (Sobrinho, 2000); (Garcia, 2002); (Pimenta, 1999); (Gauthier, 1998); (Lima, 2002); (Marin, 1995); (Alarcão, 1998); (Demo, 1992). Under the light of these authors the objective of this research was fulfilled. It was found that the teacher development in service promotes better development to his pedagogical action; the professional becomes motivated to keep on learning and upgrading his actions. But above all, this development takes place from the educational needs having his own place of work the locus so that it happens.

**KEYWORD:** Continuing Education. Reflective practice. Autonomy.

---

\* Mestranda em Educação – UFPI  
Email: cristiana\_barra@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

Formação continuada é um processo que capacita professores no local de trabalho, oferecendo educação permanente, com apropriações de muitas competências, enriquecendo sua prática. Partindo deste pressuposto, Formação Continuada: o professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica apresenta como objetivo geral abordar a relação entre formação e prática do professor, o sujeito criativo que estabelece a finalidade global do exercício pedagógico

Sua elaboração surgiu da seguinte problemática: Como o professor relaciona o processo de formação continuada na construção de sua prática pedagógica?

Para a efetuação e desenvolvimento deste trabalho utilizou-se uma pesquisa predominantemente bibliográfica, fundamentada nos seguintes teóricos: (Antunes, 2001); (Nadal, 2005); (Santos, 1998); (Perrenoud, 2000); (Geraldi, 1991) apud (Sobrinho, 2000); (Garcia, 2002); (Pimenta, 1999); (Gauthier, 1998); (Lima, 2002); (Marin, 1995); (Alarcão, 1998); (Demo, 1992), dentre outros.

A acepção teórica utilizada partiu da premissa de que os autores selecionados podem subsidiar este estudo, proporcionando uma promissora contribuição teórica pra análise da relação formação continuada e prática pedagógica percebendo o papel do professor dentro deste contexto. Os referidos autores fundamentam esta temática porque a prática pedagógica é tomada pelos mesmos, considerando a atuação autônoma do profissional docente e a importância do seu trabalho na função social da escola, ou seja, no desenvolvimento de uma educação de qualidade para a formação cidadã.

A organização do texto traz uma visão geral do estudo, trazendo a definição da problemática e dos seus objetivos, da metodologia da pesquisa, assim como a apresentação dos teóricos estudados e da estrutura geral do trabalho. Faz-se uma abordagem teórica sobre a formação continuada enquanto processo que forma professores no local de trabalho, oferecendo educação permanente, com apropriações de muitas competências, enriquecendo sua prática. Na seqüência, as considerações finais e as referências.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A formação docente, especificamente a formação continuada, exprime a idéia de projetos em que ações de formação acontecem em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de necessidades específicas.

Uma formação continuada é, segundo (Nadal, 2005) concebida como um processo formativo, a desenvolver-se com os professores na própria escola, trabalhar com as questões problemáticas com que eles se defrontam no cotidiano, transformando a prática pedagógica no núcleo do trabalho a ser desenvolvido.

A formação continuada, conforme (Marin, 1995, p.54), é um processo que visa a capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola. Segundo a autora, “Acredita-se que mais do que obter novos conhecimentos, o professor estará desenvolvendo-se e formando-se, inclusive, para a autonomia capaz de habilitá-lo a continuar, de maneira independente da própria formação”.

Compreendemos que a tarefa de educar é complexa e histórica. Daí a necessidade que encontramos para buscar subsídios para exercê-la e para que isso aconteça, seja sempre atual e atenda às exigências sociais do contexto que a envolve. A qualificação docente é, pois, atualização que exige uma reflexão sobre si mesma.

Uma reflexão intensa foi construída na minha vivência na ação docente. Caracterizamos a formação continuada, a partir da reflexão que fazemos sobre nossa prática cotidiana na escola. Percebemos a carência de leituras, estudos, discussão coletiva, pesquisa, atualização metodológica, visto que a realidade social por sua dinâmica prima inovação e que a clientela atendida, alunos, são sujeitos reais.

Para (Antunes, 2001, p.78) é impossível estimular e desenvolver nos alunos competências sem uma mudança expressiva na atuação docente. Agora, cabe ao professor uma educação permanente, logo, uma apropriação de muitas competências a serem usadas, enriquecida por estudos, pesquisas, leituras, debates, por cursos que se assiste, contudo, “a mais infalível e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”.

A formação continuada oportuniza ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda de compartilhar experiências coletivamente, cooperando com seus colegas, encontrando, assim, formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula, de sua escola e de sua vida.

A nova LDB (Lei nº 9.394/96) permite ampla flexibilidade na condução dos assuntos escolares e, justamente por este motivo, vem provocando forte impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas. Esta flexibilidade tem uma razão de ser: pretende colocar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer formalidade burocrática. Ao conceber autonomia pedagógica às escolas, a LDB cria as condições legais para que elas se organizem para alcançarem os objetivos e as finalidades da educação básica.

Para cumprir sua função social, a escola precisa ter como foco um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a aprender; a pensar; a construir a sua própria linguagem e a se comunicar; a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em transformação. Isso exige que a formação e a atuação do educador sejam necessariamente direcionadas para um novo paradigma de educação.

Os programas de formação de professores em serviços, são apresentados por (Santos, 1998) como de formação escolar voltado para o ensino de habilidades, atitudes e valores relativos ao trabalho docente, e como de formação clínica ou interativo – reflexiva, quando contam com um coordenador, estando envoltas de problemas reais do cotidiano do professor, de forma coletiva.

Os docentes precisam ser profissionais competentes, cuja formação os torne capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação.

A formação do professor está diretamente relacionada à qualidade da educação. A rotina da escola deve se constituir por atividades de aprendizagens significativas, prazerosas para todos os seus segmentos. As transformações ultra-rápidas no contexto social conduzem a atuação docente do saber ao saber melhor. Portanto, uma base teórico-prática tem que ser assumida conscientemente.

Segundo (Imbernón, 2006, p.80), “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Um excelente trabalho realizado em uma sala de aula não pode ficar “morto” entre quatro paredes, restrito a uma aula. Um excelente trabalho deve ser compartilhado com os colegas promovendo discussão coletiva, interação, participação voluntária, ou seja, socialização de um trabalho que deu certo. A escola ganha, a equipe pedagógica ganha, o professor ganha, e, sobretudo os alunos ganham o benefício de uma excelente aula que é a construção de aprendizagens significativas.

A realidade escolar, seus problemas, seus anseios e aspirações devem ser tomados para a realização do trabalho educativo que vise à aprendizagem em sala de aula. A prática discutida em ambiente escolar contribui para o aperfeiçoamento docente cabendo ao professor despertar interesse pela mudança na sua prática educativa, melhor que isso, o professor deve sentir necessidade de mudar para atender às necessidades da sociedade que está em constante transformação. Neste sentido, a escola deve fornecer condições para que seus profissionais

possam discutir seus problemas e buscar soluções num trabalho colaborativo. A defesa dessa idéia é apresentada por (Imbernón, 2006):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação (p. 80).

O professor, além de sentir-se consciente na sua formação cotidiana, precisa sentir-se importante para a formação de seus colegas. Os professores precisam posicionar-se como autores e atores na formação continuada e principalmente devem respeitar-se de tal forma que passem a ter interesse pelo sucesso coletivo, propiciando reflexões coletivas a cerca da escola e da educação.

A formação continuada não se traduz pela complexidade do estudo individual ou coletivo, mas se concretiza pelo interesse de seus sujeitos em buscá-la, construí-la e vivenciá-la dia-a-dia na escola, na sala de aula, nos encontros pedagógicos, no horário pedagógico, nas reuniões com os pais, no planejamento, no manuseio do livro didático, no atendimento individual ou coletivo com a coordenação pedagógica, enfim. A formação continuada acontece na escola, em toda atividade que o professor possa interagir, seja com seus alunos, seja com seus colegas professores, coordenadores, gestores.

Reconhecendo-se sujeito de sua formação continuada o professor reconhece que sua prática pedagógica é autônoma e observar como essa relação estabelece é nosso próximo investimento.

## **A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AUTONOMIA**

A formação contínua é apresentada por (Perrenoud, 2000, p. 158) como um acompanhamento de transformações identitárias. Enquanto os elementos da formação inicial são retomados e transformados, na formação continuada alguns paradigmas novos se desenvolvem antes de serem integrados à formação continuada alguns paradigmas novos se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial. Administrar a formação continuada significa adquirir habilidades e desenvolver competências, como:

“Saber explicitar as próprias práticas: estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; e acolher a formação dos colegas e participar dela”.

A continuidade é muito peculiar à formação docente pois esta é construída dia-a-dia, na prática, no contexto escolar, no micro-espço da sala de aula. Desenvolvendo uma prática eficiente e atualizada, o profissional docente supera desafios. A disposição dos professores para ingresso na política de formação contínua mesmo que tenha interesse de cunho individual termina sendo direcionada em benefício coletivo dos docentes. O fato é que a tradição individualista sede lugar para um ambiente de socialização coletiva, sendo este muito favorável para a autonomia profissional.

A necessidade da diversificação dos modelos de práticas de formação é defendida por (Nóvoa, 1995) instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação alicerçada em paradigmas que valorizem a prática reflexiva como contribuição para a autonomia profissional, depositando nos professores a responsabilidade do desenvolvimento pessoal, profissional, por serem protagonistas das políticas educativas é então valorizada.

Percebemos que na escola precisa organizar sua rotina proporcionando tempo e espaço pra que a formação contínua aconteça cotidianamente. Essa realidade não pode ser banalizada, uma vez que este espaço de produção de saberes favorece a reflexão, tanto pessoal, quanto profissional. Esse espaço é real e concreto, quando a instituição escolar busca desenvolver uma gestão caracteristicamente democrática, onde o profissional docente exerce uma prática revitalizada de inovações e com autonomia.

Pensar a prática pedagógica, conforme (Perrenoud, 2000) significa pensar a profissão a partir de autonomia e de responsabilidade conferidos ao professor, individual ou coletivamente. Segundo o autor, a formação de professores deve ser prático-reflexiva, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação.

Propiciar a descoberta requer um pensamento reflexivo que ativa, prolonga e faz um cuidadoso exame do conhecimento. Então, como saber se os resultados são legítimos? Faz-se necessário interrogar a mudança de uma situação não resolvida questionando-a até que novas propostas sejam postas e que esses questionamentos puxem implicações que se aproximem de uma real situação resolvida.

O docente envolvido com a reflexão sobre o que seja um profissional do ensino e as inúmeras implicações que essa atividade complexa exige desde o processo formativo inicial

ao continuado, consegue enxergar que na má-formação de pessoas, no que diz respeito especialmente à omissão política e à acriticidade aos fatos sociais, se constituem o amplo sistema de ensino que conduz boa parte das dificuldades vivenciadas na sala de aula, inclusive uma explícita submissão às determinações de tal sistema.

A formação de professores é definida por (Garcia, 2002) como um fator decisivo na melhoria do ensino e, portanto, com grave repercussão no conhecimento social, jurídico, político e pedagógico de seu trabalho. O trabalho do professor é o fio articulador de saberes profissionais, que com o desenvolvimento desse professor incumbe-se de pensar e repensar seus conhecimentos de acordo com a necessidade de seu uso, de suas práticas, de seus trajetos formativos e profissionais.

Autonomia conquistada na atuação profissional leva o professor a provocar mudanças, de concepções, de compreensão, de enfrentar e praticar situações cotidianas embutidas na realidade, distantes de referenciais teóricos orientadores da formação e da prática pedagógica.

As aprendizagens teóricas podem chocar-se com o real vivenciando na escola, ou pelo modelo de gestão nela desenvolvido, ou porque o sistema educacional também carece de mudanças. Desse modo, (Pimenta, 1999, p. 20) reflete sobre o conhecimento social do profissional associado a uma frequente avaliação de valores e de prática: “O professor no momento em que reavalia seus valores, recompreende o mundo, os valores ao tempo em que estabelece suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido que entende por ser professor”.

Há muitas situações em que a prática docente é organizada a partir de um saber que não fora produzido pelo próprio professor, nem mesmo foi uma decisão coletiva da escola, mas se constitui um trabalho metodológico em conformidade com as propostas curriculares do ensino fundamental, norteadas especialmente pelo livro didático.

Esta produção de saber é abordada em (Gauthier et al, 1998) ao dizer: os programas escolares não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas, através de livros didáticos que são o principal recurso utilizado pelo professor.

A reflexão crítica e a auto-avaliação profissional constituem necessidades de adaptação e mudança na prática docente. O saber pronto não precisa ter lugar na sala de aula, ao contrário da formação continuada que promove a contextualização do saber e ultrapassa a prática produzida a partir de um material didático disposto em saber inacabado pela sua atuação em sala de aula.

Em (Lima, 2002) o processo formativo necessita de orientações para a formação de um profissional com capacidade de agir com autonomia, desde que haja reflexão crítica sobre sua prática, reestruturando-a e construindo-a a partir das exigências emergentes do trabalho ao ensinar.

A reflexão na formação continuada diz respeito à construção da profissionalidade docente, considerando fatores como a complexidade do fenômeno educativo e formativo, e a dinâmica investigativa do processo educativo. A inter-relação destes fatores é mencionada por (Marin, 1995) como uma consequência no processo formativo, uma vez que, a partir dos conceitos, inferem-se as concepções, as tomadas de decisões e as ações que deste contexto emergem.

Enquanto sujeito interativo o professor é protagonista de sua prática educativa, desse modo, o ato seguinte encena uma discussão a esse respeito.

## **O PROFESSOR ENQUANTO SUJEITO DETERMINANTE DE SUA PRÁTICA**

O professor dá sentido à sua formação docente a partir daquilo que faz em sala de aula, ou seja, de sua prática pedagógica. É a partir das práticas que surgem ou se constroem competências para a mobilização do pensamento pedagógico reflexivo, tão logo haja a formação continuada.

Fica evidente em (Nóvoa, 1992, p.62) que o professor deseja desenvolver uma prática pedagógica pela prática social, opta conscientemente pelo desejo de renovar sua atuação, de promover transformação, implementando novos valores na escola e, conseqüentemente, na aula. No cenário de formação docente o desprestígio da profissão de professor, pela ausência de um projeto coletivo mobilizador do conjunto ou da classe docente, dificulta a afirmação social dos professores, gerando uma atitude defensiva e individualista, peculiar a funcionários, não a profissionais.

“A formação de professores é um processo contínuo fundamentado em suas vidas e nas escolas. A formação docente deve estar voltada para o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor, ao desenvolvimento profissional, produzir a profissão docente e ao desenvolvimento organizacional produzir a escola”.

Conforme (Alarcão, 1998), a formação continuada, deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada docente, individualmente, de acordo com a prática educativa, como fonte geradora de conhecimento, saberes e competências, pela qual o



professor deve construir e defender a especificidade de seu saber e de sua identidade profissional.

Tratando sobre desafios para a educação (Antunes, 2001), diz que o educador deve organizar-se, buscando estruturar a ação docente em quatro aprendizagens, denominadas de pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a ser.

Estes pilares são apresentados por (Lima, 2002), ao explicitar que aprender a conhecer como aquisição dos instrumentos da compreensão; aprender a fazer como o poder de agir sobre o meio; aprender a viver juntos, como particular e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser como o desenvolvimento pessoal, de personalidade e agir com capacidade, autonomia, discernimento, responsabilidade, sem negligenciar as potencialidades.

Encontramos em (Imbernon, 2000, p.59) retratos de que uma formação continuada que se pretende superadora de uma perspectiva fragmentada tem o "papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, caso seja preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa".

O docente vivencia problemáticas diárias, como: a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre a formação pedagógica; a diluição do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques; a dificuldade de influência, sobretudo das práticas pedagógicas e de gestões inovadoras, na transformação das práticas escolares.

Uma escola competente para um ensino crítico e criativo com qualidade de ensino demanda um profissional com perfil de competências para satisfazer esta necessidade. O professor deve desenvolver habilidade de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno.

Sobre habilidade (Demo, 1992) destaca as seguintes: competência em construir condições adequadas do aprender a aprender; do saber pensar; de pesquisar; de teorizar a prática; de atualizar-se constantemente. De algum modo, sempre caberá ao professor desenvolver estas habilidades, que são tipicamente metodológico-instrumentais, de domínio de meios e métodos, para o ideal manuseio e produção de novos saberes.

A formação continuada em que o cotidiano pedagógico e o conhecimento construído nesse contexto valorizem o trabalho colaborativo como princípio fundamental propicia ao professor uma postura de investigar a sua própria prática, ou seja, refletir na ação, essa

reflexão é significativa e relevante para impulsionar o processo de formação (Bracht, 2003; Imbernón, 2000) e para promover a reflexão e atitude de modificação do trabalho docente.

Segundo (Imbernón, 2000, p. 112) a investigação-ação

(...) abre um caminho para que a formação continuada consista em algo mais, que não se limite à atualização profissional realizada por alguns "especialistas" (que iluminam os professores com seus conhecimentos pedagógicos para que sejam reproduzidos) se não que ao contrário, passe pela criação de espaços de reflexão e participação, dos quais o profissional da educação faça surgir à teoria subjacente a sua prática, com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la.

O professor é a peça fundamental para gerar conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, promover as modificações necessárias no ensino. A reflexão na ação se apresenta como um processo significativo e essencial para colaborar na consolidação de mudanças de caráter qualitativo no trabalho pedagógico. Isso permite que o professor elabore e re-elabore criticamente sua própria prática. Assim sugerem (Carr e Kemmis, 1988) quando dizem que os saberes dos docentes são essenciais para consolidar outra atitude frente ao ensino, pois, para os autores,

O saber do professor proporciona um ponto de partida para reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por sentado e sistematizado na teoria, nem voltar-se definitivamente para a prática. E isto não ocorre porque o saber do professor seja menos exigente que os outros, se não porque os atos educativos são atos sociais, e portanto reflexivos, historicamente localizados, e submergidos em contextos intelectuais e sociais concretos.

Por outro lado, sabemos que estas proposições, professor reflexivo, reflexão na ação, sofreram e sofrem diferentes tipos de alterações conceituais, criando o que (Pimenta, 2002) chamou de um "mercado de conceitos" com muitos equívocos de interpretações e de ações. É peculiar a apropriação dos termos sem contudo aprofundar no seu sentido teórico e metodológico, principalmente naqueles momentos de pressões oriundas de reformas educativas em função de interesses políticos ideológicos.

A discussão sobre a reflexão-ação é tomada por autores como (André, 2001), (Lüdke, 2001) e (Zeichner, 1998) que concordam sobre o ponto forte desse debate centrado principalmente no aspecto do status e, conseqüentemente, do financiamento para o seu desenvolvimento. Isto tem desencadeado compreensões que ora se apóiam na idéia do professor investigador na ação, ora não. O que está implícito simbolicamente neste contexto é a questão de que a investigação científica, entendida como aquela realizada na universidade, é

a que tem o status necessário para dizer e determinar o que é válido ou não como produção para a educação.

Para (Contreras, 1993) o problema é que a palavra investigação normalmente está associada a determinado tipo de atuação dirigida a obter conhecimento sobre a realidade e sobre as atuações de outros com objetivo de saber mais sobre o assunto. Assim, quando se fala em professor investigador de sua ação, logo se pensa na pesquisa convencional com a utilização de instrumentos tais como entrevistas, questionários, tratamento de dados e demais procedimentos.

Diferentemente se fala quando se pensa em investigar as próprias atuações. Devemos pensar que quando os professores se interessam por verificar o que os alunos estão entendendo de uma aula, como interagir a escola e a família na construção do projeto pedagógico e cuidam em aprofundar sobre outras tantas questões que são de preocupação fundamental no trabalho que desenvolve, estes professores estão investigando.

Segundo (Contreras, 1993, p. 85),

O que provavelmente ocorre é que não se reconhece publicamente como tal, porque não se assemelha à imagem oficial da pesquisa, nem tão pouco privadamente, porque não é algo que obedece a um método de busca. Mas é provável que sejam este tipo de interrogações e necessidades as que constituem a autêntica preocupação investigadora de um professor, e não limitar procedimentos que aparentemente servem para saber mais, porém não para resolver seus autênticos problemas profissionais.

A reflexão na ação é contrária à idéia da produção de um conhecimento e sua aplicação na prática, por isso assume como princípio básico a experiência prática do professor, suas dificuldades e problemas como elemento inicial de reflexão e análise, buscando dessa forma uma resposta para superá-los.

Seria equivocado pensar que a pesquisa tenha que ser algo fora e longe da escola, tendo em vista que pesquisar a própria prática é aprender a partir dela e investigar a ação; é obter respostas para o processo de nossa intervenção intencional num determinado contexto social. Ou seja, ela nos envolve e somos parte dela porque nossa intervenção também está influenciada pelo contexto no qual ela se desenvolve. Por isso, a investigação-ação também investiga "sobre a forma em que as circunstâncias e seus contextos estão afetados pela maneira em que atuamos neles, e investiga sobre a forma em que essas situações também nos afetam" (Contreras, 1993, p. 85).

O professor investigado de sua própria prática não atua sozinho na escola, pelo contrário, ele precisa construir elementos para aprofundar sua reflexão sobre a prática por isso conta com a assessoria pedagógica numa relação importante para a reflexão sobre a prática.

Por outro lado, o professor interage com seus alunos quando também precisar refletir sobre sua prática. As interações são intensas e requerem habilidades específicas para que o professor sinta-se competente e perceba-se crítico reflexivo. Logo, a relação professor x professor, professor x aluno e professor x coordenador capacitam todos esses sujeitos para construir uma escola participativa e democrática.

Esta relação da prática é favorecida na formação continuada dentro de um programa voltado para a capacitação. Capacitar para construir com o aluno um ambiente produtivo, construtivo e participativo. Essa construção coletiva na capacitação é, geralmente, assessorada, assistida pelo pedagogo da escola na figura de uma coordenação pedagógica.

A formação continuada percorre a relação entre professores e coordenação pedagógica, mas esta será nossa próxima abordagem.

## **A RELAÇÃO PROFESSOR X COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Educar para a cidadania significa educar pessoas capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo, numa realidade em que os indivíduos reconhecem a interdependência dos processos individuais e dos processos coletivos.

(Libâneo, 2006, p.227) ressalta que “a formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo”, ou seja, atividades inerentes aos gestores e coordenadores da escola, de acordo com as atuais exigências da gestão democrática.

Uma escola que possibilite uma convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos pressupõe o conhecimento da diversidade. Saber que somos diferentes e que cada um tem o direito de ser diferente, único, singular, exige um aprofundamento no respeito pelo outro e na compreensão do outro. Requer que se trabalhem não apenas os espaços externos, os ambientes de aprendizagem onde acontecem as relações, mas, sobretudo, o espaço interno de cada elemento da equipe de trabalho, possibilitando o auto-conhecimento e, como consequência, o reconhecimento do outro.

Neste contexto, um relacionamento harmonioso facilita a atuação em conjunto para enfrentar os problemas, encaminhar soluções, realizar experiências inovadoras num clima satisfatório característicos de uma escola democrática.

A relação professor e coordenação pedagógica em busca da formação continuada exige muita estimulação de ambas as partes. É necessário que a equipe entre em sintonia para que as ações planejadas aconteçam e alcancem sucesso.

É indispensável a participação, o debate, a troca de idéias, a exposição do ponto de vista e a apresentação de sugestões ou novas propostas, garantindo sempre uma comunicação efetivando-se mal-entendidos. Com este preparo cada parte toma consciência de seu papel e de sua importância.

O professor, sendo um educador, é um agente produtivo e renovador quando trabalha com o aluno, na perspectiva que desenvolva integralmente suas capacidades, direciona para a criatividade, uma aprendizagem se processa mutuamente dos indivíduos que aprende com o objeto a ser conhecido, o que ocorre pela ação do sujeito frente ao objeto.

Segundo (Piaget, 2002, p. 89), “não há operação sem cooperação”, o que indica a importância da participação dos colegas e do professor como problematizador. O professor deve procurar organizar as situações de aprendizagem no contato do aluno com o ambiente, de forma real, significativa. É necessário conhecer os sujeitos para aplicar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito.

Entretanto, é necessário que o professor volte-se para dentro de si próprio, conhecendo-se, aceitando-se, observando: o “eu” que sou, o “eu” que gostaria e ser, o “eu” que pensam que sou. Para que a avaliação seja bem sucedida é necessário que o professor elimine seus preconceitos, distorções, temores, necessidades; só quando estiver em harmonia consigo mesmo, estabelecendo um clima de fé e confiança na realidade que o cerca e caminhar a passos firmes em direção a metas que serão atingidas.

Na escola cabe ao coordenador pedagógico favorecer o acontecimento de diversos momentos de descobertas, de estudos, de interações de formação continuada contextualizada. (Libâneo, 2004) enfatiza que o coordenador pedagógico tem papel decisivo, pois:

Esse profissional presta assistência pedagógica – didática aos professores, coordena reuniões e grupos de estudos, supervisiona e dinamiza o PPP, auxilia na avaliação a organização e do rendimento escolar, traz materiais e propostas inovadoras, acompanha as aulas, presta assistência na utilização de novas tecnologias.

A coordenação articulada as ações de todos os segmentos da comunidade escolar. É ela quem mantém o ânimo de todos no trabalho coletivo. Nessa missão desenvolve uma

capacidade decisória, percebendo e compreendendo as diferentes alternativas, compreendendo a vida como um processo dinâmico, flexível, criativo, interdepende, no qual as ações representem não só numa dimensão individual, mas num dimensão muita mais ampla, a do contexto em que vivemos.

Uma sólida formação profissional inicial e um permanente aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na escola são elementos essenciais para a melhoria da educação e devem ser uma preocupação constante da escola.

Um programa de formação continuada e em serviço amplia gradativamente os horizontes do educador como cidadão e, ao mesmo tempo, enriquece e fortalece uma atuação educativa mais competente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos este estudo sobre formação continuada, percebemos a natureza de sua relevância para posteriores estudos. A condução desta investigação nos levou a acreditar que a formação continuada propicia ao profissional docente estudos intensificados e contínuos, os quais são sempre enriquecedores e inovadores de sua ação docente.

Na vivência escolar, cabe aos profissionais despertarem suas inquietações e buscar através de uma reflexão crítica de sua importância, enquanto sujeito ativo do processo educativo, assim como através das possibilidades da formação continuada construir mudanças concretas na prática pedagógica.

Cabe ao professor mudar em si a acomodação comum e reconstruir seus instrumentais teóricos e metodológicos para mudar na sociedade as mazelas que a educação pode sanar. Como sujeito de sua própria formação, o professor pode construir uma escola democrática para usufruto social, na qual cada profissional pode crescer enquanto participa de programas de formação continuada e enquanto atua na sua docência.

O ambiente escolar, local de excelência do trabalho docente, precisa ser organizado em benefício de todos os processos educativos, incluindo a formação continuada dos professores.

Ao construir e desenvolver um programa de formação continuada, os sujeitos valorizam alguns pressupostos, quais sejam: articulação entre trabalho individual e coletivo; integração de teoria e prática; valorização dos conhecimentos e práticas dos participantes; clareza quanto aos pontos de partida e de chegada.

A relação entre teoria e prática deve ser encarada como um princípio do qual não é possível abrir mão quando se concebem e se desenvolvem diferentes estratégias de formação continuada. É voz comum hoje que não basta apenas a formação Inicial, pois esta não consegue dar conta do universo multifacetado do cotidiano escolar.

A formação continuada é essencial e importante porque pela sua natureza, ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho da escola.

Acreditamos que esse trabalho pode contribuir para a reflexão a cerca da melhoria da qualidade do processo de formação continuada como para a qualidade do trabalho da escola e conseqüentemente da educação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente**. In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. En: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus. 2001. p. 55-69.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ Vozes, 2001.

BRACHT, Valter., et al. *Pesquisa em ação*: educação física na escola. Ijuí: Editora Unijuí. 2003

DEMO, Pedro. Formação de Formadores Básicos. Em aberto, ano 12 (54). Abr/Jun. 1992

CARR, Wilfred. y KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la enseñanza*: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. 1988.

CONTRERAS, José. D. ARNAUS, R. Una experiencia de investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*. 1993. Nº 220, p. 85-90.

GARCIA, Jose P Oliveira Breves. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: **Ensino e Formação Docente**: propostas, reflexões e praticas. Emanuel Ribeiro Cunha e Pedro Franco de Sá (org). Belém, 2002

GAUTHIER, Cletmont et alli. **Por uma teoria da pedagogia** — pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijui, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A formação inicial e continuada do professor das séries da educação básica: principais problemas e perspectivas** Campinas FE — UNICAMP. Texto mimeografado, 1991. 19 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LDB — **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Editora do Brasil, 1996.

**LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Org. Iria Brzezinski. 9. ed. São Paulo: Cortez: 2005.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão Escolar – teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação Continuada: Reflexões sobre a construção da profissionalidade docente**. In: **Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas**. Emanuel Ribeiro Cunha (org.) e Pedro Franco de Sá (org.). Belém: {s.n}, 2002.

LÜDKE, Menga Alves. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. En: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, p. 27-54. 2001.

Marin, A. J. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES n. 36, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: novas identidades, consciência e subjetividade**. In: Tibaili, Elianda F. Arantes, Chaves, Sandramara Matias (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-73. (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE — Goiânia — Goiás, 2002).

NADAL, Beatriz Gomes. **Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção**. In: **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes / Beatriz Gomes Nadal**. [et ali. Marina Holfmann Ribas, organizadora. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NÓVOA António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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



PIAGET apud SANT'ANNA, Ilza Martins **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 9 ed. Petropolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, Garrido Selma (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p. 17-52.

SANTOS, L L C P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (org). **Formação de professores**: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Kenneth . M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. En. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. 1998. p. 207-236.